UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS, DISCURSOS E PRÁTICAS

Recife, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS, DISCURSOS E PRÁTICAS

Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Suassuna

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Recife, 2015.

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L732f Lima, Hérica Karina Cavalcanti de.
A formação do professor de português e o livro didático: reflexões sobre documentos, discursos e práticas / Hérica Karina Cavalcanti de Lima. – 2015.
354 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lívia Suassuna.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Professores - Formação. 2. Professores de português. 3. Livro didático. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-61)

HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS, DISCURSOS E PRÁTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 27/02/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Ivanda Maria Martins Silva
(Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Laêda Bezerra Machado
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Rosângela Tenório de Carvalho
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

À minha família: vida.

À tia Lela e à vó Iracema (*in memorian*): saudade.

À Lívia: exemplo.

Aos professores de português: luta.

AGRADECIMENTOS

Porque “a gratidão é a memória do coração” (Antístenes), registro aqui meus agradecimentos a todos que participaram deste momento da minha vida e que tornaram a caminhada mais prazerosa e feliz:

- a Deus, por tudo é dEle e para Ele;
- a mainha e painho, pelo amor-doação incondicional;
- à minha irmã Edinha e ao meu cunhado Carlinhos, pelo abrigo na casa e no coração e pelo amor maior que o mundo;
- aos meus sobrinhos-filhos Ian e Ana Carolina, por me ensinarem a amar como mãe;
- à minha irmã Micheli e meu cunhado André, pelo amor e apoio na conquista dos meus sonhos;
- ao meu irmão Jamilles, minha cunhada Lu e minha sobrinha Alice, pela ternura que diminui a distância que nos separa;
- à minha professora, orientadora e amiga Lívia Suassuna, pelo modelo de ética, compromisso e militância para com a educação, pela presença firme e doce nas orientações, por abrir meus olhos às minhas ingenuidades analíticas e por me fazer evoluir da heteronomia para a autonomia na pesquisa. Enfim, por ser a pessoa que eu quero ser;
- às professoras Ivanda Martins, Siane Góis, Laêda Machado e Rosângela Tenório, pela leitura cuidadosa, pelas valorosas contribuições desde a qualificação e pela participação na banca de defesa deste trabalho;
- aos professores que participaram como sujeitos desta pesquisa, pela abertura à pesquisa e pelo profissionalismo;
- aos funcionários diretamente ligados aos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e UFPE, pela colaboração na disponibilização dos documentos necessários à pesquisa;
- ao PPGE e seus funcionários, principalmente à Bella, Karla, Morgana e Shirley, por serem sempre tão atenciosas e prestativas;
- à UFPE, UPE e UFRPE, instituições que colaboraram e colaboram com a construção da minha identidade de docente universitária;
- aos professores e colegas do doutorado, pelo conhecimento compartilhado em tantos anos de estudo e pela amizade que ficou;

- à Propesq/UFPE, especialmente a Paulo e Ioneide, pelo bom atendimento e pelo esclarecimento das dúvidas sobre o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior;
- à CAPES, pelo financiamento do meu estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Aveiro – Portugal;
- à professora Cristina Manuela Sá, coordenadora do LEIP e orientadora do estágio de doutorado sanduíche, pela receptividade, pelo cuidado para que eu não passasse frio e pelos ensinamentos, os quais deixaram em mim a vontade de voltar;
- à professora Maria Helena Ançã, também coordenadora do LEIP, e às demais docentes e investigadoras participantes da minha pesquisa – Filomena Martins, Ana Isabel Andrade e Maria Esperança Martins –, pela disponibilidade em colaborar com o meu estudo e pelo aprendizado que me ajudaram a construir;
- às queridas colegas leipianas Maria João, Belinda e Tatiana Guzeva, portuguesas de origem e de coração, por terem me acolhido tão bem no LEIP e pela certeza de que nem o mar e nem as diferenças culturais são capazes de nos distanciar;
- aos amigos portugueses Marlene, Cláudia, Sara, Luiz, Mauro, Andréia e outros, pelas boas conversas e risadas nas aulas de Yoga e por ajudarem a despertar em mim um grande amor por Portugal;
- aos amigos brasileiros feitos em Portugal – Renata, Nelbe, Jane, Jonas, Telma, Fernanda, Gisele, Lelian, Uiara, Alan, Adelaide, Elisa, Cinara, Fábio, Rafael Alexandre, Sângela, Laura, Iago, Taísa, Adriana, Rodrigo, Niele, Layra, Ana Paula, Luísa e tantos outros –, pela prova de que os bons amigos se reconhecem onde quer que estejam;
- a todos os meus professores, que, da educação infantil até o doutorado, colaboraram para que eu me tornasse a profissional que hoje sou; especialmente, às minhas professoras da educação infantil e do fundamental 1 – tia Jailza e tia Nina –, por me ensinarem a ler e escrever, atividades que amo fazer, e às minhas queridas e eternas professoras de português – Carmem Lúcia, Roseli Arruda, Iranete, Lúcia Assis e Cristina Portela (esta última em destaque) –, por me terem feito apaixonar pela língua materna; e aos colegas de profissão, que tanto admiro e nos quais me espelho, como minha irmã Michele e minha amiga Eklaydja;
- ao amigo-irmão Ewerton, pela amizade mais que verdadeira, pela disponibilidade permanente, pelas orientações, parcerias e pela tradução do meu resumo para o inglês;

- à amiga-irmã Vivi, pela amizade que a distância não desfaz, pela compreensão nos momentos de ausência e pela alegria de me fazer ser parte da família;
- às amigas Dani, Clara, Jaci, Morg, Nadi e Sula, parceiras de profissão que se tornaram amigas da minha vida, pelas palavras e gestos de apoio nos momentos difíceis e pelas boas risadas que já demos e ainda daremos;
- à amiga Sirlene, pelas palavras de carinho e incentivo e pela tradução do meu resumo em um charmoso *résumé*;
- às amigas amadas Aninha, Carlúcia, Flávia, Leninha, Patrícia (Paty), Patrícia (Pê), Paulinha, Sandra, Silvânia, Wal e seus respectivos esposos, Thiago (Mô Fio), Edmo, Celinho, Flávio, Hugo, Helinho, Romeuzinho, Davi, Reginaldo e Toinho, também meus amigos queridos, pela amizade – que nasceu pela fé e por ela permanecerá –, pelo amor que me fazem sentir e pela torcida e orações para que eu terminasse logo esta "bendita" tese;
- à Duda, Mateus e Marina, Juju (Júlia) e Laurinha, Juju (Maria Júlia), Heitor, Toninho, Pedro, Caike e Lelê, por me fazerem sentir tanto amor e por encherem meus dias de cor e alegria;
- às primas amadas Eda, Flavinha, Jailma, Paty, Vânia, por compreenderem minha ausência e pela amizade atemporal;
- ao primo-amigo-irmão Hélio, pelo amor, amizade e conselhos sensato-amorosos nas horas certas, e ao seu pai maravilhoso, meu anjo-príncipe-tio Tony, por ser "o cara" que é nas nossas vidas;
- aos tios, tias e aos demais primos queridos Dimas, Beto, Jair, Jaque, Joelma, Leo, Joice, Jéssica, pela amizade e carinho que se mantêm firmes e fortes mesmo a distância;
- a todos os familiares e amigos, que este pequeno espaço não me permite nomear, pelo carinho de sempre; em especial à Dona Bezinha e a Seu Joel, por serem sempre tão queridos, presentes e apoiadores dos meus estudos;
- a Carlos, amigo e companheiro de ideias e de trabalho, pela parceria, pelas boas conversas e por perseverar junto comigo na nossa luta de cada dia;
- à Ângela, Prazeres, Dé, Edilza, Stella e Mayara, colegas de trabalho, e à profa. Ariene e Cristina Nunes, minhas queridas "chefes", pela companhia na jornada, compreensão e apoio a mim dispensados;

- aos amores e desamores, que, parafraseando Clarice Lispector, eu não posso nem quero explicar, mas agradeço;
- a todos que, de uma forma ou de outra, de perto ou de longe, ajudaram-me a perseverar nesta difícil – mas apaixonante – caminhada da pesquisa.

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.

Fernando Pessoa

RESUMO

No Brasil, o livro didático representa, para muitos, o principal meio de acesso à cultura letrada por parte de professores e alunos. O uso desse material é comum na maioria das escolas brasileiras e pode estar estritamente relacionado com a formação do professor. Considerando, então, a importância atribuída a esse recurso e o lugar de destaque que ele tem alcançado nas pesquisas e estudos educacionais, realizamos esta investigação, de caráter qualitativo, com o objetivo de refletir sobre a formação inicial de professores, observando a relação entre essa formação e o uso do livro didático de português na sala de aula da educação básica. Nosso referencial teórico foi composto a partir de grandes temáticas: formação de professores, ensino de língua portuguesa, livro didático e currículo. De posse das leituras, investigamos dois cursos de licenciatura em Letras de instituições públicas de ensino superior da cidade de Recife (PE) e, conforme nossos propósitos, os dados foram recolhidos a partir de diferentes instrumentos: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação. No primeiro caso, analisamos as matrizes curriculares dos cursos e os programas das disciplinas de formação para a docência (didáticas específicas, metodologias, práticas e estágios), buscando observar como se dava a organização dos cursos e qual o lugar reservado à discussão sobre o livro didático de português; no caso do segundo instrumento, realizamos entrevistas com docentes das disciplinas formadoras, de modo a identificar a concepção dos mesmos sobre a formação do professor de português, o papel das disciplinas de formação para a docência e o livro didático; quanto ao terceiro instrumento, observamos aulas desses docentes, com o objetivo de perceber como se davam as discussões sobre o livro didático de português e o seu uso. A análise dos dados, apoiada no caráter inferencial e interpretativo da Análise de Conteúdo, permitiu-nos perceber, em relação aos documentos, que os dois cursos atendem às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior no que diz respeito à duração, carga horária, oferta de componentes curriculares globais, específicos e integradores, indicação de Atividades Complementares e oferta de disciplinas que garantem espaço para a Prática como Componente Curricular (PCC). No que se refere às disciplinas ofertadas nos currículos das duas instituições, observamos que a maior parte delas remete aos conteúdos que serão ensinados na educação básica e que aquelas que se voltam à formação para a docência, em sua maioria, apresentam a discussão sobre o livro didático. No que se refere aos discursos dos docentes, observamos que eles esperam que ocorra na universidade, lócus privilegiado da formação do professor, a formação do profissional crítico e reflexivo, que não somente domine os conhecimentos teóricos, mas também saiba didatizá-los. Os docentes reconhecem ainda a importância das disciplinas de formação para a docência e da discussão sobre o livro didático na formação de um professor autônomo e autor das suas próprias práticas. No que concerne, por fim, às práticas, vimos que a discussão sobre livro didático ocorre nas disciplinas de formação para a docência na tentativa a abarcar os vários aspectos desse objeto multifacetado, mesmo que alguns pontos importantes dessa temática não tenham sido contemplados. Os achados deste estudo não esgotam o tema. Há ainda muito o que investigar no que se refere ao livro didático de português, sobretudo no que diz respeito ao seu uso.

Palavras-chave: Formação de professores de português. Currículo ensino de língua materna. Livro didático.

ABSTRACT

Textbook, in Brazil, represents the main way of access to literate culture for many teachers and students. The use of this material is common in most of Brazilian schools and it can be strictly related to teacher's formation. Considering, thus, the importance attributed to this resource and the emphasized place it takes on educational studies, we realize this investigation, in a qualitative perspective, with the aim of reflecting about teachers' initial formation, observing the relation between this formation and the use of Portuguese textbooks in basic education classrooms. Our theoretic background was composed by wise themes: teacher formation, teaching of Portuguese, textbooks and curriculum. After readings, we investigated two Letters teaching courses which are public institutions of higher education system from Recife (PE) and, according to our purposes, data was collected through different instruments: documental research, semi-structured interview and observation. In the first case, we analyzed curricular matrices and the programs of subjects focused on teacher's formation (specific didactics, methodologies, practices and trainings), aiming to observe how the courses are organized and what place is reserved for discussion about Portuguese textbook; on the case of second instrument, we interviewed professors who teach those subjects in order to identify their conception about Portuguese teachers' formation , the role of those subjects to teaching and textbook; in relation to the third instrument, we observed classes taught by these professors aiming to understand how discussions about Portuguese textbook and its use happen. Data analyzes, based on inferential and interpretative features of Content Analyze, pointed out, in relation to documents, which both courses are according to what is determined by Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (National Curricular Matrices for Basic Education Teachers' Formation in Higher Education) in terms of length of time, hourly load, offering of global curricular components, specific and integrated ones, indication of Complementary Activities and subjects that secure space for Practice as Curricular Component (PCC). In relation to subjects presented in both curricula of the two intuitions, we observed that most of them contemplate contents which will be taught in basic education and most of them which focus on teaching formation present the discussion about textbook. In relation to professors' discourse, we observed they hope to occur in university, privileged locus of teacher's formation, the formation of critic and reflexive professionals that do not know only theoretic knowledge, but also the didactic process of its teaching. Professors recognized the importance of subjects for teachers' formation and the discussion about textbooks in order to form a teacher who is autonomous and author of his own practices. In relation to professors' practices, we notice that the discussion about textbook takes place on subjects for teachers' formation in attempt to contemplate several aspects of this multifaceted object, even considering that some important points of this thematic were not contemplated. Findings of this study do not exhaust the theme. There is still much more to investigate in relation to Portuguese textbook, especially about its use.

Keywords: Portuguese teachers' formation. Curriculum. Teaching of mother tongue. Textbook.

RÉSUMÉ

Au Brésil, le manuel scolaire est, pour beaucoup, le principal moyen d'accès à la culture écrite des enseignants et des étudiants. L'utilisation de ce matériel est courante dans la plupart des écoles brésiliennes et peut être liée à la formation du professeur. Compte tenu de l'importance donnée à cet outil et la place éminente qu'il a obtenue dans les recherches et les études de l'éducation, nous avons mené cette recherche, de caractère qualitatif, dans le but de réfléchir sur la formation initiale des enseignants, en observant la relation entre cette formation et l'utilisation du manuel scolaire de portugais en salle de classe de l'éducation de base. Notre cadre théorique a été composé de grands thèmes: la formation des enseignants, l'enseignement de la langue portugaise, le manuel scolaire et le curriculum. En possession des lectures, nous avons étudié deux cours de Lettres d'établissements publics d'enseignement supérieur de la ville de Recife (PE), en fonction de nos besoins, les données ont été prises avec différents instruments: recherche documentaire, entrevue semi-structurée et observation. Dans le premier cas, nous avons analysé les matrices de programmes d'études des cours et les programmes des disciplines de formation pour l'enseignement (didactique spécifique, méthodologies, pratiques et stages), nous avons cherché à observer l'organisation des cours et quelle était la place réservée à la discussion sur le manuel scolaire de portugais; avec le deuxième instrument, nous avons fait des entrevues avec les enseignants des disciplines de formation afin d'identifier leur conception sur la formation des enseignants de portugais, le rôle des disciplines de formation pour l'enseignement et le manuel scolaire; en ce qui concerne le troisième instrument, nous avons observé les classes de ces enseignants, afin de comprendre comment se faisaient les discussions à propos des manuels de portugais et leur utilisation. L'analyse des données, appuyée sur le caractère inférenciel et interprétatif de l'Analyse du Contenu, nous a permis de réaliser, pour les documents, que les deux cours étaient en accord avec les exigences des Directives Curriculaires Nationales pour la Formation Universaitaire d'Enseignants de l'Éducation de Base en ce qui concerne la durée, le nombre d'heures, la présentation de composants curriculaires globaux, spécifiques et intégratifs, l'indication d'Activités Complémentaires et l'offre de disciplines qui garantissent le temps pour la Pratique comme le Composant Curriculaire (PCC). En ce qui concerne les disciplines proposées dans les programmes des deux établissements d'enseignement supérieur, nous avons constaté que la plupart d'entre elles se réfère aux contenus qui seront enseignés dans l'éducation de base et que celles destinées à la formation pour l'enseignement sont généralement une discussion sur le manuel scolaire.En relation au discours des enseignants, nous avons observé qu'ils attendent que se produise à l'université, un lieu privilégié pour la formation de l'enseignant, la formation du professionnel critique et réflexif, qui ne domine pas uniquement les connaissances théoriques, mais qui sait aussi comment les enseigner. Les professeurs reconnaissent l'importance des disciplines de formation pour l'enseignement et la discussion au tour du manuel scolaire pendant la formation d'un professeur autonome et auteur de ses propres pratiques. Enfin , en ce qui concerne les pratiques, nous avons vu que la discussion sur le manuel scolaire se produit dans les disciplines de formation pour l'enseignement dans le but d'englober les divers aspects de cet objet aux multiples facettes, même si certains points importants de ce thème ne sont pas abordés. Les conclusions de cette étude n'épuisent pas le sujet. Il y a encore beaucoup de choses à étudier sur le manuel scolaire de portugais, en particulier son utilisation.

Mots clés: Formation de professeurs de portuguais. Curriculaire. Enseignement de la langue maternelle. Manuel scolaire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC: Atividades Acadêmicas Complementares

AC: Análise de Conteúdo

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAA: Centro Acadêmico do Agreste

CAV: Centro Acadêmico de Vitória

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONARCFE: Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CP: Conselho Pleno

DL: Departamento de Letras

DLCH: Departamento de Letras e Ciências Humanas

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GP: Grupo de Pesquisa

IES: Instituição de Ensino Superior

IFPE: Instituto Federal de Pernambuco

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPT: Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEIP: Laboratório de Investigação e Estudos em Português

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC: Ministério da Educação

P1: Professora 1

P2: Professor 2

P3: Professora 3

P4: Professora 4

P5: Professor 5

PABAEE: Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Educação Elementar

PCC: Prática como Componente Curricular

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDSE: Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC: Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLA: Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNFD: Programa Nacional de Formação do Professor

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEM: Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPP: Projeto Político Pedagógico

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB: Secretaria de Educação Básica

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UAG: Unidade Acadêmica de Garanhuns

UAST: Unidade Acadêmica de Serra Talhada

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UR: Universidade do Recife

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E DAS OBSERVAÇÕES

... Pausa

(...) Supressão de trecho do texto original

[ ] Comentários e esclarecimentos

Utilizamos, também, na transcrição, os sinais de pontuação gráfica: ponto final (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!) e vírgula (,).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS.....120
QUADRO 2: SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....125
QUADRO 3: DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE, COM CLASSIFICAÇÃO E CARGA HORÁRIA.....132
QUADRO 4: DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E A TEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO NAS EMENTAS, CONTEÚDOS E/OU BIBLIOGRAFIAS.....159
QUADRO 5: DISCIPLINAS QUE APRESENTAM A DISCUSSÃO SOBRE LIVRO DIDÁTICO NAS EMENTAS E/OU CONTEÚDOS – UFRPE.....168
QUADRO 6: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE LIVRO DIDÁTICO – UFRPE.....170
QUADRO 7: DISCIPLINAS QUE APRESENTAM A DISCUSSÃO SOBRE LIVRO DIDÁTICO NAS EMENTAS E/OU CONTEÚDOS – UFPE.....172
QUADRO 8: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE LIVRO DIDÁTICO – UFPE.....173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: QUESTÕES PERTINENTES 28
2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO E AUTÔNOMO 29
2.1.1 As discussões sobre a formação do professor no contexto brasileiro 29
2.1.2 Papel da universidade na formação do professor 36
2.1.3 A formação do professor como profissional reflexivo e autônomo 40
2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOBRE HISTÓRIAS E CONCEPÇÕES 47
2.2.1 Um pouco da história do ensino do português 47
2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DA HISTÓRIA AO USO 53
2.3.1 Aspectos histórico-políticos do livro didático no Brasil 53
2.3.2 Livro didático e ensino de língua portuguesa: reflexões sobre seu caráter mercadológico, ideológico e curricular, sobre sua escolha e seu uso 61
2.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS 73
2.4.1 Percurso histórico do debate curricular no Brasil 73
2.4.2 Currículo no ensino superior e formação do professor 80
2.4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior e a formação do professor de português 86
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA 104
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: DEFINIÇÃO DE UM PARADIGMA ORIENTADOR 105
3.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: UM MODO PARTICULAR DE INTERPRETAR E ANALISAR OS DADOS 108
3.3 A PESQUISA: CONTRUÇÃO DO *CORPUS*, DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, DAS CATEGORIAS E DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE 111
3.4 MATRIZ DE CRITÉRIOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 124
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃODOS DADOS: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES, OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES FORMADORES 127
4.1 AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE 128

4.1.1 A matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFRPE 138
4.1.2 A matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFPE 142
4.1.3 O que dizem as matrizes curriculares 148
4.2 OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE 158
4.2.1 Sobre a temática do livro didático nos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e UFPE 167
4.2.1.1 A temática do livro didático no curso de licenciatura em Letras da UFRPE: presença, abordagem e indicações de leitura 168
4.2.1.2 A temática do livro didático no curso de licenciatura em Letras da UFPE: presença, abordagem e indicações de leitura 171
4.2.1.3 O que dizem os programas 175
4.3 OS DISCURSOS DOS DOCENTES DA UFRPE E UFPE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS, O USO DO LIVRO DIDÁTICO E A RELAÇÃO ENTRE ESSA FORMAÇÃO E ESSE USO 179
4.3.1 Sobre a formação do professor de português 181
4.3.2 Sobre o papel da universidade na formação do professor 189
4.3.3 Sobre o papel das disciplinas de formação para a docência na formação do professor de português 194
4.3.4 Sobre as discussões e conteúdos propostos nas disciplinas de formação para a docência 202
4.3.5 Sobre a discussão acerca do livro didático de português no âmbito das disciplinas de formação para a docência 209
4.3.6 Sobre a importância da utilização do livro didático de português 224
4.3.7 Sobre o modo como o livro didático é utilizado por professores da educação básica 233
4.3.8 Sobre a relação entre o uso do livro didático de português na educação básica e as discussões realizadas durante a formação do professor 239
4.3.9 O que dizem os discursos dos docentes 246
4.4 AS PRÁTICAS DOS DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE: A DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA 248
4.4.1 Sobre a concepção e a importância do livro didático 251
4.4.2 Sobre o Programa Nacional do Livro Didático, aspectos políticos e mercadológicos do livro didático 259

4.4.3 Sobre o livro didático como ferramenta curricular 269
4.4.4 Sobre o processo de escolha de livros didáticos de português 278
4.4.5 Sobre o uso do livro didático, autonomia e autoria da aula de português..... 298
4.4.6 O que dizem as práticas docentes..... 311
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 315
REFERÊNCIAS 326
APÊNDICES
ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício.
Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer.
Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.
Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão.
Batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.
Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.
Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa.
A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso;
a palavra foi feita para dizer."

Graciliano Ramos

A formação inicial de professores tem sido objeto de estudo em várias áreas. Em se tratando da área de língua portuguesa, essa temática ganha ainda mais importância, tendo em vista a necessidade de formar professores de língua materna apoiados em atuais e consolidados referenciais teórico-metodológicos e preparados para formar leitores e produtores de texto proficientes. Essa preocupação com a formação inicial dos professores de língua materna não passa somente pela discussão em torno da ampla oferta de cursos de licenciatura em Letras que vem se instalando no Brasil, mas sobretudo pelo currículo desses cursos, ou seja, pelas discussões teóricas e vivências de atividades práticas que tal currículo proporciona aos licenciandos. Nesse sentido, vale refletir, entre outras coisas, sobre a organização curricular desses cursos, observando se eles oferecem disciplinas gerais e específicas da área Letras e se essas disciplinas, além de discutirem temáticas relevantes, consideram a dimensão da prática, conhecimentos necessários ao ensino de língua materna que se quer desenvolver nas escolas.

Sabendo, então, o quanto é relevante e urgente levantar essa discussão, sentimos a necessidade de refletir sobre os componentes curriculares que, nesses cursos, são mais diretamente responsáveis pela relação teoria-prática: as disciplinas de metodologia, prática, didática da língua portuguesa, estágio supervisionado e outras[1], conhecidas como disciplinas de formação para a docência (GATTI; NUNES, 2009), a fim de observarmos se elas refletem sobre a didatização dos objetos de ensino da língua e sobre o uso de materiais didáticos, mais especificamente do livro didático de português.

A necessidade de refletir sobre o uso de livros didáticos na formação inicial de professores de português justifica-se pelo fato de sabermos que esse material é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para desenvolverem práticas de ensino da língua. Para Batista (1999, p. 531), o livro didático "terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros" e, apesar de essa "verdade" ser contestada por alguns estudiosos, como Barzotto e Aragute (2008), o fato é que o livro didático tem presença constante na sala de aula, pois, além da informação já sabida de que existem nas escolas materiais e espaços didático-pedagógicos em más condições de funcionamento – aparelho de retroprojetor quebrado, computadores que não funcionam, sala de informática que não comporta todos os alunos, bibliotecas desativadas (LIMA, 2009) –, ou, pior ainda, há escolas em que esses recursos não existem, os professores acabam por ver o livro didático como um

[1]Dependendo do currículo da instituição de ensino superior, essas disciplinas podem assumir nomes diferentes.

objeto essencial às suas práticas, como um material norteador e não apenas como um simples apoio.

Essa realidade exige que voltemos nosso olhar não apenas para as práticas dos professores ao ensinarem português, mas também para a sua formação inicial, pois sabemos que eles deveriam ser formados nas instituições de ensino superior (IES) para serem professores autônomos e produtores de suas próprias práticas, para terem poder de decisão e atitude. No entanto, o que vemos, muitas vezes, são professores dando voz ao livro didático e ao seu autor, abdicando da sua criatividade e autonomia para aderirem às orientações e aos comandos dados por esse material. Parece-nos que os licenciandos saem da graduação, mais especificamente das aulas de disciplinas que promovem a articulação entre teoria e prática – como as de metodologia, didática, estágio e prática de ensino de língua portuguesa –, "autorizados" e destinados a usar o livro didático nas aulas de português, achando que esse recurso seria a solução para suas dificuldades na sala de aula, a salvação para o ensino. Qual seria, então, a explicação para esse fato?

Muitas foram as hipóteses levantadas para tentar responder a essa questão. Por exemplo, pensamos que a temática do livro didático poderia estar sendo negligenciada na formação inicial do professor; ou que essa temática estaria sendo discutida, porém de forma unilateral, provavelmente considerando apenas os aspectos positivos desse material, de modo que os licenciandos acabavam por acreditar que ele seria a saída para os problemas da prática; ou, ainda, que o licenciando não estaria sendo formado para ser autor de suas práticas, não estaria aprendendo a didatizar os objetos de ensino da língua e a fazer transposições didáticas, mas para usar o livro didático como "a aula".

Essas hipóteses surgiram da experiência da autora deste trabalho enquanto professora da educação básica e do ensino superior, bem como dos resultados da pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Educação (LIMA, 2009). Para ilustrar essa experiência e justificar as hipóteses levantadas, esta parte do texto será redigida na primeira pessoa do singular, momento oportuno também para serem expostas as motivações pessoais que levaram a esta investigação.

Como professora da educação básica de escolas das redes pública estadual (Pernambuco) e municipal (Prefeitura do Recife) com má estrutura física e com poucos recursos didáticos, eu presenciei várias vezes professores carregando o livro didático para as turmas onde iam dar aulas. Baseada nas reflexões que fazia e nas falas dos professores em momentos de planejamento e de conversas informais, comecei a perceber que esse material regia as aulas, indicava o conteúdo a ser seguido, norteava as práticas e, algumas vezes, até

substituía o professor, pois quando este precisava antecipar aula em uma determinada turma na qual não podia estar, era o livro didático que ia em seu lugar. Tamanha confiança num material como o livro didático e um uso tão apegado deveriam exigir do professor um olhar crítico e reflexivo sobre ele. Porém, justamente o contrário eu percebi quando passei a tomar parte dos momentos de escolha desses livros.

Ao participar de algumas situações de escolha de livros didáticos, pude perceber (sem querer generalizar) o quanto estas eram marcadas pela pressa e pela falta de reflexão. O que deveria ser um momento de estudo e discussão acerca de um material que certamente acompanharia os professores o ano todo passava a ser uma mistura de comentários inconsistentes e apressados. Certamente existiram professores cuidadosos, que optaram por conhecer um pouco mais o material a ser utilizado, mas eram poucos.

A despeito dessa seleção apressada e pouco criteriosa, o livro didático escolhido era usado pelos professores praticamente em todas as aulas, diariamente. E, assim como a escolha, o uso também parecia ser pouco reflexivo e cuidadoso. Com esse olhar, parti para a minha pesquisa de mestrado, querendo compreender, entre outras coisas, como os professores usavam o livro didático, se usavam o livro escolhido, se tinham identificação com ele, se o fato de usarem ou não o livro escolhido interferiria em suas práticas etc. Dentre os vários "achados", alguns chamaram a nossa atenção: um deles foi o fato de o livro didático ser utilizado, quase sempre, como suporte de textos. Sob a justificativa de que o texto é o ponto de partida e de chegada da aula de português e de que não havia material textual disponível para darem suas aulas, as professoras que participaram da pesquisa acabavam utilizando o livro para a realização dessas atividades; outro achado foi que tanto a professora que usava o livro didático escolhido quanto a que trabalhava com um livro do qual não gostava e com o qual não se identificava (e ela dizia isso explicitamente) usaram esse material e suas práticas se aproximaram em muitos aspectos. Mais do que isso: a professora que usava o livro didático considerado por ela ruim dizia fazê-lo porque era profissional, o que não permitia que ela o deixasse, mesmo sendo ruim, abandonado nas prateleiras da escola. Decerto havia poucos materiais pedagógicos para uso dos professores nas escolas campo de pesquisa e os que existiam não se encontravam em bom estado. No entanto, só isso não poderia justificar que um professor, mesmo não gostando de um material e não acreditando na sua eficácia, utilizasse-o, aplicando as atividades que ele traz e, de certa forma, reproduzindo suas concepções.

Após essa experiência como professora e como pesquisadora no âmbito da educação básica, atuei como docente do ensino superior, lecionando, nos cursos de licenciatura em

Letras, as tais "disciplinas de formação para a docência". Nessa ocasião, pude perceber que, muitas vezes, embora as discussões propostas nas ementas e nos conteúdos dessas disciplinas formadoras se voltassem para a reflexão sobre os eixos de ensino da língua, por exemplo, nem sempre era dada a atenção necessária ao fato de o licenciando precisar experienciar, durante a sua formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização do trabalho etc. que deveriam ser concretizados nas suas práticas quando se tornassem professores.

Tendo, portanto, estado dos dois lados do processo formativo – professora de língua materna na educação básica e professora de futuros professores de língua materna no ensino superior – tive e tenho a oportunidade de pensar, de vivenciar os dois contextos. Por isso a necessidade de investigar, desta vez, o contexto do ensino superior e da formação inicial do professor, aspecto que acaba por perpassar o contexto educacional como um todo.

Diante das discussões aqui levantadas e das justificativas que nos levaram à realização desta pesquisa, apontamos as questões centrais da nossa investigação:

Qual é o lugar da discussão sobre o livro didático na formação inicial do professor de português? E de que modo o currículo dessa formação inicial, nos cursos de licenciatura em Letras, dialoga com as concepções e usos do livro didático na prática docente?

Antes de responder a elas, porém, é pertinente refletirmos sobre outras questões, tais como:

- Como estão sendo formados os professores de português?
- Como se dá a organização curricular dos cursos investigados?
- Qual é a relação que se estabelece entre a formação do professor e o livro didático?
- Como se apresentam as disciplinas de metodologia, didática, estágio e prática de ensino de língua portuguesa e qual o papel, a importância e a abrangência dessas disciplinas na formação do professor?
- Que lugar o livro didático de português ocupa nas ementas e programas de ensino das disciplinas? Elas estão promovendo o ensino da didatização dos objetos de ensino da língua?
- A universidade está levando em consideração o princípio da simetria invertida na formação do professor, ou seja, que a experiência do professor como aluno é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente?

Na tentativa de encontrar as respostas a essas questões, propomo-nos a realizar a presente pesquisa, para a qual traçamos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral:
    - Refletir sobre a formação inicial de professores de língua portuguesa, observando, a partir da organização curricular de cursos de licenciatura em letras, das disciplinas de formação para a docência presentes nesses cursos e dos discursos e das práticas de docentes dessas disciplinas, a relação entre essa formação e o uso do livro didático.
- Objetivos específicos:
    - Analisar as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Letras, inferindo, a partir da organização curricular do curso e das disciplinas ofertadas, o professor que está sendo formado.
    - Analisar programas de disciplinas de formação para a docência (metodologia, didática, prática de ensino e estágio em língua portuguesa), observando o lugar que reservam à discussão sobre o livro didático de português.
    - Refletir sobre os discursos de docentes dessas disciplinas, considerando o que pensam sobre a formação do professor de português, sobre o livro didático e sobre a relação existente entre essa formação e esse uso.
    - Analisar práticas de docentes das disciplinas em questão, observando como se dão as discussões sobre o livro didático de português.

A concretização da nossa pesquisa deu-se, inicialmente, pela definição do percurso metodológico a ser seguido. Devido à natureza do nosso objeto de estudo e dos objetivos elencados, optamos pelo modelo qualitativo como paradigma orientador da pesquisa e pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como perspectiva metodológica a partir da qual os dados seriam analisados. Investigamos os cursos de licenciatura em Letras das Universidades Federal (UFPE) e Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/sede) e, conforme nossos propósitos, os dados foram recolhidos a partir de diferentes instrumentos: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação de prática docente.

A pesquisa documental foi utilizada para atender ao primeiro e ao segundo objetivos, que buscavam analisar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de português e os programas das disciplinas de formação para a docência que traziam a discussão sobre o livro didático. A entrevista semiestruturada foi importante para alcançarmos o terceiro objetivo: o de refletir, a partir dos discursos dos professores, sobre suas concepções acerca da formação do professor, do livro didático e das relações entre esses dois elementos. E a observação da prática docente foi realizada a fim de atender ao quarto e último objetivo, que

era analisar aulas das disciplinas de formação para a docência, observando como se davam as discussões sobre o livro didático de português.

Para fundamentar as nossas análises, debruçamo-nos sobre um referencial teórico composto por quatro grandes temáticas: formação de professores, ensino de língua portuguesa, livro didático e currículo. Assim, para tratar de diferentes aspectos da formação de professores, utilizamos estudos de autores como Barzotto e Aragute (2008), Fairchild (2010), Nóvoa (1992), Schön (2000), Souza (2009), Zeichner (1993, 2003) e outros; para a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, foram considerados teóricos como Barzotto e Aragute (2008), Britto (1997, 2002), Castro (1995, 1999, 2012), Coracini (2003), Fairchild (2010), Geraldi (1984, 1986, 1987, 1997), Silva (1996, 1998), Soares (2002), Suassuna (2006), Sá (2012), Castro (2012), entre outros; em relação ao livro didático, baseamo-nos em Batista (1999, 2004), Britto (1999), Lajolo e Zilberman (1998), Martins (2012, 2013), Munakata (2002, 2012), Rangel (2003), Rojo (2000, 2007), Silva (1996) etc.; por fim, a temática do currículo foi desenvolvida a partir dos estudos de Gatti e Nunes (2009), Moreira (1990, 2001, 2005), Sacristán (2010) e Silva (2000, 2007, 2010), entre outros.

Os resultados encontrados durante o nosso processo investigativo puderam confirmar algumas de nossas hipóteses iniciais, refutar outras e nos renderam resultados bastante interessantes. Para conhecê-los, bem como todo o nosso estudo, convidamos à leitura desta tese, cuja organização apresentamos a partir de agora.

Após essas considerações iniciais, que constituem a primeira parte do nosso texto, temos a segunda parte, intitulada "Formação do professor, ensino de língua portuguesa, livro didático e currículo: questões pertinentes", na qual propomos reflexões sobre: (1) a formação do professor, o papel da universidade nessa formação e o professor como profissional reflexivo; (2) a história, as concepções, os objetos e os desafios do ensino de língua portuguesa; (3) o livro didático de português, sua história e política no contexto brasileiro; e (4) o currículo no ensino superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior e a formação do professor.

Na terceira parte, denominada "Os caminhos da pesquisa", apresentamos o percurso metodológico seguido para a realização deste estudo, com destaque para o paradigma qualitativo como orientador da pesquisa e para a Análise de Conteúdo como sendo um modo particular de interpretar e analisar os dados.

Na quarta e última parte deste trabalho, chamada de "O lugar do livro didático na formação do professor de português: o que dizem os documentos curriculares, os discursos e as práticas dos professores formadores", discutimos os resultados da pesquisa, analisando

nossos achados sobre os documentos curriculares, os discursos e as práticas docentes observadas à luz das teorias estudadas.

Por fim, nas “Considerações finais”, apresentamos as nossas conclusões a respeito da pesquisa, ao mesmo tempo em que apontamos as suas limitações e sugerimos novos estudos.

Acreditamos que esta tese é mais uma contribuição ao debate sobre a formação inicial do professor de português e à discussão em torno do uso livro didático, duas questões centrais no nosso contexto educacional atual. É nosso desejo, portanto, que a sua leitura leve a ações mais eficazes na busca por uma formação de professores de português fundamentados teórica e metodologicamente, autônomos e autores de suas próprias práticas.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: QUESTÕES PERTINENTES

Está posto um grande problema para a formação do professor de língua: mais do que nunca, as circunstâncias de sua profissão o impedem de nutrir, por longo tempo, uma relação pacífica com seu conhecimento.
Entrar em sala pede, a todo instante, uma definitiva tomada de atitude.

Thomas Massao Fairchild

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO E AUTÔNOMO

2.1.1 As discussões sobre a formação do professor no contexto brasileiro

Nos últimos tempos, as reformas educacionais que ocorreram no nosso país, no que se refere à educação, tiveram como base, conforme Freitas (2006), a noção de profissionalização da atividade docente. Para ele, isso se justifica porque

> o domínio enciclopédico de informações e conhecimentos desarticulados não é condição suficiente para se garantir a inserção social dos indivíduos. É preciso que os alunos aprendam a "fazer uso" do saber disponibilizado pelas instituições escolares, para enfrentar as situações problemáticas e tomar decisões, operando sua transferência, mobilização e contextualização (FREITAS, 2006, p. 15).

Assim sendo, por haver uma relação entre o conhecimento escolar, a vida sociocultural dos alunos e o trabalho do professor, reconhece-se a necessidade de refletir sobre a profissionalização desse profissional e sobre o desenvolvimento de competências profissionais que abarquem o "fazer uso" supracitado, reconhecendo que, conforme destaca Perrenoud (2005, p. 15), os "saberes não bastam"; é preciso articulá-los, relacioná-los, mobilizá-los, fazer uso deles para solucionar os problemas do dia a dia. Ainda para Perrenoud (2005), a temática da profissionalização docente não é uma "simples concessão ao espírito do tempo" ou, como diz Freitas (2006), não remete a "mais um 'modismo' comum no campo educativo brasileiro", mas insere-se numa tendência mundial de buscar a compreensão sobre a melhor forma de atuar na educação e de melhorar as práticas formativas.

Sabendo, então, que refletir sobre a formação do professor é tarefa urgente, torna-se necessário entender como esse processo tomou as formas que tem hoje.

A história da formação de professores no Brasil se inicia no âmbito das congregações religiosas. No século XVI, quando da chegada dos portugueses ao país, os jesuítas trouxeram consigo o modelo da educação religiosa das escolas católicas existentes na Europa. Datam daí também as tentativas de uniformizar a estrutura curricular das escolas jesuíticas, tendo em vista a grande quantidade de instituições espalhadas pelo mundo. As metodologias e a criação de planos e projetos educacionais resultaram num documento chamado *Ratio Studiorum*, uma "compilação de regras de bem ensinar", que é tido como "o embrião da nossa formação de professores" (SOUZA, 2003, p. 11).

Essa formação oferecida pelos jesuítas, que objetivava formar a elite, chegou ao Brasil também com o propósito de defender os interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica. De acordo com Xavier *et al*. (1994, p. 46), tratava-se de um ensino que tinha como intento "partilhar com a Colônia o tesouro da cultura universal, cristã e católica, adequada a todos, lá e cá, que se dedicavam ao cultivo da terra, do espírito e à salvação eterna". Por muito tempo, persistiu então a ideia de que, para ser professor, bastava ter "vocação" para o magistério (CARDOSO, 2003) e exercê-lo como "um ato de caridade e sacrifício" (XAVIER *et al*., 1994) e, à medida que outras pessoas, que não os membros do clero, iam assumindo o trabalho de ensinar (na época em que se abriram escolas para as camadas menos favorecidas da população), cobrava-se previamente uma profissão de fé, um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. O termo "professor" remete justamente a isso: aquele que professa fé e fidelidade. Segundo Xavier *et al*. (1994, p. 13),

> insistia-se na imagem do professor exercendo um sacerdócio, com uma alta e inadiável missão a cumprir, que lhe valeria, se levada a bom termo, uma recompensa imperecível perante Deus e os homens. Exatamente por ser uma vocação nobre e sublime, por isto mesmo também se postulava uma profunda consagração às suas funções, com muita responsabilidade e abnegação, sem esperar grandes vantagens materiais.

Essa concepção de professor ganhava força no modelo formativo que era oferecido naquela época. Para tornar-se um "profissional do ensino", era preciso passar por uma formação que englobava aspectos:

- morais e religiosos, com exercícios espirituais, meditação, contemplação etc. Nesses termos, a vontade pessoal era subordinada à vontade de Deus;
- intelectuais, com uma formação básica que assegurasse uma sólida visão de mundo por meio de disciplinas como Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Música, Geometria, Astronomia, Latim, Grego, Hebraico e, claro, Filosofia;
- pedagógicos, com vistas à prática docente, na qual o professor em formação tinha o acompanhamento de um "perito na prática de ensino" que os orientava na preparação de aulas e de outras atividades de ensino.

A formação de professores apoiada nesse modelo dos jesuítas vigorou no Brasil por muito tempo, até o século XVIII, época em que foi implantada a reforma educacional pelo Marquês de Pombal e as lideranças jesuíticas foram banidas do Brasil – apesar de, como destaca Xavier *et al.* (1994), esse modelo de ensino jesuítico ter se mantido mesmo após a expulsão dos seus criadores. Kulesza (2002, p. 2) também salienta que, mesmo a partir da

proclamação da República brasileira, "a Igreja no Brasil consolida sua hegemonia como agência formadora das elites dirigentes", criando várias escolas religiosas no país. A educação, apesar de comandada pelo Estado, continuava fortemente influenciada pela Igreja, inclusive no campo da formação profissional.

No século XIX, quando foram instituídos os sistemas nacionais de ensino, a formação do professor emergiu como um problema:

> A partir, porém, do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2008, p. 1)

Nesse contexto, destaca Saviani (2008), consolidaram-se dois diferentes modelos de formação de professores: um voltado para os conteúdos cultural-cognitivos, para o qual a formação de professores se amparava na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento relacionada à disciplina a ser lecionada pelo professor; e outro dedicado a questões pedagógico-didáticas, que considerava que a formação efetiva dos professores só se completaria com um preparo pedagógico-didático específico. Ainda para Saviani (2008), o segundo modelo teve mais força nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores para os anos iniciais, enquanto o primeiro foi predominante nas universidades e instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos demais professores.

Também no século XIX, a formação de professores era marcada por um caráter disciplinador e modelador e voltava-se ainda para a formação moral e metodológica dos docentes, visão que, para Cardoso (2003), estaria envolvida em um complexo jogo de relações ao qual as funções assumidas pelo professor ao longo do tempo, seu saber fazer e seu modo de ser professor estiveram atrelados. Segundo a autora,

> A prática do magistério é antiga e a preocupação com a educação do homem é anterior ao aparecimento da escola. Contudo, é preciso lembrar que, enquanto projeto explícito de transmissão cultural, a docência é um fenômeno dos tempos modernos e que a criação de um curso com finalidade de formar professores emergiu no núcleo de um amplo processo de disciplinarização dos sujeitos e dos conhecimentos (sujeitos e saberes são especificados, classificados, hierarquizados, normalizados) (CARDOSO, 2003, p. 28).

No que se refere mais especificamente à formação superior de professores no Brasil, podemos remeter ao século XX, mais precisamente à década de 1930, como sendo o marco dessa formação. O modelo universitário, definido pela Reforma Francisco Campos[2] e marcado pelas disputas pelo controle do ensino superior travadas entre as elites laicas e católicas do país, apresentava duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e os institutos isolados. Essa reforma também levou à criação das faculdades de Educação, Ciências e Letras que, conforme coloca Candau (1987), teria como objetivos específicos alargar a cultura no domínio das ciências puras, favorecer e facilitar as práticas de investigações originais e desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério. Essas faculdades compreenderiam três seções – educação, ciências e letras – e seriam responsáveis pelo oferecimento dos cursos de licenciatura, que habilitariam os licenciados a lecionar as disciplinas de sua especialidade no curso normal ou secundário. Assim, a criação dos cursos de ensino superior no Brasil tinha um caráter misto que, ao mesmo tempo em que tinha a função de promover alta cultura e saber original, agregava um papel utilitário e prático.

No entanto, tais faculdades não conseguiram desempenhar esse papel "plurifuncional", não somente por seu anacronismo, mas também, como destaca Araújo (2009, p. 2), pela "falta de condições culturais, tradição científica e clima espiritual". A autora ressalta ainda que, "mesmo sem sustentação cultural, material e humana, as faculdades se espalharam pelo interior brasileiro, acabando assim por se tornarem faculdades meramente profissionalizantes que em nada se aproximavam dos ideais postulados" (ARAÚJO, 2009, p. 2). Essa é também a visão de Sucupira (1969, p. 272-273), quando salienta: "é lícito duvidar que [essas faculdades] tenham cumprido satisfatoriamente sua missão de educar mestres para a moderna escola secundária. Ressentiram-se da falta de uma clara consciência do problema, de uma precisa concepção dos métodos e objetivos da formação pedagógica profissional".

Essa expansão das Faculdades de Filosofia, na forma de escolas superiores isoladas (e privadas, em sua grande maioria), enquadraram rapidamente os cursos de licenciatura entre os cursos de baixo investimento e formação duvidosa, os chamados "cursos fáceis" do ensino superior (ARAÚJO, 2009). Emerge também daí o baixo prestígio cultural da formação de professores nos meios acadêmicos, pois tais cursos possuíam qualidade duvidosa e acabaram

[2]Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial.

por desvincular a profissão docente da pesquisa e da busca por saberes originais, promovendo uma formação docente estritamente técnica e pragmática.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN/61), os cursos de licenciatura se consolidaram como sendo responsáveis por formar docentes e, nesse período, vários cursos técnicos tornaram-se licenciaturas. Em 1965, a fixação dos cursos superiores passou a ser em horas-aula e foram definidas diferentes cargas horárias, originando-se daí os cursos de licenciaturas longas e curtas, estas últimas configurando-se como uma solução aligeirada para a necessidade de atender à demanda de professores, marcada pela popularização do ensino e pela ampliação do acesso à escola. Essa "solução" revelou-se, na verdade, como um grave empobrecimento na formação dos professores.

A partir de 1968, com a reforma geral do ensino iniciada pela Lei 5540/68 e consolidada pela Lei 5692/71, foram estruturadas algumas áreas de licenciatura que passaram a definir os cursos separadamente nas áreas de Ciências, Letras, Estudos Sociais, Educação Artística e Educação Física. Essa reforma desarticulou as faculdades de Filosofia e colaborou para que as universidades públicas (e algumas poucas privadas, como as católicas) instituíssem a pesquisa como parte de suas atribuições institucionais (SAMPAIO, 2000).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, de acordo com Freitas (2002, p. 138), a luta dos educadores trouxe contribuições relevantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico ao evidenciar "as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza". Para a autora, nessa época, no âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, até os dias atuais, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tiveram papel de destaque na promoção e no redirecionamento das discussões realizadas nacionalmente e no combate à visão de formação de professores como uma questão de formação de "recursos humanos para a educação", pensamento em vigor na época, fruto da visão tecnicista que fundamentava o pensamento oficial.

O rompimento com esse pensamento tecnicista começou a se dar nos anos 1980, quando foram produzidas e evidenciadas, no âmbito do movimento de formação, concepções mais avançadas sobre a formação do educador, que expressavam a necessidade de atentar para o caráter sócio-histórico dessa formação, ou seja, para a "a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições

da escola, da educação e da sociedade" (FREITAS, 2002, p. 139). Esse "novo" jeito de encarar a educação e a formação do educador permitiu buscar a superação de dicotomias existentes entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas,

> pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139).

Ressalta-se, também, a significativa atividade dos Fóruns de Licenciaturas, consolidados como espaços permanentes de discussão que buscam contribuir para aprofundar os debates sobre a formação de professores, a superação do chamado modelo 3 + 1 (3 anos de formação específica + 1 ano de formação pedagógica) e a ruptura com o modelo anteriormente vigente nos cursos de formação.

Enquanto, na década de 1980, buscou-se a superação do pensamento tecnicista, os anos 1990 significaram um retrocesso, pois a centralidade no conteúdo, nas habilidades e nas competências escolares apareceram como marca, abandonando-se importantes discussões construídas na década anterior. Segundo Freitas (2002, p. 141),

> a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

Na Década da Educação, como ficou conhecida a década de 1990, marcada pelas políticas neoliberais, a educação e a formação de professores ganharam uma importância estratégica para a realização de reformas educativas: a "qualidade da educação" visava, de fato, ao aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e ao aprofundamento do capitalismo:

> Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária,

> novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002, p. 142).

No contexto dessas reformas educativas, a visão tecnicista de educação voltou com nova roupagem; a globalização econômica confrontava o Brasil com problemas de competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados era condição imprescindível.

Com esse novo modelo de gestão da educação, surgiram várias instituições de ensino superior, a maioria delas da rede privada de ensino e na área de educação[3], oferecendo cursos de pedagogia e licenciaturas (sobretudo Letras e Matemática). No período entre o final da década de 1990 e os anos 2000, foram autorizados pelo menos 142 novos cursos de Pedagogia no país, quase todos de qualidade duvidosa, a despeito dos esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos, confirmando o objetivo de retirar das faculdades/centros de educação das universidades a responsabilidade pela formação de professores.

Hoje enfrentamos, além das heranças desse modelo educacional, novos desafios no que diz respeito à formação dos professores. Envolvidos em um universo de complexidades, vivemos, como destaca Freitas (2006, p. 11), "tempos de globalização, de aprofundamento dos níveis de pobreza, de introdução de novas tecnologias no processo produtivo, de questionamentos sobre a eficácia dos sistemas de proteção social do Estado". E todos esses fenômenos, de alguma forma, configuram novos desafios afetam a sociedade e a educação (AZEVEDO, 1997).

É somente na década de 1990 que, no Brasil, começam a ganhar corpo as discussões sobre a formação do professor como profissional reflexivo, com base nas ideias de Schön (2000), que, considerando o pensamento de Dewey (1859-1952), propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem que tem na ação a chave para a formação de profissionais reflexivos.

Com base nessa perspectiva defendida por Schön (2000), Zeichner (1993, 2003) e outros, a formação de professores fundamenta-se na ideia de que ser professor é agir de forma reflexiva e crítica, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação à sua prática e ao mundo que o cerca. Ser um professor reflexivo implica também ser pesquisador,

[3]A oferta de cursos na área da Educação só perdia para a oferta de cursos na área de Administração.

> capaz de desenvolver análises que articulem teoria-prática, de pensar reflexivamente seu trabalho, de compreender a realidade que o cerca e agir sobre ela, de introduzir em seus alunos as diversas formas de pensar e encaminhar soluções próprias a cada área, de produzir um saber específico (CARDOSO, 2003, p. 31).

Esse professor reflexivo, ressaltam Tardif, Lessard e Gauthier (1998), é também ator social, "agente de mudança ao mesmo tempo que é portador de valores emancipadores face às diversas lógicas do poder que estruturam tanto o espaço social como o espaço escolar" (p. 39).

Nos anos 2000, temos a criação de diversos programas que visam ao atendimento das demandas de formação de professores, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade aberta do Brasil (UAB). Também nesse momento a atenção da formação do professor se volta também para a voz desse profissional, para o seu fazer, suas ideias, representações, saberes e práticas, ou seja, para a identidade e a profissionalização docente. Esse foco nas discussões sobre a formação do professor se justifica, segundo estudos realizados por André (2010, p. 176), pela necessidade de conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, descobrindo os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos.

Após as mudanças que ocorreram (e que ainda ocorrem) na formação de professores com o passar do tempo e aqui evidenciadas, vemos que hoje formar professores é uma tarefa que tem como objetivo, dentre outros, possibilitar a compreensão acerca da interconexão educação-sociedade, consolidando a ideia de que a pesquisa e a reflexão se impõem como necessidade urgente.

Sendo assim, é preciso pensar sobre a natureza e as funções da instituição formadora de professores – a universidade –, espaço privilegiado dessa formação inicial, observando se nela estão se dando "a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática, eixos que orientam a formação do professor" na atualidade (PAIVA, 2003, p. 58). É o que faremos a partir de agora.

2.1.2 Papel da universidade na formação do professor

Pensar a universidade hoje implica analisar as diversas tarefas que lhe são atribuídas enquanto espaço de produção do conhecimento, bem como a identidade que construiu e que precisa manter em sintonia com as mudanças sociais. A universidade deve, nesse contexto atual, como destaca Goergen (2000), refletir sobre si mesma como instituição moderna e buscar adaptar-se a essas transformações, sem abrir mão do seu caráter dialético-crítico. Deve,

ainda, romper o individualismo, o isolamento, o corporativismo e o egoísmo da sociedade atual, construindo as bases de uma sociedade solidária e inclusiva.

Ciente da necessidade de estar pronta para as mudanças que se instalam, a universidade precisa voltar-se sobretudo para a formação de um profissional consciente da realidade que o cerca. No caso da formação de professores, o cuidado com a preparação para a construção de uma sociedade como a descrita acima se torna ainda maior.

Sabemos da impossibilidade de as universidades formarem professores prontos, acabados, completos, até mesmo pela natureza inconclusa e inacabada do ser humano (FREIRE, 1997). Mesmo reconhecendo que a formação é um processo que não se esgota nos anos de estudo numa universidade, tampouco no decorrer da prática do professor, acreditamos que a universidade é, por excelência, o espaço formativo mais adequado para promover práticas de ensino que favoreçam uma formação docente inicial de qualidade. Por isso ela é considerada o lócus privilegiado para a formação do professor (SOUZA, 2009), uma vez que é responsável por uma vasta produção científica no campo da educação escolar. Sobre a universidade como produtora de saberes para a formação, Souza (2009) destaca que

> atualmente, o saber pedagógico tem sido requerido para a prática de amplos saberes da ação humana e não somente para a *práxis* escolar, no mundo inteiro e não somente no Brasil. Isso se deve, em grande parte, ao trabalho das universidades, que têm contribuído para a constituição do campo intelectual da educação e da pedagogia. (p. 134-135).

Para ele, foi o desenvolvimento do tratamento científico da educação, dentre outras coisas, que possibilitou a definição da universidade como o espaço principal da formação dos profissionais da educação, bem como o delineamento das especificidades e das estratégias de formação desses profissionais.

No texto "O debate no Brasil sobre a formação de professor", Souza (2009) chama atenção para a importância do processo de formação inicial do docente na universidade e defende que essa profissão exige uma formação consistente, adequada às necessidades da educação brasileira e com duração que não seja aligeirada e nem distante de um ambiente de pesquisa e de respeito à profissão docente. Para ele,

> será o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do saber pedagógico (pesquisa) na formação do profissional da educação que poderá contribuir para a solução dos graves problemas de que ainda padece a educação brasileira. (SOUZA, 2009, p. 135).

Conforme evidenciado por Souza, a formação de professores deverá estar associada à produção do conhecimento, tarefa que é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e o Decreto Presidencial nº 2306, creditada à universidade. Além desses documentos, há também as diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelecem princípios orientadores que, dentre outros, apontam a necessidade de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada e postulam a pesquisa como elemento essencial do curso. Sendo assim, mesmo que não seja a universidade a única instância de produção de conhecimentos, esses instrumentos jurídicos reconhecem a sua qualificação científica e a construção de metodologias adequadas e relevantes à formação do profissional da educação que nela se opera. Em face disso, essa instituição tem como dever

> contribuir com a formulação e o fortalecimento do saber pedagógico, no qual a educação se qualifique como uma práxis social (...). Esta deve fundamentar e garantir a consciência da ação dos profissionais da educação como trabalho de formação humana apoiado em referenciais teóricos, éticos, epistemológicos, pedagógicos e processuais (SOUZA, 2009, p. 153).

Apesar desse reconhecimento do papel da universidade, podemos falar de uma crise no seu interior, como destaca Featherstone (2000), no que se refere à diminuição de sua autoridade para exprimir-se, para expressar-se, uma vez que outras vozes, fora da academia, cada vez mais preenchem essa função. Ele salienta que o contexto em que se dá essa "desunidade" e "descontinuidade" da autoridade da universidade talvez seja o sentido de um conjunto mais abrangente de públicos com ideias, crenças e valores incompatíveis:

> o contexto não é mais aquele de uma cultura comum, um mundo compartilhado no qual há um acordo amplo sobre hierarquia de valores e de crenças culturais. A superprodução e circulação de bens culturais, sinais e imagens fora da academia, com o crescente volume e rapidez de transmissão, ajudam a estreitar a distância entre o mundo acadêmico e aquele da cultura popular e diária. As condições, hoje em dia, encorajam um rápido *feedback* e troca de informação, ajudando a destruir a distância entre os intelectuais, os acadêmicos e as várias audiências e públicos, algo que anteriormente era baseado numa diferença hierárquica forte (FEATHERSTONE, 2000, p. 71).

Além disso, enquanto para Kant a universidade era um instrumento-chave no processo de desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo (FEATHERSTONE, 2000), estudiosos atualmente defendem que, para o profissional do ensino, muitos são os caminhos e as fontes de sua formação e estes estão ao lado da universidade e para além dela:

> a história de vida, as experiências e os contextos que antecederam a escolha da profissão, os cursos de formação inicial, as ações de formação continuada, os diferentes momentos de exercício da profissão e, finalmente, as condições e os contextos nos quais tais momentos se efetivam (GIOVANI, 1998, p. 2).

Acreditamos que todas essas situações são formativas, mas que a universidade é, sem dúvidas, espaço formativo principal, onde se delineiam os conhecimentos basilares à formação do professor. Nesse sentido, sua importância é ainda maior e a formação de professores preparados para atuar na construção de um ensino de qualidade deve respaldar-se em propostas eficazes e em algumas diretrizes, como destaca Souza (2009, p.162-163):

i) sólida formação teórica que propicie a compreensão do fenômeno educacional em todas as suas dimensões, garanta ao profissional da educação a atuação na totalidade do processo educativo e em suas diferentes modalidades, bem como o exercício crítico-ético de sua profissão;
ii) preparação efetiva do futuro profissional para a democratização das relações de poder no trabalho das instituições educacionais, inclusive para a gestão democrática;
iii) pesquisa estimulada em função da construção do conhecimento e da própria formação do profissional;
iv) compromisso do profissional da educação com os movimentos sociais de seu tempo, como base da compreensão de sua própria situação histórica, e garantia de sua atuação eficaz e eficiente;
v) trabalho conjunto de educadores e educandos na construção interdisciplinar da práxis pedagógica e na redefinição e organização curricular;
vi) competência desde o primeiro semestre do curso, não apenas pelo tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento a que se destina como profissionais da escola na perspectiva da docência, mas por sua centralidade na pesquisa e vinculação às redes de ensino e aos movimentos sociais e políticos;
vii) currículos dos cursos de licenciatura, nas áreas de conhecimento a que se destinam o futuro professor, organizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, garantindo seu aprofundamento em nível universitário, mas já apontando para a perspectiva dos conteúdos pedagógicos e da *práxis* pedagógica;
viii) estágio como uma oportunidade de contato direto e constante do estudante com o trabalho realizado nas instituições educacionais, ocasião de experimentar a pesquisa educacional e contribuir com a inovação das instâncias educacionais em que se efetivar;

ix) formação dos profissionais da educação para gestão, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, assim como as especificidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Social, Educação em Recursos Humanos para diferentes empresas, em nível de pós-graduação *lato sensu*, aberta a quaisquer licenciados;

x) elaboração e aprovação de trabalho final de cada um dos processos formativos do aluno, habilitando-o à continuidade do estudo no segmento seguinte. A monografia de graduação favorecerá seu ingresso na atualização e especialização, e, consequentemente, no mestrado e no doutorado.

A formação do professor para atuação em áreas específicas, como é o caso do professor de português, deverá ser marcada por essa interdisciplinaridade, agrupando os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, e considerando o princípio da simetria invertida, conceito que discutiremos em breve. Isso será possível "através de uma práxis que garanta os conteúdos pedagógicos e na qual se aprofundarão as formas de realizá-los na Educação Básica e as questões específicas da ação docente, sua institucionalidade, seus problemas, seus valores, políticas, gestão e avaliações." (SOUZA, 2009, p. 164).

Em condições como essas, a universidade terá meios de organizar o currículo dos seus cursos de formação de professores de modo a atender, ao mesmo tempo, às necessidades dos graduandos, formando-os para a atuação na sua área, e à educação de um modo geral, encaminhando às escolas um professor como prático reflexivo e intelectual transformador, um profissional mais capaz, autônomo e consciente do seu dever de educador para com a escola e a sociedade.

2.1.3 A formação do professor como profissional reflexivo e autônomo

As discussões em torno da formação do professor como profissional reflexivo surgem, no nosso contexto, a partir da preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes diante da realidade complexa que enfrentamos. Segundo Coracini (2003a), a forte repercussão dessa abordagem no Brasil talvez se deva ao fato de que, no nosso país, o desejo de transformação parece surgir da constatação de que os professores estão acomodados à rotina, empreendendo poucos esforços para tornar suas aulas mais atraentes e eficientes. A autora ressalta que

> Não são poucos os registros que apontam para uma realidade de sala de aula monótona, repetitiva, pouco ou nada motivadora, que apenas cumpre o papel burocrático de transmitir informações necessárias, exigidas pelo MEC, para a promoção dos alunos. (...) a necessidade de formar cidadãos mais críticos e mais questionadores tem levado muitos responsáveis pela formação – inicial e continuada – de professores a se interessarem por um ensino chamado emancipatório, porque, segundo seus defensores, essa abordagem promove a prática mais do que a compilação de conhecimentos e favorece a racionalidade e a autonomia dos professores, ao mesmo tempo que insere o ensino num quadro de valores democráticos e liberais. (2003a, p. 305-306).

Diante disso, os professores, buscando outra postura educacional, reconhecem que prescrições tecnicistas e mecanizadas, bem como "receitas" e propostas de rotas lineares a serem seguidas não atendem mais às demandas da realidade atual. A complexidade dessa realidade remete à coexistência de diferentes paradigmas que discutem a formação de professores. Para Kincheloe (1997), ainda são dominantes neste final e início de século os seguintes paradigmas: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa.

O paradigma behaviorístico baseia-se no imaginário da ciência cartesiano-newtoniana e na psicologia behaviorista, e defende que o conhecimento, a habilidade e a competência aprendidos pelos professores têm importância a partir da ideia de "bom ensino" difundida pelos especialistas da área. O paradigma personalístico, também baseado em teorias psicológicas, tem seu foco nas teorias cognitivistas e nas habilidades que o professor tem para reorganizar a crença e a percepção dos alunos sobre os conteúdos específicos e o seu ensino. Em ambas as perspectivas citadas, acredita-se numa formação do professor centrada no desenvolvimento pessoal e descontextualizada, distante das questões políticas e sociais. No paradigma artesanal tradicional, por sua vez, o professor é concebido como alguém que adquire competência a partir de situações de aprendizagem baseadas no saber-fazer, na experiência, por isso a referência ao "artesão". Por fim, de acordo com o paradigma orientado para a pesquisa, a formação transcende a prática e valoriza a investigação. Nessa perspectiva, além da pesquisa, a consciência política do professor é desenvolvida e ele problematiza sua prática considerando o contexto social mais amplo.

Esse último paradigma certamente é o mais apropriado para fundamentar a formação de professores autônomos, pois, segundo Kincheloe (1997, p. 205), nessa perspectiva, o professor busca engajamento "numa metacognição autoconsciente", desenvolvendo uma consciência autorreflexiva social crítica. Nesses termos, os conceitos de reflexão e ensino reflexivo são eixos centrais dessa formação, como destaca Freitas (2006, p. 21):

> A intenção, nesse caso, é construir uma "epistemologia da prática", centrada no saber e na "reflexão" produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas, cotidianamente, por meio da análise de sua própria prática. A reflexão é alçada, simultaneamente, à condição de objetivo e ao conteúdo do processo de formação, mediante a concepção de uma prática reflexiva.

A epistemologia da prática baseia-se na reflexão e na ação, conforme aponta Schön (2000), um dos maiores defensores dessa ideia. A concepção de professor como profissional reflexivo defendida por ele surge com base na teoria da indagação de John Dewey, o qual criticava a obediência e a submissão predominante nas escolas da sua época e defendia o ensino pela ação e não pela instrução, a partir de uma ação reflexiva que envolvesse atitudes como abertura de mente, responsabilidade e dedicação. Para Dewey, o processo de reflexão do professor teria início quando ele enfrentasse dificuldades que fugissem às situações rotineiras comumente vividas por ele. A instabilidade que essas situações gerariam no professor faria com que ele analisasse suas experiências de forma reflexiva, ponderando de forma cuidadosa, persistente e ativa, considerando as suas crenças, práticas e razões. Nessa reflexão, certamente estariam envolvidos também sentimento, intuição, emoção e paixão. É com base nessa reflexão defendida por Dewey que Schön desenvolve seus estudos sobre o professor como profissional reflexivo.

Apesar de não ter desenvolvido uma teoria específica na área da educação, Schön (2000) teve seus estudos aplicados à formação de professores e é, atualmente, referência no pensamento educacional. E é esse pensamento que escolhemos para fundamentar as nossas discussões sobre a formação do professor e a prática de sala de aula. Entendamos melhor o porquê dessa escolha.

A própria natureza do professor evidencia que ele é um profissional que atua baseado numa dimensão relacional. Conforme destaca Freitas (2006), o professor não pode se esquivar das relações humanas e sociais. Para o autor, isso é acentuado porque

> o trabalho pedagógico é sempre contextual, ou seja, ocorre em situações específicas, haja vista a singularidade de cada sujeito que participa do espaço escolar. Uma realidade mutável cujos problemas não admitem soluções pré-fabricadas. A profissionalidade docente, nesse contexto, requer que o professor possa avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua (FREITAS, 2006, p. 22).

Apesar de Schön tratar a reflexão como um processo solitário, em que o professor se mantém em contato apenas com a situação que vive e não com outros profissionais, acreditamos, como defende Zeichner (1993), que a reflexão é uma atividade dialógica, pois, como prática social, precisa ser realizada junto a outros profissionais. A reflexão surte melhor efeito quando é realizada em colaboração. Como já destacamos aqui, a tarefa do professor e a

reflexão que ele faz sobre essa tarefa consideram o contexto das relações humanas e sociais em que os agentes educacionais atuam.

Schön (2000) centra sua concepção de prática reflexiva em três dimensões: o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação* corresponde ao saber implícito que permite ao professor agir. Tem relação com um modo de enfrentamento das situações do cotidiano e revela um conhecimento "espontâneo, intuitivo, experimental" (NÓVOA, 1992, p. 82). Esse conhecimento está na ação em si e não exige necessariamente uma explicação verbal, uma descrição ou uma sistematização. A *reflexão na ação*, por sua vez, remete à pausa na ação necessária à reorganização da prática. É um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo e, ao mesmo tempo, refletir sobre a ação presente. Esse momento gera mudanças, pois, através dessa reflexão, podemos encontrar soluções para problemas da nossa prática. Essa reflexão na ação só é desencadeada porque não encontramos, *a priori*, respostas para as situações inesperadas. Sendo assim, posicionamo-nos criticamente diante dessas situações, pensamos sobre o que nos levou a vivê-las e vamos, simultaneamente, reestruturando estratégias de ação. Por seu turno, a *reflexão sobre a reflexão na ação* diz respeito à sistematização teórica das ações, que pode originar mudança na prática futura. Trata-se de um momento marcado pelo propósito de refletir sobre a reflexão na ação, de modo a alcançar uma descrição verbal dela: "trata-se, neste caso, de uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras" (SCHÖN, 1988, p. 83). Além disso, há a necessidade de refletir sobre essa descrição produzida, pois quando refletimos sobre a reflexão na ação, compreendendo o problema, podemos pensar em uma solução para o mesmo.

Ao afirmar que um profissional reflexivo pensa no que faz quando se depara com situações conflituosas e incertas, ou seja, ao defender que esse profissional investiga sua própria ação, Schön está indicando que "a investigação realizada por esse profissional produz um conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando à investigação produzida pela academia" (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 200). No entanto, vale ressaltar o valor que o ensino e a investigação produzidos na academia têm para a teoria de Schön: para ele, a academia é o espaço da tutoria, da aprendizagem compartilhada, pois, à medida que o professor universitário demonstra, o graduando volta-se para o que ele faz e, refletindo sobre isso, produz uma forma diferente de fazer novamente, com base no que aprendeu e no que é preciso aprender. Isso tem a ver com o que é denominado de simetria invertida.

O princípio da simetria invertida se revela, para Schön (2000), no fato de os graduandos aprenderem por meio do fazer, momento em que, ao tentarem se tornar especialistas, são ajudados por docentes que os iniciam nas tradições da prática. Citando Dewey (1974), ele afirma que, ao graduando, não se pode ensinar o que ele precisa saber, mas se pode instruir: "ele tem que *enxergar*, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver" (p. 151). Sendo assim, a ênfase é posta na aprendizagem através do fazer.

Trazendo as reflexões sobre a simetria invertida para a formação inicial do professor, temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior a defesa de que esse processo implica a aprendizagem do que se espera do professor como profissional, num contexto em que a prática é organizadora dos conteúdos e da aprendizagem para os professores em formação. Esse conceito é pautado na ideia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que irá desenvolver na sua atuação docente no futuro. Ou seja, o professor em formação precisa vivenciar experiências análogas às que desenvolverá com seus alunos quando for de fato professor.

O princípio da simetria invertida cabe bem à formação do professor por se tratar do único caso em que o ambiente formativo do profissional coincide com o seu ambiente de atuação. O professor está sendo formado na escola para atuar também na escola; as experiências que ele vive enquanto aluno podem ser determinantes e influenciadoras das que ele viverá enquanto professor. Assim colocam as diretrizes:

> O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2001, p. 30).

Essa ideia da simetria invertida ganha força pelo fato de que

> ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir. (PEREIRA, 2004, p. 5).

Esse princípio, como pode ser percebido, parte do pressuposto de que é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida na formação inicial e a prática esperada do futuro professor. Isso porque, no caso das licenciaturas, o profissional em formação aprende sua profissão no lugar similar ao local onde irá atuar, mas numa situação invertida: num primeiro momento, ele é graduando e tem professores; mas, em breve, ele será o professor de muitos alunos. Além disso, o professor em formação provavelmente já viveu, enquanto aluno, a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

Vale destacar que adotar a ideia da simetria invertida não significa tornar as situações de ensino-aprendizagem dos cursos de licenciatura idênticas às vividas na Educação Básica: "não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos." (PEREIRA, 2004, p. 31). É preciso deixar claro, também, que a simetria invertida defendida por Schön (2000) não diz respeito à uma repetição automatizada, como foi interpretada por muitos, certamente pelo fato de a proposta inicial desse estudioso ter nascido da área da arquitetura, a qual tem características diferentes daquelas inerentes ao trabalho do professor. Na verdade, o "seguir o exemplo" proposto por Schön tem muito mais a ver com uma ação pensada e analisada, crítica e reflexiva do que com uma atitude meramente imitativa.

Essa formação reflexiva proposta por Schön, Zeichner e outros consiste, para Freitas (2006), em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores, que se dá à medida que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica: "o trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas" (FREITAS, 2006, p. 22). Entende-se, então, que formar um "professor reflexivo", antes de mais nada, exige o reconhecimento de que o professor é um "intelectual" que, através de sua atividade profissional, vê-se obrigado a se (auto)formar constantemente, "tirando o véu" do seu pensamento, do seu desejo e de sua intenção, destaca o autor.

Nesse contexto do professor como alguém que pensa, reflete e toma decisões, surge também a ideia de autonomia reflexiva associada ao estabelecimento de relações significativas que o professor estabelece com a própria ação, ao refletir sobre a razão do próprio pensamento e a razão das ações realizadas. Como destaca Freitas (2006, p. 23), "o 'sentido' do que se faz e do que se pensa é um investimento ativo, uma escolha deliberada e deliberante dos sujeitos".

De acordo com Coracini (2003a), a autonomia é causa e/ou consequência da consciência crítica e se constitui como conceito fundamental no processo de reflexão crítica e

do ensino reflexivo, pois pressupõe liberdade e emancipação. Remetendo a Parker (1997), ela salienta que "o processo reflexivo exige, invariavelmente, um mínimo de autonomia individual e social, o que, por sua vez, pressupõe raciocínio, debate, discussão, argumento e asserções livres de coerção, manipulação e interferência externa, distorcida ou não-racional" (p. 311).

É um professor crítico, reflexivo e autônomo, conforme explicitado neste texto, que pretendemos formar nos dias atuais. Um professor que pensa, age, reflete sobre o que pensa e faz e que tem autonomia para deliberar sobre suas práticas e sobre as relações sociais que constrói em torno delas. Mas sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, porque o professor, como agente social que é, procura o tempo todo "a segurança, busca a verdade, mas depara a todo instante com o inefável, com a falta, com fragmentos de verdade; busca a igualdade, o sentido único, mas depara com o desigual, o incerto, o fugaz e a pluralidade de sentidos" (CORACINI, 2003a, p. 317). Como a sala de aula é repleta de inconsistências, de emergências, de incompletudes que exigem a participação ativa, crítica e reflexiva do professor, sua atuação como alguém que tem autonomia para encontrar soluções e aplicá-las é indispensável, mesmo que, a todo momento, precise rever essas soluções e buscar outras. Os processos de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação são tarefas constantes, assim como a busca pela autonomia, mesmo que reconheçamos, como destaca Coracini (2003a), que a autonomia

> se faz presente exatamente no encontro entre a liberdade de pensar e de agir e a impossibilidade de pensar e agir fora da historicidade do sujeito, permeada, dentre outras coisas, pelas diferentes fases que constituem a formação do professor. Ao mesmo tempo em que como professores buscamos ser autônomos, independentes, somos inelutavelmente dependentes das autoridades, dos especialistas, dos livros didáticos; ao mesmo tempo em que buscamos a coerência, deparamos com o conflito e a contradição, o que nos leva a crer na necessidade de conviver com o plural, com o diferente, com o eterno adiamento do gozo (CORACINI, 2003a, p. 325).

O que não cabe mais nas nossas instituições educativas são professores que se prendem apenas às suas ações práticas, sem uma reflexão mais criteriosa sobre elas, que se habituam a essa única perspectiva e conformam-se, sem críticas, com o cotidiano de suas escolas, deixando de buscar outras alternativas diante de diversas possibilidades. Sugerimos, então, como Moreira (2001), que, no desenvolvimento da prática reflexiva,

> (a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdade como as

> diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática (...). (MOREIRA, 2001, p. 11).

Reforça-se, então, a necessidade de defendermos uma educação brasileira que rompa com o "círculo vicioso 'inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno...'" (PEREIRA, 2004, p. 5). Nesse contexto, sobressai a exigência de cursos de formação que preparem o professor reflexivo e autônomo, que domine não apenas a conjuntura econômica, cultural e política da educação, mas também os conteúdos que deverão ser trabalhados com seus alunos, e que possa, a partir da fundamentação adquirida durante sua formação, tomar as decisões necessárias em sala de aula.

No caso do professor de português, a necessidade da formação do profissional reflexivo, autônomo, preocupado com sua prática e ciente das suas responsabilidades político-sociais e educacionais, soma-se à importância de que ele esteja fundamentado nas discussões teóricas que orientam o ensino de língua materna na atualidade, quais sejam, dentre outras, a concepção de língua como interação, o texto como ponto de partida e de chegada do ensino e a articulação entre os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, conforme discutiremos a partir de agora.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOBRE HISTÓRIAS E CONCEPÇÕES

2.2.1 Um pouco da história do ensino do português

Para podermos refletir sobre o ensino de português que temos hoje em nossas escolas, torna-se necessário contextualizar esse ensino histórica e socialmente. Isso é importante para compreendermos que as opções metodológicas, didáticas, práticas etc. de hoje não surgiram "do nada"; pelo contrário, são fruto de mudanças que ocorreram no modo de pensar a escola, a educação e o ensino de língua.

A língua é uma produção social, é meio de interação entre os sujeitos. Logo é mediadora das relações sociais cotidianas, cria-se e recria-se no fazer-se diário, no uso. Segundo Martins (2012, p. 38-39), a língua

> É um fator essencial de identidade, de unidade, de coesão, elaboração e transmissão de cultura. (...) constitui-se como um referencial matricial indispensável, não só ao conhecimento e à construção de nós mesmos, mas também ao contacto com o outro, as realidades exteriores, o mundo.

Couto (2006, p. 246) colabora com essa visão de língua, destacando que

> a língua revela-se imprescindível na realização de si mesmo, na construção e definição da identidade pessoal, e da relação com o outro, na construção e definição da identidade social do indivíduo. Ela é, a um tempo, matriz e suporte de todas as aprendizagens.

Assim sendo, a língua tem um caráter transversal que remete à sua relação com a aprendizagem de outros saberes e ao acesso a bens culturais e simbólicos que, na língua e através dela, afirmam-se e sedimentam-se (REIS, 2009).

O domínio da língua portuguesa é porta aberta para a compreensão de outros conhecimentos. Sua transversalidade a torna indispensável às questões das demais disciplinas. Reis (2009, p. 21) reforça esse caráter transversal da língua portuguesa, quando afirma que "o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos."

Sá (2004, p. 7) colabora com a discussão, salientando que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve "conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida afora". Para ela, o contributo dessa área curricular passa muito pelo desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita (SÁ, 2012). Nesses termos, ressalta Martins (2012, p. 42):

> O português torna-se, assim, o suporte das aquisições básicas, revestindo-se também de capital importância na relação com as outras disciplinas e tendo um papel transdisciplinar. É fato aceite que as aprendizagens realizadas no âmbito da área curricular disciplinar de língua portuguesa interferem de forma complexa na realização de outras aquisições, condicionando as trajetórias educativas dos alunos e a sua integração social.

Por ter esse caráter "transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares" (CASTRO, 1995, p. 12), as práticas de língua portuguesa vivenciadas na escola precisam estar voltadas para o uso, para a sua multidimensionalidade e para a multidimensionalidade de ações que são realizadas por meio dela. Conforme destaca Sá (2012, p. 366),

> A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, ao serviço do desenvolvimento de competências essenciais, requer uma abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem, relacionando-o com o das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, quer no que se refere ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita importantes em todas elas, quer no que diz respeito ao contributo que as restantes áreas curriculares poderão dar para um melhor domínio da língua portuguesa, independentemente da sua natureza.

Nesses termos, considerando a relevância do domínio da língua portuguesa, seja por sua transversalidade, seja pelo desenvolvimento das competências de ler, escrever, ouvir, falar e analisar a língua, torna-se urgente refletir sobre o seu ensino e sobre como ele vem se dando ao longo do tempo nas nossas escolas.

Comecemos, então, a pensar sobre as opções acerca do ensino de língua portuguesa considerando que a língua é produzida social e historicamente e que, como destaca Soares (2002a, p. 155), "extrair de uma área de conhecimento uma 'disciplina curricular' é, fundamentalmente, *escolarizar* esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido *na escola*, um saber para educar e formar através do processo de escolarização". Em seu texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, a autora explica como a disciplina língua portuguesa tornou-se o que é hoje em termos de conteúdos e práticas de sala de aula. Para tanto, discorre sobre como o surgimento da escola está ligado à instituição dos saberes que deverão ser nela aprendidos, de modo que currículo, disciplina e escola têm, entre si, uma relação de causa e efeito. Ela destaca que essa instituição de saberes se formaliza em currículos, disciplinas, programas, espaço de ensino e tempo de aprendizagem e que essa formalização e corporificações acabaram também por indicar o conhecimento a ser ensinado, a divisão desse conhecimento e a ordem na qual deveriam ser aprendidos na escola (daí a ideia de disciplina, matéria, série, grau, ano etc.). Mas como isso é determinado? Quem define e como define os saberes escolares? Por que algumas disciplinas e não outras são escolhidas para comporem o currículo escolar? Perguntas como essas são levantadas pela autora, que garante: as respostas só são encontradas se nos debruçarmos sobre a perspectiva histórica das disciplinas, considerando suas transformações ao longo do tempo. É partindo, então, desse pressuposto que voltaremos nossa atenção para disciplina língua portuguesa ao longo do tempo, de modo a entender por que e como ela é ensinada hoje.

A inclusão da disciplina língua portuguesa nos currículos das escolas brasileiras foi tardia: data das últimas décadas do século XIX, já no final do Império. Isso decorreu, a princípio, do fato de essa língua não ser prevalente na sociedade da época: conviviam no Brasil três línguas diferentes: o português do colonizador; uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no país; e o latim, na qual se fundava o ensino promovido pelos

jesuítas. Nesses termos, acabava por prevalecer, nas situações de comunicação do convívio cotidiano, a língua geral, embora fosse o português a língua oficial. O português era utilizado nas escolas apenas como instrumento para alfabetização dos alunos da classe privilegiada, prática que perdurou do século XVI até a primeira metade do século XVIII, pois não havia motivação para constituí-lo como disciplina curricular, já que não era utilizado como língua dominante no intercâmbio cultural. Para Soares (2002a, p. 159),

> não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Foi, então, com as reformas implantadas pelo Marquês de Pombal em Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, que o uso do português passou a ser obrigatório e o de outras línguas, proibido. Isso contribuiu significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua entrada nas escolas: a partir daquele momento, além de aprender a ler e escrever em Português, os estudantes seriam também introduzidos no estudo da gramática portuguesa, que passou a ser componente curricular. Surgem, no século XIX, várias gramáticas do português, ancoradas na instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro (que dá condições à publicação de obras de autores brasileiros) e na progressiva constituição da língua como uma área de conhecimento.

Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (escola modelo de ensino secundário no Brasil), a língua portuguesa foi instituída no currículo através das disciplinas "Retórica" e "Poética", esta última abrangendo a literatura. Só em 1838 a gramática passa a ser objeto de estudo, como mostram os livros didáticos da época. Após o fim do Império, as disciplinas retórica, poética e gramática fundiram-se numa única: o português. No entanto, essa junção não significou mudança no modo de ensinar: até os anos 1940, o português remetia ao mesmo ensino de retórica, poética e gramática de antes, também porque o ensino voltava-se para os mesmos alunos: a camada mais favorecida da população.

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma mudança mais significativa no ensino do português, desencadeada pelas transformações sociais, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escola. A democratização do ensino ampliou o número de alunos nas escolas e impôs um recrutamento mais urgente e menos seletivo de professores de português, apesar de muitos deles terem se formado nas recém-criadas faculdades de Filosofia e

conhecido conteúdos de língua, literatura, pedagogia e didática. Nesse contexto, o texto e os estudos *da* língua e *sobre* a língua começam a ganhar força. Os manuais didáticos, de presença muito forte na época devido à carência de professores e à ausência de tempo para o preparo das suas aulas, passam a incluir exercícios diversos, tomando do professor a responsabilidade e a tarefa de ensinar. De acordo com Soares (2002a, p. 167), nesse contexto,

> o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (...) vai conduzindo a rebaixamento salarial e, consequentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

Na década de 60, época em que a educação era ainda sinônimo da transmissão de informações pelos professores aos alunos, o ensino distanciava-se da realidade, ou seja, o que se ensinava e se aprendia tinha pouca relação com a vida prática dos alunos. O trabalho com a língua portuguesa se dava de forma idêntica: ela não era ensinada em situações de uso e aprender português significava dominar as normas da gramática. Nesse contexto, cabia ao aluno dominar o único padrão considerado culto e os conceitos gramaticais.

Essa demasiada preocupação com a forma da língua, com um único padrão linguístico, fundamentava-se numa concepção de linguagem como expressão do pensamento. De acordo com essa concepção, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização uma espécie de tradução. Para Travaglia (2006, p. 21), pensar a língua dessa forma significa entender que "a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece". Essa visão ilustra uma corrente linguística até hoje bastante difundida na escola – a Gramática Tradicional –, que centra o ensino de língua em atividades isoladas do contexto das relações sociais mais amplas e complexas, voltadas para a aprendizagem de conceitos básicos e normativos e para o domínio da metalinguagem. As práticas de ensino de língua nesse contexto baseavam-se predominantemente em aulas expositivas, nas quais professor e aluno tinham papéis definidos: um sabe, o outro aprende.

A década de 70 não foi muito diferente devido à situação política da época, marcada pela ditadura militar, que não era favorável a mudanças. A submissão imposta pela ditadura parecia chegar às salas de aula de ensino de língua, nas quais os alunos passaram a realizar exercícios de repetição e memorização sem nenhum questionamento. "Seguir o modelo" era a palavra de ordem, principalmente modelos trazidos pelos livros didáticos, que se tornaram

grandes aliados dos professores. O trabalho em muitas escolas e a falta de tempo para preparar aulas levaram o professor a ver o livro didático como um facilitador do seu trabalho, já que trazia as aulas prontas e uma infinidade de exercícios que seriam respondidos pelos alunos e os levariam a aprender (essa era a ideia da época: a aprendizagem é fruto da repetição; a prática leva à aprendizagem).

A concepção que fundamenta essa visão de ensino de língua é a de linguagem como instrumento de comunicação. De acordo com essa concepção, a língua é um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma dada mensagem. Essa concepção, ligada às correntes de estudos linguísticos estruturalistas e transformacionalistas e à teoria da comunicação, entendia a língua como um código cujos elementos principais eram a mensagem, o emissor e o receptor. Nesse contexto, a mensagem transmitida pelo professor, pronta e acabada, era apenas reproduzida pelo aluno.

É somente nos anos 80 que acontece uma ruptura com o modelo de ensino de português que vigorava até então. A divulgação de teorias sobre a língua, a publicação de obras revolucionárias, como "O texto na sala de aula", organizada por Geraldi e publicada em 1984, colocam em xeque o ensino tal como vinha sendo oferecido. O ensino de gramática passa a ser questionado e o professor tenta mudar de postura: em vez de ensinar as regras da gramática visando apenas à reprodução, busca contextualizá-la, aproximá-la da realidade dos alunos, dos diversos usos da linguagem. Todas as variedades linguísticas são consideradas legítimas e a linguagem é vista como inseparável do ser humano. O texto passa a ser entendido agora como processo e a língua, como interação social.

De acordo com essa concepção, "mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana" (GERALDI, 1997, p. 41), como "um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico" (TRAVAGLIA, 2006, p. 23). Tal concepção, ligada a uma nova tendência dos estudos linguísticos – o sociointeracionismo – defende que a linguagem é meio de interação social.

Os anos 1990, na sequência de transformações pelas quais vinha passando o ensino de língua, são marcados pela ideia da interação. Fortalece-se no ensino de língua materna a necessidade de desenvolvimento das competências dos alunos como usuários da língua. O texto é visto como processo (e não produto), ponto de partida e de chegada das aulas de linguagem, a leitura passa a ser entendida como compreensão e a composição escrita dá lugar ao trabalho de produção de texto com objetivos e leitores definidos. Ganha espaço também a

reflexão sobre a língua. Nesse contexto, o ensino de português se dá a partir de uma metodologia que "permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos" (SERCUNDES, 1997, p. 83). A escola torna-se espaço de interação.

Hoje, o ensino de língua materna, embora fundamentado na concepção sociointeracionista de linguagem, ainda enfrenta desafios. Essa concepção inspira as práticas de sala de aula, mas ainda há um longo percurso a ser realizado até que elas sejam de fato efetivadas. Defende-se a noção de texto como processo, como fruto da interação entre autor-texto-leitor, o qual precisa ser lido e produzido levando-se em consideração suas condições de produção. Defende-se, também, o texto como ponto de partida e de chegada das aulas de linguagem e o trabalho com esse objeto é orientado a partir da articulação entre os eixos de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística. No entanto, é comum nos depararmos com práticas que evidenciam uma visão de texto diferente, nas quais ele é apenas pretexto para atividades de gramática.

Nesse contexto de transformação pelo qual ainda passa o nosso ensino, uma certeza que temos é que a consolidação da concepção de língua como interação, a sua transversalidade e o ensino da leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística com vistas ao uso efetivo da língua em práticas sociais só serão possíveis através do aprendizado consistente por parte do professor. Outra certeza é que precisamos refletir sobre os recursos didáticos que foram produzidos com a finalidade de "auxiliar" o professor na tarefa de ensinar português. Diante dos diversos recursos que foram produzidos para esse fim, o livro didático tem papel principal e, para muitos estudiosos, tem limitado a ação do professor enquanto prático reflexivo. É sobre ele que trataremos a partir de agora.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DA HISTÓRIA AO USO

2.3.1 Aspectos histórico-políticos do livro didático no Brasil

O ensino de língua materna na escola tem como objetivo, dentre outros, oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar os conhecimentos que já possuem sobre a língua e de construir aqueles de que ainda não dispõem. Em outras palavras, é favorecer, no aluno, o desenvolvimento de competências, proporcionando-lhes as condições de ler e produzir textos, lançando mão das mais diversas possibilidades de uso da linguagem, sendo, ainda, capaz de refletir sobre essas possibilidades e sobre os efeitos de sentido que cada uma delas pode provocar.

Nesses termos, como vimos, o ensino de português passa a ter o texto como conteúdo, como ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, pois se parte da premissa de que é através da leitura e da produção oral e escrita do texto que aprendemos como os mecanismos da língua se organizam a fim de criar diferentes modos de dizer. Em outras palavras, é pelo texto e para o texto que aprendemos como a língua funciona, como se organiza a sua gramática. É, portanto, a partir da articulação destes eixos de ensino – leitura, produção oral e escrita e análise linguística – que se deve dar o ensino de português.

Apesar das inúmeras pesquisas já realizadas sobre ensino de língua portuguesa, muitos aspectos desse ensino ainda precisam ser discutidos. Dentre eles, podemos destacar o uso dos materiais didáticos.

Os materiais didáticos existem de formas variadas desde que existe a escola. Mas ele foi se tornando mais presente à medida que o público da escola se ampliou e a formação e as condições de trabalho dos professores foram se tornando mais difíceis. O livro didático talvez seja considerado uma das modalidades mais antigas e importantes de material didático, já que, para muitos, "é uma das condições para o funcionamento da escola" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 120).

Choppin (2004, p. 550) afirma que "o conhecimento que temos do que é escrito (...) sobre a história do livro didático dá-se de forma bastante parcial e aleatória, uma vez que há carências de bibliografias especializadas". Segundo ele, é possível perceber, ao percorrer bibliografias especializadas, "que a maioria (...) da produção científica relativa à história do livro e das edições didáticas recai sobre os dois últimos séculos de nossa história, período no qual são forjadas as identidades nacionais, quando se constituem as nações modernas" (p. 555).

Tomando como ponto central o livro didático no Brasil, Oliveira *et al.* (1984, p. 23) observam que a perspectiva histórica "tende a descrever o chamado 'desenvolvimento' ou 'evolução' da literatura didática como uma consequência direta do processo de institucionalização e nacionalização do ensino". Para os autores,

> a abertura e proliferação das escolas no Brasil são identificadas como elemento propulsor da literatura didática nacional e são frequentes as referências ao movimento de ampliação do sistema escolar (...) como responsável pela expansão do livro e do seu uso (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 23).

Mas é só a partir do século XIX que o livro didático surge como um veículo adicional à bíblia, que era até então o único livro usado na escola. Para que ele alcançasse as salas de

aula, houve um movimento de especialização na história que distinguiu o livro didático enquanto tal, produzido com fins educacionais. Segundo Oliveira *et al.* (1984, p. 26), "a introdução, em larga escala, do livro didático, acompanhando a Revolução Industrial e a expansão do sistema educacional formal em direção a outras camadas da sociedade, vem intimamente ligada aos aspectos econômicos, religiosos e secundariamente aos aspectos pedagógicos".

Ao analisar a produção didática brasileira no decorrer do século XIX, Batista (1999, p. 550), lembrando Bittencourt (1993), afirma que "o livro destinava-se prioritariamente ao professor, devendo assegurar seu domínio dos conteúdos básicos a serem transmitidos aos alunos. (...) a utilização do livro seria por meio da ação do professor, que faria ditados; os alunos copiariam trechos ou ouviriam preleções". É só no decorrer do século XIX, ainda segundo Bittencourt (1993), que o livro "passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele".

Problemas como o uso apegado do livro didático ou a ausência desse mesmo livro, estenderam-se por muito tempo no Brasil Imperial. Vários textos da época registraram a carência de livros escolares ou a inadequação dos existentes às demandas culturais. Para muitos, a quase absoluta falta de bons livros escolares era um obstáculo ao desenvolvimento da instrução no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998), pois o mau estado do ensino brasileiro era sempre associado à inexistência ou má qualidade dos livros escolares. Foi em 1930, a partir da implantação de uma série de leis e decretos, que o livro didático passou a ser visto como importante objeto não apenas educacional, mas também político.

A história e a política do livro didático no Brasil andam lado a lado. Podemos mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no país, uma vez que esta se confunde com a da política. No livro *O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*, Freitag *et al.* (1987) assim opinam sobre isso:

> Sua história [a do livro didático] não passa de uma série de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República. (FREITAG *et al.*, 1987, p. 05).

A Revolução de 1930 é a responsável pelo triunfo do livro didático nacional: "com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro (...) competir comercialmente". Nesse período, desenvolve-se no Brasil uma política educacional um pouco mais progressista, com fins democráticos e objetivando um embasamento científico. A partir daí, "as alterações introduzidas no ensino seriam, por sua vez, responsáveis pelas várias fisionomias que o livro didático veio assumindo com o tempo" (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 25) e vice-versa.

Até o final da década de 1940, eram utilizadas antologias e gramáticas nas aulas de português. Nos anos 1950, foi possível perceber uma fusão entre texto e gramática num só compêndio, embora ainda divididos em partes distintas, conforme salienta Soares (1996). É somente nos anos 1960 que se percebe uma nova organização nos livros didáticos, mais próxima da que percebemos nos livros atuais: ensino dividido em unidades, leitura de textos literários, exercícios de interpretação e estudos de tópicos gramaticais que privilegiam a variante prestigiada (RAZZINI, 2002; SOARES, 1996).

Com a expansão do ensino, mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970, o livro didático assumiu lugar de referência na organização do conhecimento na sala de aula, tanto na divulgação teórica como na formação do professor. Registraram-se, nessa época, grandes índices de consumo desse material, que teve seu formato influenciado pelo recrutamento mais amplo e pouco seletivo dos professores, ocasionado pelo aumento de vagas nas escolas, como já mencionamos. Para Razzini (2002, p. 101), remetendo ao que afirmava Soares (2001) sobre os livros didáticos nesse tempo, esses livros traziam técnicas e engrenagens que pareciam querer substituir o professor na função de preparar aulas:

> estudo dirigido, instrução programada, exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres vermelhos. Essa nova concepção de livro didático reflete a má formação dos professores, decorrente da democratização do ensino e da multiplicação de agências formadoras sem compromisso com a qualidade.

Contrariando os grandes índices de consumo do livro didático registrados nos anos 1960 e 1970, nas décadas de 1980 e 1990, esse material passou a ser alvo de "fúrias" e "esquecimentos" (LINS, 1977; FREITAG, 1989), devido, sobretudo, ao reconhecimento do seu caráter ideológico e às concepções baseadas na "construção" de conhecimentos por alunos e professores. No entanto, no final do século, o livro retomou seu espaço na sala de aula num processo que Rangel (2003) denominou "retorno do recalcado". E não foi apenas às salas de

aula que ele retornou, mas também às pesquisas acadêmicas. Esse retorno foi alimentado principalmente pelas avaliações realizadas pelo PNLD, que se propunham a orientar e avaliar a produção de livros didáticos. É nesse contexto que, segundo Moura (2005, p. 37), muitos desses livros, "procurando agregar valor, se auto-denominam como porta-vozes de políticas públicas − o que se verifica nas expressões "de acordo com os PCN" ou "aprovado pelo PNLD" ostentadas cada vez mais pelos catálogos das editoras e pelas capas dos volumes".

Hoje, o Governo Federal executa diferentes ações voltadas ao manual escolar, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, desde 1985, orienta a produção desse material e realiza avaliações, indicando quais os livros que podem ou não ser adotados pelos professores das diversas escolas do país. O PNLD engloba também o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), todos voltados para a avaliação e distribuição de livros didáticos, com o intuito de prover as escolas das redes federal, estadual e municipal com obras didáticas de melhor qualidade. Há ainda o PNLD Campo, que tem como propósito avaliar e fornecer obras didáticas específicas para os alunos das escolas consideradas rurais, atentando para as características do seu contexto social, cultural, ambiental, político e econômico.

O PNLD também abarca outros programas como: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que se ocupa do fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica; o PNBE do Professor, que tem por objetivo adquirir obras de referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula; O PNLD Obras complementares, que compõe acervos direcionados a alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, como o objetivo de desenvolver a aprendizagem no ciclo de alfabetização; o PNLD Alfabetização na idade certa, que, mediante o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compreende a aquisição de livros didáticos, literatura e tecnologias educacionais, dentre outros materiais; e o PNLD Dicionários, que avalia, adquire e distribui dicionários de língua portuguesa destinados aos alunos da educação básica da rede pública de ensino.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) executa diretamente esses programas, não havendo repasse para as aquisições de livros, que são realizadas de forma centralizada. Depois da compra, eles são enviados às escolas a partir da definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido por cada uma delas, feita com base no censo

escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que serve de parâmetro para todas as ações do FNDE.

O edital de escolha dos livros didáticos usado pelo MEC para avaliar os livros a ele encaminhados traz questões que vão desde as especificações técnicas, como a gramatura do papel, até o conteúdo do material. Os livros recebidos são encaminhados, sem especificações de autoria e editora, para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT), que avalia a qualidade técnica da publicação. Depois, os livros aprovados pelo IPT vão ser avaliados quanto ao conteúdo pedagógico.

A Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas nos programas desde 1996. Esse processo é realizado em pareceria com universidades públicas, que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos das várias áreas de conhecimento. Ao final desse processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos, no qual são apresentados os princípios e os critérios de avaliação e as resenhas das obras aprovadas. O Guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento de escolha dos livros didáticos. Os resultados das escolhas são publicados no Diário Oficial da União, para conhecimento dos estados e municípios.

Todos os programas de livros didáticos são mantidos pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União, sendo a maior parte desses recursos oriundos da arrecadação do salário-educação. São milhões de reais empregados todo ano no desenvolvimento e na manutenção desses programas. Em 2015, segundo dados divulgados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram distribuídos, dentro das ações do PNLD e do PNLD Campo, 137.049.030 livros didáticos, atendendo a 30.600.188 alunos de 123.947 escolas do país. A aquisição de livros referentes ao PNLD 2015 (ensino médio), bem como a reposição e complementação correspondentes ao PNLD 2014 (anos finais do ensino fundamental) e ao PNLD 2013 (anos iniciais do ensino fundamental) gerou um investimento de R$ 1.330.150.337,36.

Esse investimento gigantesco do Governo Federal ilustra o lugar “cativo” que o livro didático tem nas políticas públicas do Brasil. Incomoda-nos, porém, o fato de que gastos dessa dimensão ocorram para a aquisição de livros didáticos, mas não para a formação do professor, pois não há, no campo da formação, um investimento correspondente. Não temos, por exemplo, um Programa Nacional de Formação Docente (PNFD) que invista um montante parecido na formação do professor, fato que nos leva a perceber quão distorcidas estão as prioridades em termos de educação no nosso país: o livro didático, que recebe mais de um

bilhão em investimentos, é que precisa ser qualificado, já que, nessa lógica, o professor está a seu serviço, necessita dele, é "formado" por ele, não dispõe de tempo para preparar suas aulas, tampouco de formação adequada. O professor, por sua vez, principal ator do processo de ensino (juntamente com o aluno, obviamente), recebe investimentos menores para sua formação e se rende a apelos que divulgam uma imagem negativa de si e do seu trabalho, que afirmam a precariedade da sua formação, a sua falta de tempo pelas más condições de trabalho e a necessidade de se render ao auxílio dado pelo livro didático. Como bem traduziu Silva (1998, p. 58): "à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos".

No texto "O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa", Barzotto e Aragute (2008) discutem essa questão ao tratarem da imagem do professor e da legitimação do livro didático. Para eles, com o advento do PNLD e o convite à academia para analisar e recomendar livros para uso do professor em sala de aula, reforça-se a legitimação desse recurso como o mais importante e onipresente na prática docente. Esse reforço se dá através de diferentes estratégias, como a legitimação das dificuldades que o professor enfrenta no trabalho e na sua formação e a construção de um caráter científico a trabalhos que objetivam confirmar a necessidade de uso do livro didático, justamente pelas dificuldades citadas. De acordo com os autores, esses argumentos usados para justificar o uso do livro didático resultam na construção, no professor, de um sentimento de incapacidade:

> Trata-se da inculcação da incompetência pedagógica, que pode ser feita pela oferta de cursos bastante frágeis do ponto de vista formativo, cuja fragilidade é reiteradamente constatada e divulgada, bem como pela constante alegação da incompetência do professor, presente nos textos produzidos na universidade, portanto com caráter de cientificidade, que repercutem nos documentos oficiais (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 165).

A ideia de precariedade do trabalho do professor presente nesse discurso acaba por fazer o professor acreditar numa precariedade das suas próprias condições de reflexão. Por isso Barzotto e Aragute (2008) trazem argumentos para explicar o seu posicionamento sobre essas questões.

Em primeiro lugar, afirmam que é comum os estagiários, alunos de licenciatura, relatarem os gastos desnecessários do tempo pedagógico em episódios como: uso de muito tempo para a realização da chamada; quase ausência nas salas dos professores de conversas que remetam aos conteúdos ou outros aspectos pertinentes ao ensino; consumo das horas-atividade com questões burocráticas; quase inexistência de cursos de formação continuada

voltados para a preparação de material, mesmo que o curso tenha relação com a prática. Assim sendo, apesar de sabermos que a realidade do professor brasileiro é a de acumular e dar aulas o dia inteiro, muitas vezes, em diferentes escolas, perde força o discurso de que lhe falta tempo, pois o que vemos, como nos exemplos dados pelos estagiários, é o mal aproveitamento deste. Vale destacar, ainda, que, segundo os autores, a queixa por parte da academia à essa falta de tempo e a solidariedade indiscriminada ao professor vêm sempre desacompanhadas de solução, o que caracteriza mais uma publicidade do que uma reflexão ou proposta de solução para o problema:

> Esta solidariedade pode representar mais uma publicidade do discurso acadêmico do que uma reflexão de fato ou uma proposta de alteração do quadro. Convém notar que os produtos oferecidos pela publicidade, de margarina a *lap-top*, estão sempre calcados numa pretensa solidariedade do fabricante para com o consumidor e seria interessante que o discurso acadêmico se preservasse desta aproximação pelo uso das mesmas estratégias. Ou seja, apenas dizer algo como *já que você não tem tempo para preparar seu material, aqui está o livro didático* não parece ser a melhor solução. (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 166).

Em segundo lugar, os autores contestam a informação de que o professor não teria condições para preparar suas próprias práticas, afirmando que o incentivo a medidas paliativas, como o uso livro didático, não é a solução, pois acaba gerando comparações entre o professor e o autor do livro didático e divulgando a ideia de que aquele, sem a devida ajuda deste, desempenharia mal seu trabalho. Em vez disso, é necessário oferecer uma formação que permita ao professor desnaturalizar sua relação com a linguagem, conquistar a autoria da sua aula, começando, ainda na graduação, pelas disciplinas encarregadas do ensino de português, momento em que os graduandos seriam encorajados a elaborar atividades didáticas para aplicarem durante os estágios e a refletir sobre elas. Adotar essa postura ativa na formação do professor de português reflexivo implica abandonar a crença de que ele não tem condições para reflexão e reconhecer que, para ensinar a língua materna, é necessário aprender a desautomatizá-la, a refletir sobre ela e não contar com a presença de um objeto externo que a ela se sobreponha, como é o caso do livro didático (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008).

Sabendo, então, dessas questões acerca do livro didático, bem como da sua história e da sua política, cabe questionarmos sua importância no nosso ensino, bem como refletirmos sobre outros aspectos que o envolvem e o tornam um objeto tão complexo. Alguns desses aspectos são o seu caráter mercadológico, curricular e ideológico, o processo de escolha que o envolve e o uso que o professor faz dele em sala de aula.

2.3.2 Livro didático e ensino de língua portuguesa: reflexões sobre seu caráter mercadológico, ideológico e curricular, sobre sua escolha e seu uso

Os fatos e questões aqui apresentados sobre o livro didático fizeram com que esse material conquistasse o amplo espaço que hoje possui no nosso ensino, de tal modo que pode ser considerado uma fonte de pesquisa da história da educação no nosso país. Eles permitem recuperar informações sobre saberes e práticas considerados formadores de gerações, sobre tendências metodológicas e políticas socioculturais ao longo do tempo (SOARES, 1996).

Mas há muitas outras questões sobre o livro didático que precisam ser consideradas. Uma delas, apresentada por Coracini (2003b), diz respeito à monofonização do livro didático. A autora ressalta que, nos manuais de português, "o discurso didático, como todo discurso pedagógico, apresenta-se como sendo a verdade: tudo o que é dito ou escrito corresponde à verdade, verdade sobre os fatos, sobre a natureza, os objetos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a língua...". Isso é complicado porque, como sabemos, o livro didático, nas escolas brasileiras, dita o conteúdo a ser ensinado, funciona como currículo a ser seguido. E, como sabemos mais ainda, o conteúdo abrigado no livro didático de português (e de todas as disciplinas) é apenas uma síntese/sistematização do conhecimento e da cultura socialmente produzidos, conforme salienta Guimarães (2003, p. 153): "o ensino de língua portuguesa tem sido desenvolvido nas escolas a partir do trabalho proposto pelo livro didático, que geralmente apresenta uma visão fragmentada de seus conteúdos". Esse material representa as escolhas dos autores em relação aos conteúdos que eles consideram importantes para serem aprendidos, ou seja, é a visão de mundo do autor que está ali representada para ser ensinada, não necessariamente a do professor que está utilizando o livro. Como ressalta Bräkling (2003), a preocupação com o uso do livro didático se justifica pela compreensão que temos acerca do lugar que esse material ocupa na prática do professor:

> por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho (p. 212).

Ou seja, o livro didático funciona, ao mesmo tempo, como a metodologia para ensinar os conteúdos e como a própria teoria que fundamenta esse ensino. Além de querer dar conta

da formação do professor, esse material diz como ele deve dar aula. Porém, sabemos que isso não é adequado, principalmente devido às lacunas e limitações desse recurso.

Ainda segundo Bräkling (2003, p. 212), o livro didático é uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro, numa instância socialmente legitimada como espaço de aprendizado. Por ser esse recurso semiótico o meio através do qual os sentidos são produzidos e mobilizados e por definir conteúdos efetivamente abordados, o livro didático determina as possibilidades de aprendizagem a que os alunos terão acesso na sala de aula.

Coracini (2003b) também chama atenção para o tom prescritivo e imperativo do livro didático, que expressa a concepção de professor como um executor de tarefas, como profissional que não tem autonomia e que não é capaz de pensar e de ser autor das suas práticas:

> Assim, do olhar lançado sobre o livro do professor, verdadeiro guia pedagógico, foi possível perceber que o professor é visto como um profissional (se é que é possível chamá-lo assim) incapaz de organizar, ou melhor, gerenciar bem sua aula, incapaz de compreender o que está escrito e, como decorrência, de responder às perguntas dos alunos; e, finalmente, como um profissional que deve conhecer bem a língua, saber usá-la nas várias situações de comunicação, dominar um método e apenas isso... O livro do professor se ocupa em lhe dizer o que ele deve ensinar (conteúdo), o que é importante, como é preciso agir e por onde começar (metodologia), à semelhança, aliás, dos textos dos especialistas ou formadores... (CORACINI, 2003b, p. 202).

Essas características do livro didático pressupõem, segundo a autora, que o professor seguirá as suas orientações sem questionamentos, uma vez que o autor do livro é a autoridade legitimada para dizer o que ensinar e como fazer para que esse material atinja o seu objetivo, que é a aprendizagem dos alunos (aliás, é o autor do livro, especialista ou não, que determina o que e como o aluno deve aprender).

Essa ideia de uso do livro didático não condiz com a concepção de professor como profissional reflexivo que defendemos neste estudo e que esperamos ser formado pela universidade. Esperamos justamente o contrário: um professor que veja no livro didático apenas um recurso – como tantos outros – que está a seu serviço e não o inverso; um material que deve ser utilizado a partir das escolhas feitas pelo professor com base no conhecimento de que dispõe, construído durante sua formação inicial e sua prática; um objeto que, justamente pelo contexto no qual foi introduzido no nosso ensino e pelas lacunas que possui, não pode ser encarado como o autor da aula, como o dono da verdade.

Outra questão a ser considerada na discussão sobre o livro didático se refere à sua relação com o mercado. Podemos iniciar nossa discussão sobre essa questão retomando o grande investimento do Governo Federal na aquisição de livros e, consequentemente, a importância que esse material tem, como fonte de lucro, para as editoras. Ao aprovar um livro didático no PNLD e tê-lo adotado por escolas públicas, a editora obtém lucros que provavelmente não seriam alcançados com a venda de títulos não didáticos. É sobretudo aí que reside o caráter mercadológico do livro didático, pois ele é um objeto não apenas da cultura e do ensino, mas também uma mercadoria, no sentido marxista da palavra, ou seja, é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Munakata (2012, p. 51) esclarece o sentido da mercadoria para Marx, ressaltando que ela é

> mediadora das relações sociais, (...) uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado.

Para o autor, o livro didático é uma mercadoria, porque, como valor de uso, satisfaz as necessidades das expectativas educacionais, mas, para realizar essa satisfação, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações, isto é, ao mercado. Como o próprio Marx (1996, p. 198) destacou,

> O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas, metafísicas ou sociais.

O livro didático é, então, um objeto da indústria cultural, feito em partes, a partir do envolvimento de uma miríade de profissionais que o realizam como mercadoria (autor, editor, revisor, diagramador, divulgador etc.). A produção desse livro é realizada levando em consideração também o comércio, o lucro, a acumulação do capital. É um material pensado para agradar aos avaliadores do PNLD, aos professores e aos editores, como destaca Munakata (2012, p. 62): "não basta, porém, que o livro seja aprovado pelos avaliadores; é preciso que seja efetivamente escolhido pelos professores". É por todos esses motivos que podemos pensá-lo tanto como um ingrediente do ensino como um produto/mercadoria expresso no universo da indústria cultural e editorial (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 19).

Batista (1999) também concorda com esse caráter mercadológico do livro didático, destacando que as várias características materiais, discursivas e estruturais do livro são oriundas, fundamentalmente, do complexo inter-relacionamento de pelo menos três grandes conjuntos de condições, ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política. Para o autor, as condições de ordem econômica e tecnológica decorrem do fato de que os manuais didáticos são uma mercadoria e que, por esse motivo, sua produção, circulação e utilização são regidas por uma infraestrutura organizada em torno das possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história. Ele acrescenta:

> As características conceituais e pedagógicas do livro didático (...) só podem ser assim compreendidas se, por um lado situam-se as condições técnico-econômicas de sua produção no interior de um quadro mais geral das condições técnico-econômicas da produção editorial brasileira; só podem, por fim, ser compreendidas, se, por outro lado, relacionam-se essas condições com o mercado que consome o livro didático assim caracterizado e que lhe é receptivo, particularmente com os professores e a escola que o utilizam e recomendam (...) a sua adoção (BATISTA, 1999, p. 558).

Pensando, agora, nas condições de ordem social e política também citadas por Batista (1999), voltamo-nos para o fato de os livros didáticos serem um dispositivo no qual convergem relações de saber e poder, que se sustentam em formas, maneiras, regulamentos e regras provenientes de diversas fontes localizadas no seu interior e no seu exterior, "que delineiam ou configuram os conhecimentos que o sistema educacional considera como legítimo e verdadeiro, sendo o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada" (DÍAZ, 2011, p. 613). Como ressalta Aguiar Jr (2006, p. 3),

> o currículo [...] é definido e redefinido em cenário conflituoso de interesses e pressões diversos em que se redefinem os conteúdos da ciência escolar e os modos como esta se apresenta aos estudantes. O livro-mercadoria não poderia ser refratário a essas mudanças, sendo ao mesmo tempo agente e objeto de tais deslocamentos.

Além de ser influenciado pelas editoras, pelas exigências do mercado e dos consumidores, os livros didáticos são também definidos pelo momento político e suas consequências nos currículos. Como afirma Díaz (2011, p. 617), "ao serem legalmente reconhecidos, estão vinculados aos interesses e objetivos político-culturais das administrações educacionais e se apresentam nas escolas com a evidente pretensão de garantir que os alunos recebam em suas salas de aula as prescrições do currículo oficial".

Outro aspecto a ser considerado é que os livros didáticos têm funcionado na sala de aula como a própria disciplina a ser ensinada. Eles assumem, inclusive, a configuração da metodologia a ser utilizada e interferem no modo como os professores devem dar suas aulas, conforme afirma Morgado (2004, p. 18):

> Neste contexto, os manuais escolares assumem relevância, principalmente na configuração dos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que se relacionam de muito perto com as práticas pedagógicas e intervêm no modo como os docentes lecionam e no modelo de conhecimento que difundem, estabelecendo vínculos sociais que determinam o processo de ensino. Além de estruturarem os conteúdos lecionados, são ainda ferramentas curriculares que interferem significativamente na organização dos modernos sistemas educativos, como disseminadores de uma "cultura científica" e de uma "identidade nacional".

O livro está relacionado, então, como alerta Sacristán (2000), ao fortalecimento de mecanismos de controle sobre o desenvolvimento do currículo, concebido a partir das administrações do estado, orientados a direcionar a prática dos professores, operacionalizar os conteúdos e predeterminar as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas. Nesse sentido, é possível afirmar que o que tem definido o currículo escolar não são as orientações ministeriais nem os planejamentos feitos pelos docentes, mas o próprio livro didático. O perigo dessa prática reside também no fato de o livro didático ter uma carga ideológica muito forte, pois, como sabemos, a nossa produção didática é regulada pelo Estado e seu controle é objeto de disputas de vários grupos de interesse. Como lembra Batista (1999, p. 563), "o livro didático é, para além das prescrições estreitas de um programa, o veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura". Sendo assim, ao serem utilizados como meio de realização do currículo, os livros didáticos reproduzem, sem que os alunos tenham sempre consciência, o modo de pensar de uma determinada camada da sociedade.

Assim também pensam Batista e Val (2004) ao afirmarem que, por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta didática que são fruto das orientações do Estado através do PNLD, o livro didático torna-se um mecanismo de controle estatal. Há também estudiosos (BONAZZI; ECO, 1980; FARIA, 1984) que acreditam ser esse livro um veículo de transmissão da ideologia dominante e, por extensão, para a reprodução das relações de produção da sociedade capitalista, contribuindo para a manutenção de uma classe operária, conformista e passiva.

É por esse motivo que Escolano Benito (2001, p. 172-173) afirma que o livro didático é considerado uma fonte privilegiada para o estudo da história da educação, pois ele reflete, ao mesmo tempo, uma "imagem sistêmica da escola que ele representa" e uma imagem da

"sociedade que o escreve e o utiliza", seja a partir da materialização dos programas como "suporte curricular" que ele é, seja pela veiculação das "imagens e valores dominantes da sociedade", seja pelas estratégias didáticas" que expressa.

Outro aspecto de grande importância a ser considerado quando tratamos do livro didático diz respeito ao modo como ele é escolhido. Refletindo sobre o processo de escolha, refletimos, consequentemente, sobre o PNLD, aqui já tratado, e sobre os critérios utilizados por esse programa e pelos professores.

Comecemos trazendo à tona novamente a afirmação de Barzotto e Aragute (2008) de que, com o advento do PNLD, a academia foi chamada a analisar e recomendar livros e que isso serviu para legitimar o uso desse material pelos professores. O papel da academia é, segundo o PNLD, o de avaliar os livros didáticos e elaborar resenhas a partir das quais os professores terão acesso ao resultado dessas avaliações. No entanto, vale destacar que o que os acadêmicos fazem, na verdade, é escolher os livros didáticos, uma vez que só serão indicados para seleção por parte dos professores da educação básica aqueles livros que foram aprovados nas avaliações da academia. Assim, a universidade faz a primeira escolha, a "escolha de fato", ficando os professores relegados ao papel de escolher o que já foi escolhido, tendo ainda que realizar essa ação em condições que não são as mais adequadas (questão que veremos a seguir).

Esse papel secundário atribuído aos professores da educação básica, o de precisar selecionar o livro que vai usar dentre escolhas já realizadas, poderia estar relacionado com a crença de que estes não teriam formação adequada e/ou suficiente para tal. Munakata (2002), em seu texto "Livro didático e formação de professores são incompatíveis?", problematiza essa questão, refletindo sobre os descompassos entre as expectativas do PNLD, expressas nas avaliações e indicações da academia, e as dos professores da educação básica. Para ele, esse descompasso é visto pelo MEC como falta de capacidade, por parte do professor, para escolher os melhores livros didáticos.

No documento intitulado "Recomendações para uma política pública de livros didáticos", o MEC aponta que "uma visão de conjunto da escolha do livro didático, assim como alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula, apontam claramente para a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso" (BRASIL, 2001, p. 33). Embora essa hipótese não possa ser rejeitada, como esclarece Munakata (2002), incomoda o fato de que não sejam admitidos equívocos nas avaliações realizadas pelo PNLD. A solução apontada pelo documento do MEC para tais discrepâncias sugere "programas de capacitação para a escolha e o uso do livro didático, destinados aos

docentes e técnicos dos sistemas educacionais", bem como "alterações no Guia de livros didáticos, descrevendo-se mais adequadamente as obras que dele constam e utilizando-se uma linguagem mais adequada ao professor e a suas expectativas" (BRASIL, 2001, p. 36). Em outras palavras, os distanciamentos entre as escolhas dos professores e as indicações da academia são fruto da falta de capacidade dos professores de escolher os livros e de entender as resenhas apresentadas no Guia. Acreditam na má formação do professor e divulgam essa realidade negativa, mas não investem nessa formação como deveriam. Preferem dar cursos sobre como escolher livros didáticos a reconhecer que o professor precisa ser formado para ser autor de suas aulas, para atuar com ou sem o livro didático. Como destaca novamente Munakata (2002),

> Enquanto o "descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes" for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como um "mal necessário", "coxos por formação", eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras.

Sobre as escolhas realizadas nas escolas, um estudo feito por Cassiano (2003) sobre a circulação do livro didático revela que há um descontentamento por parte dos professores, pois a escolha é feita com base nas resenhas presentes no Guia e que, normalmente, as escolas recebem apenas um exemplar desse documento, o que dificulta a sua leitura e análise. Além disso, muitos professores reclamam que essas resenhas não favorecem uma avaliação efetiva do livro e afirmam que é em contato com o livro que eles perceberão se o mesmo funciona ou não.

Outro estudo voltado para a escolha e o uso de livros didáticos, desta vez, realizado por Lima (2009), trouxe dados que dialogam com os apresentados por Cassiano. Segundo esse estudo, os momentos de escolha de livros didáticos eram marcados pela pressa, devido ao pouco tempo dedicado a eles. Sobre o uso do Guia, esse estudo indicou que, embora a escolha tenha sido responsável e reflexiva, os critérios utilizados para tal não necessariamente foram influenciados pelos critérios apresentados pelo Guia de livros didáticos, já que só uma das professoras observadas teve acesso a esse documento.

Esses estudos e outros (BATISTA, 2004; LERNER, 2004) levam-nos a refletir sobre a importância dessa avaliação por parte do PNLD e sobre a influência do Guia de livros didáticos na escolha dos professores. Não que estejamos, com isso, negando ou desconsiderando as melhorias que os livros didáticos têm apresentado após esse programa. O

que questionamos, na verdade, é a atenção e o investimento destinados a ele, quando estudos têm mostrado que, na prática, a escolha feita pelos professores não leva necessariamente em consideração o que dizem os avaliadores. Mas esses mesmos estudos nos incitam a atentar também para o fato de que, no momento de escolher o livro didático, os professores devem agir com seriedade e clareza, considerando que estarão selecionando um recurso que poderá ser utilizado por, pelo menos, três anos. Como afirma Rojo (2007), na realidade da educação brasileira, a escolha do livro didático "faz parte do início, da inauguração de um projeto de ensino de mais longa duração, no qual vários professores interferirão, e deve, portanto, ser vivido pelo diálogo coletivo dos professores interessados" (p. 1-2). Porém não basta somente agir com clareza no momento de escolher o livro didático. O uso desse material também deve ser objeto de reflexão e estudo.

É possível dizer que, diante das várias inovações relacionadas a materiais didático-pedagógicos que já se deram no ensino e diante das várias posturas de aceitação e de rejeição adotadas pelos professores ao recebê-las, a ideia de ter um livro didático é uma das que mais agrada aos professores brasileiros. Como destacam Silva e Leal (2011, p. 157), "quando pensamos em recursos de apoio ao ensino, sem dúvida, é o livro didático que primeiramente nos vem à cabeça. Não é à toa. Este tipo de material está presente na escola de modo intenso. É um recurso tradicionalmente usado na prática docente (...)". Esse fato já é elemento suficiente para motivar uma discussão sobre esse material, uma vez que, a despeito de todo o progresso advindo da tecnologia educacional e da consequente variedade e eficiência de recursos passíveis de aplicações na escola – televisão, vídeo, DVD, projetores etc. –, o livro didático permanece intacto, ocupando posição central no trabalho do professor. Para Batista (1999), esse contexto é responsável pelo fato de o livro didático ter se tornado referência para a construção do fenômeno do letramento[4] no país.

No entanto, sabemos que a aprendizagem dos alunos não deve decorrer exclusivamente do uso do livro didático, mas do trabalho do professor como autor de práticas de leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a língua. O livro didático não deve, não pode, nem conseguirá assumir o lugar professor. Geraldi (1987) já afirmava isso com propriedade ao dizer que o livro didático promove a falsificação das condições de trabalho do professor, uma vez que assume a autoria da aula, mas não consegue fazer o trabalho desse profissional, que é ensinar aos alunos. Ele elenca ainda mais dois motivos que, para ele, negativizam o uso

[4] Entende-se letramento, conforme Soares (1998), como o estado ou condição que se adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

do livro didático: o livro provoca alienação, pois impede que o professor elabore seu próprio material, considerando as especificidades da sua turma, e limita-o ao que está proposto em suas páginas; e caracteriza-se pela predeterminação, pois uniformiza sob um único material alunos tão diferentes.

Essas críticas de Geraldi foram feitas em uma entrevista histórica a Ezequiel Teodoro da Silva, no ano de 1987, momento em que o Brasil vivia uma incidência mais sistematizada das ideias marxistas no campo da educação. Do combate aos governos militares e suas políticas educacionais, passava-se a criticar determinadas tendências teórico-políticas vivenciadas na educação, as quais remetiam às concepções tecnicistas e reprodutivistas. O livro didático era visto, já nessa época, como um objeto que promovia essa reprodução, como algo que alienava, predeterminava e uniformizava, como vimos na fala de Geraldi, ações condenadas pelo marxismo.

Ao promover essas críticas, que, como vimos, eram substancialmente fundamentadas, Geraldi defendia que os professores deveriam ser autores de suas práticas. Para ele, assim como para Castro (1999, p. 191), o livro didático, contrariando essa autonomia do professor, transformou-se num "texto totalizante", ou seja, "o livro de português é a antologia escolar, é a gramática escolar, é caderno de atividades. Em suma, o livro de Português é a área curricular disciplinar de língua portuguesa, tanto para os alunos como para o professor". Martins (2012, p. 536) também chama a atenção para esse problema, ao destacar que

> A didática das línguas e das literaturas está ainda hoje demasiado presa à didática do manual escolar havendo uma grande dependência em relação a este, quer do professor, quer do aluno. Prevalece a crença no pré-conceito de que o manual é a aula, quando se devia acreditar antes que o manual é mais um recurso ao serviço da aula de Português.

Todas essas questões colocadas aqui sobre o livro didático podem ser resumidas a partir das reflexões feitas por Britto (1997a), na sua obra "A sombra do caos", mais precisamente no tópico em que trata da concepção de língua e gramática nas produções didáticas. Nesse momento do seu estudo, o autor discute temas como a ideologia e a relação entre essas produções e a escola.

Britto (1997a) inicia seu texto chamando a atenção para a ideologia e o autoritarismo do livro didático e para o fato de que esse material, além de simplificar o conhecimento, promove o falseamento da realidade e a escamoteação das disputas e conflitos sociais. Para o autor,

> O teor das críticas pode sugerir que a solução estaria na revisão dos conteúdos e métodos, bem como na seleção mais acurada dos textos oferecidos. A questão central, entretanto, está, mais do que no tratamento ideológico dos temas selecionados, na relação que se estabeleceu entre o livro didático e a prática pedagógica, relação esta que interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar (p. 154).

Há três ordens de razão que, para Britto, justificam o vínculo quase indissolúvel entre a educação regular e o livro didático. A primeira está na própria estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa; o livro didático é produto do processo de massificação do ensino, pois ganhou força quando houve a expansão das vagas e a incorporação das camadas menos favorecidas à escola, sem que houvesse, ao fim das contas, um rearranjo na cultura escolar. Isso implicou a modificação do perfil sociointelectual do professor (a expansão da escola, segundo Soares (1996), foi acompanhada da significativa depreciação da função docente), na sua formação aligeirada e na padronização das práticas de ensino. Por isso a crítica à uniformização que o livro didático promove, já destacada por Geraldi (1987).

A segunda ordem está relacionada ao papel ideal e ideologicamente atribuído à escola, que faz o livro didático incorporar para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico e de funcionar como formulador do currículo. Para Britto (1997a), segundo uma perspectiva ingênua, haveria a crença de que seus conteúdos apresentariam um consenso social dos conhecimentos que todo cidadão deveria saber. Porém, os manuais trazem, na verdade, apenas a versão autorizada desses conhecimentos, as quais concernem à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.

A terceira e última ordem tem a ver com a visão do aluno como ser em formação, que dá origem a um processo de simplificação e padronização da exposição do conteúdo, na forma de um "didatismo reducionista". O livro didático é uma produção que se dirige a um público específico (alunos e professores) e o tratamento que ele dá ao conteúdo e o modo como se aproxima do leitor, bem como as estratégias que usa para isso, acabam por diferenciá-lo de qualquer outro tipo de texto.

De acordo com Britto (1997a), o livro didático é, então, a expressão maior da cultura escolar, a qual incorporou como sua e como natural. Esse material, para ele,

> manifesta uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio de seriação escolar. Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com

> seções sistematicamente repetidas, pautando o dia a dia da sala de aula. Em outras palavras, ao apresentar-se como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades antes atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração de exercícios. (...) os livros didáticos acabam por ser, eles mesmos, os formuladores do currículo efetivo (...). (p. 156).

Ele salienta ainda que a relação entre o livro didático e a cultura escolar funciona como uma espécie de simbiose, um processo de realimentação recíproca, em que a definição dos conteúdos e das práticas pauta-se no livro didático, que, por sua vez, tem sua organização determinada em função da estrutura da escola.

Nesses termos, o livro didático deixou de ser um instrumento auxiliar à prática pedagógica para ser visto como um modelo de ensino. Além disso, como destaca Batista (1999), não pode passar despercebido o fato de ele ter ser tornado, para muitos, praticamente o único meio de acesso à cultura letrada, pelo modo como adentrou as escolas, pela valorização que possui no nosso ensino e por ser uma representação da cultura escolar, como destacou Britto (1997a). Assim, mesmo sabendo que muitas escolas, sobretudo as públicas, nem sempre dispõem de materiais pedagógicos que ajudem o professor a realizar atividades diversificadas, não podemos usar desse fato para justificar a utilização apegada do livro didático[5]. Pelo contrário, é preciso que os professores, desde a sua formação inicial, reconheçam-se como produtores de saberes, como capazes de criar suas próprias aulas, de ter ideias e colocá-las em prática. Afinal, como alegar que não há recursos para ensinar língua materna se ela é uma produção social? Será que é preciso usar um livro didático para trabalhar uma receita, um conto, um poema ou qualquer outro gênero? É preciso que esse material indique tudo o que o professor tem de fazer, inclusive que dê respostas que eles mesmos já sabem dar ou que, talvez, faça perguntas que muitas vezes eles nem querem fazer? Ou será que o professor recorre a ele pela facilidade que representa, por ser conveniente seguir todo o roteiro que esse material sugere?

Sobre as primeiras questões, Barzotto e Aragute (2008, p. 160) chamam atenção para o fato de que "a condição primeira para se ensinar a língua é ser falante. E o professor é um falante! Isso significa reconhecer que um *Professor*, na condição de falante adulto, já teria muito a ensinar a um aluno, também falante, em geral mais jovem". Ademais, os autores destacam que o professor de português, além de falante adulto, passou até cinco anos estudando a língua e as manifestações culturais por meio dela, o que leva a acreditar que tenha

[5]Essa informação emergiu da pesquisa de mestrado de Lima (2009), que demonstrou que uma das professoras observadas usa um livro didático mesmo não o tendo escolhido e considerando-o ruim, usando como justificativa o fato de ser profissional.

acrescentado conhecimentos teóricos ao seu conhecimento de falante. Isso já é suficiente para que o professor consiga refletir sobre sua prática, elaborar as situações de ensino e ser autor das aulas que dá, não sendo necessária a presença constante de um livro didático na sala de aula para fazer isso por ele. Também desconstrói a ideia de que esse material seria um recurso no qual reside um poder mágico ou sobrenatural que poderia "salvar" o professor das emergências do ensino.

Martins (2012, p. 536) também chama atenção para esse papel que o manual escolar tem assumido na escola, afirmando que

> ao fim de quase dois séculos, o manual escolar continua a ser o rei dos instrumentos didáticos numa simbiose com o professor que urge aprofundar; a relação que os professores estabelecem com os manuais escolares, hipoteticamente benéfica, acaba por deteriorar os processos de ensino e aprendizagem e a evolução da escola.

As questões aqui colocadas nos levam a pensar: onde os professores que usam o livro didático para ensinar língua portuguesa aprendem que esse material é o instrumento ideal para isso? Talvez, simplesmente, porque passaram sua vida escolar inteira com um livro didático na bolsa e na carteira escolar. Ou, talvez, porque, nos cursos de formação que frequentaram, no âmbito das disciplinas de formação para a docência (metodologia, didática, estágio e prática de ensino), aprenderam que esse material é um objeto essencial às práticas do professor. Independentemente da "causa" associada à concepção de livro didático como objeto indispensável ao ensino de língua materna, reconhecemos que, se o estudante de licenciatura não for capaz de aprender a desautomatizar sua visão corrente do uso da língua, se não passar pela aprendizagem de práticas efetivas de uso durante sua formação, poderá passar os anos de profissão em sala de aula ancorado ao uso, muitas vezes irrefletido, de um livro didático. É preciso formar o professor pesquisador, crítico e reflexivo, que não apenas prepare aula, mas se prepare para dar aula.

Sendo assim, para que o professor de português seja formado numa perspectiva de autoria e autonomia, é necessário que os cursos de formação inicial disponham de uma organização curricular que contemple, dentre outras questões, a teorização e a didatização dos objetos de ensino da língua. É preciso também que haja lugar nessa formação inicial para a reflexão em torno do objeto livro didático, de modo que os estudantes possam compreender que esse material tem diversas facetas, que é um recurso revestido de interesses educacionais, políticos e mercadológicos e que deve ser utilizado como um apoio à prática do professor,

pois tem limitações e lacunas. Sabendo disso, é bom refletirmos um pouco sobre o currículo, o que faremos neste momento.

2.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

2.4.1 Percurso histórico do debate curricular no Brasil

O currículo é o espaço onde se dão acirradas lutas em torno de diferentes significados sobre o social, o político e o educacional. Teorizar sobre currículo significa também teorizar sobre a prática. Por ser uma teorização complexa – porque a prática também o é – encontramos na literatura diversas acepções para a palavra currículo, cada uma relacionada a uma perspectiva diferente.

Para Sacristán (2000, p. 16), "a teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições (...), em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do próprio currículo". Assim, para situar a complexa discussão em torno do termo currículo, esse autor traz à tona um estudo realizado por Rule (1973), o qual, após realizar um exame histórico da literatura especializada norte-americana, identificou centenas de definições para tal palavra, as quais foram organizadas em diferentes grupos de significados: currículo como experiência, como guia da experiência que o aluno obtém na instituição escolar, como reunião de responsabilidades dessa instituição para promover as experiências educativas; currículo como definição de conteúdos da educação, como planos, propostas, especificação de objetivos, conteúdos e atividades vivenciadas na instituição escolar.

Sacristán (2000) aponta também algumas das impressões globais relacionadas ao conceito de currículo que, segundo Schubert (1986), nos vêm à mente quando refletimos sobre esse termo: currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem aprendidas pelo aluno num determinado período; como programa de atividades metodologicamente planejadas, sequencializadas e ordenadas; como resultados pretendidos; como concretização de um plano reprodutor que contém conhecimentos, valores e atitudes; como experiência recriada nos alunos para se desenvolverem; como tarefas e habilidades a serem aprendidas; como programa de conteúdos e valores a serem ensinados aos alunos a fim de melhorarem a sociedade.

Resumindo todas essas concepções de currículo que foram indicadas a partir dos estudos de Rule (1973) e Schubert (1986), Sacristán (2000, p. 14-15) organizou- as em cinco

categorias diferenciadas: i) ponte entre a sociedade e a escola; ii) projeto ou plano educativo, pretenso ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.; iii) expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo etc.; iv) campo prático que envolve a análise dos processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; o seu estudo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; e a sustentação do discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação; v) tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Isso nos mostra o quão complexo é tentar enquadrar as perspectivas sobre o currículo e as formas que ele adota em um único discurso, uma vez que ele é um reflexo das tradições e contradições dos sistemas educativos. Descrever o currículo implica descrever as várias funções da própria instituição educativa.

De acordo com Schmidt (2003), poderíamos listar até 50 definições apresentadas na literatura para o termo currículo. Essa diversidade de conceitos, segundo a autora, dá a dimensão do quanto as concepções são variadas e diferentes quanto às perspectivas e funções que o termo abarca. Nesse sentido, não há uma definição mais correta ou mais reconhecida; há, sim, a decisão por uma delas, que implica a opção por concepções e compromissos sociais e políticos.

Debruçando-se sobre essa amplitude de significados do termo, Pedra (1992) estabeleceu um modelo de classificação no qual o currículo pode ser entendido como: i) resultados esperados; ii) conjunto de experiências sob o comando da instituição educativa; e iii) princípios essenciais de uma proposta educativa. No entanto, como lembra Schmidt (2003), não podemos negar que tem destaque no senso comum a ideia de currículo como planos, programas, objetivos e conteúdos educacionais e experiências de aprendizagem.

Sacristán (2000) acredita que o conceito de currículo tem significados diversos porque é tomado com base em enfoques paradigmáticos diferentes e utilizado para processos ou fases distintas do próprio desenvolvimento curricular. Para o autor,

> Se encontramos concepções tão diferentes sobre o que é currículo, deve-se em parte ao fato de que se centram em algumas das fases ou momentos do processo de transformação curricular. Por isso, em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é o currículo (p. 103).

Sabendo que não há consenso em torno da palavra currículo, reconhecemos que ela é, quase sempre, fruto dos significados do seu tempo. Em resumo, podemos adotar a concepção de Apple (1994, p. 59), para quem

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Silva (2010), concordando com a complexidade desse termo e com o fato de o concebermos com vistas às diferentes perspectivas que o mesmo abarca, destaca, de forma breve e simplificada, quatro diferentes visões de currículo e teoria curricular que têm mostrado força no nosso pensamento curricular.

A primeira delas é a tradicional, humanista, que se baseia numa concepção conservadora de cultura como algo fixo, estável, herdado, e de conhecimento como fato ou informação. Essa visão encontra respaldo, segundo o autor, "numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação" (p. 12). Uma outra visão de currículo apontada por Silva é a tecnicista, que é semelhante à tradicional, mas enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. A terceira visão seria a crítica, orientada pelo neomarxismo, que concebe escola e educação como instituições reprodutoras das estruturas de classe da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o currículo seria objeto de reflexão e reprodução dessa estrutura. A quarta e última visão de currículo, segundo Silva (2010), é a pós-estruturalista, que enfatiza o currículo como prática cultural e prática de significação. E é essa a visão que ele defende: "o currículo, tal como a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais" (p. 17).

No Brasil, a construção dessas várias perspectivas do pensamento curricular teve início nos anos 20 – 30, a partir das primeiras mudanças curriculares isoladas realizadas com base nos ideais da Escola Nova. Mais especificamente na reforma realizada em Minas Gerais, por Francisco Campos e Mário Casassanta, que teve como objetivo principal reorganizar os ensinos elementar e normal, é que o pensamento curricular defendido pelos escolanovistas apareceu de forma mais sistemática e com mais clareza e foram percebidas, pela primeira vez, orientações acerca da utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas curriculares (MOREIRA, 1990). Esses ideais escolanovistas representavam uma

reação ao currículo clássico tradicional, e seus eixos curriculares deslocaram-se, segundo Saviani (1993, p. 20),

> do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; da pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Educação Elementar (PABAEE) foram responsáveis, nessa época, pela promoção de cursos e realização de pesquisas, formando os primeiros especialistas em currículo. A participação norte-americana no pensamento curricular brasileiro ganhou ainda mais força durante as décadas de 50, 60 e 70, devido a acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano. Essas influências eram marcadas por uma visão funcionalista e tecnicista de currículo.

Com a redemocratização do Brasil, ainda na década de 1980, essa visão funcionalista e tecnicista começou a perder espaço, e o pensamento curricular brasileiro passou a ser influenciado pela teoria marxista. Nesse período, à medida que a influência de pensadores americanos diminuía, o currículo passava a ser visto de outra forma, desta vez sob a ótica da teoria crítica, das relações de classe, da ideologia.

No início dos anos 1990, a abordagem curricular brasileira se ampliou e incorporou uma visão crítica, sociológica: o currículo passou a ser entendido como um espaço de relações de poder, cuja compreensão só seria possível a partir do seu contexto político, econômico e social. Destacaram-se, também, nessa época, os estudos sobre currículo e conhecimento (conhecimento científico e escolar, saber popular e senso comum) e, ao lado desses estudos, desenvolvem-se pesquisas em torno da multirreferencialidade (BURNHAM, 1993), apontando o campo[6] do currículo como complexo, cuja interpretação exige uma rede múltipla de referenciais.

De acordo com Silva (2007, p. 17), "as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos

[6]Aqui, entende-se campo do currículo, conforme Lopes e Macedo (2010, p. 17-18), como um campo intelectual: "espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas práticas."

de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva". Ele destaca que, enquanto as teorias curriculares tradicionais tinham um caráter de aceitação, ajuste e adaptação, "as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical" (p. 30).

Já no fim da primeira metade da década de 1990, as ideias sobre o currículo começam a ganhar referências pós-modernas e pós-estruturais, representadas sobretudo pelos estudos culturais e sintetizadas no que se chamou de "virada linguística". Nesse contexto, destaca Silva (2010, p. 14) "ganha centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição do social". Consequentemente, a cultura, nomeadamente uma prática de significação, é vista em seu aspecto constitutivo. Para o autor, são essas renovadas concepções do cultural e do social que têm um impacto importante sobre a teoria curricular: "a cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social" (p. 14).

Essas teorias pós-críticas, que dão ênfase às preocupações com a diferença, o multiculturalismo, as culturas raciais e étnicas, por exemplo, precisam, segundo Silva (2007, p. 14),

> se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. O currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas.

Na segunda metade dos anos 1990, o hibridismo do campo mostrou-se forte nos estudos curriculares, o que, de acordo com Dussel (2010, p. 57), "contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram". Nessa perspectiva, "os estudos e debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente" (MOREIRA, 2005, p. 19). No entanto, ressalta Moreira (2005), apesar disso, dessa efervescência teórica, a teoria curricular crítica enfrenta um sério problema que diz respeito à relação teoria-prática que remete ao "distanciamento entre a produção 'teórica' e a realidade vivida no cotidiano das escolas" (SOUZA, 1993, p. 126). Em outras palavras, todo o aparato teórico produzido sobre o campo do currículo ainda não é capaz de garantir a construção de uma escola de qualidade no Brasil (MOREIRA, 2005, p. 19).

Esse breve apanhado histórico, permeado por essa efervescência teórica de que fala Moreira (2005), mostra-nos que discutir currículo é uma tarefa complexa e que não permite

delimitações e enquadramentos fáceis. No entanto, considerando as principais características de cada perspectiva curricular, Silva (2000) propõe o agrupamento dessas teorias em grandes categorias de acordo com seus principais conceitos:

- *teorias tradicionais*: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos;
- *teorias críticas*: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência;
- *teorias pós-críticas*: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Sabendo, então, que

> o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17),

entendemos o currículo como prática, como uma construção cultural, uma maneira de organizar as diversas práticas educativas. Entendemos também, conforme Sacristán (2000), que o currículo é um elemento nuclear de referência que permite analisar as instituições educativas como instituições culturais. Segundo o autor, o currículo reflete o esquema socializador, formativo e cultural dessas instituições. Concordamos também com a visão de currículo de Silva (2010), que reconhece o espaço de significação que o currículo é e acrescenta que ele está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais, por isso defende que

> O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (p. 27)

Segundo o autor, essa ideia de identidade cultural é construída historicamente; não é algo que simplesmente, naturalmente exista: “nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa” (p. 26), destaca ele. E o currículo tem papel fundamental “nisso” que nos tornamos.

E concordamos, ainda, com as ideias de Moreira (2005, p. 6), que entende "o currículo como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio dos seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores".

Em face, então, dessa nossa opção conceitual, trazemos à tona as ideias de Sacristán (2000), que, ao considerar o currículo como algo que é construído no cruzamento das várias relações e disputas que ocorrem nos diferentes campos e sofre influências de forças concorrentes, propõe uma interpretação do "fenômeno curricular" cujos níveis têm inter-relações recíprocas e circulares entre si. Para ele, estes são os níveis do currículo:

1. *Currículo prescrito*, que corresponde a qualquer tipo de prescrição ou orientação à que os sistemas educativos estão submetidos, indicando, por exemplo, o que deve ser seu conteúdo. Refere-se também aos aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular e servem de base para a elaboração, de textos do saber, como livros didáticos.
2. *Currículo apresentado aos professores*, que diz respeito aos meios através dos quais os conteúdos do currículo prescrito são traduzidos aos professores, interpretados para eles. Um dos instrumentos mais decisivos desse currículo apresentado são os livros-texto, os livros didáticos.
3. *Currículo moldado pelos professores*, que concerne à tradução, a apropriação dos significados do currículo por parte do professor na sua atividade decisiva de concretização dos conteúdos e significados dos currículos. O plano de ensino, o programa da disciplina, são exemplos dessa tradução feita pelo professor.
4. *Currículo em ação*, que tem relação com a transformação do currículo em método por parte do professor; é na prática propriamente dita, real, fundamentada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam as atividades acadêmicas e que pode ser reconhecido o significado o real das propostas curriculares.
5. *Currículo realizado*, que remete aos rendimentos, aos efeitos, explícitos ou ocultos, produzidos pela prática, que podem ser de ordem cognitiva, afetiva, social, moral etc.
6. *Currículo avaliado*, que corresponde à avaliação de aspectos do currículo, capaz de impor critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Apontadas as nossas ideias iniciais a respeito das visões de currículo com as quais concordamos, apresentaremos a seguir o que entendemos como sendo necessário na discussão sobre currículo no ensino superior, momento formativo que é o foco do nosso estudo.

2.4.2 Currículo no ensino superior e formação do professor

Como lócus privilegiado da formação do professor, a universidade enfrenta desafios diante da responsabilidade de formar profissionais conscientes e autônomos, que fazem suas escolhas e tomam decisões teórico-práticas com base, sobretudo, na fundamentação construída nesse espaço formativo. É a consciência acerca desse desafio e dessa responsabilidade que exige da universidade um currículo com princípios organizadores que não somente funcionem como norteadores das práticas de formação, mas também que preparem o professor para assumir os novos papéis sociais que se lhe apresentam. Mais ainda, que formem o professor para atuar como um prático reflexivo e autônomo (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), de modo que ele possa refletir sobre suas práticas considerando, para além do contexto escolar, o contexto social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Com essa visão de currículo, a universidade terá maiores condições proporcionar uma formação de professor que seja produtora de sentido, "[...] que tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade [...]" (GIROUX, 1997, p. 50-51), com interesses voltados para a emancipação e autonomia do professor. De acordo com Ranghetti e Gesser (2004, p. 4),

> Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos. Desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional, parece ser a tônica para uma formação profissional consciente.

Ainda de acordo com essas autoras, para conferirem mais sentido à formação de professores, as disciplinas ofertadas no Ensino Superior devem estabelecer vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão. Por isso, segundo elas, "é salutar que a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua estética, elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re)criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão" (RANGHETTI; GESSER, 2004, p. 4). Isso só será possível a partir do rompimento com a racionalidade técnica, com o modelo de formação docente no qual se ensina um "analfabetismo conceptual e político" (GIROUX, 1997) na busca pela

construção de uma racionalidade que considere o professor como autônomo, autor das suas práticas e consciente do seu poder de atuação social.

Com vistas à construção de um currículo para o ensino superior que contemple as demandas sociais, humanas e profissionais, traduzidas em algumas das questões aqui colocadas, Ranghetti; Gesser (2004) propõem um *design* de currículo fundamentado em 7 princípios basilares que, segundo elas, dialogam com o contexto da contemporaneidade: pesquisa, pergunta, teoria da interdisciplinaridade, flexibilização curricular, participação colegiada, parceria entre universidade e entidades profissionais e distribuição dos tempos e espaços. Vejamos os motivos apresentados por elas para a pertinência de cada um desses princípios.

Ter a pesquisa como princípio se justifica, segundo as autoras, pelo fato de que, através dela, podemos promover o rompimento da "histórica segmentação e hierarquização entre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática, que se dava apenas através dos estágios [...]". (ALVES; GARCIA, 2001, p. 79). Partindo desse pressuposto, as perguntas são fundamentais ao exercício da pesquisa. Num *design* curricular para o ensino superior, as perguntas precisam progredir da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1994). Para as autoras, espera-se que, "pela investigação e por percursos em diversas fontes, os sujeitos em formação possam, com a orientação dos professores, (re)elaborar conceitos, visando deles se apropriarem de forma integrada e interativa com as diferenças do saber" (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 8).

A interdisciplinaridade no currículo do ensino superior, por sua vez, tem importância porque é necessário pensar nas redes complexas com base nas quais as profissões se constroem. Segundo as autoras,

> o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construírem sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades de se autotranscenderem. Para tanto, a ênfase não está só no conteúdo nem nos objetivos e estratégias, mas sim na aprendizagem, na apreensão do sentido e do significado dos termos, em como os sujeitos aprendem e quais mecanismos são acionados para que o ato de aprender se constitua. Ato que se dá na relação e interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo, intermediado pela teoria e pela prática, o que caracteriza uma abordagem interdisciplinar (RANGHETTI; GESSER, 2004, p. 20).

Assim, para elas, os profissionais em formação, através das ações integradoras de um currículo interdisciplinar, formam-se como objeto e sujeito, questionando a si mesmos e ao mundo que os cerca, formando-se e/ou conformando-se, transformando e interferindo nos contextos dos quais fazem parte, nos quais atuam, que são, também, espaços formativos.

No que se refere à flexibilização curricular, remetemos à legislação brasileira que garante, mais precisamente na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 207; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 (LDBEN) e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2011, o caráter flexível da universidade e, consequentemente, do seu currículo. Essa flexibilidade é necessária, segundo Ranghetti e Gesser (2004), porque é preciso acolher as novas demandas sociais do processo de construção do conhecimento e de uma formação prático-reflexiva e intelectual-transformadora. Como elas destacam,

> As problemáticas de estudo no contexto da prática profissional estão ligadas à ação e, nessa perspectiva, há que se desenvolver uma organização curricular flexível, receptiva às experiências do cotidiano profissional, considerando as necessidades de cada profissão, seus conhecimentos e a possibilidade de reconstruí-los de modo significativo. (2004, p. 10).

O currículo do ensino superior também necessita ter bases numa participação colegiada, a qual pressupõe a participação de docentes na sua elaboração. Esse tipo de participação, na opinião de Ranghetti e Gesser (2004), funciona como um elemento facilitador e catalisador das atividades que compõem os processos de formação e de aprendizagem. Nesses termos, no lugar de uma posição individual e solitária, característica de uma lógica liberal e reprodutivista do ensino, surge uma postura coletiva nos processos de análise coletiva do currículo, típica de uma lógica educacional emergente e inovadora. As autoras destacam, ainda, que

> É por meio da ação colegiada dos professores que se criam e dinamizam mecanismos de autorregulação que possam ser oferecidos aos estudantes pelo coletivo dos professores. Sendo assim, intensificam-se as condições criadas para a aprendizagem autorregulada, fator preponderante para a efetiva formação profissional dos estudantes universitários e para a autonomia de suas futuras ações como profissionais. (RANGHETTI; GESSER, 2004, p. 12).

Pelo que podemos observar, a participação colegiada colabora na formação do professor autônomo que, no coletivo, aprende e regula suas ações, as quais, além de favorecer a organização coletiva do currículo, também permitem que os docentes ensinem coletivamente seus estudantes a utilizarem estratégias de autorregulação de suas aprendizagens. No ensino superior, isso é essencial porque

> os docentes precisam assumir a responsabilidade de preparar os acadêmicos no sentido de que eles assumam responsabilidade em seu processo de formação e aprendizagem. É necessário que os estudantes universitários sejam orientados por seus professores para aprenderem uma cultura de independência e autonomia em sua trajetória de formação pessoal e profissional. O docente da educação superior

> precisa elaborar sua proposta de ensino por meio de atividades que levem os estudantes a se perceberem como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. (RANGHETTI; GESSER, 2004, p. 12).

Nesse sentido, a simetria invertida ganha força numa discussão sobre currículo que tem como princípio a construção da autonomia a partir do fazer coletivo, do fazer do aluno sob orientação do docente, na busca pelo reconhecimento de que o sujeito em ação é sujeito de sua própria formação, autor do próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, de que os professores devem ser sujeitos ativos e autores de suas práticas.

Ainda considerando a necessidade da formação autônoma do professor, voltamo-nos para outro importante princípio do *design* do currículo no Ensino Superior: a parceria entre universidade e entidades profissionais. Pensando na formação de professores, se compreendemos que essa formação se constitui na relação de saberes teóricos – produzidos na universidade – e saberes práticos – produzidos durante a atuação profissional – é condição *sine qua non* oportunizar ao professor em formação o acesso ao espaço em que a sua função se realiza. Como destaca Charlier (2001), é imprescindível ao sujeito em formação transitar pelo espaço onde irá atuar, uma vez que é nele que irá desenvolver saberes, habilidades e competências específicas da profissão a partir da, através da e para a prática:

> entendemos que o sujeito em formação aprende também "na prática". Ou seja, aprende pela ação pedagógica, que exige momentos circunstanciais de re-elaborações que lhe possibilitam o aprender pelo fazer dos profissionais em ação, no seu futuro espaço da profissão. Aprende na prática porque percebe quando o profissional em ação repensa os caminhos escolhidos para atingir seus objetivos: reestruturação de esquemas, dinâmicas, materiais, entre outros; aprende na prática quando observa que o profissional em ação revê seus procedimentos e posicionamentos teóricos; aprende na prática quando percebe que, na relação profissional-estudante, o profissional em atuação posiciona-se como articulador-aprendiz, isto é, aprende e ensina ao mesmo tempo (RANGHETTI; GESSER, 2004, p. 13).

É considerando essa parceria entre universidade e escola, no caso da formação de professores, que caminhamos, segundo as autoras, na perspectiva de um currículo como contexto, como percurso que favorece a produção de conhecimentos múltiplos para além das teorias e das práticas; um currículo que "permita um saber que possa ser aplicado e que seu processo de construção tome como base a prática, o contexto, as necessidades e projetos pessoais dos sujeitos em formação" (p. 14).

Por fim, completando os princípios necessários ao *design* de um currículo para o ensino superior, temos a distribuição dos tempos e dos espaços, os quais são compreendidos

como constitutivos de uma dialética que se revela, também, entre currículo, saberes, cultura e formação. De acordo com Frago e Escolano (2001, p. 63-64),

> São muitas as influências e entrecruzamento entre o espaço e o tempo. [...] a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior; a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história. [...] O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações.

Considerando todos esses princípios, o processo de construção do currículo no Ensino Superior deverá contar com a participação ativa dos docentes e dos estudantes como sujeitos autores não somente do currículo, mas das práticas de ensino-aprendizagem geradas a partir dele. Conforme destacam Ranghetti e Gesser (2004, p. 17),

> Hoje, a literatura que apresenta as pesquisas sobre o currículo e os processos de ensinar e de aprender, sobre o desenvolvimento do ser humano e sua constituição, destaca a relevância do ser humano como autor de sua história. Da mesma forma, propõe que professores e estudantes sejam, respectivamente, propositores e construtores dos currículos e sujeitos de sua aprendizagem.

O currículo concebido dessa forma exige um novo perfil de estudante e de docente: sujeitos autores e autônomos. Um docente "(...) inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, capaz de problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta e de adotar uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar (...)" (SANTOS, 2001, p. 3), que fundamente suas práticas numa educação democrática, transformadora e comprometida com o desenvolvimento do estudante em sua integralidade. Consequentemente, teremos um estudante que reflete sobre sua formação e que, por encontrar no docente uma postura intelectual, reflexiva, crítica e emancipadora, busca agir da mesma forma, num movimento em que aprende fazendo desde as atividades específicas da sua área até as posturas diante do mundo.

É nesse cenário de discussão sobre o currículo no ensino superior que encontramos espaço para refletir sobre a formação do docente desse nível de ensino e, obviamente, sobre a formação do estudante que será futuramente um professor. De acordo com Gatti e Barreto

(2009), as complexidades provenientes das questões culturais, econômicas, técnicas e científicas devem ser levadas em conta no momento de refletir sobre a formação desse profissional, uma vez que "certamente, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 13). Assim também pensa Pérez Gómez (1992), ao salientar que a formação do professor encontra-se inserida num contexto histórico e político, bem como num conceito de instituição educacional que traz em si uma concepção de ensino e de currículo.

Sendo assim, ser professor nesse contexto exige uma forma diferente de se posicionar, de lidar com as questões impostas pela sociedade atual. Como diz Imbernón (2009), a busca social por mudança e transformação que presenciamos hoje solicita um profissional da educação com competências adequadas para esse novo cenário. Ou seja, as universidades e as escolas exigem um professor que seja, ao mesmo tempo, prático reflexivo (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), um profissional que se volta para sua prática, reflete sobre ela, que tem autonomia, isto é, um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos; e até um professor "reflexivo e artístico" (PÉREZ GÓMEZ, 1992), que, no desenvolvimento de suas ações, além de agir de forma prática e autônoma, age também como um artista que cria, reflete e toma decisões.

Acreditamos, então, que pensar sobre currículo sem pensar mais globalmente sobre formação do professor não é tarefa possível, pois o desenvolvimento curricular ocorre simultaneamente ao desenvolvimento do professor que, consequentemente, vai aperfeiçoando suas práticas, num movimento em que docentes e estudantes constroem e reconstroem conhecimentos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1990). Muito mais do que um conjunto de competências que devem ser formadas, Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004) entendem que o currículo constitui-se de experiências significativas, nas quais, num dado contexto social e histórico, constrói-se o fazer pedagógico que, organizado de diferentes modos, possibilita aproximar a intenção formativa dos agentes da formação: no caso da formação do professor de português, o docente e o estudante, que também é professor em formação. Assim, somos capazes compreender currículo como algo que é construído no cruzamento das várias relações existentes nos diferentes campos e que sofre influências de forças concorrentes onde ele é concretizado (SACRISTÁN, 2000). Com base nessa compreensão, podemos realizar, como lembrou Silva (2000, p. 9), nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores reflexivos e críticos, de "abrir o campo do social e do político para a produtividade e polissemia, para a

ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido" que a discussão sobre o currículo é capaz de promover, sobretudo no âmbito da formação de professores.

O campo do ensino superior, como sabemos, é palco dessas acirradas disputas curriculares. Um exemplo disso foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, através do Parecer D. Assim, mesmo conscientes das disputas e dos debates que ocorreram em torno da publicação dessas diretrizes, elas são lembradas na nossa discussão porque são elas que orientam até hoje a formação docente em nível superior e é com base nelas que são estruturados os currículos dos cursos de graduação. Vamos conhecer um pouco dessas diretrizes, de um modo geral, e depois, um pouco das diretrizes que orientam o currículo dos cursos de licenciatura em Letras.

2.4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior e a formação do professor de português

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, ocorreu quando o país vivia um momento de discussões bastante acirradas sobre formação de professores, fomentadas pelo olhar tecnicista que era lançado sobre essa formação, a qual se aproximava da produção de recursos humanos para a educação (modelo condenado pelos professores através das disputas travadas especialmente na década de 1980, como já mencionamos). O movimento pela regulamentação e implementação de um novo paradigma curricular ocorreu concomitantemente à LDBEN e com o estabelecimento, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CP 9/2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Essas diretrizes são parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional, que se desenvolveram a partir do final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Elas evidenciam o processo de flexibilização curricular em curso, com o objetivo de adequar o ensino superior às novas demandas decorrentes do processo de reestruturação produtiva por que passam muitos países, na tentativa de adequar os currículos aos novos perfis profissionais exigidos por essas modificações (FREITAS, 2002), as quais, como já contextualizamos aqui, foram fruto de um momento em que a visão tecnicista do processo educativo voltou a cercar o nosso ensino.

A elaboração dessas diretrizes pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) teve como pretensão definir desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, até a carga horária, a avaliação de curso e de professores, e a organização institucional e pedagógica das IES. Como destaca Gouvêa (2002, p. 221), essas diretrizes se baseiam em princípios orientadores que "conceituam competência como capacidade de mobilizar ações que resultem em aprendizagem dos alunos; apontam a necessidade de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada; e postulam a pesquisa como elemento social do curso".

Elas indicam, assim, um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que precisam ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Dentre esses princípios, destacamos alguns, apresentados no Artigo 2º do documento, sobre a formação do professor, que deve prepará-lo para:

- o ensino que vise à aprendizagem do aluno;
- o acolhimento e o trato da diversidade;
- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- o aprimoramento em práticas investigativas;
- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

E sobre o desenvolvimento de competências referentes:

- ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

As diretrizes, como podemos ver, são genéricas. De acordo com Mello (2000, p. 99), por seu caráter normativo, elas "focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas". Ainda segundo essa autora, as diretrizes não constituem

apenas reformas de sistemas isolados, mas vêm da necessidade de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional. Elas atingem "o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar" (p. 99).

Esse documento, assim como outras orientações curriculares, além de estabelecer parâmetros para a prática, permite compreender valores e objetivos assumidos para a formação de professores. Ele corresponde à dimensão prescrita do currículo, entendida, conforme Penin, Galian e Valdemarin (2014, p. 59), "como a expressão de um equilíbrio instável em torno de diferentes concepções e interesses envolvidos na definição do que deve compor o lote de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação de professores".

Os cursos de Letras também têm suas próprias diretrizes. De acordo com elas – as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras –, tendo em vista a área das ciências humanas e as exigências da sociedade moderna, esses cursos precisam atender à relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores da humanidade. Nesses termos, precisam ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da instituição de ensino superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Ainda de acordo com essas diretrizes, o objetivo do curso de Letras é formar um profissional interculturalmente competente, que possa lidar, de forma crítica, com as várias linguagens, sobretudo a verbal, nos vários contextos e situações de uso:

> Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (...) O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30).

Pelo que podemos observar, o professor de português deve ter domínio da língua e da literatura maternas ou estrangeiras, se for o caso. No entanto, o domínio desses conhecimentos teóricos e específicos da área das Letras, apesar de imprescindíveis para que ele consiga dar aulas, não é suficiente para que ele seja capaz de agenciar, enquanto professor, situações de ensino que desenvolvam nos seus alunos esse mesmo domínio. Isso significa que o aluno, enquanto estudante do curso de Letras, precisa vivenciar situações de leitura, produção oral e escrita e reflexão sobre a língua que lhe deem condições de produzir, enquanto professor, situações similares para seus alunos (com as devidas diferenças de níveis de ensino, obviamente). Essa reflexão parte do princípio de que não somos capazes de ensinar aquilo que não aprendemos: para ensinar a ler, escrever, falar e analisar a língua, o professor precisa ter aprendido isso. Ela converge ainda com duas das competências que, segundo as diretrizes para o curso de Letras, o estudante deve desenvolver: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; e b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. Em outras palavras, temos aqui a ideia da simetria invertida, já discutida anteriormente.

Quanto aos conteúdos curriculares, as diretrizes defendem que os estudantes aprendam conteúdos básicos ligados à área dos estudos linguísticos e literários, fundando-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Além desses conteúdos, defendem que

> De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. (BRASIL, 2001, p. 31).

Esse cuidado parece revelar uma tentativa de garantir aos estudantes de Letras uma formação mais integral, bem como a inclusão no currículo, no caso das licenciaturas, dos conteúdos definidos para a educação básica e as didáticas próprias de cada conteúdo, bem como das disciplinas de formação para a docência – novamente vemos a ideia da simetria invertida – bem como as pesquisas que embasam essas didáticas. Vale ainda destacar que, segundo tais orientações, "o processo articulatório entre habilidades e competências no curso

de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso" (p. 31), o que demonstra o reconhecimento da importância da prática para a formação do professor. Salientamos aqui, ainda, a atenção dada pelas diretrizes à formação de um profissional de Letras comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

Pensar na relação entre teoria e prática é um imperativo em qualquer discussão sobre a formação do professor. Trata-se de uma temática que surge no cotidiano, na academia, nas pesquisas, nos espaços escolares e está sempre atravessada por diferentes pontos de vista.

Definir teoria e prática não é também tarefa simples – assim como não é simples definir tantos outros temas educacionais, como já visto aqui. Para muitos, teoria é abstração, algo que se apresenta descolado da realidade, que está na esfera do intocável, intangível. A prática, por sua vez, seguindo essa mesma linha de pensamento, está relacionada à ideia de experiência prática do fazer empírico, da ação. No entanto, teoria e prática são termos que têm estreita relação com a ciência, como destaca Oliveira (2006, p. 103):

> No mundo acadêmico, ao se pensar a relação teoria e prática, é inevitável que essa discussão faça emergir o campo do conhecimento científico. Isto porque as teorias são construtos próprios desse universo, às quais são atribuídas um sentido de modelo representativo da realidade, portador da verdade, criando uma simbiose entre poder e conhecimento, nos limites de um paradigma herdeiro da tradição iluminista. (...) enquanto que a prática seria uma atividade concreta, através da qual os seres humanos se afirmam no mundo, modificam a realidade objetiva.

Para além disso, em vez de serem concebidas dicotomicamente, teoria e prática precisam ser entendidas como ações inter-relacionadas, complementares. A dualidade "epistemologia do conteúdo" X "epistemologia da prática" precisa ser superada para dar lugar a uma outra dimensão, a uma "epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita" (OLIVEIRA, 2006, p. 106). Assim, com a certeza de que é através da teoria que compreendemos a prática e de que esta alimenta a teoria, num constante movimento, devemos pensar a estruturação curricular dos cursos de formação de professores de português, pois, como destaca Nóvoa (1992, p. 35), "o saber de referência da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas". Fazemos nossas as palavras de Oliveira (2006, p. 105), quando destaca que

> é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos transformam-se em objetos de ensino, seja pelos mecanismos de "transposição didática" (...), seja pela "mediação pedagógica" (...), seja pelo conhecimento articulado dos saberes disciplinares e saberes curriculares (...).

Em outras palavras, o centro da formação do professor deve estar na relação entre a teoria e a metodologia, bem como na discussão sobre que teorias sustentam tais ou quais práticas (MOYSES E OUTROS, 2002). Em face disso, pensando na formação de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e considerando o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras sobre o ensino e a relação teoria-prática, sentimos necessidade de lançar um olhar mais apurado para as disciplinas que são mais diretamente marcadas pela teorização da prática e pela alimentação da teoria, bem como pela própria experiência prática que os graduandos precisarão vivenciar enquanto professores em formação. São as disciplinas dos campos da didática, da metodologia, do estágio e da prática de ensino, que, apesar de atenderem por nomes diferentes e apresentarem ementas e formatos diversificados de acordo com a instituição e o curso de origem (a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, como está apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior), são obrigatórias nos cursos de licenciatura. Elas buscam, dentre outros motivos, inserir os alunos nas discussões sobre a prática e em situações concretas de ensino. Mas por que é importante refletir sobre essas disciplinas? Qual o papel delas na formação do professor?

As "disciplinas de formação para a docência" (GATTI; NUNES, 2009) em questão são de grande relevância para o entendimento do quadro formativo teórico-prático que está sendo proposto aos futuros professores, uma vez que é, sobretudo, no âmbito delas que se encontram (ou, pelo menos, deveriam se encontrar) os conteúdos mais intimamente relacionados com o trabalho que será realizado pelos professores no exercício efetivo da sua função.

No caso dos cursos de licenciatura em Letras, nos quais são formados profissionais que estão encarregados de inserir de forma mais efetiva e competente os alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita, essas disciplinas passam a ter um papel ainda mais importante, pois é preciso que elas deem espaço a discussões sobre leitura, produção oral e escrita e reflexão sobre o sistema linguístico, passando pelos vários usos sociais da língua.

Assim, refletir sobre a formação do professor de português e sobre o papel dessas disciplinas é imprescindível porque elas representam, como já dissemos, a relação entre teoria e prática, que remete à aprendizagem de processos de transposição e mediação didática, decisivos para o professor em formação. Como bem coloca Mello (2000, p. 103):

> A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica. Isso implica um tipo de organização curricular que, em todas as disciplinas do curso de formação, permita também: a transposição didática do conteúdo aprendido pelo futuro professor; e a contextualização do que está sendo aprendido na realidade da educação básica.

A autora insiste na importância da simetria invertida e da relação teoria-prática na formação dos professores porque, para ela, ambas decorrem do conceito de competência, e "competência se constrói em situação; não é 'conhecimento de', muito menos 'conhecimento sobre', mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas" (MELLO, 2000, p. 104). No seu texto sobre *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*, ela evidencia que a relevância da prática decorre do significado que se dá à competência do professor para ensinar e fazer aprender. De acordo com a autora,

> Competências são formadas pela experiência, portanto esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas. Mas é preciso cuidar para que não exista nova fragmentação. O termo prática na formação do professor tem três sentidos complementares e inseparáveis. O primeiro sentido refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; em segundo lugar, identifica-se com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social; em terceiro, a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica. (MELLO, 2000, p. 105).

Assim, ela defende que a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente. Isso é possível, para ela, através da presença orientada em escolas e da utilização mediada de vídeos, estudos de casos e análise de depoimentos ou, ainda, a partir de qualquer outro recurso didático que "permita a reconstrução ou simulação de situações reais" (p. 104). Para ela, muitas vezes os conteúdos que são ensinados na graduação não tomam como referência a sua importância para o ensino de crianças e jovens. Nesse caso, o princípio da simetria invertida perde o espaço que merece ter na formação do professor.

Fiorentini (2005, p. 113) indica outras possibilidades de tematização da prática:

> Uma outra forma de contribuir para a formação (...) nas disciplinas didático-pedagógicas (...) é analisar e discutir episódios reais de sala de aula. Seja através de vídeos de aulas seja através de episódios ou narrativas de aulas, que podem ser extraídas de relatórios de pesquisa sobre a prática, do diário de campo do próprio licenciando quando for fazer observações nas escolas e, principalmente, quando trouxerem relatos sobre a própria prática docente (...)

Para o autor, essa forma investigativa de reflexão compartilhada sobre a prática docente, quando tem a colaboração de outros licenciandos e professores, mostra-se eficiente no desenvolvimento de um processo efetivo de crescimento profissional do professor aprendiz, sendo capaz de promover mudanças importantes na prática docente de cada um.

Sabemos que a dimensão prática deve ser contemplada nas disciplinas que compõem o perfil curricular do curso de formação de professores, mas sabemos também que há disciplinas mais específicas nessa tarefa de atender às necessidades da relação teoria-prática. No caso dos cursos de licenciatura em Letras,temos as disciplinas de metodologia, didática específica, estágio e prática de ensino de português, comumente oferecidas, como indicam as diretrizes, a partir da segunda metade do curso, à medida que os alunos vão construindo uma visão acerca das principais teorias e fundamentos pertinentes à área. A reflexão sobre essas disciplinas é necessária porque elas têm um caráter formador bastante evidenciado. É principalmente através delas que os graduandos se apropriam das relações teoria-prática e das situações reais de ensino da leitura, da produção oral e escrita e da reflexão sobre a língua.

As disciplinas de formação para a docência (GATTI; NUNES, 2009), também chamadas de disciplinas didático-pedagógicas (FIORENTINI, 2005), disciplinas de formação para a docência, disciplinas pedagógicas etc., são aquelas que se voltam para a prática pedagógica. Elas devem se ocupar da reflexão sobre a prática e da própria relação teoria-prática, oferecendo aos estudantes exemplos e possibilidades de eles vivenciarem na universidade as situações de ensino que servirão de norte para aquelas que viverão quando professores na sala de aula. Em um curso de licenciatura, não deveriam ser elas as únicas responsáveis por esse papel, uma vez que, ao longo de todo o curso, estudante deveria ser preparado para lecionar, como já dissemos. No entanto, não sendo o que acontece, recai sobre essas disciplinas a responsabilidade pela formação do professor propriamente dita.

Pensar sobre as disciplinas de formação para a docência é trazer à tona uma concepção de ensino como prática situada num contexto histórico e social definido. Nesses termos, no caso do ensino de língua, ao olharmos para as diferentes épocas e os diferentes contextos, perceberemos que as questões metodológicas, didáticas e práticas historicamente se fizeram presentes de maneiras também distintas, como pudemos observar na retrospectiva feita anteriormente.

Até há bem pouco tempo, o modelo de licenciatura que vigorava era o conhecido 3+1: três anos de disciplinas teóricas e, no último ano, seriam ministradas as disciplinas específicas de formação para a docência. Dentro da visão de que esse modelo não contribuía como era

necessário para a formação do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior propuseram algumas mudanças nas licenciaturas, dentre elas a oferta dessas disciplinas. No currículo atual, uma carga horária maior para as disciplinas que se voltam para a formação para a docência são uma exigência, porque expressam a necessidade de formar professores aptos a didatizarem os conteúdos estudados durante a formação inicial em prática de sala de aula. É no âmbito dessas disciplinas que, como já ressaltamos, deverá ocorrerá, de modo mais efetivo, a relação indissociável entre teoria e prática. Vamos, então, a partir de agora, refletir um pouco sobre cada uma dessas disciplinas.

No contexto atual, a disciplina de metodologia do ensino tem como objetivo suprir o futuro professor de bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos do currículo. As orientações e as atividades típicas dessa disciplina pretendem também ajudar o futuro professor a definir as intenções do ensino, o modo como a aula deve ser organizada, as atividades propostas, os conteúdos selecionados, os materiais utilizados, os instrumentos e procedimentos de avaliação empregados e as formas como acontecem as interações professor-estudante e estudante-estudante.

No caso do ensino da língua portuguesa, a disciplina de metodologia certamente se volta para o ensino da língua como meio de interação social e para o tratamento do texto e dos eixos leitura, escrita, oralidade e análise linguística, considerando-os como necessários à atuação do leitor/produtor de textos em práticas sociais. Além da teorização sobre os objetos de ensino da língua, a sua didatização e a mediação do professor são o foco dessa disciplina, conforme destaca Libâneo (2004, p. 27):

> será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

No que se refere à didática, destacam-se as novas concepções, que reconhecem o ensino como prática social viva (PIMENTA, 1997). Em face disso, é preciso que as discussões no âmbito dessa disciplina, para assumir um papel significativo na formação do professor, sigam para além das reflexões sobre o "saber-fazer", sobre os meios pelos quais se possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

A didática hoje precisa ser vista, conforme Luckesi (1989), como "elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas sociais". Para ele, essa disciplina deve funcionar como

> um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. (p.30)

Por ser um campo disciplinar que busca explorar as relações professor-aluno-conteúdo num "triângulo didático", essa disciplina "centra foco no processo de ensinar e aprender um determinado conteúdo e, também, no que antecede esta ação – o planejamento de uma boa sequência – e a sucede – a avaliação do ensino e da aprendizagem" (FIORENTINI, 2005, p. 108).

Em se tratando da didática específica de língua(gem)/língua portuguesa, podemos perceber, de um modo geral, uma preocupação no sentido de levar os estudantes a refletir sobre o planejamento das práticas e procedimentos didáticos, bem como sobre recursos e materiais didáticos em língua portuguesa. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem também é uma das discussões contempladas.

No que concerne ao estágio supervisionado, destacamos que nessa disciplina também é preciso conceber o ensino como uma prática social, como uma forma de intervir na realidade. Como destacam Pimenta e Lima (2004), o ato de ensinar é "ao mesmo tempo, prática e ação".

Refletindo sobre a finalidade do estágio, Pimenta e Gonçalves (1990) afirmam que essa disciplina se volta para a promoção de uma aproximação entre o estudante e a realidade em que ele atuará. No entanto, fugindo da concepção de estágio apenas como a parte prática do curso, as autoras defendem um estágio redefinido, como sendo uma reflexão a partir da realidade. Esse pensamento é ressaltado por Pimenta (1994, p. 35) quando indica que

> o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

É importante destacar, ainda, necessidade de serem bem direcionadas as atividades que serão realizadas na disciplina de estágio, bem como de serem selecionadas, desde o início,

as escolas que serão campo de estágio do graduando, estabelecendo com elas parcerias que sigam para além do espaço físico para o estágio. Essas escolas, uma vez parceiras, poderão receber a "devolutiva" dos estágios em forma de participação em projetos de pesquisa e de extensão elaborados a partir das necessidades da escola observadas nas situações de estágio.

No que se refere ao estágio na formação do professor de língua materna, vemos que ele precisa oportunizar ao graduando a reflexão sobre o conhecimento construído a respeito dos fenômenos da língua e a realidade que o cerca, de modo que ele possa compreender que a teoria aprendida durante o curso tem relevância na interpretação e problematização prática em que ele agora está inserido, bem como entender que a prática vivenciada precisa ser problematizada em sala de aula, durante as aulas de estágio, de modo a alimentar a produção de novas teorias, de novas descobertas sobre o ensino de língua.

A prática de ensino, a disciplina que se revela como "o espaço em que o docente adquire saberes no cotidiano de seu trabalho, em que constrói seu conhecimento profissional enquanto interpreta as soluções" (PAIVA, 2003, p. 60). Essa disciplina, segundo Pedroso e Rosso (s/d), pode trazer para um primeiro plano a mais relevante função da universidade, que é a construção do conhecimento pelo ensino e pela pesquisa, desenvolvendo no professor em formação a habilidade de "promover a reflexão crítica sobre a sociedade" (LAMPERT, 1999, p. 52).

Nesses termos, a disciplina Prática de Ensino de Português se encontra também num contexto semelhante ao das demais disciplinas supracitadas: tem como objetivo, dentre outros, situar o trabalho de formação acadêmico-profissional dos graduandos a partir de pressupostos teórico-metodológicos atuais e propícios ao ensino de língua materna como interação social, promovendo a formação de profissionais competentes, de agentes transformadores do ensino, que rompam com o tradicionalismo que ainda se impõe e promovam a tão desejada interação pela linguagem.

Além das disciplinas supracitadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, reconhecendo a concepção restrita de prática até então presente na formação do professor, propõe a prática como componente curricular, o que "implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional". (BRASIL, 2001, p. 23). Essas mesmas diretrizes, tratando do eixo articulador entre teoria e prática, defendem que

> a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...). (BRASIL, 2001, p.57).

A prática como componente curricular pode ser entendida, então, como um conjunto de atividades formativas que favorecem aos graduandos a aquisição de experiências relativas ao exercício da docência por meio de atividades que colocam em uso os conhecimentos e as competências construídos durante o curso. Essas atividades devem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas de formação para a docência ou, ainda, de outras ações formativas.

Ao cursar as disciplinas de formação para a docência, os graduandos deverão construir as condições necessárias ao exercício da profissão (que também dependem, obviamente, dos conhecimentos desenvolvidos nas demais disciplinas da matriz curricular do curso), no sentido de saberem didatizar os objetos de ensino. Esse saber colaborará na construção da autonomia que é indispensável ao professor reflexivo e autor das suas práticas. É preciso esforço para que essas disciplinas de formação para a docência não se resumam a atividades técnicas e ao cumprimento formal de atividades, mas contemplem uma constante reflexão sobre o contexto escolar e suas particularidades.

Assim sendo, pensar sobre a importância da relação teoria-prática e do desenvolvimento da atitude no trato dessas disciplinas faz-se necessário também porque, como destaca Paiva (2003, p. 64), no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, "a prática é vista como uma dimensão do conhecimento que está presente nos momentos em que se trabalha sobre e na atividade profissional, no conteúdo das práticas, na significação e ressignificação dessas práticas".

Devido à relevância que essas disciplinas têm na formação de professores não só de português, mas também de outras áreas do conhecimento, muitas pesquisas têm sido realizadas com o intuito de observar se tais componentes curriculares têm cumprido o seu papel formador e, se têm, como ocorre essa formação, com que ênfases e perspectivas. Uma dessas pesquisas foi realizada por Gatti e Nunes (2009) e surgiu da necessidade de refletir sobre resultados preocupantes, em termos do desempenho alcançado pelos alunos brasileiros do ensino fundamental e médio nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais.

Como sabemos, essas avaliações têm se colocado como indicadores da qualidade (ou não) da educação básica e têm gerado muitos debates. A relação entre esses resultados e as disciplinas de formação para a docência anteriormente analisadas se revela no fato de, segundo as autoras, "a formação de professores ser apontada como um dos principais fatores intervenientes nesses resultados" (GATTI; NUNES, 2009, p. 09).

Considerando que a formação inicial de professores se dá predominantemente em nível superior e que a universidade é o espaço reservado por lei para a efetivação dessa formação, como já discutimos, no referido estudo as pesquisadoras buscaram observar as características que vem assumindo a atual formação de professores. Para tanto, debruçaram-se sobre o currículo dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de diversas instituições de ensino superior do Brasil e fizeram um mapeamento de ementas e propostas curriculares desses cursos com o objetivo de traçar um panorama do que está sendo proposto como formação nessas instituições, identificando, dentre outras coisas, ênfases, semelhanças, diferenças, pertinências e adequações às demandas profissionais. Além disso, as estudiosas se voltaram para os concursos para professores dessas áreas, tentando estabelecer um elo entre a formação oferecida e a exigida nos concursos.

Os resultados desse vasto estudo mostraram, entre outros achados,

> o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI; NUNES, 2009, p. 152).

Esse quadro reforça as discussões aqui já colocadas sobre o lugar da profissão do professor e o desprestígio que essa categoria profissional enfrenta, mostrando que, se a universidade repensasse essa formação e reservasse à prática o espaço e a relevância que elas merecem, possivelmente o olhar para a atividade de ensino seria diferente.

Diante desse quadro, reforçamos a necessidade de investir em pesquisas dessa natureza, que focam as disciplinas responsáveis pela formação do professor, já que concordamos com Mello (2000, p. 102), quando esta afirma que

> a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil

> provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras.

Nesse contexto, as disciplinas de formação para a docência, por centrarem suas discussões e atividades nas relações e interações das práticas escolares, promovem, segundo Fiorentini (2005, p. 113),

> processos metacognitivos (isto é, tomada de conhecimento sobre o próprio processo de aprender a ensinar) ou metarreflexivos (isto é, tomadas de conhecimento sobre o próprio processo de refletir em ação, durante suas aulas), contribuindo, assim, para produzir outros sentidos para o saber.

O autor destaca ainda que esse sentido passa a ser entendido não como um conhecimento em si, mas como um *saber de relação* (CHARLOT, 2000) que se manifesta no próprio graduando, na sua relação com o outro (os alunos ou os colegas com os quais compartilha experiências e saberes) e com as outras disciplinas. Vale salientar, ainda, o caráter interdisciplinar das disciplinas de formação para a docência, pois agregam discussões acerca da pedagogia, das línguas/linguagem, da literatura e de componentes transversais e pertinentes ao ensino de língua materna.

No caso das disciplinas de formação para a docência voltadas para o ensino de língua portuguesa, os graduandos deverão construir, a partir das atividades nelas realizadas, conceitos e práticas voltados ao ensino da língua como interação social, no qual o texto é o ponto de partida e de chegada e o uso é o lugar da reflexão sobre a linguagem. Nessas aulas, o tempo deve ser destinado à reflexão sobre a prática, à preparação de atividades e à aplicação delas durante o estágio, por exemplo. É o que defendem Barzotto e Aragute (2008), como já mencionamos, quando afirmam que, nas disciplinas de formação para a docência do curso de licenciatura em Letras, os graduandos precisam aprender a "desautomatizar" a sua visão corrente dos fatos da língua que é, segundo Ilari (1985), um dos principais objetivos da formação do professor de português. Além disso, precisam ser encorajados a elaborar suas próprias atividades, realizá-las durante o estágio, refletir sobre seus resultados e repensá-las quando necessário. Ou seja, além de teorizar sobre a língua, os professores em formação devem aprender a transpor para a prática os seus objetos de ensino.

Mas há autores, como Fairchild (2009), que defendem também que, além da teorização e da didatização dos objetos da língua, os graduandos em Letras precisam desenvolver, nas disciplinas de formação para a docência, uma atitude no ensino de português. Mas a que diz respeito essa atitude?

Fairchild (2009), no texto "Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa", reflete sobre a relação teoria e prática, o papel das disciplinas de formação para a docência e a atitude do professor. Para ele, a atitude compõe, tanto quanto o conhecimento teórico e técnico, o perfil do professor de português.

Muitas concepções de caráter tecnicista largamente aceitas ainda hoje na formação do professor de português, segundo o autor, têm relação com a ideia de que o preparo para a docência deve anteceder a própria docência e dar-se num espaço separado, de modo que, só após algum tempo, o professor possa vivenciar a prática sala de aula. Fairchild afirma que

> Costuma-se pensar que existe um campo da teoria que precede a prática e se mantém suspenso ao seu lado como uma nuvem, pairando ao sabor de suas próprias moções internas. Essa premissa leva a alguns receios bastante comuns, como o de enviar à escola um professor "despreparado" e causar um desastre que poderia ser evidenciado pelo prolongamento de seu preparo técnico anterior". (FAIRCHILD, 2009, p. 497).

Para esse estudioso, o modo de ver a relação teoria-prática pode amenizar a prática docente durante os estágios ou, ainda, legitimar o seu adiamento, e isso é preocupante porque, quando se toma a profissão como uma atividade estritamente técnica, duas questões se tornam centrais na formação: i) a transmissão de conteúdos e saberes que representam a herança científica da área; e ii) a preparação para a sala de aula. E a articulação entre essas duas instâncias é, normalmente, voltada para duas ideias: a de que a preparação para a sala de aula requer técnicas específicas, à parte do bacharelado, aprendidas a partir de disciplinas como as de formação para a docência; ou a de que o domínio da teoria é suficiente para a realização de uma boa prática. Em qualquer um dos casos, destaca o autor, os problemas do ensino de língua se perdem em um vão entre a Pedagogia e as Letras, e as disciplinas que se voltam especificamente para esse assunto, as de formação para a docência aqui discutidas, permanecem sem uma definição clara do seu papel: são preenchidas por questões burocráticas, de natureza prática e imediata, como preenchimento de fichas, por exemplo, quando deveriam voltar-se para as formas de agir em sala de aula, para o desenvolvimento das condições necessárias ao professor que tem atitude. Segundo o autor:

> Pensar no problema das atitudes em sala de aula nos faz supor que as disciplinas ligadas ao ensino de língua possuem uma especificidade epistemológica, porque a natureza da linguagem como objeto de ensino é um ponto de partida importante para a elaboração dos materiais de se ensinar. O tipo de atitude que nos interessa (...) não é uma postura qualquer – questão missionária ou de boa vontade –, mas as formas de agir em sala de aula, que se enraízam nos conhecimentos da área de especialização do professor e no compromisso político que se inicia com a própria decisão de tornar-se professor. (2009, p. 497).

Sendo assim, o papel dessas disciplinas é o de dar condições aos graduandos para a elaboração de materiais para o ensino de língua e é, também, o de desenvolver neles a capacidade de refletir sobre suas práticas e de tomar atitudes, as quais, para o autor, revelam-se em acontecimentos miúdos, nas surpresas, nos episódios inusitados do dia a dia. Se a técnica se baseia na possibilidade de prever, a atitude é a maneira de lidar com o inesperado, o improviso. Por isso "a atitude pode ser pensada, de certa forma, como o avesso da técnica" (p. 497).

Fairchild (2009) também esclarece a relação entre a atitude e o uso de materiais didáticos. Para ele, a atitude no ensino de língua é ainda mais necessária porque

> não cessam de encontrar sustentação os discursos que apostam numa determinada técnica, método ou material didático como eixo articulador de viradas qualitativas no ensino, enquanto pouco ou nada se fala sobre o professor para além de suas adesões ou rejeições em relação a essas técnicas, métodos ou materiais (p. 498).

Temos aqui mais uma reflexão, como a trazida por Barzotto e Aragute (2008), sobre o fato de que, no nosso ensino, a atenção se volta para técnicas, métodos ou materiais didáticos, suas vantagens e desvantagens, e para suas qualificações e melhorias, quando deveria voltar-se, na verdade, para o professor, sua formação e qualificação e as atitudes que pode desenvolver a partir delas para dar conta das diversas situações de ensino, planejadas ou não. Como reforça o autor, é um equívoco supor que a aula está pronta em algum momento que não o da sua própria realização – por isso o livro didático, marcado pela predeterminação, como afirmou Geraldi (1987), não pode ser o norteador da aula. Esta, atravessada por impasses que não podemos evitar, precisa ser planejada, certamente, mas exige a tomada de decisões instantâneas que só serão bem sucedidas se o professor tiver formação de qualidade. Não é o livro didático que dará essa segurança. Pelo contrário: "a prontidão do professor depende da sua segurança para contestar a autoridade de materiais publicados quando uma situação prática os surpreende" (FAIRCHILD, 2009, p. 501). O conhecimento, a reflexão, a autonomia e a atitude do professor é que fazem dele o autor da sua aula. Por isso Fairchild (2009) completa:

> Está posto um grande problema para a formação do professor de língua: mais do que nunca, as circunstâncias de sua profissão o impedem de nutrir, por longo tempo, uma relação pacífica com seu conhecimento. Entrar em sala de aula pede, a todo instante, uma definitiva tomada de atitude (p. 506).

Sendo assim, considerando a importância das disciplinas de formação para a docência na constituição desse professor fundamentado, reflexivo, autônomo e com atitude, é importante que nos debrucemos sobre as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras, responsáveis pela formação do professor de português dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a fim de pensarmos sobre como tem se dado essa formação e questionarmos se ela tem oferecido aos graduandos os elementos e as condições necessárias à realização de um ensino capaz de formar o leitor proficiente, produtor autônomo de textos orais e escritos e usuário competente da língua, que compreende o seu funcionamento e a utiliza de modo a atingir seus objetivos.

Com objetivos como esse, muitas pesquisas têm sido realizadas no âmbito da Educação e das Letras. Uma delas, realizada por Oliveira (2006), teve como propósito refletir sobre o processo de formação inicial dos professores de português, exemplificados nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras, rediscutindo o papel do conhecimento científico no contexto da relação teoria-prática e da construção de identidades pedagógicas, e mostrou que as disciplinas presentes nas matrizes curriculares desses cursos com relação ao conteúdo de língua portuguesa estão distribuídas em no mínimo 6 e no máximo 8 disciplinas obrigatórias. As ementas e bibliografias analisadas revelaram também que mais de 80% dos conteúdos presentes nessas disciplinas são direcionados para uma abordagem descritiva da língua, aliada a concepções de gramáticas prescritivas e a uma visão normativa de língua.

Outro estudo, realizado por Gatti e Nunes (2009), teve como objetivo apresentar um panorama dos cursos de licenciatura em Letras-Português (e de outras licenciaturas) ofertados no nosso país nos últimos anos, e verificar o que se propõe, nos currículos, como formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio. A coleta de dados se deu por meio da colaboração direta das IES e/ou pela pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos disponível na internet. Foi possível, com esse levantamento, coletar informações sobre as matrizes curriculares de 32 cursos de IES públicas e privadas. Foram identificadas 1.397 disciplinas, das quais 1.207 eram obrigatórias e 190 optativas, e que foram agrupadas de modo a verificar o que se propõe como formação de professor de português. Esse estudo mostrou, dentre outras coisas, que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas nessas IES, 51,6%, está relacionada a conhecimentos específicos da área, enquanto somente 10,5% dessas disciplinas se voltam para os conhecimentos específicos da docência (esse estudo será retomado com mais detalhes posteriormente).

É diante de resultados como os desses estudos que reforçamos a necessidade de refletir os cursos de licenciatura em Letras, de modo a observar se atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, que orientam que a prática deve ser um exercício sistemático desde o início do curso de formação de professores. É mais importante ainda olhar para esses cursos para observarmos que professor de português está sendo formado:

i) o especialista, que apenas domina a discussão teórica?
ii) o prático, apenas um técnico, que se apropria de metodologias e busca receitas para dar suas aulas?
iii) ou o profissional reflexivo, que reflete sobre sua prática a partir da fundamentação teórica que construiu durante sua formação, que enxerga a prática também como espaço formativo e, diante disso, desenvolve uma atitude no ensino de língua?

Para encontrar a resposta a essa e a outras questões sobre a formação do professor de português, como, por exemplo, o lugar da reflexão sobre o livro didático nessa formação, realizamos este estudo, cujo percurso metodológico será explicitado a partir de agora.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

não procures a verdade
espera-a amorosamente
não lhe imponhas esquemas
abre-te às suas desmesuras
não tentes agarrá-la
deixa que ela te penetre
não penses acolhê-la definitivamente
é preciso que ela se vá
restarão o selo e a saudade da sua visita
num momento privilegiado da vida
voltará? deus sabe
tu serás sempre alguém que a saboreou
e por ela se enamorou
não é preciso tê-la como posse
mas como desejo impulso de vida
filosofia

Tiago Adão Lara

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: DEFINIÇÃO DE UM PARADIGMA ORIENTADOR

Toda pesquisa é uma aventura. É um empreendimento, um investimento, uma viagem que pode levar a diferentes significados, tantos quantos forem os destinos visitados, investigados. Como bem diz Duarte (2002, p. 140),

> uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Tomando para nós a metáfora de Duarte, apresentaremos a partir de agora os caminhos que percorreremos na viagem que nos dispusemos a fazer. Ou seja, apresentaremos aqui a metodologia da nossa pesquisa.

A palavra metodologia, formada pelas palavras *Méthodos* (caminho para chegar a um fim) e *logos* (estudo sistemático, investigação), significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos na realização de uma investigação. No entanto, podemos afirmar que a metodologia de uma pesquisa é muito mais do que essa indicação do conjunto de técnicas e procedimentos colocados em prática para a coleta e a análise de dados. Ela diz respeito, como ressalta Gonsalves (2007, p. 63), a uma questão "bem mais ampla e indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social". Para a autora, ao escolhermos um percurso metodológico, nós estamos evidenciando nossa postura epistemológica como pesquisadores, mostrando como concebemos a relação sujeito-objeto do conhecimento.

Neves (1996, p. 4), tratando desse caminho que percorremos em busca do nosso objeto de conhecimento, ou seja, do fenômeno que almejamos conhecer, destaca que

> São diversas as formas de avançar no conhecimento de um fenômeno: pela sua descrição, pela medição, pela busca de nexo causal entre seus condicionantes, pela análise de contexto, pela distinção entre forma manifesta e essência, pela indicação das funções de seus componentes, pela visão de sua estrutura, pela comparação de estados alterados de sua essência, dentre outras. Diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo geram formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto pesquisado que não se opõem nem se contradizem.

Assim, partindo do pressuposto de que não há metodologias "boas" ou "más" em si, e sim metodologias mais ou menos adequadas para tratar de um determinado problema, apresentamos, abaixo, alguns esclarecimentos sobre a investigação proposta e sobre o

percurso metodológico seguido a fim de que ela fosse realizada, expressando a postura epistemológica por nós adotada.

Nosso objetivo geral ao realizar esta pesquisa foi refletir sobre a formação inicial de professores de português, observando a relação entre essa formação e o uso do livro didático na sala de aula da educação básica. Para atendermos a essa questão mais geral, propusemos os seguintes objetivos específicos: i) analisar as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Letras, inferindo, a partir da organização do curso e das disciplinas ofertadas, o professor que está sendo formado; ii) analisar programas de disciplinas de formação para a docência (metodologia, didática específica, prática de ensino e estágio em língua portuguesa), observando o lugar reservado à discussão sobre o livro didático de português; iii) refletir sobre os discursos de docentes dessas disciplinas, considerando o que pensavam sobre a formação do professor de português, sobre o livro didático e sobre a relação existente entre essa formação e esse uso; iv) analisar práticas de docentes dessas mesmas disciplinas, observando como se davam as discussões sobre o livro didático de português.

Para atender a esses objetivos, foi necessário planejar este estudo, considerando, antes de tudo, que a realidade não pode ser adaptada à metodologia de pesquisa utilizada e que é necessário, como destaca Demo (1988, p. 333), "saber formalizar, no sentido da sistematização, da análise ordenada, da coleta disciplinada", ou seja, é preciso fazer um planejamento cuidadoso, que esclareça os passos e as ações pertinentes ao alcance dos objetivos. Assim, o nosso primeiro passo foi definir o paradigma orientador da pesquisa, o qual, devido à natureza do nosso objeto e dos nossos objetivos, é o qualitativo. Essa opção se deu, dentre outros motivos, porque a pesquisa qualitativa

> dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 2006, p. 69).

A pesquisa qualitativa nasceu na Antropologia e na Sociologia e vem ganhando cada vez mais espaço em áreas como a educação nos últimos 40 anos. Esse espaço tem sido alcançado devido ao olhar que ela permite direcionar aos dados, bem como ao fato de permitir redefinições ao longo do seu desenvolvimento, diferentemente dos estudos quantitativos, até então tão presentes nas ciências (inclusive humanas e sociais), os quais procuravam seguir rigorosamente planos previamente determinados e estabelecidos. Nessa perspectiva, é cada vez maior a consolidação dos estudos qualitativos na área da educação e em outras áreas. Isso

acaba por abarcar pesquisas de diferentes naturezas, as quais diferem entre si em relação ao método, aos objetivos, à forma de execução etc. Todavia, Godoy (1995) destaca algumas características essenciais e comuns a esse tipo de pesquisa. São elas: i) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como fundamental instrumento; ii) o caráter descritivo; iii) a atenção, por parte do investigador, ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; iv) o enfoque indutivo.

O caminho qualitativo na pesquisa implica, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), um destaque aos processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em relação à quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os autores afirmam:

> Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Neves (1996, p. 1) colabora com o debate, afirmando que o foco de interesse da pesquisa qualitativa são "os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada". A partir daí, segundo a autora, o pesquisador situa sua interpretação dos fenômenos estudados.

A pesquisa qualitativa é, então, um campo que atravessa disciplinas, temas, termos, conceitos e suposições (DENZIN; LINCOLN, 2006). Apesar disso, é possível defini-la genérica e inicialmente, segundo esses autores, como

> uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (...) Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p. 17).

Segundo Chizzotti (2006), esse tipo de pesquisa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesses termos, ela é a mais indicada para uma pesquisa como a nossa, na qual o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os acontecimentos, atribuindo-lhes significados, e o objeto de estudo não é inerte e

neutro, mas possuidor de múltiplos sentidos. Conforme destaca Gonsalves (2007, p. 69), na pesquisa qualitativa, o investigador preocupa-se "com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica".

Os métodos qualitativos, segundo Duarte (2002), fornecem dados muito significativos, complexos e densos, os quais "precisam ser organizados e categorizados segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. É um trabalho árduo e, numa primeira etapa, mais 'braçal' do que propriamente analítico" (p. 151).

Uma das características mais fortes da pesquisa qualitativa também é a heterodoxia no momento de análise dos dados. De acordo com Martins (2004, p. 292), "a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva". Vale destacar que a intuição a que a autora se refere não corresponde a um dom, mas a algo resultante de uma formação teórica e da prática do pesquisador.

Considerando, então, as características da pesquisa qualitativa e a variedade dos dados por nós coletados, os quais exigiriam uma perspectiva de análise baseada na interpretação e na inferência, definimos que a abordagem metodológica a ser utilizada seria a Análise de Conteúdo.

3.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: UM MODO PARTICULAR DE INTERPRETAR E ANALISAR OS DADOS

A Análise de Conteúdo (AC) é uma técnica que existe há mais de meio século em diversas áreas das ciências humanas. Surgiu no início do século XX nos Estados Unidos, voltando-se inicialmente para a análise de material jornalístico. Foi entre 1950 e 1960 que essa prática se estendeu para outras áreas.

O princípio da Análise de Conteúdo, segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), "consiste em desmontar a estrutura e os elementos de um conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação". Ainda de acordo com os autores, ela pode se aplicar a uma grande variedade de materiais e permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. Porém, os autores alertam para o fato de que

> a análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de prudência crítica... (1999, p. 216).

Bardin (1977), uma das maiores referências nos estudos da AC, destaca que essa abordagem metodológica, "enquanto esforço de interpretação, oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade" (BARDIN, 1977, p. 09) e tem como foco a análise do texto. Pelo fato de este estudo inserir-se nas discussões do ensino e da linguagem, teremos como base, para a AC que realizaremos, a noção de texto que parte da visão interacionista de língua, na qual a linguagem é interação, constitutiva dos agentes sociais, um modo de ação social.

Assim, tendo como foco de análise o texto, no qual o analista busca, de forma prática e objetiva, criar categorias e produzir inferências, a AC se interessa não pela descrição dos conteúdos ou pelo que está nessa descrição, mas pelo que podemos inferir a partir desses conteúdos relativamente a outras coisas, seja de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica etc. Nesses termos, a intenção da AC – e o que nos interessa nela para a sua utilização neste estudo – é a inferência de conhecimentos relativos aos textos e às suas condições de produção.

Segundo Bardin (1977, p. 41), na AC,

> O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (...) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (...) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem (...) de uma a outra.

Assim, a inferência é o caminho, o meio da AC, o processo através do qual esse tipo de análise se dá. E, como dissemos, foi justamente devido a esse caráter inferencial e mais interpretativo da AC que a escolhemos, dentre as várias perspectivas existentes, para realizar nossas análises, considerando a natureza do nosso objeto de estudo e dos nossos objetivos. Como a linguagem não é transparente – pelo contrário, "ela é opaca, lugar do equívoco e do

conflito" (CORACINI; BERTOLDO, 2003, p. 13) –, precisa ser desvendada, desvelada. Sendo assim, os dados da nossa pesquisa – que foram buscados, construídos, (trans)formados, imersos em águas subjetivas (CORACINI, 2003b) – exigiram um tratamento que fosse além da decodificação, da categorização. A produção de inferências e a interpretação foram, então, a chave para a transformação dos nossos dados em informações pertinentes sobre o objeto estudado. Como destaca Moita Lopes (1994), na pesquisa que se volta para a interpretação, o pesquisador tem como tarefa interpretar os dados, dando ênfase ao processo e se preocupando com o particular, com o que é contingente.

Essas inferências que fazemos na AC sobre os dados que construímos podem responder, segundo Bardin (1977), a dois tipos de problemas: i) o que levou a determinado enunciado?, que diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; e ii) quais as consequências que determinado enunciado pode provocar?, o que se refere aos prováveis efeitos das mensagens. Em outras palavras, ainda para a autora, o que se procura estabelecer quando se realiza a AC é "uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados" (p. 43). Ela salienta que o trabalho do analista de conteúdo é duplo:

> Compreender o sentido da comunicação (...), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 1977, p. 43).

Apesar de, nesse tipo de análise, ser comum o pesquisador dividir o componente dos enunciados em categorias, esta não é, segundo Bardin (1977, p. 145), "uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo". Quando são utilizadas, as categorias são construídas conforme os temas que surgem do texto, a partir da identificação dos elementos que eles têm em comum, o que permite seu agrupamento. A autora esclarece ainda que esse tipo de análise "funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos" (p. 153).

No nosso caso, considerando os nossos dados e a visão de língua e de texto em que nos fundamentamos, e sabendo ainda que os textos aqui analisados atravessam e são atravessados por outros textos, não pudemos nos render à ilusão do controle, da objetividade total no uso das ferramentas da AC. Portanto, a tarefa de criar categorias não se mostrou como

sendo fácil, simples ou prática: ao buscar as nossas categorias de análise, tentamos considerar a fluidez do nosso objeto, o seu "não-fechamento" em classes rígidas. E isso nos levou a refletir sobre o que diz Coracini (2003b, p. 103-104):

> Ora, sabemos que toda pesquisa ou toda prática científica se apoia numa compreensão prévia dos objetos de investigação, por parte dos sujeitos. Com base nisso, é possível afirmar que, para as ciências humanas e, portanto, para as ciências da linguagem (...), não basta questionar o uso do método utilizado pelas ciências naturais e exatas e simplesmente transferi-lo para as investigações na área de Humanas, nem mesmo sugerir outro método, que seria, inevitavelmente, um arremedo do anterior: é a própria noção de método como garantia de verdade que deve ser questionada.

Embora certos dessa dificuldade de conceber o método como o ideal, convencidos de que não há o método perfeito para cada dado e cientes da dificuldade de eleger categorias para o agrupamento dos nossos dados, vimos que a AC nos deu abertura para conceber a língua(gem) não como código, mas como interação social, o que permitiu a criação de algumas categorias mais amplas e mais fluidas, tal qual os dados sobre os quais nos debruçamos. A eleição dessas categorias seguiu alguns critérios e consideraram os objetivos e os tipos de dados levantados. Para fundamentar nossas análises, remetemos às discussões propostas na fundamentação teórica deste trabalho, conforme veremos a seguir.

3.3 A PESQUISA: CONTRUÇÃO DO *CORPUS*, DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, DAS CATEGORIAS E DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os objetos e objetivos da nossa pesquisa exigiram a aplicação de três diferentes instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação de práticas de sala de aula. Antes de aplicá-los, apresentamos aos participantes um termo de consentimento, o qual trazia informações sobre a pesquisa e solicitava suas assinaturas, comprovando ciência acerca dos procedimentos a serem realizados e autorização para a execução da pesquisa.

Para atender ao nosso primeiro objetivo específico, o de analisar as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Letras e de inferir, a partir da organização do curso e das disciplinas ofertadas, o professor que está sendo formado, realizamos uma pesquisa documental.

A pesquisa documental é uma das possibilidades de aproximação dos dados oferecidas pela abordagem qualitativa. Ela se dá, segundo Neves (1996, p. 3), "pelo exame de materiais

que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar."

Esse tipo de ação, de acordo com Gil (2002), apresenta uma série de vantagens, pois os documentos constituem-se em uma fonte rica e estável de dados. Além disso, "como subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa (...)" (p. 5).

No nosso caso, a pesquisa documental foi necessária para reunirmos os documentos compostos pelas matrizes curriculares dos cursos e pelos programas das disciplinas de formação para a docência. Nossa ideia era observar como se dava a organização curricular das duas licenciaturas e, dentre as disciplinas de formação para a docência ofertadas, o que havia de registro em referência à discussão sobre o livro didático. Esses documentos eram, para nós, a materialização de que a discussão sobre livro didático estava prevista nos cursos estudados, portanto um registro importante que precisava ser analisado.

Para analisar as matrizes curriculares, utilizamos as categorias já criadas por Gatti e Nunes (2009), no estudo sobre o panorama dos cursos de licenciatura em Letras ofertados no país, anteriormente apresentado neste trabalho, as quais agrupam as disciplinas dos cursos de formação de professor[7] da seguinte forma:

i) disciplinas de fundamentos teóricos da educação: essa categoria engloba as disciplinas que têm o papel de fundamentar teoricamente os alunos de Letras a partir de outras áreas de conhecimento. Correspondem aos fundamentos da educação e à didática[8];

ii) disciplinas de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: esse bloco agrupa as disciplinas de conhecimentos pedagógicos que têm o objetivo de formar mais amplamente os alunos no que se refere à educação de um modo geral, ou seja, à área de atuação do profissional da educação. Dentro dessa categoria, há componentes que se referem:

- à estrutura e funcionamento da educação;
- ao currículo;
- à gestão escolar;
- ao ofício docente;

[7]As categorias criadas por Gatti e Nunes servem para cursos de formação de professores de qualquer área do conhecimento. Aqui, utilizamos a categorização das autoras com vistas à formação do professor de português.
[8]A disciplina "Didática" está incluída nesta categoria porque, apesar de ser relativa à formação profissional, não remete a uma formação mais específica da área.

iii) disciplinas de conhecimentos relativos à formação profissional específica: esse grupo comporta as disciplinas que instrumentalizam os graduandos para a atuação como professores de português, literatura e língua estrangeira (quando é o caso). Dentre elas, podemos destacar aquelas que remetem:

- a conteúdos do currículo da educação básica;
- a didáticas específicas[9], metodologias, estágios[10] e práticas de ensino;
- a saberes relacionados à tecnologia;

iv) disciplinas de conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas: esse agrupamento diz respeito aos componentes curriculares que se direcionam à atuação do professor junto a segmentos específicos. São eles:

- nível de educação infantil[11];
- nível de educação especial;
- nível de educação de jovens e adultos (EJA);
- nível de educação em contextos não escolares;

v) outros saberes: esse bloco congrega as disciplinas que se voltam para a ampliação do repertório do professor ao discutir temas que não têm relação direta com os conteúdos exigidos na base curricular comum e que se apresentam como um conhecimento a mais, porém não são pré-requisito para o ensino de língua materna e suas literaturas;

vi) pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC): esse conjunto reúne componentes relacionados às metodologias de pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos e de conclusão de curso (TCC);

vii) atividades complementares: esse bloco diz respeito às atividades recomendadas pelas diretrizes, consideradas integradoras. Apesar da denominação vaga, essas atividades correspondem às atividades acadêmico-científico-culturais, atividades complementares, estudos independentes etc. (cada instituição pode nomeá-las de forma diferente, mas a ideia é a mesma).

[9]Nesse caso, trata-se somente das didáticas específicas (da linguagem, no caso de português; da matemática, no caso da matemática e assim por diante). A Didática geral foi incluída na categoria de fundamentos da educação, por ser considerada uma disciplina de temática educacional mais geral.

[10]A inclusão da disciplina de Estágio nessa categoria foi uma opção nossa, uma vez que, para nós, diz respeito à formação profissional específica e é uma disciplina de formação para a docência. Gatti e Nunes (2009) não se debruçaram sobre esse componente em sua pesquisa devido à abrangência e especificidade que carrega.

[11]Apesar de saberem que a Educação Infantil é um nível de ensino e não uma modalidade, as autoras agruparam as disciplinas referentes a esse nível nesta seção por uma questão de opção metodológica. Como também não é o nosso foco, optamos por deixar dessa mesma forma.

Além dessa categorização, realizamos inferências a partir da oferta de tais disciplinas e do modo como as matrizes curriculares dos cursos eram estruturadas para formar o professor de português e para promover a discussão sobre o livro didático.

Já para atender ao segundo objetivo, que era analisar programas de disciplinas de formação para a docência (metodologia, didática, prática de ensino e estágio em língua portuguesa) e observar o lugar que reservavam à discussão sobre o livro didático de português, voltamo-nos para esses programas e vimos se apresentavam a discussão sobre livro didático, como essa discussão era proposta e que leituras eram sugeridas a respeito, de modo a perceber se essa discussão contemplava os diversos aspectos do livro didático.

Além das matrizes e dos programas das disciplinas, voltamo-nos também para os seguintes textos orientadores, retirando deles algumas informações pertinentes às nossas análises:

i) UFRPE: Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP) de Licenciatura em Letras/Português e Espanhol da UFRPE/sede (que abarca os seguintes documentos: Regimento da Prática como Componente Curricular; Regimento do Trabalho de Conclusão de Curso; Regimento do Estágio Supervisionado Obrigatório: Regimento das Atividades Complementares; Regimento da Coordenação Didática do Curso de Licenciatura em Letras; Lei 11.788, de 25/09/2008, que dispõe sobre o estágio; Resolução n. 678/2008, que estabelece normas para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório para estudantes dos cursos de graduação da UFRPE; e Resolução n. 425/2010, que regulamenta e equipara ao Estágio Supervisionado Obrigatório as atividades de extensão, monitoria e iniciação científica dos cursos de graduação da UFRPE); Resolução n. 362/2011, que estabelece critérios para quantificação e regulamentação das Atividades Complementares nos cursos de graduação da UFRPE; e Resolução CEPE 313/2003, que regulamenta a sistemática e elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação.

ii) Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras/Português da UFPE (que compreende tais documentos: Regulamentação das Atividades Complementares; Regulamentação dos estágios nos cursos de Letras; e Regulamentação dos Trabalhos de Conclusão de Cursos das Licenciaturas em Letras); Resolução CEPE n. 12/2008, que aponta as diretrizes para reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE; e Resolução n. 1/2006, que altera o currículo dos cursos de graduação da UFPE.

Para fundamentar a análise desses documentos, debruçamo-nos sobre estudos na área do currículo, da organização curricular no ensino superior e sobre documentos oficiais, como

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Voltamo-nos também para discussões sobre a formação do professor, o papel da universidade nessa formação e a relevância das disciplinas de formação para a docência.

Em relação ao terceiro objetivo – refletir sobre os discursos de docentes das disciplinas de formação para a docência, considerando o que pensam sobre a formação do professor de português, sobre o livro didático e sobre a relação existente entre essa formação e esse uso –, realizamos entrevistas semiestruturadas com os docentes das disciplinas de formação para a docência que apresentavam a discussão sobre o livro didático.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de aproximação e coleta de dados bastante utilizada nas pesquisas qualitativas. De acordo com Dauster (1999, p. 2), ela tem como objetivo "compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do 'outro', operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias". A entrevista é trabalho, segundo Brandão (2000, p. 8), pois "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado".

De acordo com Minayo (1998, p. 108), essa técnica é importante porque fornece "informações ao nível mais profundo da realidade que os cientistas sociais costumam denominar 'subjetivos'. Só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos". Na nossa pesquisa, a entrevista foi utilizada com o objetivo de levantar dados que se relacionassem às atitudes, valores e opiniões dos sujeitos sobre a formação do professor e a discussão sobre temática do livro didático nessa formação. Ela foi realizada, entre outros motivos, para coletar dados na linguagem do próprio sujeito, o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), permite ao investigador "desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo".

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se pelo fato de ela permitir ao entrevistado abordar o tema proposto sem respostas ou condições rigidamente determinadas pelo pesquisador. Mesmo baseada num roteiro com as principais questões relativas ao assunto, as entrevistas puderam, quando necessário e pertinente, abrir-se a perguntas que emergiram da situação. Vale destacar, como coloca Queiroz (1988), que a entrevista semiestruturada remete a uma conversação continuada entre o sujeito e pesquisador e que deve ser dirigida por este último a partir dos objetivos da pesquisa.

O contexto em que ocorre a entrevista semiestruturada é também uma questão bastante relevante a ser considerada. A situação na qual ocorre o contato entre o pesquisador e o

sujeito pode configurar-se até como parte integrante do material de análise, conforme destaca Duarte (2002). Para a autora,

> o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (p. 145).

Apesar de a entrevista ser muito importante para a pesquisa qualitativa, não podemos esquecer as "armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados", como destaca Durhan (1986). Para esse autor, essas armadilhas são mais frequentes quando entrevistador e entrevistado compartilham de um mesmo universo cultural. Essa é uma preocupação também anunciada por Velho (1986), quando afirma que é um risco para a pesquisa quando o pesquisador lida com sujeitos próximos, algumas vezes conhecidos, e com os quais compartilha gostos, concepções, preocupações, valores etc.

Porém o autor ressalta que, ao se tomar a própria sociedade como objeto de pesquisa, é necessário lembrar que sua subjetividade precisa ser "incorporada ao processo de conhecimento desencadeado" (p. 16), o que não corresponde a abrir mão do compromisso com o alcance de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas a ir ao encontro das formas mais apropriadas de lidar com o objeto pesquisado.

Para organizar os dados coletados nas entrevistas, criamos categorias que dialogaram com as temáticas das perguntas feitas aos docentes e das respostas dadas por eles. As categorias foram as seguintes:

i) a formação dos professores de português;
ii) o papel da universidade nessa a formação;
iii) o papel/importância das disciplinas de formação para a docência na formação desses professores;
iv) as discussões e os conteúdos propostos nas disciplinas de formação para a docência;
v) a discussão sobre o livro didático de português no âmbito dessas disciplinas;
vi) a importância da utilização do livro didático de português por professores da educação básica;
vii) o modo como esse material vem sendo utilizado pelos professores nas nossas escolas;
viii) a relação entre o uso do livro didático de português na educação básica e as discussões realizadas na universidade durante a formação inicial dos professores.

Ao analisar os dados das entrevistas, fundamentamo-nos sobretudo nas leituras realizadas sobre a formação do professor de português, o papel da universidade nessa formação, a importância das disciplinas de formação para a docência, o ensino de língua portuguesa e o livro didático.

Finalmente, para conseguir alcançar o quarto e último objetivo, que era analisar práticas de docentes das disciplinas de formação para a docência, observando como se davam as discussões sobre o livro didático de português, realizamos observações aulas em que estavam previstas essas discussões.

Na pesquisa qualitativa, uma das formas mais ricas de se aproximar dos dados, de coletá-los é o conhecimento dos sujeitos, a entrada no mundo em que eles vivem. E uma excelente forma de fazer isso é realizar observação do campo de pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), a observação permite "um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado (...) e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno".

Nesses termos, optamos também pelos dados que esse instrumento era capaz de fornecer. As observações constituíram-se numa maneira a mais de obtermos imagens da realidade em estudo, pois, através delas, conforme defende Da Matta (1991, p. 23), há uma "interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado" e estes compartilham "de um mesmo universo de experiências humanas" (p. 23).

Uma pesquisa qualitativa requer um recorte do espaço e do tempo em relação ao fenômeno que será pesquisado. Esse recorte, que deve ser selecionado pelo pesquisador, define o campo e a dimensão em que o trabalho será desenvolvido, ou seja, o território a ser mapeado. Assim, nossos campos de atuação, ou seja, os espaços onde coletamos dados foram duas IES de Recife: a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A opção por essas IES se deu pelo fato de oferecerem cursos presenciais de licenciatura em Letras que são responsáveis pela formação de muitos dos professores que lecionam língua portuguesa nas escolas do Recife e da Região Metropolitana. Além disso, entendemos que o curso de licenciatura plena em Letras da UFRPE/sede[12] representa uma "novidade", pois foi implantando em 2009 através das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), enquanto o curso de licenciatura plena em Letras da UFPE representa a "tradição", pois a UFPE é a instituição pública federal que tem o curso de licenciatura em Letras mais antigo do estado: a

[12] Destacamos que há outros cursos de licenciatura em Letras ofertados pela UFRPE e UFPE, mas nossa pesquisa se voltou para os cursos presenciais oferecidos na sede de ambas as instituições (Recife).

autorização de funcionamento e a criação do curso foram regidos pelo Decreto nº. 28092, de 08 de maio de 1950; o reconhecimento, pela Lei Federal 1254 de 04/12/1950; e a publicação no Diário Oficial da União ocorreu em 08/12/1950. Além disso, a UFPE possui uma pós-graduação que teve início em 1975, apenas com cursos de Especialização, e foi ampliada em 1976, passando a oferecer o Mestrado em Linguística e Teoria da Literatura, que obteve credenciamento em 1980. Os cursos de Doutorado em Linguística e Teoria da Literatura tiveram início, respectivamente, em 1990 e 1996. Estando claros os motivos que nos levaram a escolher a UFRPE e a UFPE como campos da nossa pesquisa, faz-se necessário conhecer melhor cada uma dessas instituições.

A UFRPE teve sua fundação em 1912, com a Escola Superior de Agricultura. Possui por cerca de 17 mil estudantes[13] que desenvolvem suas atividades para a busca do conhecimento científico nas áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra, com o objetivo principal de contribuir para a evolução educacional e tecnológica do Estado e atender às necessidades da sociedade.

Atualmente, a UFRPE realiza seus trabalhos na sede, localizada à Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos, Recife – PE, e em outras quatro unidades acadêmicas: também em Recife, a Universidade Aberta de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec); em Garanhuns, a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG); em Serra Talhada, a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST); no Cabo de Santo Agostinho, a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACS). Além dessas unidades, há os campi avançados, ou seja, extensões situadas no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco.

Sobre o curso de licenciatura em Letras da UFRPE/sede, podemos destacar que foi criado em 2009, como já mencionamos, e que oferece habilitação dupla em Português e Espanhol. Está vinculado ao Departamento de Letras (DL) e disponibiliza anualmente 80 vagas, sendo 40 por semestre. Funciona no turno noturno e possui carga horária total de 2.940 horas, tendo duração mínima de 09 semestres (04 anos e meio) e máxima de 15 semestres (07 anos e meio).

Esse curso tem como objetivo, de acordo com seu PPP,

> formar professores em condições de revelarem competência profissional na investigação de problemas que emergem no cotidiano escolar, fazendo uso de conhecimentos, recursos e procedimentos, metodológicos e técnicos, necessários às suas soluções e pautados em princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber (artigo 3º, II); no pluralismo de ideias e de

[13] De acordo com informações disponíveis no site da instituição (http://www.ufrpe.br/br).

> concepções pedagógicas (artigo 3º, III); e no respeito à liberdade e apreço à tolerância (artigo 3º, IV). (UFRPE, 2011, p. 9).

A UFPE, por sua vez, foi criada em 11 de agosto de 1946, por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9388, de 20 de junho de 1946. Foi fundada como a Universidade do Recife (UR), que era formada pelas seguintes instituições: Faculdade de Direito do Recife, Escola de Engenharia de Pernambuco, Faculdade de Medicina do Recife (com as Escolas de Odontologia e Farmácia), Escola de Belas Artes de Pernambuco e Faculdade de Filosofia do Recife. Só em 1965 recebeu a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, após ser integrada ao grupo de instituições federais do novo sistema de educação do país.

A sede da UFPE fica localizada à Av. Prof. Moraes Rego, nº 1235, Cidade Universitária Recife – PE. Além da sede, há mais 02 *campi*, situados em Caruaru, o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), e Vitória de Santo Antão, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), abarcando 26.696 alunos nos cursos de graduação (dados do semestre 2012.1), sendo 22.517 no Campus Recife, 1.036 alunos no Centro Acadêmico de Vitória e 3.143 alunos no Centro Acadêmico do Agreste[14]. A UFPE também possui uma unidade da Universidade Aberta do Brasil.

Em relação ao curso de licenciatura em Letras da UFPE, é importante saber que foi criado, como já dito, em 1948 e oferece, no novo perfil curricular implantado em 2010, habilitações em Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa. É um curso vinculado ao Departamento de Letras, que fica no Centro de Artes e Comunicação (CAC).

O curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, foco do nosso estudo, oferece 120 vagas anuais, sendo 60 na 1ª entrada e 60 na 2ª e funciona nos turnos diurno e noturno. A carga horária do curso é de 3.105 horas, tendo duração mínima de 08 semestres (04 anos) e máxima de 14 semestres (07 anos), no curso diurno; e de 09 semestres (04 anos e meio) até 15 semestres (07 anos e meio), no caso do curso noturno.

O objetivo do curso, de acordo com o PPC, é "formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma participativa e crítica, com as várias manifestações da linguagem, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o(s) outro(s)" (UFPE, 2013, p. 24).

Voltando-nos, novamente, para as observações que realizamos nesses campos, é preciso destacar que elas ocorreram em diferentes momentos da pesquisa, de acordo com a

[14] De acordo com dados disponíveis no site da instituição (https://www.ufpe.br/ufpenova/).

oferta das disciplinas de nosso interesse. Ao todo, foram 18 aulas observadas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Cronograma das observações realizadas

Instituição de Ensino Superior	**Disciplinas observadas**	**Quantidade de aulas observadas**	**Datas das observações**
UFRPE	Didática da língua(gem)	6 aulas	15/08/2013 22/08/2013 23/08/2013
	Prática pedagógica da língua portuguesa II	4 aulas	29/08/2013 12/09/2013
	Prática pedagógica da língua portuguesa I	6 aulas	20/01/2014 22/01/2014 27/01/2014
UFPE	Metodologia do ensino da língua portuguesa 3	2 aulas	31/07/2014

Das disciplinas de nosso interesse, ou seja, as 4 da UFRPE (Didática da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa 1 e 2 e Estágio supervisionado obrigatório IV) e as 2 da UFPE (Estágio curricular supervisionado em português 2 e Metodologia do ensino da língua portuguesa 3) que apresentavam, em seus programas de ensino, a discussão sobre livro didático, apenas duas não tiveram suas aulas observadas. Trata-se das disciplinas de Estágio supervisionado obrigatório IV, da UFRPE, e Estágio curricular supervisionado em português 2, da UFPE). As observações nessas duas disciplinas foram impossibilitadas por diferentes motivos, todos eles de força maior, dentre os quais podemos citar incompatibilidades com relação ao período de oferta de tais disciplinas pelos cursos e a disponibilidade da autora da pesquisa.

A priori, a coleta de dados sofreu um comprometimento, em virtude da reforma recente no curso de licenciatura em Letras da UFPE. Iniciamos a pesquisa coletando dados referentes ao perfil que ainda estava em andamento, mas seria extinto em breve. No entanto, durante o exame de qualificação, a banca sugeriu que seria mais interessante, do ponto de vista da atualidade dos dados, que nos debruçássemos sobre o novo perfil do curso, tendo em vista que não fazia sentido realizar uma pesquisa sobre um curso cujo formato seria modificado. Assim, foi necessário esperar pela consolidação da nova matriz curricular, o que implicava em aguardar pelas disciplinas de formação para a docência que apresentavam a discussão sobre livro didático, as quais só seriam oferecidas a partir do 6º período do curso.

Outro entrave deu-se pelo fato de, no momento da oferta das disciplinas de estágio da UFPE e da UFRPE, a pesquisadora ter se ausentado do país para a realização de um estágio de 4 (quatro) meses no Laboratório de Investigação e Estudos em Português (LEIP), do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES). Esse mesmo motivo impossibilitou que fosse observada uma quantidade maior de aulas da disciplina de Metodologia do ensino da língua portuguesa 3, na UFPE, pois, quando retornamos do referido estágio, o semestre estava sendo finalizado e parte das discussões sobre a temática do livro didático já haviam sido realizadas. Vale salientar, porém, que, durante as entrevistas, tentamos resgatar informações sobre as disciplinas que não foram observadas, as quais haviam sido lecionadas por P1 e P5. As informações mais pertinentes constam das nossas análises. Destacamos, ainda, que, considerando que nossa pesquisa não tem caráter comparativo, as diferenças na quantidade de aulas observadas não interferiram de forma significativa nos resultados.

Para analisar os dados coletados durante as observações, criamos categorias também com base nas temáticas dos debates sobre o livro didático ocorridos nas aulas. Vale destacar, porém, que essas categorias não puderam ser as mesmas utilizadas para organizar os dados das entrevistas, porque, naquele caso, embora se tratasse de uma entrevista semiestruturada, as temáticas foram pensadas previamente. No caso das observações, as temáticas foram emergindo no decorrer da coleta de dados, uma vez que foram fruto das discussões que os docentes realizaram em classe. As temáticas foram as seguintes:

i) concepção e importância do livro didático;
ii) aspectos políticos e mercadológicos do livro didático;
iii) livro didático como ferramenta curricular;
iv) processo de escolha de livros didáticos;
v) uso do livro didático, autonomia do professor e autoria da aula de português.

Os dados coletados nas observações, por sua vez, foram analisados com vistas às discussões sobre o ensino de língua portuguesa, considerando concepções, objetos, objetivos e desafios, e sobre o livro didático, englobando as várias questões que o tornam um objeto complexo e multifacetado.

Ainda tratando da realização da pesquisa, é preciso destacar que a AC é composta, conforme Bardin (1977), por três diferentes etapas, que são: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira etapa remete à fase de organização do material, que envolve procedimentos como leitura "flutuante"[15], levantamento de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que baseiem a interpretação. Nesse momento, lemos os documentos e os registros realizados em caderno de campo com base nas observações de aulas feitas e ouvimos as entrevistas e as gravações de aulas realizadas, de modo a nos apropriarmos dos dados e começarmos a perceber o que neles era passível de interpretação e de análise e o que era interessante ao estudo que iríamos desenvolver. Sendo assim, selecionamos os documentos, as situações observadas e as falas dos docentes que eram mais pertinentes ao nosso estudo e partimos para a segunda etapa de tratamento dos dados.

A segunda etapa corresponde ao momento de codificar os dados a partir das unidades de registro. Nessa ocasião da pesquisa, além de transcrever as gravações das aulas observadas e das entrevistas realizadas, retiramos dos documentos as informações que também nos foram mais pertinentes.

A última etapa, por sua vez, é a de caracterizar, ou seja, classificar os elementos e de agrupá-los em função das características em comum. Nesse momento, elencamos as categorias de análise anteriormente apresentadas, tentando abarcar os sentidos que os dados nos revelariam. Vale salientar que, devido à natureza das informações que coletamos, cada grupo de dados foi analisado, como já dissemos, a partir categorias de análise diferentes.

Além da definição dos campos e das etapas da pesquisa, precisamos também esclarecer os critérios através dos quais foram selecionados os nossos sujeitos.

A definição dos sujeitos que compõem o universo de uma pesquisa é algo primordial, uma vez que "interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado" (DUARTE, 2002, p. 141).

Quando se trata de uma pesquisa cuja metodologia é de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro da investigação dificilmente pode ser determinado *a priori*, uma vez que tudo depende da qualidade das informações a serem obtidas, bem como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações (DUARTE, 2002). Nesses termos, a definição da nossa amostra, ou seja, a quantidade de professores que participaram da pesquisa foi definida posteriormente, e a seleção dos sujeitos foi feita mediante alguns critérios, dentre os quais podemos destacar a necessidade de

[15]Para a AC, a leitura "flutuante" é uma analogia com a psicanálise e corresponde à leitura que vai, aos poucos, se tornando mais precisa a partir das hipóteses levantadas, da projeção de teorias e da aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

lecionarem/terem lecionado disciplinas de formação para a docência que contemplassem, em suas ementas e programas de ensino, a discussão sobre a temática do livro didático. Além disso, os professores selecionados deveriam se dispor a participar espontaneamente da pesquisa.

Os sujeitos desta investigação foram, então, 5 (cinco) docentes dos cursos de licenciatura em Letras das duas IES citadas, sendo 03 docentes da UFRPE (os quais chamamos de P1, P2, P3) e 02 da UFPE, (chamados de P4 e P5). Para conhecermos melhor cada um deles, traçaremos seus perfis, considerando a formação que tiveram e os trabalhos que já realizaram até se tornarem docentes universitários.

P1 é formada em licenciatura e bacharelado em Letras – Língua Portuguesa desde 2003. Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, concluído em 2006, e cursa o doutorado, também em Linguística, na mesma instituição. Atualmente é professora da UFRPE e do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Antes de atuar nesses espaços, P1 foi professora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e docente substituta da UFPE. Lecionou também em faculdades privadas de Recife e região metropolitana. Além disso, foi professora da educação básica da rede estadual de ensino de Pernambuco e de escolas particulares.

P2 concluiu os cursos de licenciatura em português/inglês e mestrado em Linguística, ambos na UFPE, em 2006 e 2009, respectivamente. Atualmente, cursa doutorado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor assistente da UFRPE, realiza formação continuada de professores e coordenou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Letras (PIBID-Letras). Atuou como docente de faculdades privadas de Recife e como professor substituto da UFPE. Foi também professor de português das redes estadual e municipal, bem como de inglês em escolas da iniciativa privada.

P3, por sua vez, possui graduação em Letras pela UFPE desde 1985; mestrado em Educação pela UFPE, concluído em 1994; doutorado em Linguística também pela UFPE desde 2004; e especialização em metodologia do ensino de língua, cursada nessa mesma instituição. Atualmente é professora Associada da UFRPE, lecionando nos cursos de graduação e no programa de mestrado em História e coordenando a área de Letras do PIBID. Foi docente substituta da UFPE e atuou também na rede estadual de ensino de Pernambuco, como professora e gestora escolar.

P4 possui graduação em Letras pela UFPE desde 2000, mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concluído em 2003, e doutorado em

Linguística pela mesma instituição, com conclusão em 2011. É professora Adjunta I do Departamento de Letras da UFPE e líder do GP/CNPQ/UFPE Núcleo de Estudos Dialógicos e Discursivos, bem como coordenadora do PIBID-Letras (Língua Portuguesa). Foi também professora de IES privadas e da educação básica, também na rede particular de ensino.

P5, por fim, é licenciado em Letras pela UFPE, tendo concluído o curso em 2006, e mestre em Educação pela mesma instituição desde 2011. No momento, atua como professor substituto da UFPE e como docente de uma IES privada. É também professor da rede estadual de ensino de Pernambuco e realiza formação continuada de professores na área da didática da língua.

Após a coleta e a organização de todos dados, voltamo-nos para eles com o objetivo, já indicado por Chizzotti (2006, p. 98), de "compreender criticamente o sentido de comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas", uma vez que, através deles, foi possível apreender informações sobre as concepções das instituições e dos seus docentes ao formarem professores e ao tratarem do livro didático de português.

3.4 MATRIZ DE CRITÉRIOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Uma das características do método qualitativo é a flexibilidade. Essa característica se revela principalmente no que diz respeito às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à pesquisa que está sendo feita (MARTINS, 2004). Conforme destacam Denzin e Lincoln (2006),

> a pesquisa qualitativa envolve o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (p. 17)

O pesquisador qualitativo, de acordo com esses autores, pode ser visto como um *bricoleur*, ou seja, um indivíduo que confecciona colchas, que une retalhos num todo. Como um *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo usa as ferramentas do seu ofício, empregando efetivamente diferentes estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006). Ainda segundo Denzin e Lincoln,

se houver a necessidade de utilização de novas ferramentas ou técnicas, o pesquisador qualitativo o fará, pois as práticas interpretativas a serem aplicadas não são necessariamente definidas com antecedência, uma vez que dependem das perguntas que são feitas, as quais, por sua vez, dependem do contexto em que estão inseridas; dependem também do que está disponível no contexto e do que é possível de ser feito pelo pesquisador naquele cenário.

Assim sendo, acreditamos, como destacam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163), que as pesquisas podem ser plurimetodológicas, ou seja, podem abarcar uma diversidade de instrumentos e de procedimentos. Por esse motivo, para coletar e analisar os diferentes dados necessários ao alcance dos nossos objetivos, utilizamos também diferentes instrumentos e critérios de análise.

De modo a tentar explicar essa organização, apresentamos abaixo um quadro que sintetiza as principais informações sobre o modo como realizamos a nossa análise.

Quadro 2: Síntese dos critérios de análise e interpretação dos dados

	Instrumentos de coleta de dados	**Perspectiva teórico-metodológica de análise dos dados**	**Critérios de análise e interpretação dos dados**
1	Documentos • Matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras • Programas das disciplinas de formação para a docência que contemplam a discussão sobre livro didático	Análise de conteúdo	Análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e UFPE, conforme categorização proposta por Gatti e Nunes (2009), bem como das ementas e programas das disciplinas de metodologia, didática específica, estágio e prática de ensino de português, observando o lugar reservado à discussão sobre o livro didático e o seu uso e o modo como essa discussão é proposta.
2	Entrevista semiestruturada		Análise do que pensam os docentes das disciplinas de metodologia, didática específica, estágio e prática de ensino de português no que diz respeito à formação do professor de português, à importância das disciplinas de formação para a docência, ao uso do livro didático e à relação entre essa formação e esse uso.
3	Observação de práticas dos professores		Observação das práticas de docentes das disciplinas de metodologia, didática específica, estágio e prática de ensino de língua portuguesa no que concerne à discussão sobre o livro didático de português e às propostas de trabalho com esse material, considerando o caráter multifacetado dessa ferramenta de ensino e refletindo sobre a

			autonomia do professor.

Vale ressaltar que, ao realizarmos esta pesquisa, compartilhamos com Duarte (2002) a ideia de que a confiabilidade e a legitimidade de uma pesquisa qualitativa dependem, sobretudo,

> da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes (p. 152-153).

Para a autora, assim como para nós, tal é a aventura da pesquisa científica.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES, OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES FORMADORES

Que é que eu posso escrever?
Como recomeçar a anotar frases?
A palavra é o meu meio de comunicação.
Eu só poderia amá-la.
Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade.
A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som.
Cada palavra é uma ideia.
Cada palavra materializa o espírito.
Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento.

Clarice Lispector

4.1 AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE

Como já foi destacado, o foco da nossa pesquisa são os cursos presenciais de licenciatura plena em Letras da UFRPE/sede e da UFPE. *A priori*, nosso interesse era analisar os programas das disciplinas de formação para a docência que traziam a discussão sobre o livro didático. No entanto, sentimos a necessidade de conhecer a estrutura curricular dos cursos, de modo a compreender quais disciplinas eram oferecidas para formar os professores de português. Sendo assim, observamos, além das outras questões indicadas nos objetivos, como esses cursos se organizavam curricularmente, quais as disciplinas que ofereciam como obrigatórias, eletivas e optativas, quais as cargas horárias dessas disciplinas, como se apresentavam as atividades complementares, enfim, como esses componentes colaboravam na construção do perfil do professor de português. Além disso, debruçamo-nos sobre as matrizes curriculares desses cursos com os seguintes intuitos:

a) analisar a organização curricular dos cursos, considerando o espaço dedicado às disciplinas obrigatórias, às eletivas, às optativas e às atividades complementares, observando se a carga horária de cada um corresponde ao que está determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Nível Superior ;
b) em relação a cada curso, observar se as disciplinas eram oferecidas e organizadas também conforme as diretrizes, segundo as quais os cursos e licenciatura precisam englobar três grandes blocos de estudos: i) estudos básicos; ii) aprofundamento e diversificação de estudos; e ii) estudos integradores; (?)
c) em relação aos dois cursos, observar as aproximações e distanciamentos de suas matrizes curriculares;
d) refletir sobre essas matrizes, observando como tem se dado a formação dos professores de português.

Para alcançar esse nosso primeiro objetivo, realizamos um mapeamento das matrizes curriculares desses cursos na tentativa de construirmos um quadro da formação que essas IES estão promovendo. Nossa ideia, como bem esclarecem Gatti e Nunes (2009, p. 09), é saber o que "está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais". Para conseguir chegar a essas conclusões, tomamos como base as categorias de análise criadas por tais autoras, as quais já explicitamos.

Sabendo como olhamos para as matrizes curriculares dos cursos de Letras em questão, passemos agora para as discussões sobre elas.

Comecemos nossa análise pela composição e estruturação dos cursos de licenciatura plena em Letras da UFRPE e da UFPE com base na contagem das horas dos componentes obrigatórios, eletivos e/ou optativos e das atividades complementares. Vale salientar que são chamados obrigatórios os componentes curriculares que os estudantes devem cursar obrigatoriamente; eletivos, que podem ser do perfil ou livres, são os componentes que o estudante pode escolher, dentre as disciplinas eletivas do seu curso, de qualquer outro curso da sua ou de outra IES, e cursar até atingir a carga horária determinada pelo seu curso para essas disciplinas; e optativos são aqueles que são agrupados por assunto, gerando vários grupos, dentro das atividades curriculares obrigatórias. O estudante deve, obrigatoriamente, optar por um ou mais componentes curriculares de um mesmo grupo até atingir a carga horária estabelecida no perfil curricular do seu curso para cada grupo. Das duas IES estudadas, a UFRPE traz, além das obrigatórias, disciplinas optativas[16]; a UFPE traz eletivas[17].

Tabela 1: Carga horária dos cursos de licenciatura plena em Letras da UFRPE e da UFPE

Componentes curriculares	**UFRPE**	**UFPE**
Componentes obrigatórios	2.535h	2.490h
Componentes eletivos e/ou optativos	195h	450h
Atividades complementares	210h	210h
Duração do curso	De 04 ½ a 07 ½ anos (N)	De 04 a 07 anos (D) De 04 ½ a 07 ½ anos (N)
Total de horas	**2.940h**	**3.150h**

Legenda: D (diurno) N (noturno)
Fonte: PPP Letras/UFRPE e PPC Letras/UFPE

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Nível Superior, os cursos de formação de professores da

[16]De acordo com o PPP do curso de licenciatura em Letras da UFRPE, as disciplinas optativas são aquelas que, escolhidas pelo aluno, dentro da relação aprovada pelo Colegiado do Curso, complementem a sua formação profissional, numa determinada área ou subárea de conhecimento e perfazendo um número mínimo de créditos, permita ao aluno iniciar-se numa diversificação do curso. (UFRPE, 2011, p. 205).

[17]De acordo com o Manual Acadêmico da UFPE 2014, os componentes eletivos são atividades que o estudante deve escolher e cursar dentro do seu curso até atingir a carga horária estabelecida para elas no perfil curricular do seu curso. As eletivas livres são atividades de livre escolha do estudante, que deve cursar, de qualquer curso da UFPE ou de fora, uma ou mais dessas atividades até atingir a carga horária estabelecida no perfil curricular do seu curso para as atividades eletivas livres. (UFPE, 2014, p. 23).

educação básica devem possuir, no mínimo, 2.800 horas. Essas diretrizes também orientam a carga horária das atividades complementares e dos estágios:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
> Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.
> Art. 2° A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2001, p. 1)

Pelo que podemos observar, os cursos analisados atendem a tais diretrizes, considerando que oferecem, todos eles, carga horária de mais de 2.800 horas. Além disso, dedicam pelo menos 2.000 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 210 horas para as Atividades complementares, ou seja, para as "outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais", como coloca a lei. Quanto à carga horária dos estágios, traremos maiores informações adiante, em momento oportuno.

Outro aspecto dos cursos estudados que atende às diretrizes é a duração. De acordo com elas, os cursos de licenciatura plena em Letras deverão ter duração mínima de três anos letivos (cada um com 200 dias de efetivo exercício), e cada um dos cursos oferece mais do que isso: são pelo menos quatro anos de formação no curso diurno da UFPE; no curso noturno, tanto no que diz respeito à UFRPE e quanto à UFPE, a duração é de, no mínimo, quatro anos e meio.

Podemos destacar, ainda, que a carga horária dos dois cursos observados é aproximada no que se refere aos componentes obrigatórios e às Atividades Complementares. Porém, percebemos uma significativa diferença no que diz respeito aos componentes optativos e/ou eletivos: a UFPE oferece uma carga horária bem maior de componentes eletivos.

As informações aqui apontadas em relação à carga horária dos cursos da UFRPE e da UFPE podem indicar, num primeiro olhar, uma sintonia na ideia de formação de professor de português pensada pelas duas IES. Apesar dessas aparentes semelhanças, ao voltarmos nossa atenção para as matrizes curriculares desses cursos, vemos que elas têm suas especificidades, suas peculiaridades. Isso ocorre, sobretudo, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior são amplas e a estruturação do currículo fica sob a responsabilidade de cada IES. Isso explica também a diversidade de nomes que as disciplinas possuem, a qual, de acordo com Gatti e Nunes (2009, p. 21), "sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas".

Vamos, então, às discussões sobre as disciplinas que compõem os currículos de cada um desses cursos, na tentativa de "mapeá-los" e de construir uma ideia acerca da experiência formativa que tem sido oferecida aos graduandos. Como já foi dito, voltamo-nos para os nossos dados considerando as categorias delineadas por Gatti e Nunes (2009) no estudo realizado sobre a formação de professores para o ensino fundamental e os currículos das licenciaturas. Antes de iniciarmos, destacamos aqui a dificuldade de, em alguns casos, agrupar determinadas disciplinas em uma única categoria, tendo em vista a rigidez desse modelo de análise de dados. No entanto, como se fez necessário, tentamos colocá-las no grupo com o qual elas mantinham mais relação, mais aproximação.

Para começar, observemos este quadro, que traz todas as disciplinas supracitadas dos dois cursos estudados, agrupadas por categorias, com as referidas classificações (obrigatórias, eletivas e optativas) e carga horária.

Quadro 3: Distribuição dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura plena em Letras da UFRPE e UFPE, com classificação e carga horária

Categorias		**UFPE**			**UFRPE**		
Fundamentos teóricos da educação			Tipo	CH		Tipo	CH
Fundamentos		Fundamentos psicológicos da educação	O	60	Fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação	O	60
		Fundamentos da educação	O	60	Fundamentos da filosofia	Op	45
					Psicologia I	O	60
					Psicologia II	O	60
Didática		Didática	O	60	Didática	O	60
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais			Tipo	CH		Tipo	CH
Estrutura e funcionamento do ensino		Políticas educacionais: organização e funcionamento da escola básica	O	60	Estrutura e funcionamento da educação brasileira	O	60
Currículo		Avaliação da aprendizagem	O	60	—	—	—
Gestão escolar		Gestão educacional e gestão escolar	O	60	—	—	—
Ofício docente		—	—	—	—	—	—
Conhecimentos relativos à formação profissional específica			Tipo	CH		Tipo	CH
Conteúdos do Currículo da Educação Básica		Compreensão e produção de texto em língua portuguesa	O	60	Estudos fonético-fonológicos: teoria e ensino da língua portuguesa	O	60

		Estudos sobre avaliação do texto escolar	E	60			
		Linguística I: fundamentos teóricos	O	60	Estudos teóricos aplicados da morfologia da língua portuguesa	O	60
		Linguística II: teorias linguísticas	O	60	Estudos teóricos aplicados da sintaxe da língua portuguesa	O	60
		Linguística III: linguística aplicada	O	60	História da língua portuguesa	O	45
		Tópicos especiais em linguística	E	60	História da gramática e ensino da língua portuguesa	Op	45
		Sociolinguística	E	60	Introdução à semântica	Op	45
		Análise da Conversação	E	60	Português I	Op	60
		Português I: fonologia	O	60	Português II	Op	60
		Português II: morfossintaxe I	O	60	Português instrumental I	Op	60
		Português III: morfossintaxe II	O	60	Português instrumental II	Op	60
		Português IV: semântica	O	60	Estudos linguísticos A	O	60
		Português V: letramento em língua portuguesa	O	60	Estudos linguísticos B	O	60
		Português VI: história da língua portuguesa	O	60	Estudos linguísticos C	O	60
		Latim I: morfologia I	O	60	Diacronia do texto e tradições discursivas	OP	45
		Latim II: morfologia II	O	60	Filologia românica I	Op	45
		Latim III: poesia e prosa	E	60	Língua latina I	O	45

		Teoria da literatura I: formação	O	60	Língua latina II	Op	45
		Teoria da literatura II: poesia	O	60	Língua espanhola I	O	60
		Teoria da literatura III: narrativa	E	60	Língua espanhola II	O	60
		Teoria da literatura IV: dramática	E	60	Língua espanhola III	O	60
		Literatura latina	O	60	Língua espanhola IV	O	60
		Literatura portuguesa I: medieval e renascentista	O	60	Língua espanhola V	O	60
		Literatura portuguesa II: renascimento-barroco-neoclassicismo	O	60	Introdução aos estudos literários	O	60
		Literatura portuguesa III: romantismo-realismo-parnasianismo	O	60	Análise e interpretação do texto literário	O	60
		Literatura portuguesa IV: simbolismo e modernismo	E	60	Literatura portuguesa	O	60
		Literatura portuguesa V: literatura contemporânea	E	60	Tradições líricas da literatura portuguesa: do século XIX à atualidade	O	45
		Literatura brasileira I: formação	O	60	Tradições narrativas da literatura portuguesa: do século XIX à atualidade	O	45
		Literatura brasileira II: romantismo	O	60	Origem e formação da literatura brasileira	O	45
		Literatura brasileira III: pós-romantismo	O	60	Literatura brasileira e Modernidade: do século XIX ao Modernismo	O	45
		Literatura brasileira IV: pré-modernismo e modernismo	O	60	Literatura brasileira: do moderno ao contemporâneo	O	60
		Literatura brasileira V: da geração de 1930 à contemporaneidade	E	60	Fundamentos da historiografia literária brasileira	Op	45
		Literatura brasileira VI: estudos comparativos	E	60	Literatura africana de expressão portuguesa	Op	45

		Literatura pernambucana	E	60	Literatura latina	Op	45
		Literaturas africanas de língua portuguesa	E	60	Literatura brasileira contemporânea	Op	45
		Criação literária	E	60	Literatura em língua espanhola I	O	45
					Literatura em língua espanhola II	O	45
Didáticas específicas, metodologias, estágios e práticas de ensino		Metodologia do ensino de língua portuguesa I	O	75	Didática do ensino de língua(gem)	O	60
		Metodologia do ensino de língua portuguesa II	O	75	Estágio supervisionado obrigatório I	O	90
		Metodologia do ensino de língua portuguesa III	O	75	Estágio supervisionado obrigatório II	O	90
		Metodologia do ensino de língua portuguesa IV	O	75	Estágio supervisionado obrigatório III	O	90
		Metodologia de ensino de literatura	E	60	Estágio supervisionado obrigatório IV	O	135
		Estágio curricular supervisionado em português I	O	90	Prática pedagógica da língua portuguesa I	O	45
		Estágio curricular supervisionado em português II	O	90	Prática pedagógica da língua portuguesa II	O	45
		Estágio curricular supervisionado em português III	O	135	Prática pedagógica de literatura de língua portuguesa	O	45
		Estágio curricular supervisionado em português IV	O	90	Prática pedagógica de língua espanhola e de literatura em língua espanhola I	O	45
					Prática pedagógica de língua espanhola e de literatura em língua espanhola II	O	45

Saberes relacionados à tecnologia	—	—	—	Introdução à microinformática	O	45
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos		Tipo	CH		Tipo	CH
Nível da educação infantil	—	—	—	—	—	—
Nível da educação especial	Introdução a LIBRAS	O	60	Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos	O	60
	LIBRAS II	E	60	Língua Brasileira de Sinais	Op	60
Nível de educação de jovens e adultos	—	—	—	—	—	—
Nível de educação em contextos não escolares	—	—	—	—	—	—
Outros saberes		Tipo	CH		Tipo	CH
	Cultura brasileira I	O	60	História e cultura portuguesas	Op	45
	Cultura brasileira II	E	60	Panorama da dramaturgia brasileira	Op	45
	Língua alemã I	E	60			
	Língua alemã II	E	60			
	Língua alemã III	E	60			
	Língua alemã IV	E	60			
	Língua italiana I	E	60			
	Língua italiana II	E	60			
	Línguas indígenas brasileiras	E	60			
	Análise e produção de material didático de língua portuguesa	E	60			

	Educar para os Direitos Humanos	E	60			
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)		Tipo	CH		Tipo	CH
	Leitura e produção de textos acadêmicos	O	60	Metodologia da pesquisa em Educação L	O	60
	Trabalho de conclusão de curso I	O	30	Trabalho de conclusão de curso (TCC)	O	90
	Trabalho de conclusão de curso II	O	30	Produção de texto acadêmico I	Op	60
				Produção de texto acadêmico II	Op	60
Atividades complementares		Tipo	CH		Tipo	CH
	Atividades complementares	O	210	Atividades complementares	O	210

Legenda: O: obrigatória; E: eletiva; Op: optativa; CH: carga horária.

Como é possível perceber no quadro, são várias as disciplinas ofertadas pelos dois cursos: ao todo, 123, sendo 83 obrigatórias, 21 eletivas específicas de Letras (na UFPE) e 19 optativas (na UFRPE).Consideramos, nesta análise, as eletivas do currículo de Letras da UFPE e optativas que estão disponíveis para escolha na UFRPE. Há, porém, no caso da UFPE, outras disciplinas eletivas livres, ofertadas pelo Centro de Educação, que podem ser cursadas pelos graduandos em Letras. Trataremos delas em seguida.

Em relação às dedicadas às atividades complementares, temos, nos dois cursos, 420 horas no total.

Iniciamos, então, nossa análise observando a organização, o *design* curricular de cada curso. Ao final, comentaremos o que nos chama mais atenção em relação aos dois cursos juntos.

4.1.1 A matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFRPE

A matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFRPE deverá, segundo o seu PPP, contemplar disciplinas cujos conteúdos sejam necessários e importantes ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas no exercício profissional, consideradas as seguintes dimensões: i) conceitual, que abrange teorias, informações, conceitos; ii) procedimental, que envolve o saber fazer; e iii) atitudinal, que engloba valores e atitudes relacionados à atuação profissional e presentes no projeto do curso (UFRPE, 2011).

Observando, então, a matriz curricular do curso de Letras da UFRPE, percebemos que as disciplinas da categoria "Conhecimentos relacionados à formação profissional específica", na subcategoria dos "Conteúdos do currículo da educação básica", representam o maior número de componentes curriculares. São, ao todo, 36 disciplinas, obrigatórias e optativas, ocupadas em formar o professor para o ensino da língua portuguesa, da língua estrangeira e de suas literaturas (a UFRPE oferece também habilitação em Espanhol, portanto são computados também os componentes relativos ao ensino dessa língua estrangeira). Chamamos atenção, nessa categoria, para a oferta das disciplinas optativas "Português instrumental I e II", talvez com o intuito de oferecer aos estudantes mais uma oportunidade de exercitar a leitura e a produção de textos.

No caso da subcategoria "Didáticas específicas, metodologias, estágios e práticas de ensino", que agrega as disciplinas foco do nosso estudo, a UFRPE oferece

10 diferentes componentes, a partir da segunda metade do curso, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Esses componentes, como sabemos, irão colaborar na formação para a prática: 1 didática específica – "Didática da língua(gem)" –, 5 práticas de ensino que discutem o ensino de português, literatura e língua estrangeira e 4 estágios, sendo 3 voltados para o ensino da língua portuguesa e sua literatura e 1 direcionado ao ensino de língua e literatura espanhola. Chama atenção a oferta de uma disciplina obrigatória exclusiva para o ensino da literatura – a prática pedagógica da literatura de língua portuguesa –, pois normalmente as discussões sobre ensino de literatura dividem espaço com aquelas destinadas ao ensino da língua, o que não permite que muitas questões sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula sejam contempladas. O fato de esse ensino ser visto de forma mais detalhada em uma disciplina obrigatória pode demonstrar um cuidado maior com a abordagem da literatura e com a formação do leitor literário. Outro destaque nesse grupo de disciplinas é o estudo da literatura africana de expressão portuguesa. Apesar de se tratar de uma disciplina optativa, ela se mostra como um ganho à formação do estudante por dois motivos: 1) permite que os graduandos tenham conhecimento sobre mais essa expressão literária de língua portuguesa, ampliando seu universo de autores e de leituras; 2) favorece o atendimento das orientações da Lei 10639/03, que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, pois, se o professor precisará contemplar essa discussão na sala de aula, precisa ter refletido sobre ela durante sua formação. Além disso, como destaca Mello (2000, p. 105),

> a competência docente requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira [...] de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Ainda tratando da categoria dos conhecimentos da formação profissional específica, a UFRPE oferece, na subcategoria dos "Saberes relacionados à tecnologia", a disciplina de "Introdução à microinformática". No entanto, esse componente parece não manter relação direta com o uso das novas tecnologias para fins educacionais.

Outro aspecto importante do currículo de Letras da UFRPE é a categoria de "Fundamentos teóricos da educação". São, ao todo, 5 disciplinas voltadas para a compreensão da educação como um todo, sendo 4 de fundamentos e 1 de didática:

"Fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação", "Fundamentos da filosofia", "Psicologia I e II" e "Didática". Essas disciplinas são de suma importância à formação do professor e encontrá-las no currículo de Letras é muito positivo, uma vez que tratam de uma formação mais ampla a respeito do contexto educacional e possibilitam que o graduando conheça questões mais gerais acerca da educação e dos seus fundamentos.

O cuidado que a UFRPE parece ter com essas disciplinas que tratam dos conhecimentos gerais da educação da educação, que pode revelar uma preocupação dessa IES com a formação de um professor conhecedor de questões educacionais, perde um pouco de espaço quando nos voltamos para a categoria dos "Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais": há, na matriz curricular dessa IES, a oferta de apenas 1 disciplina, a de "Estrutura e funcionamento da educação brasileira", que se encaixa na subcategoria "Estrutura e funcionamento do ensino". Não há, explicitamente, na organização curricular do curso, a oferta de disciplinas com vistas à discussão das subcategorias "Currículo", "Gestão escolar" e "Ofício docente". No entanto, essas discussões podem ocorrer no âmbito de outras disciplinas, o que é importante para a formação do professor enquanto um agente educacional que precisa conhecer os embates curriculares que se travam na nossa educação, que toma decisões e que reconhece sua profissionalidade.

Em relação à categoria "Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos", espaço curricular em que se poderia refletir sobre o ensino destinado a diferentes públicos (da Educação infantil, educação especial, EJA e educação em contextos não escolares), a UFRPE oferece duas disciplinas na subcategoria "Nível da educação especial" que são voltadas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): uma obrigatória – "Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos" – e outra optativa – "Língua brasileira de sinais". Essa dupla oferta parece ter como objetivo preparar o professor para situações com as quais possivelmente se deparará – a presença de alunos surdos numa sala de aula comum. Ensinar LIBRAS nos cursos de licenciatura em Letras atende ao Decreto nº 5626, de 22/12/2005, que inclui LIBRAS como disciplina curricular:

> Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

No entanto, não é suficiente para que a temática da inclusão seja contemplada no curso, tampouco para fortalecer o caráter inclusivo do mesmo. Até porque, quando falamos em público da Educação especial, referimo-nos a estudantes que possuem diferentes necessidades educacionais, não só aos surdos.

Ainda no que se refere a essa categoria, não háno currículo da UFRPE, , pelo menos expressamente, disciplinas que se enquadram nas subcategorias "Nível da educação infantil", "Nível da educação de jovens e adultos (EJA)" e "Nível da educação em contextos não escolares". No caso da primeira, não é estranho, tendo em vista o curso formar professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No entanto, sentimos falta de disciplinas que discutem o ensino na EJA e em contextos não escolares, pois os professores formados nesse curso poderão atuar nessas diferentes situações.

Em relação aos componentes que agregam "Outros saberes", a UFRPE traz apenas 2 disciplinas: "Panorama da dramaturgia brasileira" e "História e cultura portuguesas". A primeira, certamente com o intuito de ampliar os estudos artísticos; a última, com vistas a proporcionar um entendimento maior das raízes da nossa história e da nossa cultura.

Quanto à categoria "Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)", a UFRPE traz 2 disciplinas voltadas especificamente para a pesquisa e o TCC – "Metodologia da pesquisa em educação L" e "Trabalho de conclusão de curso (TCC)" – e outras 2 voltadas para a produção do texto acadêmico. A presença dessas disciplinas válida e necessária, porque o TCC é uma atividade curricular de extrema importância para a formação do docente enquanto pesquisador e é estabelecida pelas Diretrizes através de Resolução do Conselho Estadual de Educação. Conforme coloca Souza (2009), a elaboração e aprovação desse trabalho final habilitará o estudante à continuidade do estudo no segmento seguinte. Nesses termos, a monografia de graduação – ou TCC – poderá favorecer seu ingresso na especialização, no mestrado e no doutorado.

Sobre os componentes optativos, vale destacar que, segundo o PPP do curso, eles podem ser de qualquer departamento e a oferta depende da demanda do curso, bem como da disponibilidade de professores e de salas de aula. Além disso, em qualquer época, pode ser criado um novo componente optativo ou apreciado algum componente já ofertado pela instituição.

Finalmente, o currículo da UFRPE traz a categoria das Atividades complementares, conforme orientam também as diretrizes, propondo o cumprimento de 210 horas. Segundo o PPP do curso, elas são chamadas de Atividades Acadêmicas Curriculares (AAC) e expressam o entendimento de que o ensino superior não se reduz à sala de aula e garantem o contato necessário dos licenciandos com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para fins de creditação, serão aceitas participações em eventos, atividades de monitoria, projetos de extensão etc. Será necessária a entrega de registro e documentos comprobatórios das atividades complementares realizadas pelos discentes no quinto período do curso, objetivando a análise de professores, os quais fornecerão parecer e orientarão sobre como melhor proceder para alcançar a carga horária necessária.

4.1.2 A matriz curricular do curso de licenciatura Letras da UFPE

Antes de iniciarmos a análise das disciplinas que compõem o curso de licenciatura em Letras da UFPE, vale destacar que se trata de um novo perfil de curso, implantado já com vistas às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam os cursos superiores para uma formação flexibilizada, abrangente e aprofundada. Esse novo perfil ocupou o espaço do antigo modelo 3+1, quando o curso era estruturado em 3 anos de disciplinas teóricas específicas da área e apenas 1 ano de disciplinas voltadas para a prática. A reforma curricular de Letras/UFPE viabilizou, também, a inter-relação entre as disciplinas e o aumento da carga horária prática, bem como a abertura do curso noturno e a redução do número de perfis. Foi possível, ainda, dar a possibilidade de o vestibulando escolher, já no ato de inscrição, o curso que deseja (bacharelado ou licenciatura e a língua específica).

De acordo com o PPP do curso, nesse novo modelo curricular, o licenciando cursa 2.700 horas em componentes curriculares obrigatórios e 450 horas em componentes eletivos, no próprio curso ou em qualquer curso no âmbito da UFPE ou em outras instituições de ensino superior, desde que haja a aprovação do colegiado do curso. Também é permitido ao aluno cursar até 210 horas de atividades complementares de monitoria, extensão e iniciação científica.

Analisando de perto esse novo perfil, observamos que, apesar de muita coisa ter mudado, sobretudo no que diz respeito à oferta de disciplinas de formação para a docência (como veremos adiante), a categoria que teve maior representatividade, assim como no currículo da UFRPE, foi a de “Conhecimentos relativos à formação

profissional específica", principalmente no que diz respeito à subcategoria "Conteúdos da educação básica": 36 disciplinas compõem essa subcategoria, dentre obrigatórias e eletivas.

Têm destaque nessa categoria algumas disciplinas que, ao nosso ver, agregam valor à formação oferecida aos estudantes. São componentes obrigatórios, como "Compreensão e produção de texto em língua portuguesa", disciplina basilar em qualquer curso, necessária à formação do leitor proficiente e do produtor autônomo de textos, e "Português V: letramento em língua portuguesa", que propõe a reflexão sobre a língua portuguesa considerando as práticas sociais de leitura e de escrita, conforme a concepção recente de letramento que embasa muitos estudos e pesquisas no nosso país. Em relação a componentes eletivos, chamam nossa atenção: 1) "Estudos sobre avaliação do texto escolar", pois sabemos que o trabalho com a escrita-revisão-reescrita é crucial no ensino de língua materna; 2) "Literatura pernambucana", por contemplar e valorizar a produção literária local, o que não deixa de ser uma forma de legitimação dessa produção artística; 3) Literaturas africanas de língua portuguesa, pelos mesmos motivos expostos nos comentários feitos ao currículo da UFRPE; e 4) Sociolinguística, pela tentativa de tratar a diversidade, como orientam as Diretrizes, pelo menos na vertente linguística.

Tratando ainda da mesma categoria, mas desta vez voltando-nos para o subgrupo das disciplinas de formação para a docência, as "Didáticas específicas, metodologias, estágios e práticas de ensino", encontramos, na matriz curricular da UFPE, 9 componentes, sendo 8 obrigatórios (Metodologias do ensino de língua portuguesa I, II, III e IV e Estágios I, II, III e IV) e apenas 1 eletivo (Metodologia de ensino de literatura), somando um total de 765 horas – maior mudança em relação ao perfil anterior. Essas disciplinas começam, agora, a ser ofertadas a partir do 4º período, no curso diurno, e do 5º período, no curso noturno, antecipando-se inclusive ao que orientam as diretrizes, segundo as quais essas disciplinas podem ser oferecidas a partir da segunda metade do curso. Essa oferta de disciplinas de formação para a docência ainda na primeira metade do curso pode demonstrar um cuidado em redirecionar o olhar que, por muito tempo, foi voltado para formação do teórico especialista, numa distância muito considerável da prática. Podemos, então, considerar que essa mudança de perfil trouxe avanços significativos.

No âmbito dessas disciplinas de formação para a docência ofertadas pela UFPE, chamamos atenção para a correspondência entre as metodologias e os estágios: aquelas

são oferecidas antes destas, de modo que os conteúdos que são aprendidos nas metodologias possam ser tomados como objeto de reflexão e prática nos estágios. Damos destaque, também, à disciplina eletiva de "Metodologia do ensino de literatura" que, uma vez escolhida pelos estudantes, torna-se uma oportunidade de pensar o ensino da literatura nas escolas de um modo mais detalhado e aprofundado, assim como visto na UFRPE.

Na subcategoria "Saberes relacionados à tecnologia", a UFPE não oferece nenhuma disciplina, o que não significa que não ocorram discussões nesse âmbito em outras disciplinas. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são uma realidade na vida dos alunos e, por isso, considerando o princípio da simetria invertida, é importante que os professores em formação desenvolvam, enquanto estudantes, as habilidades e competências necessárias à atuação como professores. Além disso, sabendo que as crianças e os jovens têm na tecnologia uma aliada para a pesquisa, a realização de tarefas e o lazer, torna-se necessário que o professor seja formado para ter as devidas condições de usar a tecnologia educacional a seu favor.

Uma categoria que teve representatividade expressiva na matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFPE foi a de "Outros saberes": são 11 disciplinas diferentes, a maioria delas eletivas, concentradas principalmente no ensino de língua estrangeira (Língua alemã I, II, III e IV e Língua italiana I e II), línguas indígenas brasileiras e cultura brasileira (Cultura brasileira I e II). Quanto a essas últimas (línguas indígenas e cultura brasileira), consideramos sua importância, como já foi destacado, pelo fato de a docência exigir que sejam mobilizados conhecimentos e valores da diversidade cultural e étnica brasileira (MELLO, 2000). A pluralidade cultural é um tema transversal na educação básica, por isso é interessante que seja contemplado também nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Encontramos, ainda, nessa categoria duas disciplinas importantes: Educar para os Direitos Humanos e Análise e produção de material didático de língua portuguesa. Sobre a primeira, vale ressaltar a importância no nosso contexto atual, em que cada vez mais é preciso refletir sobre questões da vida em sociedade; sobre a segunda, destacamos a sua relação direta com o nosso estudo. Apesar de não ser uma disciplina de formação para a docência, certamente ela propõe a reflexão sobre as práticas do professor e sua relação com o livro didático, de modo a proporcionar aos licenciandos discussões mais específicas e completas sobre esse material. Deve promover, ainda, situações de análise e de

produção de material didático, o que, para nós, é essencial à formação do professor que será autor das suas práticas.

Finalizando as discussões sobre a categoria "Outros saberes", acreditamos que esse destaque dado pela UFPE, trazendo 11disciplinas, pode representar a importância que essa IES dá à construção de conhecimentos complementares à área em que os professores irão atuar, pois, conforme as diretrizes, é preciso que o ensino crie oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Assim sendo, quanto mais conhecimentos diversos os graduandos tiverem, melhor seu desempenho profissional.

A categoria de "Fundamentos da educação" apresenta apenas 3 disciplinas obrigatórias: "Fundamentos da educação", "Fundamentos psicológicos da educação" e "Didática". Supomos que a primeira delas englobe as discussões sobre os fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos etc. da educação, uma vez que, para tratar dos fundamentos psicológicos, há uma disciplina específica. Como sabemos, as discussões em torno dessas disciplinas são muito importantes por renderem ao professor em formação um conhecimento mais amplo da educação, colaborando para que ele se reconheça como um educador comprometido com questões educacionais e sociais mais amplas, e não apenas como um professor especialista.

Na categoria "Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais", encontramos também apenas 3 disciplinas: "Políticas educacionais: organização e funcionamento da escola básica", na subcategoria "Estrutura e funcionamento do ensino"; "Avaliação da aprendizagem", na subcategoria "Currículo" e "Gestão educacional e gestão escolar", na subcategoria "Gestão escolar". Na subcategoria "Ofício docente", não há disciplinas ofertadas, o que pode representar uma lacuna na formação da consciência do professor sobre o seu ofício, a sua profissionalidade, caso essa discussão não seja realizada em outras disciplinas.

No que se refere à categoria "Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)", a UFPE oferece 3 disciplinas obrigatórias, 2 delas voltadas especificamente para o TCC (Trabalho de conclusão de curso 1 e 2) e outra que não se refere exatamente ao TCC, mas tem relação com práticas de leitura e escrita necessárias aos trabalhos acadêmicos: "Leitura e produção de textos acadêmicos". Essas disciplinas, como já dito, têm importância pelo fato de colaborarem na consolidação da formação do professor-pesquisador.

Em relação ao grupo das disciplinas de “Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas”, a UFPE, assim como a UFRPE, traz duas disciplinas, uma obrigatória e outra eletiva, respectivamente: “Introdução a LIBRAS” e “LIBRAS II”. Conforme destaca o artigo 2º das diretrizes, a formação do professor deve prepará-lo para o acolhimento e o trato da diversidade. Pelo que vemos, essa orientação pode não estar sendo, de fato, atendida, pois, como já afirmamos, para tratar da diversidade, da inclusão, da educação especial, é necessário vivenciar situações de aprendizagem que ultrapassem a aprendizagem da LIBRAS. Aqui também parecem ficar sem representatividade as subcategorias do Nível da educação infantil, da EJA e da educação em contextos não escolares.

Além das disciplinas eletivas do próprio perfil, há outras livres importantes para a formação do licenciando que podem ser cursadas pelo graduando em Letras, como as eletivas de Educação abaixo listadas, muitas das quais suprem as lacunas apontadas na análise da matriz de Letras:

i) Na categoria de Fundamentos da Educação
    - Educação e antropologia filosófica (60h)
    - Epistemologia da educação (60h)
    - Fundamentos sociofilosóficos da educação popular (60h)

ii) Na categoria de Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais
    - Avaliação institucional (60h)
    - Coordenação pedagógica e trabalho docente (60h)
    - Economia política da educação (60h)
    - Educação e trabalho – orientação profissional (60h)
    - Políticas de educação não formal no Brasil (30h)
    - Realidade educacional e os impactos nas interações educacionais (60h)

iii) Na categoria de Conhecimentos relativos à formação profissional específica
    - Africanidades e afrodescendências: ensino e pesquisa em autobiografias (45h)
    - Educação e relações etnicorraciais (60h)

iv) Na categoria de Conhecimentos relativos à modalidades e nível de ensino específicas
    - Alfabetização – letramento e escolarização (60h)

- Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora (60h)
- Contextos do desenvolvimento da adolescência e da juventude (60h)
- Educação, narrativa e audiovisual (60h)
- Educação, tecnologia e sociedade (60h)
- Gestão educacional em espaços não escolares (60h)
- Infâncias e contextos de desenvolvimento (60h)
- Introdução à educação a distância (60h)
- Juventude, trabalho e educação (60h)
- Metodologia da alfabetização (60h)
- O ensino do Braille e tecnologias associadas (60h)
- Psicologia e educação inclusiva (60h)
- Tecnologia da informação e comunicação da educação (60h)

v) Na categoria de Outros saberes

- Desenvolvimento pessoal e formação humana (60h)
- Direitos Humanos e educação (60h)
- Educação comparada (60h)
- Educação e ciência no mundo atual (30h)
- Educação e complexidade (60h)
- Educação e diversidade cultural (60h)
- Educação e pluralismo religioso (60h)
- Educação em Direitos Humanos, diversidade e cidadania (60h)
- Educação literária na escola e na biblioteca (60h)
- Educação, cognição e valores humanos (60h)
- Expressão e movimento na escola (60h)
- Família, gênero e educação na perspectiva sociofilosófica (60h)
- Filosofia dialógica e educação (60h)
- Formação humana e cultura brasileira (60h)
- História da educação em Pernambuco (60h)
- História e educação popular (60h)
- Pedagogia Paulo Freire (60h)
- Pensamento de Paulo Freire (30h)

- Pensamento pedagógico latino-americano (60h)
- Sexualidade e educação (60h)
- Teoria e Análise do Discurso em educação (60h)
- Teorias da escolarização (60h)

Por fim, tratando agora das Atividades Complementares, a UFPE também oferece 210 horas, as quais, de acordo com o Regulamento das Atividades Complementares, aprovado em 30/12/2012 pelo Colegiado de Letras e constante do PPC do curso, "visam a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, interdisciplinares, de atualização profissional, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso" (UFPE, 2013, p. 97). Essas atividades podem ser de ensino, pesquisa e extensão (participação em eventos, monitoria, projetos de extensão etc.) e deverão ser realizadas após o ingresso no curso. Precisarão ser comprovadas com a respectiva carga horária, instituição e/ou responsável, relatório e/ou avaliação, quando for o caso, para, então, serem avaliadas pelo colegiado do curso para fins de creditação.

4.1.3 O que dizem as matrizes curriculares

Há, entre as matrizes curriculares dos cursos analisados, aproximações e distanciamentos que merecem algumas considerações. Salientamos, porém, que as observações que faremos aqui não têm como propósito comparar, mas apresentar as peculiaridades de dois dos mais importantes cursos de formação de professores de português do nosso estado.

A primeira aproximação a ser apontada diz respeito ao fato de as matrizes curriculares dos dois cursos atenderem ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior no que tange à oferta de disciplinas que se encaixam nos três grupos indicados por esse documento: i) os dois cursos oferecem disciplinas básicas, de conteúdos mais globais, que são aquelas que garantem a formação do professor, dando-lhe suporte e conhecimento para a solução de problemas do cotidiano escolar. Podemos encaixar, nesse grupo, as disciplinas que se voltam para os fundamentos da educação; ii) os cursos também visam a promover o aprofundamento e a diversificação desses estudos, propondo disciplinas de conhecimentos específicos, as quais propiciam o conhecimento

teórico-metodológico das teorias da linguagem e das teorias literárias. Nesse grupo, estão os componentes que remetem aos estudos da língua e da literatura; e iii) também observamos, nas matrizes dos dois cursos, os estudos integradores, que favorecem o contato entre a academia e a escola, de modo a trazer para a formação do professor a realidade cultural das escolas da educação básica e dos seus alunos. Compõem esse grupo as metodologias, práticas e estágios.

As matrizes curriculares dos dois cursos também se aproximam, como já foi destacado, na carga horária e no propósito das Atividades complementares, as quais buscam estimular, por parte dos licenciandos, a vivência de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Algumas das semelhanças entre as matrizes curriculares analisadas remetem ao projeto formativo dos dois cursos: a formação do professor fundamentado, que domine as discussões sobre os objetos de ensino da língua, que teorize sobre eles e que, de posse deles, promova sua didatização. Essa inferência é possível graças à quantidade e variedade de disciplinas da subcategoria de Conteúdos do currículo da educação básica, as quais se relacionam com os conhecimentos necessários ao ensino da língua e da literatura: das 128 disciplinas que os dois cursos, juntos, oferecem, 19 são destinadas à formação para a docência, enquanto 72 se voltam para a formação específica em português (e espanhol, no caso da UFRPE. Consideramos aqui todas as disciplinas que se relacionam com a língua portuguesa, a linguística e a literatura que não são da subcategoria das didáticas, metodologias, práticas e estágios). As demais 5 categorias somam, juntas, 37 disciplinas. Podemos observar isso com mais clareza na tabela abaixo:

Tabela 2: Quantidade de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas dos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e UFPE, por categoria

Categorias		UFRPE	%	UFPE	%	TOTAL
Fundamentos da educação		5	8,2	3	4,8	8
Subtotal		5	8,2	3	4,8	8
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	- Estrutura e funcionamento do ensino	1	1,6	1	1,6	2
	- Currículo	0	0,0	1	1,6	1
	- Gestão escolar	0	0,0	1	1,6	1
	- Ofício docente	0	0,0	0	0,0	0
Subtotal		1	1,6	3	4,8	4
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	- Conteúdos do currículo da Educação Básica	36	59	36	57,1	72
	- Didáticas específicas, metodologias, estágios e práticas de ensino	10	16,4	9	14,3	19
	- Saberes relacionados à tecnologia	1	1,6	0	0,0	1
Subtotal		47	77	45	71,4	92
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	- Nível de educação infantil	0	0,0	0	0,0	0
	- Nível de educação especial	2	3,3	2	3,1	4
	- Nível de educação de jovens e adultos	0	0,0	0	0,0	0
	- Nível de educação em contextos não escolares	0	0,0	0	0,0	0
Subtotal		2	3,3	2	3,1	4
Outros saberes		2	3,3	11	17,5	13
Subtotal		2	3,3	11	11,1	13
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso		4	6,6	3	4,8	7
Subtotal		4	6,6	3	4,8	7
Total		61	100	67	100	128

Como podemos observar, em porcentagem, esses dados se revelam da seguinte forma: na UFRPE, do total de 61 disciplinas, 59% são de conteúdos específicos das Letras, enquanto 16,4% correspondem às disciplinas de formação para a docência; na UFPE, a situação é semelhante: das 67 disciplinas ofertadas, 57,1% são da área específica e 14,3% da área da formação aplicada. Como já evidenciamos, as demais categorias somam valores menos expressivos.

Esses dados poderiam nos levar a pensar, como o fez Gatti e outros (2010) ao refletirem sobre a formação de professores oferecida pelas licenciaturas em Letras no país, que há uma tendência à formação mais focada "na direção do especialista disciplinar do que na direção da formação de um professor de língua portuguesa que deverá trabalhar com o ensino da língua nacional para crianças e jovens nas escolas de educação básica" (p. 108). No entanto, precisamos considerar que, de acordo com as diretrizes, a dimensão prática pode ser contemplada nas diversas disciplinas, não somente nas de formação para a docência (metodologias, práticas, didáticas e estágios) e deve ser vivenciada ao longo do curso. Nesses termos, os estudos desenvolvidos nas disciplinas consideradas teóricas também podem se voltar para a reflexão sobre a prática, sob o argumento de que não existe "boa prática" sem domínio da teoria, bem como apenas o domínio da teoria não assegura uma prática bem sucedida. Como destacam Gatti e Nunes (2009, p. 78), "a construção dos saberes específicos supõe um modo de conceber cada área e disciplinas, modo que embasará a docência. Sem sólidos fundamentos acerca da disciplina, qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo. Por isso a necessidade de um balanceamento".

Acreditamos, também, que esse grande número de disciplinas da categoria de Conteúdos do currículo da educação básica nas duas IES tem justificativa na necessidade de oferecer aos graduandos os subsídios necessários para o ensino dos conteúdos específicos da educação básica, seja de língua portuguesa, literatura ou língua estrangeira (no caso da UFRPE), como defende Mello (2000):

> a competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade de [...] conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio. Deve [o professor] compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica, o que inclui, além de competências de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que sequência e com que tipo de tratamento (p. 105).

Inferimos que essa preocupação em fornecer aos graduandos a oportunidade de construção dos conhecimentos necessários ao domínio dos conteúdos da educação básica, ou seja, dos conteúdos a ensinar, reflete o respeito ao princípio da simetria invertida. No entanto, Mello ressalta que, para que esse princípio seja realmente respeitado e buscado nos cursos de licenciatura, é preciso que os licenciandos vivenciem situações teórico-práticas de aprendizagem desses conteúdos de modo a dominá-los o suficiente para ensinarem aos seus alunos. No caso do curso de Letras, para que os futuros professores desenvolvam nos seus alunos, por exemplo, habilidades de leitura e de escrita, precisarão passar, no decorrer do curso, por situações em que essas habilidades sejam evidenciadas, ensinadas e exigidas. Quando afirmamos isso, não queremos dizer que elas devem ser realizadas do mesmo modo que são feitas na educação básica, mas sim, que sejam teorizadas, refletidas e praticadas. É preciso, então, que os cursos de Letras equilibrem o "plano da retórica" com o "plano da ação pedagógica" (GATTI; NUNES, 2009), de modo a tornar compatível as suas opções curriculares com o perfil do professor que quer formar.

Outro ponto comum às matrizes curriculares dos cursos analisados é que são poucas as disciplinas ofertadas que se voltam para os conhecimentos mais gerais da educação. Em se tratando das disciplinas de fundamentos da educação, elas representam, na matriz da UFRPE e UFPE, 8,2% e 4,8%, respectivamente. Esses números são ainda menores quando olhamos para as disciplinas que tratam dos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: 1,6%, na UFRPE, e 4,8%, na UFPE. Nesse caso, o curso que mais dá espaço a essa discussão é o da UFPE. No entanto, acreditamos que, também no caso dessa IES, esses conhecimentos podem ser ampliados a partir da procura, por parte dos licenciandos, de algumas disciplinas eletivas de Educação. Como vimos, há vários componentes que tratam dessa temática: Educação e antropologia filosófica, Epistemologia da educação, Fundamentos sociofilosóficos da educação popular, Avaliação institucional, Coordenação pedagógica e trabalho docente, Economia política da educação, Educação e trabalho – orientação profissional, Políticas de educação não formal no Brasil, Realidade educacional e os impactos nas interações educacionais são algumas delas.

Mais um ponto a ser destacado nos perfis curriculares estudados é o tratamento dado às questões da inclusão. Na categoria Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas, onde encontramos os conhecimentos relativos à Educação especial, apenas disciplinas voltadas para o ensino de LIBRAS compõem o acervo do

que é ensinado aos estudantes de licenciatura Letras. Apesar de sabermos que o ensino da LIBRAS é um avanço, como já dito, conquistado a partir da homologação da Lei 10436/02, ainda há muito o que ser feito na tentativa de promover reflexões e práticas sobre inclusão. No entanto, os licenciandos de Letras da UFPE têm ainda a oportunidade de cursarem disciplinas, como Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora, O ensino do Braille e tecnologias associadas e Psicologia e educação inclusiva, todas da área de Educação, que podem ampliar a visão acerca das práticas inclusivas.

Ainda mais tímido é o tratamento dos conhecimentos relacionados à Educação infantil, à EJA, e à educação em contextos não escolares: não há disciplinas que remetam explicitamente a essas discussões nas matrizes específicas de licenciatura em Letras estudadas. No caso das discussões sobre Educação infantil, como já dissemos, é compreensível, considerando que não se trata de um público em potencial para os estudantes de Letras, mas certamente valeriam reflexões sobre os demais níveis apontados, já que, hoje em dia, cada vez mais, as pessoas, de diferentes faixas etárias e em diferentes espaços, têm acesso à educação. Porém, mais uma vez, essas discussões podem ser realizadas e ampliadas pelos licenciandos em Letras a UFPE a partir da participação em disciplinas eletivas da Educação que tratam dessas questões, como Alfabetização – letramento e escolarização, Metodologia da alfabetização, Infâncias e contextos de desenvolvimento, Contextos do desenvolvimento da adolescência e da juventude, Juventude, trabalho e educação e Gestão educacional em espaços não escolares.

Um tratamento limitado também é dado à questão da diversidade: na matriz de Letras, parece que é apenas na disciplina de “Sociolinguística” (UFPE), que esse tipo de discussão será promovido, provavelmente no âmbito das variedades linguísticas. No entanto, há disciplinas de Educação que propõem essa discussão e que podem ser cursadas pelos licenciandos da UFPE: Educação e diversidade cultural, Educação e pluralismo religioso, Educação em Direitos Humanos, diversidade e cidadania e Família, gênero e educação na perspectiva sociofilosófica.

Agora, evidenciando os pontos fortes das matrizes analisadas, apontamos o tratamento da temática das culturas afro-brasileira e africana, revelada em disciplinas de cultura e literatura, nos dois cursos analisados, além das eletivas livres ofertadas em Educação. Isso é um avanço estimulado também pela Lei 10639/03, como já explicitado. Merece destaque também o espaço reservado pela UFPE ao estudo de

línguas indígenas brasileiras e à abordagem da literatura pernambucana, e, dentre as eletivas de Educação, a discussão sobre a história da educação em Pernambuco, um reconhecimento que só tende a enriquecer o aprendizado dos licenciandos, que terão condições de entender um pouco mais da produção local. Apesar de serem todas essas disciplinas das classes das eletivas ou optativas, se estão disponíveis para serem cursadas, significa que há a abertura para tais discussões e o reconhecimento da importância delas na formação dos professores de português.

Destacamos também o fato de os dois cursos oferecerem disciplinas voltadas para a escrita acadêmica, habilidade que precisa ser desenvolvida desde o início do curso, e para a produção do TCC. A atenção à realização de um trabalho desse porte enriquece o repertório dos estudantes no que se refere à experiência de pesquisa, reafirmando a importância da formação de um professor prático reflexivo, que encontra na sua prática elementos para alimentar a teoria e vice-versa.

Salientamos, também, a importante presença de disciplinas optativas e/ou eletivas nos dois cursos (19 optativas na UFRPE, das quais o estudante pode cursar, no mínimo, 4; 26 eletivas na UFPE, das quais o estudante pode cursar, no mínimo, 5). Parece haver, nesse caso, o reconhecimento de que elas flexibilizam o currículo –ação necessária ao respeito às diferenças, às condições e aos interesses individuais dos estudantes –, além de oferecerem a esses estudantes a possibilidade de ampliação e diversificação dos saberes. Como destacam Gesser e Ranghetti (2011, p. 19), "a partir da flexibilização do currículo e da realidade existente, permitiremos que as diferenças e condições individuais [dos graduandos] sejam respeitadas e que os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais sejam integrados". A diversidade de disciplinas que visa a contemplar os diferentes conhecimentos necessários à formação, aliada ao equilíbrio que deve existir entre a formação do especialista e a do docente, é que pode oferecer as condições necessárias à formação de um professor crítico e reflexivo, que domina os conhecimentos da área e da docência e é sensível ao que seus alunos ainda não dominam.

Uma questão ainda a ser colocada diz respeito à Prática como Componente Curricular (PCC), uma garantia também das diretrizes, que se apresenta de forma diferenciada nos dois cursos, justamente por não haver, na legislação, clareza a respeito do seu funcionamento.

De acordo com o Regimento da Prática como Componente Curricular do curso de Letras da UFRPE e com o PPP do curso, a PCC é concebida como um princípio para

concretizar a dinâmica processual da relação teoria-prática na formação de professores. Ela deve ocorrer a partir do desenvolvimento de atividades e discussões que promovam a reflexão sobre situações pedagógicas e sociopedagógicas, a interdisciplinaridade, a didatização dos conteúdos, a produção e/ou revisão de materiais didáticos, de modo que sejam enfatizados processos de investigação-ação e ação-investigação na resolução de situações-problema típicas do cotidiano do professor e da constituição do seu saber-fazer, "para garantia da reflexão-teoria-reflexão prática mais acurada do alunado sobre a relação conteúdo, currículo e prática escolar" (UFRPE, 2011, p. 24).

Ainda de acordo com o regimento, a PCC é prevista em componentes curriculares obrigatórios, mas nem sempre no formato de um componente curricular. Deve corresponder a, no mínimo, 400h e estar presente do início ao fim do curso. Conforme o Artigo 7º desse regimento, a carga horária destinada à PCC deve ocorrer de forma parcial ou integral na carga horária total do programa do componente curricular obrigatório, garantindo, conforme indicado no seu parágrafo único:

i) a discussão da prática pedagógica em disciplinas tradicionalmente consideradas técnico-científicas, utilizando parte da carga horária total de boa parte delas, sobretudo na primeira metade do curso;
ii) a realização da prática em disciplinas exclusivamente criadas para explorar o saber e saber-fazer dos conhecimentos da área de Letras no campo da educação, preferencialmente, através da simetria invertida, utilizando integralmente a carga horária de componentes denominados Prática Pedagógica, na segunda metade do curso.

Assim se encontra distribuída a carga horária da PCC no curso de licenciatura em Letras da UFRPE: 1º semestre, 45h; 2º semestre, 75h; 3º semestre, 60h; 4º, 5º e 6º semestres, 15h cada; 7º semestre, 105h; 8º semestre, 90h e, por fim, 9º semestre, 45h, somando um total de 465h de PCC.

Na UFPE, a PCC também deve ser garantida desde o início do curso, estendendo-se ao longo de todo o tempo de graduação. De acordo com a Resolução n. 12/2008, da UFPE, e com o projeto pedagógico do curso, a PCC compreende as seguintes disciplinas: i) Metodologia de Ensino da área específica do curso de licenciatura, com carga horária mínima de 180h; ii) Avaliação da Aprendizagem, com carga horária de 60h; e iii) Didática, também com carga horária de 60h. Ainda segundo essa resolução, se o conjunto das disciplinas supracitadas não atingirem a carga horária mínima exigida de 400h para a PCC, o curso deverá oferecer disciplinas

complementares relacionadas à PCC. No caso da UFPE, as quatro metodologias somam 300h, e as disciplinas de Didática e Avaliação somam, juntas, 120h, o que corresponde a 420h de PCC, acima do que determina a legislação vigente.

Finalizando nossa análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e UFPE – mas não esgotando a discussão –, trazemos à tona o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que diz:

> **§ 3º** - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
> I. cultura geral e profissional;
> II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
> III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
> IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
> V. conhecimento pedagógico;
> VI. conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Nesses termos, para formar um professor qualificado em qualquer área de ensino, os currículos dos cursos de licenciatura precisam contemplar disciplinas de diversas naturezas, que propiciem, ao mesmo tempo, "a inserção no debate contemporâneo mais amplo" e o domínio dos conteúdos específicos relacionados à educação básica. Podemos ressaltar aqui a tentativa empregada pelos cursos analisados para que essa formação se concretize, o que é anunciado no projeto pedagógico dos dois cursos, em forma de objetivos específicos. Para a UFRPE, o curso de licenciatura em Letras, dentre outros objetivos, precisa dar a

> a garantia da interdisciplinaridade no desenvolvimento de um processo educativo constituído de ação-reflexão-ação e das oportunidades de elaboração de um plano de trabalho próprio e de construção coletiva de uma proposta pedagógica da escola, ampliando, assim, a responsabilidade docente para além das fronteiras da sala de aula e colaborando com a articulação escola-comunidade. (UFRPE, 2011, p.10).

O mesmo ocorre com o PPC da UFPE, segundo o qual o curso de licenciatura em Letras deverá

> propiciar uma formação que possibilite ao licenciando um amplo domínio das atividades de leitura, escrita, fala e escuta em língua portuguesa, de modo que ele esteja apto a utilizar essas habilidades na formação de alunos, ao longo de sua prática profissional. (UFPE, 2013, p.24).

Podemos supor, ainda, que, apesar de a visão que temos a partir dos dados aqui analisados ser restrita, referente a apenas duas IES, os achados podem remeter a muitos aspectos relativos à formação inicial do professor de português de um modo geral e podem apontar para uma "tendência formativa", como colocam Gatti e Nunes (2009).

Precisamos, agora, saber se essa formação proposta pelas duas IES contempla a discussão sobre livros didáticos. Para tanto, daremos continuidade à nossa pesquisa, voltando o olhar para os programas das disciplinas da subcategoria "Didáticas específicas, metodologias, estágios e práticas de ensino", chamadas de "disciplinas de formação para a docência" (GATTI; NUNES, 2009), objeto do nosso estudo.

Observar o lugar reservado à discussão sobre o livro didático nessas disciplinas é importante por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque os estudantes precisam conhecer os recursos didáticos disponíveis para o exercício da sua profissão. Nesse caso, o livro didático é destaque pelos motivos já evidenciados no nosso estudo. Em segundo lugar, justamente pelo fato de o livro didático ter esse destaque nas nossas salas de aula, é importante que o licenciando conheça as suas especificidades e as críticas que a ele são direcionadas, de modo que consiga compreender esse recurso sob várias dimensões e ficar a par das vantagens e desvantagens do seu uso. Por fim, a discussão sobre o livro didático precisa ser feita para que o licenciando, quando for professor, tenha condições de fazer escolhas e de decidir, com base na fundamentação teórica construída durante a sua formação, o quê, como e para que ensinar, utilizando ou não o livro didático, com reflexão, autonomia e a atitude defendida por Fairchild (2009).

Além disso, a necessidade de pensarmos na relação entre a formação do professor de português e o uso do livro didático na educação básica tem respaldo no fato de alguns autores (SOARES, 2002b; GERALDI, 1987 e outros) afirmarem que o livro didático tem sido utilizado pelos professores em sala de aula como um modelo, um roteiro a ser seguido, postura que, para nós, pode ter origem numa formação inicial na qual a reflexão, a autonomia e a atitude acima referidas não foram construídas. O que parece, muitas vezes, é que os graduandos saem da universidade autorizados a usar o livro didático, acreditando que ele é indispensável ao ensino. Por isso a necessidade de mostrar, durante a formação inicial, as várias facetas desse objeto.

4.2 OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE

Como já vimos, apesar de ser o lócus privilegiado da formação do professor, a universidade não é o único espaço formativo responsável pela construção do profissional professor. Os diversos saberes e as práticas vivenciadas por ele serão também determinantes nesse processo. Como destaca Freire (1997), somos seres inconclusos, inacabados. Portanto, estamos sempre em formação, sempre aprendendo.

No entanto, apesar de reconhecermos que a formação inicial é apenas uma etapa do caminho mais amplo de formação e profissionalização do professor, sabemos que cabe a ela dar as condições para que o estudante construa uma base sólida dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Nesses termos, dentre outros elementos, uma organização, um *design* curricular adequado do curso de licenciatura é peça-chave da engrenagem do "tornar-se professor" e definidor do perfil do professor que se deseja formar. Sabendo disso, após nos debruçarmos sobre o perfil curricular dos cursos e conhecermos um pouco sobre as disciplinas mediante as quais se está efetivando essa formação, voltamo-nos para os documentos orientadores das disciplinas de formação para a docência com o objetivo de verificar se elas propõem a discussão sobre o livro didático.

Quando analisamos documentos curriculares, precisamos ter em mente o reconhecimento de que eles estabelecem parâmetros para a prática e permitem compreender valores e objetivos que são assumidos para essa formação (PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014). Nesses termos, ganha destaque o currículo enquanto prescrição (SACRISTÁN, 2000), ou seja, enquanto prática que se constrói no contexto de decisões políticas e administrativas, de orientações que indicam o que deve ser ensinado. A análise dessas prescrições é de extrema importância, como destaca Goodson (1997, p. 20):

> O currículo escrito é o testemunho visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas [...] constituindo o aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). [O currículo escrito] proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

Cientes da importância de olhar para o currículo prescrito concretizado nos programas das disciplinas de formação para a docência, analisamos esses documentos atentando especificamente para o objeto do nosso interesse, como evidenciado nos objetivos deste estudo, que é o lugar neles reservado à discussão sobre o livro didático e sobre o seu uso. Acreditamos que o modo de organização desses programas e a presença ou não dessa discussão, bem como o modo como esta é abordada, poderão ser um indicativo do grau da relevância que essa temática tem na formação dos professores segundo cada IES. Em outras palavras, queremos analisar que lugar ocupa, no currículo prescrito (expresso em documentos disciplinares, como os programas), a discussão sobre o livro didático.

Iniciamos nossa análise dos programas curriculares dessas disciplinas partindo do princípio de que

> a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição (...) em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Com essa consciência – de que analisar o currículo dos cursos de licenciatura em Letras dessas IES nos ajudará a entender um pouco da missão dessas instituições para a formação do professor de português, bem como o projeto de cultura e socialização realizado por elas – trazemos aqui as informações mais pertinentes a respeito dos programas curriculares das disciplinas de formação para a docência em estudo.

Nossa análise parte da leitura do quadro abaixo, no qual são apresentadas as informações principais sobre a questão central deste momento da nossa análise: as disciplinas de formação para a docência voltadas para o ensino de português/literatura dos cursos de licenciatura em Letras das duas IES em estudo e a indicação da presença (ou não) da discussão sobre livro didático de português.

Quadro 4: Disciplinas de formação para a docência e a temática do livro didático nas ementas, conteúdos e/ou bibliografias

Disciplinas de formação para a docência voltadas para o ensino de português/literatura	IES	Ementas	Conteúdos relacionados à temática do livro didático	Referências bibliográficas explicitamente relacionadas à temática do livro didático
Didática do ensino da língua(gem)	UFRPE	Reflexão sobre formação docente e didática no ensino de língua e literatura: planejamento das práticas pedagógicas, procedimentos, recursos/materiais didáticos e avaliação do ensino-aprendizagem	_____	BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008*. Ministério da Educação, 2007. ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa*: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português*. Múltiplos olhares. São Paulo: Lucerna, 2002.
Prática pedagógica da língua portuguesa I	UFRPE	Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade: conteúdos do saber e os conteúdos do ensino. Reflexões didático-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio: ênfase em leitura, escrita e oralidade.	Materiais didáticos: transversalidade, interdisciplinaridade e metodologia de projetos.	MOURA, T. M. M. C. História da escolarização do português através da obra didática de uma mesma autoria: um olhar sobre cinco décadas de produção (1965-2002). In: *Anais da ABRALIN em Cena* Piauí, Teresina: UFPI, p.482-493, 2008.
Prática pedagógica da língua portuguesa II	UFRPE	Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade: conteúdos do saber e os conteúdos do ensino. Reflexões didático-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio: ênfase em produção de texto oral e escrito e reflexão linguística.	Materiais didáticos: - O livro didático de português - O PNLD	DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
Prática pedagógica da literatura	UFRPE	Relações entre literatura e ensino. A literatura e outras áreas do conhecimento. Literatura infanto-juvenil e literatura adulta. Gêneros literários e práticas pedagógicas	_____	____

		no ensino de literatura.		
Metodologia do ensino de língua portuguesa 1	UFPE	Discussões introdutórias sobre o português como disciplina escolar. Estudo de fundamentos teórico-metodológicos do ensino de português nos níveis fundamental e médio. Análise crítica de modelos de ensino-aprendizagem.	_____	MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? Revista *Em aberto*, ano 16, nº 69, jan.-mar./1996, p. 64-82. RUIZ, E. A expressão oral no livro didático de português. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 12, dez./1988, 32-36.
Metodologia do ensino de língua portuguesa 2	UFPE	Estudo aprofundado de fundamentos teórico-metodológicos do ensino de português e das contribuições dos estudos linguísticos e literários para o ensino de português e literatura.	_____	_____
Metodologia do ensino de língua portuguesa 3	UFPE	Discussão sobre a formação do professor de português e a construção de sua identidade profissional. Estudo do processo ensino-aprendizagem na área de português e de seus elementos constitutivos.	Livros e demais materiais didáticos de língua portuguesa.	ABAURRE, M. B. e outros. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. *Leitura – teoria e prática*, ano 17, nº 31, jun./1998, p. 05-26. BRITTO, L. P. L. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. *Leitura* – teoria e prática, ano 16, nº 29, jun./1997, p. 03-15. BATISTA, A. A. G. e VAL, M. G. C. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português:* os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004. CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* – língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro:

				Lucerna, 2001. FREITAG, B.; MOTTA, V. R. e COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1997. GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura* – teoria e prática, ano 06, nº 09, jun./1987, p. 03-07. REVISTA *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996 – Número temático: Livro didático e qualidade de ensino. RUIZ, E. A expressão oral no livro didático de português. *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 12, dez./1988, 32-36. _____. A "interpretação do texto" no livro didático de português. *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 11, jun./1988, p. 07-14. _____.; GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística. *Trabalhos em linguística aplicada*, nº 7, 1986, p. 81-88. SOARES, M. B. *Português através de textos*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor. _____. *Português* – uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999. SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. *Leitura* – teoria e prática, ano 13, nº 24, dez./1994, p. 83-90. VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos*

				*de língua portuguesa:*letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. ZILBERMAN, R. O livro didático e o ensino de literatura na escola. *Leitura* – teoria e prática, ano 03, nº 04, dez./1984, p. 03-15.
Metodologia do ensino de língua portuguesa 4	UFPE	Estudo da aula de português em sua especificidade: planejamento, desenvolvimento e avaliação.	____	CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000. SOARES, M. B. *Português através de textos*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor. _____. *Português* – uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999, manual do professor.
Metodologia de ensino de literatura	UFPE	Estudo e análise de metodologias para o ensino da literatura nos níveis fundamental e médio. A contribuição da teoria da literatura, da crítica literária e da psicologia cognitiva	____	____
Estágio supervisionado obrigatório II (ESO II)	UFRPE	Reflexão, levantamento de dados, intervenção pedagógica por meio de projeto didático no Ensino Fundamental/Médio e em outros espaços e modalidades de formação do professor.	____	____
Estágio supervisionado obrigatório IV (ESO IV)	UFRPE	Elaboração de planejamento, produção de material didático e de instrumentos de avaliação de língua portuguesa e literatura de língua portuguesa; regência no Ensino Fundamental/Médio.	Seleção e produção de material didático Avaliação de material didático	SANT'ANNA, J. M.; SANT'ANNA, V. M. *Recursos didáticos para o ensino*: quando e por quê? Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008*. Ministério da Educação. Brasília. MEC, 2007.

				ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa*: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
Estágio curricular supervisionado em português 2 (ECSP 2)	UFPE	Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação de português/literatura nos níveis fundamental (6º ao 9º ano) e médio.	Análise crítico-reflexiva de processos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de língua portuguesa e literatura: - seleção, preparação e utilização de materiais didáticos na aula de português.	LAJOLO, M. Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 03, nº 04, dez./1984, p. 19-25. MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?Revista *Em aberto*, nº 69, 1996, p. 64-82. RUIZ, E. A "interpretação do texto" no livro didático de português. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 11, jun./1988, p. 07-14. _____. A expressão oral no livro didático de português. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 12, dez./1988, 32-36.
Estágio curricular supervisionado em português 3 (ECSP 3)	UFPE	Regência de turma de língua portuguesa/literatura no ensino fundamental (6º ao 9º anos). Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe etc.).	____	ABAURRE, M. B. e outros. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. ***Leitura*** – teoria e prática, ano 17, nº 31, jun./1998, p. 05-26. CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000. CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* – língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

				GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura* – teoria e prática, ano 06, nº 09, jun./1987, p. 03-07. SOARES, M. B. *Português através de textos*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor. _____. *Português* – uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999. SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. *Leitura* – teoria e prática, ano 13, nº 24, dez./1994, p. 83-90. ZILBERMAN, R. O livro didático e o ensino de literatura na escola. *Leitura* – teoria e prática, ano 03, nº 04, dez./1984, p. 03-15.
Estágio curricular supervisionado em português 4 (ECSP 4)	UFPE	Regência em turma de língua portuguesa/literatura brasileira no Ensino Médio. Vivência da docência em situação de sala de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe, etc.).	____	ABAURRE, M. B. e outros. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. ***Leitura*** – teoria e prática, ano 17, nº 31, jun./1998, p. 05-26. CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000. CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* – língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a

				favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura* – teoria e prática, ano 06, nº 09, jun./1987, p. 03-07. SOARES, M. B. *Português através de textos*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor. _____. *Português* – uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999. SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. *Leitura* – teoria e prática, ano 13, nº 24, dez./1994, p. 83-90. ZILBERMAN, R. O livro didático e o ensino de literatura na escola. *Leitura* – teoria e prática, ano 03, nº 04, dez./1984, p. 03-15.

Com base nos dados da tabela acima, refletiremos sobre três aspectos: i) a presença da temática do livro didático nas disciplinas de formação para a docência voltadas para o ensino de português/literatura; ii) a abordagem dada a essa temática em tais disciplinas; e iii) as indicações de bibliografia a respeito dessa temática sugeridas como leitura para a disciplina.

4.2.1 Sobre a temática do livro didático nos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e UFPE

Refletir sobre o livro didático é necessário porque, apesar de existir há muito tempo na história educacional brasileira e mesmo com todos os outros recursos presentes na escola nos dias de hoje, ele continua atual. Díaz (2011), refletindo sobre essa atualidade do livro didático, afirma que a sua longa história como recurso educacional não afetou a sua validade:

> pelo contrário, após a primeira década do século, o seu papel nos processos pedagógicos tende a aumentar (...). Portanto, sua relevância como um recurso educacional e as complexas dimensões que envolvem a sua presença na sala de aula fazem com que seja um fenômeno de pesquisa e de reflexão de interesse renovado.

Além disso, como já vimos, os gastos do governo brasileiro, que em 2015 investiu R$ 1.330.150.337,36 na compra de 137.049.030 livros didáticos através do PNLD e do PNLD Campo, segundo dados disponíveis no portal do FNDE, mostram o valor social, educativo e mercadológico que esse material tem na realidade brasileira.

Sabendo desse valor que o livro didático tem no nosso ensino, observamos neste momento o espaço reservado à discussão sobre esse recurso na formação de professores de português. Sendo assim, buscando atender a esse segundo objetivo, realizamos nossa análise dos programas das disciplinas de formação para a docência das duas IES estudadas, considerando se tal discussão estava presente nos documentos (nas ementas ou nos conteúdos), como essa discussão era denominada e quais as indicações de leitura que sugeridas a respeito do material/livro didático nas suas referências bibliográficas.

Os dados levantados nos mostraram que, de um total de 128 disciplinas (83 obrigatórias, 26 eletivas e 19 optativas) ofertadas pelos dois cursos analisados e, dentre essas, das 14 classificadas como sendo de formação para a docência que se voltam para o ensino de língua portuguesa e literatura, 6, ao todo, propõem a discussão sobre livro didático nas ementas e/ou nos conteúdos e 10 apresentam referências bibliográficas que se relacionam explicitamente com a questão do material/livro didático – em alguns casos, as disciplinas não

propõem a discussão nas ementas e/ou conteúdos, mas indicam a leitura de textos sobre a temática, o que nos faz pensar que a temática do livro didático é, para além de um conteúdo da área de conhecimento de referência, uma discussão mais transversal, capaz de perpassar outros conteúdos lecionados em diferentes componentes curriculares.

Vejamos agora, em cada curso, como percebemos a discussão sobre livro didático.

4.2.1.1 A temática do livro didático no curso de licenciatura em Letras da UFRPE: presença, abordagem e indicações de leitura

O curso de licenciatura em Letras/Espanhol da UFRPE possui 6 disciplinas de formação para a docência, sendo 5 voltadas para o ensino de língua e 1 destinada à discussão sobre o ensino de literatura. São elas: Didática do ensino da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa I e II, Prática pedagógica de literatura e Estágio supervisionado obrigatório II e IV.

Dessas disciplinas, 4 apresentam a discussão sobre livro didático nas ementas e/ou conteúdos (Didática do ensino da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa I, Prática pedagógica da língua portuguesa II e Estágio supervisionado obrigatório IV), como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 5: Disciplinas que apresentam a discussão sobre livro didático nas ementas e/ou conteúdos - UFRPE

Disciplina	**Período/ Carga horária**	**Ementa**	**Conteúdo**
Didática do ensino da língua(gem) (DEL)	7º período/ 60h	Reflexão sobre formação docente e didática no ensino de língua e literatura: planejamento das práticas pedagógicas, procedimentos, recursos/materiais didáticos e avaliação do ensino-aprendizagem	___
Prática pedagógica da língua portuguesa I (PPLP I)	7º período/ 45h	Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade: conteúdos do saber e os conteúdos do ensino. Reflexões didático-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio: ênfase em leitura, escrita e oralidade.	Materiais didáticos: transversalidade, interdisciplinaridade e metodologia de projetos.
Prática pedagógica da língua portuguesa II (PPLP II)	8º período/ 45h	Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade: conteúdos do saber e os conteúdos do ensino. Reflexões didático-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio: ênfase em produção de texto oral e escrito e reflexão linguística.	Materiais didáticos: - O livro didático de português - O PNLD
Estágio supervisionado obrigatório IV (ESO IV)	9º período/ 135h	Elaboração de planejamento, produção de material didático e de instrumentos de avaliação de língua portuguesa e literatura de língua portuguesa; regência no Ensino Fundamental/Médio.	Seleção e produção de material didático Avaliação de material didático

Como podemos observar, a temática do livro didático está presente nesse curso. Podemos observar, ainda, que essa discussão passa por vários aspectos do livro didático, desde os conceitos mais gerais, como o reconhecimento desse material como recurso didático entre vários outros, até a produção, avaliação e seleção do mesmo.

O programa da disciplina Didática do ensino da língua(gem), ofertada no 7º período, parece indicar que a discussão sobre livro didático está inserida numa discussão maior sobre o grupo dos diversos materiais didáticos voltados para o ensino de português. Ou seja, o livro didático aparece circundado pela reflexão acerca do arsenal de materiais que povoam a escola e as salas de aula: ele é reconhecido simplesmente como um recurso do ensino. Esse modo de apresentação do conteúdo remete a um tratamento mais introdutório e generalizado da temática, o que não nos permite identificar as especificidades a serem contempladas no momento da discussão. Parece ficar a critério do professor a seleção das questões mais relevantes e pertinentes sobre o livro didático a serem discutidas nessa disciplina, considerando, claro, os programas das demais disciplinas de formação para a docência que trazem também essa temática.

Nesse mesmo período do curso, quando se depara com a disciplina Prática pedagógica da língua portuguesa1, o licenciando, ainda de modo mais geral, tem oportunidade de refletir sobre a relação entre materiais didáticos e o contexto educacional mais amplo, considerando conceitos como transversalidade, interdisciplinaridade e pedagogia de projetos. Não há, como podemos observar, na ementa nem nos conteúdos, indicações mais detalhadas a respeito da relação entre essas questões e o livro didático ou sobre como elas devem ser abordadas. No entanto, supomos que se trata de uma tentativa de promover o debate sobre o currículo e o papel que o livro didático exerce nesse contexto.

No documento da disciplina Prática pedagógica da língua portuguesa 2, ofertada no 8º período, podemos perceber que há uma especificidade maior no que diz respeito ao tratamento da temática do livro didático. No âmbito dessa disciplina, observamos que a discussão está relacionada à política nacional que rege esse recurso no nosso país, uma vez que traz a reflexão acerca do PNLD, da produção, seleção e avaliação dos manuais. Trata-se de uma discussão relevante, tendo em vista não somente o caráter mercadológico que o livro didático assume nesse cenário, mas a prioridade que é dada a esse recurso através de uma política pública bilionária.

No último período do curso, durante a oferta de Estágio supervisionado obrigatório IV, vemos, de forma muito clara, a referência à atividade de produzir, avaliar/analisar materiais e livros didáticos. Acreditamos que essa é uma discussão que não pode faltar na universidade

durante a formação de professores de português, por diferentes motivos: i) é de pesquisadores e docentes das universidades que é formada a equipe de analistas que avaliam os livros e criam as resenhas que irão compor o Guia de Livros Didáticos. Sendo assim, essa instituição é um espaço privilegiado de produção desse conhecimento e precisa deixar os licenciandos a par desse processo tão decisivo da política de livros didáticos no nosso país; ii) é a partir do ensino da leitura, oralidade, escrita e análise linguística, por exemplo, que os livro didáticos precisam ser analisados, para que os graduandos observem que metodologias são utilizadas para promover esse ensino, quais são as concepções norteadoras, se todos os eixos realmente são contemplados, que textos são propostos para leitura, como se dá a abordagem da literatura etc.; iii) a universidade tem o papel de formar professores apropriados dos conteúdos das áreas de conhecimento de referência que são necessários ao ensino de língua materna na educação básica. Quanto mais conhecimentos dessa natureza forem construídos na universidade, mais condições terão os professores de serem autores das suas práticas, de produzirem seus próprios materiais e de utilizarem o livro didático de forma autônoma e desapegada, de modo que ele esteja a serviço das suas práticas e não o inverso, como já foi dito.

No que diz respeito à indicação de referências bibliográficas sobre livro didático, considerando as disciplinas de formação para a docência voltadas para o ensino de língua portuguesa e literatura, a UFRPE traz 5 indicações de textos, distribuídas em 4 dessas disciplinas (algumas indicações se repetem em várias delas). As leituras propostas incluem um texto oficial – o Guia de Livros Didáticos – e livros escritos por autores consagrados no tema, como Rojo e Batista (2003). São estas as referências indicadas:

Quadro 6: Referências bibliográficas sobre livro didático - UFRPE

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008*. Ministério da Educação, 2007.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, A. *O livro didático de português*. Múltiplos olhares. São Paulo: Lucerna, 2002.

MOURA, T. M. M. C. História da escolarização do português através da obra didática de uma mesma autoria: um olhar sobre cinco décadas de produção (1965-2002). In: *Anais da ABRALIN em Cena* Piauí, Teresina: UFPI, p.482-493, 2008.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa*: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANT'ANNA, J. M.; SANT'ANNA, V. M. *Recursos didáticos para o ensino*: quando e por quê? Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Dessas referências, repetem-se em algumas disciplinas o documento “Guia de livros didáticos PNLD 2008” e os livros “O livro didático de português: múltiplos olhares” e “Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita”.

Como podemos observar, apesar de não haver muitas indicações de leitura, os textos sugeridos parecem trazer uma visão sobre o contexto em que se insere a discussão sobre o livro didático no país. Há textos que abordam esse objeto de forma mais geral e outros que apontam para as suas especificidades, o que remete às várias perspectivas sob as quais esse objeto pode ser analisado no ensino da língua materna e conforme propõe o curso.

4.2.1.2 A temática do livro didático no curso de licenciatura em Letras da UFPE: presença, abordagem e indicações de leitura

No perfil curricular do curso de licenciatura em Letras/Português da UFPE, encontramos 7 disciplinas de formação para a docência que se ocupam do ensino de língua/literatura: Metodologia do ensino de língua portuguesa 1, 2, 3 e 4 e Estágio curricular supervisionado em português 2, 3 e 4. Estágio curricular supervisionado em português 1 tem uma temática mais geral: volta-se para a observação do processo de organização da escola e da sala de aula enquanto espaços educativos, bem como para o acompanhamento do docente em seu processo de formação e atuação profissional.

Dessas disciplinas, 2 apresentam a temática do livro didático em suas ementas e/ou conteúdos (Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em Português 2), como podemos observar no quadro abaixo. Além dessas duas, mais 4 disciplinas indicam em suas referências a leitura de livros e textos relacionados à temática do livro didático (Metodologia do ensino de língua portuguesa 1 e 4 e Estágio curricular supervisionado em português 3 e 4), sobre as quais trataremos mais adiante.

Quadro 7: Disciplinas que apresentam a discussão sobre livro didático nas ementas e/ou conteúdos - UFPE

Disciplina	Período de oferta/carga-horária	Ementa	Conteúdo
Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 (MELP 3)	6º período/75h (tarde) 7º período/75h (noite)	Discussão sobre a formação do professor de português e a construção de sua identidade profissional. Estudo do processo ensino-aprendizagem na área de português e de seus elementos constitutivos.	Livros e demais materiais didáticos de língua portuguesa.
Estágio curricular supervisionado em português 2 (ECSP 2)	6º período/90h (tarde) 7º período/90h (noite)	Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação de português/literatura nos níveis fundamental (6º ao 9º ano) e médio.	Análise crítico-reflexiva de processos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de língua portuguesa e literatura: - seleção, preparação e utilização de materiais didáticos na aula de português.

Pelo que podemos perceber dos programas do curso de licenciatura em Letras da UFPE aqui analisados, a discussão sobre o livro didático se dá em duas disciplinas, ambas lecionadas no mesmo período: Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em português 2 (6º e 7º períodos, dependendo do horário do curso/75 e 90 horas-aula, respectivamente). De acordo com as designações que a temática recebe nos documentos, podemos inferir que a discussão perpassa desde aspectos mais gerais dos livros e materiais didáticos até a preparação e o uso desse material.

Na disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, a proposta de trabalho se volta, de uma maneira mais geral, para livros e demais materiais didáticos de língua portuguesa. Aqui, assim como destacado em disciplinas da UFRPE, ocorre uma generalidade que tem, ao mesmo tempo, vantagens e desvantagens, porque tanto pode promover uma amplitude no tratamento da temática, como essa mesma amplitude pode ser indicativa de uma abordagem superficial e pouco detalhada. Como se trata de disciplina de metodologia, a ideia é que o livro didático seja visto sob essa ótica, ou seja, que seja levado à discussão, por exemplo, o papel desse material na metodologia empregada pelo professor diante dos vários outros recursos de que ele pode dispor para dar suas aulas.

No mesmo período, desta vez na disciplina de Estágio curricular supervisionado em português 2, momento do estágio supervisionado, o estudante de licenciatura em Letras da UFPE irá, de forma mais específica, realizar análise crítico-reflexiva de materiais didáticos,

considerando a seleção, a preparação e a utilização desses materiais nas aulas de português. Para além do que já foi dito sobre esses aspectos da discussão sobre livro didático proposta por disciplinas da UFRPE, chamamos atenção para o aspecto "utilização", presente apenas nessa disciplina, pois sabemos que refletir sobre os usos que são feitos do livro didático na sala de aula é uma necessidade que se torna cada vez mais forte e presente.

No que diz respeito à apresentação de referências explicitamente relacionadas à temática do livro didático, o curso de licenciatura em Letras da UFPE é o destaque. Mesmo havendo apenas 2 disciplinas que tratam dessa temática, são, ao todo, 19 indicações de textos, presentes em 5 disciplinas (algumas indicações também se repetem em várias delas), como podemos observar:

Quadro 8: Referências bibliográficas sobre livro didático - UFPE

ABAURRE, M. B. e outros. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. *Leitura – teoria e prática*, ano 17, nº 31, jun./1998, p. 05-26.

BATISTA, A. A. G. e VAL, M. G. C. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português:* os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BRITTO, L. P. L. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. *Leitura* – teoria e prática, ano 16, nº 29, jun./1997, p. 03-15.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* – língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R. e COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura* – teoria e prática, ano 06, nº 09, jun./1987, p. 03-07.

LAJOLO, M. Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 03, nº 04, dez./1984, p. 19-25.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? Revista *Em aberto*, ano 16, nº 69, jan.-mar./1996, p. 64-82.

REVISTA *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996 – Número temático: Livro didático e qualidade de ensino.

RUIZ, E. A "interpretação do texto" no livro didático de português. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 11, jun./1988, p. 07-14.

RUIZ, E. A expressão oral no livro didático de português. Em: *Leitura* – teoria e prática, ano 07, nº 12, dez./1988, 32-36.

RUIZ, E.; GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística. *Trabalhos em linguística aplicada*, nº 7, 1986, p. 81-88.

SOARES, M. B. *Português* – uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. B. *Português através de textos*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor.

SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. *Leitura* – teoria e prática, ano 13, nº 24, dez./1994, p. 83-90.

VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa:*letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, R. O livro didático e o ensino de literatura na escola. *Leitura* – teoria e prática, ano 03, nº 04, dez./1984, p. 03-15.

Podemos perceber que as indicações de leitura se voltam para os vários aspectos que circundam o livro didático: os eixos de ensino, autoria e legitimação desse recurso, elaboração e escolha, letramento e literatura. Encontramos, também, textos que contemplam as várias visões acerca desse objeto, sobretudo as críticas feitas a ele, como é o caso dos que têm (co)autoria de Geraldi (1986, 1987), de Marcuschi (1996) e de Britto (1997). Além disso, esses textos propostos variam entre livros, artigos publicados em periódicos e até livros didáticos (manual do professor), como é o caso de "Português através de textos", "Português – uma proposta para o letramento" e "Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos".

As indicações repetidas nas disciplinas são "Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular", "Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos", "Interpretação, autoria e legitimação do livro didático – língua materna e língua estrangeira", "Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?", "Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?", "A 'interpretação do texto' no livro didático de português", "A expressão oral no livro didático de português", "O livro didático de português – múltiplos olhares", "Português – uma proposta para o letramento", "Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa", "Português através de textos".

Esse apanhado parece indicar que, apesar de contemplar a discussão em apenas duas disciplinas (Metodologia do ensino da língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em português 2), as leituras indicadas já a partir da segunda metade do curso tendem a mostrar que a discussão sobre o livro didático perpassa outras temáticas, como o ensino dos eixos, por exemplo, e parecem querer preparar o licenciando para as discussões específicas sobre esse material, que são ofertadas nas disciplinas em questão. A ideia, ao que nos parece, é que os estudantes cheguem nessas disciplinas com conhecimentos prévios já construídos a respeito do objeto livro didático. Vale destacar que a sequência em que as disciplinas de metodologia e estágio são ofertadas (Metodologia do ensino de língua portuguesa 1 antecedendo o Estágio curricular supervisionado em português 1, e, assim, sucessivamente) respaldam essa ideia: os licenciandos discutem as questões metodológicas sobre o ensino de língua materna e, na sequência, refletem sobre elas e as aplicam durante os estágios.

4.2.1.3 O que dizem os programas

Abordar a temática do livro didático, como já dissemos, é fundamental na formação inicial do professor de português, pelos vários motivos já expostos. No entanto, não basta mencionar o conteúdo; é preciso explorá-lo, considerá-lo em todos os seus aspectos. Como evidenciam Horikawa e Jardilino (2010, p. 161),

> É necessário que o professor seja formado para reconhecer as potencialidades que os livros didáticos lhes apresentam, para fazer escolhas adequadas quanto às proposições constantes nos manuais, de acordo com o projeto político-pedagógico de sua instituição escolar e para analisar criticamente a teoria e a metodologia que sustentam a elaboração do livro didático.

Com essa certeza – e considerando que o currículo escrito é o testemunho concreto, visível da retórica que legitima as práticas (GOODSON, 1997), como já dissemos –, voltamo-nos para a abordagem do livro didático nos programas das disciplinas de formação para a docência.

Analisando atenciosamente esses dados, observamos que, na UFRPE, a discussão sobre livro didático ocorre, mais precisamente, a partir do 7º período, estendendo-se até o 9º e último período do curso, durante a ocorrência de 4 disciplinas (duas simultâneas do 7º período, Didática do ensino da língua(gem) e Prática pedagógica da língua portuguesa 1; uma do 8º, Prática pedagógica da língua portuguesa 2; e outra do 9º, Estágio supervisionado

obrigatório IV). Na UFPE, essa discussão se dá no 7º período, com Metodologia do ensino da língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em português 2; no entanto, desde o 6º período até o 9º, as sugestões de leitura sobre a temática estão presentes nas referências bibliográficas de disciplinas que não apresentam livro didático como conteúdo, sugerindo uma abordagem mais transversal do tema. Há também uma disciplina eletiva sobre material didático – Análise e produção de material didático de língua portuguesa – que se ocupa da discussão mais detalhada acerca da temática. Apesar de não estar na categoria das disciplinas e formação para a docência, quando ofertada, certamente oferece importantes discussões sobre as práticas do professor com o livro didático e sobre a importância da elaboração de material pelo próprio professor que precisa ser autor da sua aula.

Percebemos, então, que a temática do livro didático tem lugar reservado nos cursos analisados (ora de forma mais pontual, ora de forma mais transversal). Em algumas situações, porém, a discussão proposta parece ser tímida, não dando conta da complexidade do tema, que é valioso, amplo, rico e necessário. No entanto, entendemos que, se o espaço reduzido para a discussão sobre livro didático em alguns dos programas analisados for justificado pela necessidade de abrir o currículo a discussões sobre a relação teoria-prática, o saber-fazer, a teorização e o "manejo" dos conteúdos da área de conhecimento de referência imprescindíveis à formação do professor reflexivo, autônomo e autor da sua aula, podemos ter um indício de que o que se espera é a formação do professor que saiba o quê, como e para que ensinar, dispondo ou não do livro didático. E isso é importante, pois é mais proveitoso ensinar a lidar com a linguagem do que com o livro didático, o que remete ao que defendemos ao longo deste estudo: melhor formar o professor do que investir apenas na qualidade desse material.

Refletindo, agora, sobre a abordagem do conteúdo livro didático presente nos documentos das duas IES, inferimos que a discussão é proposta, inicialmente, de modo mais geral, ou seja, o "tom" da discussão é dado pelo docente. Apenas na UFRPE, essas discussões se iniciam na segunda metade do curso (a partir do 6º período) e seguem até o final dele. Na UFPE, a discussão propriamente dita se dá um pouco mais tarde, no 6º/7º período, porém parece ter um caráter mais transversal.

A generalização percebida na apresentação da discussão nos dois cursos permite que o professor direcione a discussão para os aspectos que ele considerar necessários e pertinentes. No entanto, como já dito, corre-se o risco de o livro didático ser abordado sob uma única perspectiva ou, ainda, de que algum aspecto dessa discussão deixe de ser contemplado. Isso porque, ao mesmo tempo que a generalidade pode dar margem a várias possibilidades de discussão, pode também restringir, delimitar a temática, impedindo que o estudante tenha uma

visão das especificidades desse material complexo e multifacetado. Pode, ainda, haver o risco de as discussões se voltarem para apenas um lado do objeto livro didático, ficando de fora do debate as suas várias outras facetas.

Nas disciplinas seguintes, passadas essas introduções, ganham espaço questões mais específicas sobre o livro didático. Podemos perceber que, nas duas IES, há um processo que vai do "todo" para as "partes" na abordagem da temática – do geral para o mais específico – em que as especificidades da temática parecem ser contempladas de forma mais expressa e mais detalhada. Apenas na UFPE encontramos explícita a discussão sobre o uso, que é necessária ao professor que precisará fazer escolhas e questionar esse uso, considerando que o livro didático teve seu "valor" construído à medida que cresciam as difíceis condições de trabalho do professor, as quais dificultavam a elaboração autônoma das suas próprias práticas.

Acreditamos que, ao mesmo tempo em que o licenciando precisa se deparar, durante sua formação inicial, com conteúdos da área de conhecimento de referência que o preparem teórica e metodologicamente para o ensino dos conteúdos da educação básica, ele precisa também refletir sobre as vantagens e desvantagens do uso do livro didático, de modo a conscientizar-se das implicações do uso desse material e das escolhas que precisará fazer ao tê-lo ou não em mãos (inclusive porque, se o livro didático existe, suas escolhas são limitadas). Sabendo disso, o professor poderá desenvolver autonomia para dar suas aulas e utilizar qualquer livro, didático ou não, ou seja, qualquer material, qualquer discurso, uma vez que o apoio para a aula de língua materna pode ser a própria língua em uso, o texto que o aluno escreve etc. Como evidencia Fairchild (2009), a própria natureza da linguagem como objeto de ensino é um ponto de partida importante para a elaboração de maneiras de ensinar. Para o autor, o professor precisa saber discernir a que ele deve estar atento durante a aula e onde pode procurar indícios que revelem um trabalho pertinente com a língua: "a atitude do professor diz respeito a uma forma de produzir a partir dos percalços que surgem no decurso da aula" (p. 500).

Finalizando esta análise dos programas das disciplinas de formação para a docência, ressaltamos aqui o que nos chamou a atenção ao nos debruçarmos sobre as referências bibliográficas indicadas para leitura que apresentavam, em seus títulos, os termos livro/recurso/material didático ou afins.

Fazendo nossas as palavras de Sacristán (2000), defendemos que o currículo é uma construção histórica e expressa a luta de interesses e forças que operam no sistema educativo:

> o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Está carregado, portanto, de valores que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Buscando, então, essa decifração de que fala o autor, observamos que indicações de leitura eram sugeridas para orientar os estudantes na apropriação da temática do livro didático. Das 13 disciplinas analisadas, apenas 3 (três) não traziam indicações de leitura referentes a livros didáticos: Prática pedagógica da literatura/UFRPE, Metodologia do ensino da língua portuguesa 2/UFPE e Estágio supervisionado obrigatório II/UFRPE. As demais 10 disciplinas apresentavam indicação de leitura sobre a temática do livro didático, de forma bem diversa, mas com algumas aproximações.

Das referências indicadas para leitura nos dois cursos, vimos que muitas delas se repetiam, mas há uma que se apresentava nos dois cursos: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna (em diferentes edições). Apenas no curso de licenciatura Letras da UFPE, havia indicação não somente de livros, mas também de livros didáticos (para abordagem do manual e para análise, conforme indicado nas ementas/conteúdos) e artigos científicos publicados em periódicos. Vale destacar também que foi nesse curso que encontramos uma diversidade maior de indicações de leitura, as quais contemplavam diferentes facetas do livro didático: as vantagens e desvantagens, os eixos de ensino de língua no livro didático, as críticas a esse recurso didático, a elaboração e a escolha, a questão da autoria etc.

Apesar de termos nos debruçado sobre esses documentos de forma a compreender se/como a temática do livro didático se apresentava nos cursos de licenciatura em Letras das duas IES em estudo, temos a consciência de que, como destacam Penin, Galian e Valdemarin (2014), numa pesquisa dessa natureza, na qual nos debruçamos sobre documentos, sobre a face prescritiva do currículo, torna-se impossível conhecer tal currículo apenas considerando esse aspecto. É preciso situá-lo no contexto histórico que envolve outras questões. Sacristán e Gómez (1998, p. 137) evidenciam isso quando defendem que

> para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. [...] pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem.

Por esse motivo, reconhecemos a necessidade de analisarmos também as interações através das quais essas discussões sobre o livro didático se concretizam nas salas de aula desses cursos e fazem sentido para os professores em formação. A observação das práticas dos docentes se deu nesse sentido (trataremos dela em breve). Mas há também a necessidade de compreender outro aspecto importante e constitutivo desse quadro de formação de professores: o que docentes das universidades, que lecionam as disciplinas de formação para a docência, pensam a respeito da formação que vêm efetivando e da discussão sobre livro didático nessa formação. Vamos, portanto, à análise das entrevistas feitas com os professores.

4.3 OS DISCURSOS DOS DOCENTES DA UFRPE E UFPE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS, O USO DO LIVRO DIDÁTICO E A RELAÇÃO ENTRE ESSA FORMAÇÃO E ESSE USO

Os docentes dos cursos de licenciatura em Letras estão ocupados, dentre muitas outras coisas, da formação dos professores de português. Através de ações de ensino, pesquisa e extensão, os três pilares do ensino superior, eles são corresponsáveis, em parceria com os próprios alunos, pela formação de professores de português que produzem conhecimentos teórico-práticos na área da educação e na área específica da linguagem, bem como críticos do contexto político-social em que estão inseridos.

Cabe, porém, a seguinte pergunta feita por Neves (2000, p. 4) ao tratar da formação do professor de português: "O professor de português recebe na universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas consequências – o que é língua em funcionamento e, a partir daí, quer lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?". A essa questão, podemos acrescentar: ele vivencia, junto aos seus docentes, durante essa formação, situações que lhe permitam desautomatizar o uso da língua (ILARI, 1985), praticá-la? E mais: o professor de português em formação aprende a dominar os conhecimentos linguísticos, a didatizá-los, de modo que possa lidar com eles usando ou não o livro didático? Constrói a fundamentação teórico-prática necessária às decisões que precisará tomar e às escolhas que precisará fazer sobre o quê, como e para que ensinar?

As respostas precisam ser formuladas. A universidade, lócus privilegiado da formação do professor, não é, sozinha, como já evidenciamos, responsável por essa formação. Os saberes da docência se constroem também durante a vida profissional do professor, a partir de

cada situação vivida no dia a dia, na prática, para além da universidade. No entanto, é na universidade que as bases são construídas.

Sabendo disso, e indo em busca do nosso terceiro objetivo – refletir sobre os discursos de docentes das disciplinas de formação para a docência, considerando o que pensavam sobre a formação do professor de português, sobre o livro didático e sobre a relação existente entre essa formação e esse uso – entrevistamos tais docentes. Como já esclarecido na metodologia, foram entrevistados 5 docentes, sendo 3 da UFRPE e 2 da UFPE, todos professores de disciplinas de formação para a docência que propunham, segundo seus programas, a discussão sobre livro didático.

Os dados de todas as entrevistas foram analisados considerando as seguintes categorias, relacionadas às temáticas das perguntas feitas aos docentes durante a entrevista:

i) a formação dos professores de português;
ii) o papel da universidade nessa formação;
iii) o papel/importância das disciplinas de formação para a docência na formação desses professores;
iv) as discussões e os conteúdos propostos nas disciplinas de formação para a docência;
v) a discussão sobre o livro didático de português no âmbito dessas disciplinas;
vi) a importância da utilização do livro didático de português;
vii) o modo como esse material vem sendo utilizado pelos professores nas nossas escolas;
viii) a relação entre o uso do livro didático de português na Educação Básica e as discussões realizadas nas universidades durante a formação inicial dos professores.

Organizamos as respostas dos docentes entrevistados pelas temáticas das questões. Vale destacar que um dos professores – P5 – não teve suas práticas observadas devido a alguns motivos, como já foi esclarecido: não houve compatibilidade de datas em relação à oferta e à observação dessa disciplina; e a discussão sobre livro didático não foi contemplada, conforme justificou o professor na entrevista. No entanto, pelas respostas do professor, foi possível resgatar aspectos interessantes e pertinentes da sua prática.

Ao realizarmos esta entrevista, tivemos em mente que falar sobre suas concepções e suas práticas exigiu do docente que ele se colocasse na posição de um profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), uma vez que, para falar sobre o que pensava e o que fazia em termos do seu trabalho e da formação de professores, precisaria construir e mobilizar saberes, resgatar ideias

e concepções, relacionar fatos e verdades que o constituem e constituem a sua prática. Como destaca Perrenoud (1999, p. 184), essa "tomada de consciência depende da construção de um 'saber analisar', transponível a diversas situações, mas também de um 'querer analisar', de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida". Assim sendo, entendemos, como Bolzan (2001, p. 4) que, à medida que os professores

> propõem-se a falar sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, consequentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos.

Considerando, então, que a reflexão não é um processo mecânico e individual, tampouco um simples exercício imposto de construção de novas ideias, mas uma prática que remete à escolha, à tomada de decisões também coletivas, buscamos compreender o que pensavam e diziam os professores sobre suas concepções e suas práticas no que se referia à temática do livro didático. Vamos às nossas reflexões.

4.3.1 Sobre a formação do professor de português

Como sabemos, a formação de professores de português é, cada vez mais, tema de debates, estudos e pesquisas. É importante na construção de uma escola de qualidade, que seja capaz de formar alunos mais conscientes do seu papel social e do que o domínio da língua representa na sociedade letrada. As exigências dessa formação são sintetizadas por Garcéz (2002, p. 282) da seguinte forma:

> A formação do professor, no que se refere ao trabalho com a língua portuguesa, com a expressão, com a autoria, exige uma sólida base de conhecimentos linguísticos em todos os seus aspectos: especialmente os discursivos. Além disso, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhe permita, com tranquilidade e segurança, tomar decisões adequadas, originais, flexíveis e eficientes nas diversas situações. Mais que isso, exige profissionalismo e compromisso com os objetivos educacionais transformadores.

Cientes disso, definimos como primeira pergunta aos docentes durante a entrevista uma que dizia respeito ao modo como os professores de português estavam sendo formados na atualidade. Nosso objetivo com essa pergunta era perceber o que pensavam a respeito dos cursos de licenciatura em Letras onde lecionavam e da própria atuação, considerando que, como dissemos anteriormente, os professores são coautores da formação dos estudantes,

atuando junto com eles nessa tarefa, que se estende, sabemos, para além da universidade e da formação inicial.

As respostas contemplaram diferentes aspectos dessa formação. Alguns foram comuns a mais de um docente; outros foram diferentes, mas todos bem pertinentes.

Para P1[18], os professores de português ainda estão sendo formados de modo bastante "bacharelista", sem a devida preocupação com a prática, com a metodologia. Isso para ela é problemático, porque os estudantes chegam às escolas para lecionar com uma boa bagagem teórica, mas com dificuldades na tarefa de transpor esses saberes à prática:

> Em geral, acredito que o ensino dos cursos superiores na área de Letras, eles continuam com uma cultura ainda muito bacharelista, muito voltados para a pesquisa, seja em teoria literária, seja em linguística; pouca preocupação com os aspectos metodológicos realmente do ensino da língua e mais ainda da literatura, acho que a literatura é bem relegada a segundo plano no que se refere ao ensino. E, em função disso, os alunos chegam é... como docentes já à Educação Básica com muito repertório teórico, mas sem saber como lidar, como didatizar esses objetos de conhecimento (...) P1

P1 chama atenção para o fato de os estudantes estarem saindo dos cursos de graduação desprovidos de alguns dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão de professor, sobretudo no que diz respeito a questões da prática. Esse ensino que ela chama de "bacharelista" pode ser associado a uma postura ainda apegada aos princípios da racionalidade técnica, na qual a construção da identidade profissional seria dada a partir do domínio dos conteúdos específicos da especialidade. Para Krahe e Gravy (2008, p. 3), essa postura "evidencia a dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores. Este modelo baseia-se no que convencionamos chamar de racionalidade técnico/instrumental", que se opõe à racionalidade prático-reflexiva, defendida por Tardif (2003) e outros, como o modelo que exige, "cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino" (TARDIF, 2003, p. 114-115). Nesse novo modelo, o da racionalidade prático-reflexiva, conforme destacam Krahe e Gravy (2008, p. 3-4),

[18] P1 é docente da UFRPE. É formada em licenciatura e bacharelado em Letras/Língua Portuguesa desde 2003. Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e cursa o doutorado, também em Linguística, na mesma instituição.

> o trabalho do professor é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica; o mesmo é sujeito que percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores, inseguranças, etc., sem descuidar do conhecimento da sua área específica.

P4[19] concorda com P1 quando afirma que os professores deveriam sair mais preparados da universidade, sobretudo no que se refere às discussões sobre a prática. P3[20] compartilha do mesmo pensamento e acredita ainda que a tecnologia poderia colaborar com essa formação, ser uma aliada. Mas salienta que o curso de graduação não é unicamente responsável pela formação do professor: as práticas e o dia a dia na escola cuidarão também disso:

> Eu acho que houve esse avanço, mas ainda é preciso fazer mais, principalmente no que diz respeito a essa articulação entre a prática de sala de aula e as discussões teóricas que se empreendem no curso de Letras, né? P4

> (...)de uma forma geral, eu acho que, ainda, do meu tempo de formada pra cá, eu esperava que o avanço fosse maior; eu esperava que os professores fossem... saíssem mais preparados, tá entendendo? Com esse monte de tecnologia disponível, eu acho que, em termos de produção de conhecimento mesmo, o professor ainda está precisando de muito mais do que... ele sai exatamente para atender a escola, para atender a demanda da escola, ele sai ainda despreparado. Mas eu também acho que, por outro lado, isso é normal, porque a formação mesmo, ela não se pode considerar que se dá só na instituição de ensino superior. Na verdade, ela se complementa, ela se amplia na prática da sala de aula, quando ele tá fora da universidade também. P3

Através de sua fala, P3 esclarece que o papel de formar não é exclusivo da universidade. A ideia da simetria invertida também abarca essa convicção: ela não se encerra na formação inicial, mas tem seguimento na formação continuada e nas diversas situações formativas vivenciadas pelos professores. Como destaca Cerri (2007, p. 42-43),

[19] P4 é docente da UFPE. Possui graduação em Letras pela UFPE desde 2000, mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concluído em 2003, e doutorado em Linguística pela mesma instituição, com conclusão em 2011.

[20] P3 é docente da UFRPE. Possui graduação em Letras pela UFPE desde 1985; mestrado em Educação pela UFPE, concluído em 1994; e doutorado em Linguística também pela UFPE, finalizado em 2004.

> Se nos permitirmos pensar a educação de forma ampla, como um processo destinado a apreender conhecimentos e atitudes, tanto de modo enunciado quanto de modo implícito nas relações, um processo tanto escolar como extraescolar, poderemos estender e problematizar o conceito de simetria invertida.

Porém, como já discutido aqui, a universidade, como lócus privilegiado da formação inicial do professor, não pode se eximir de dar ao estudante as condições de desenvolver minimamente os conhecimentos necessários a sua atuação, como bem destaca P5[21], ao relatar a sua experiência com uma das turmas em que lecionou e percebeu que os estudantes ainda não tinham refletido sobre uma das questões basilares do ensino de língua materna: os eixos do ensino (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística).

> (...) E aí o que é que acontece: quando eu cheguei, eu fiz uma sondagem com os alunos e perguntei se eles já tinham discutido os eixos de ensino de língua portuguesa, e eles já tinham passado por duas disciplinas de metodologia, mas não tinham visto essa discussão. Então veja, a minha disciplina de metodologia 3, ela foi mais ou menos parecida com a de metodologia 1, porque eu achava que era inadmissível que alunos que tinham chegado na disciplina metodologia 3 não tivessem tido contato com a base do ensino de língua portuguesa atualmente. P5

Vemos, pela fala de P5, que houve uma alteração no programa, a qual, para ele, é justificada pelo fato de os licenciandos precisarem discutir questões indispensáveis ao ensino, as quais já deveriam ter sido contempladas em disciplinas anteriores. Para ele, se isso não fosse feito, os professores poderiam chegar às escolas para lecionar com defasagem de conhecimentos, pois, não é possível esperar que os professores consigam elaborar, selecionar e realizar atividades articuladas e significativas de leitura, produção oral e escrita e análise linguística na sua sala de aula se, no seu espaço formativo, isso não lhe foi oferecido. As experiências formativas, acumuladas pelo professor durante sua vida de aluno, têm poder decisivo na sua atuação profissional, conforme destaca Cerri (2007, p. 42), relembrando Pires (2002., p. 162),

> (...) sua experiência [do professor] como aluno, não apenas nos cursos de formação docente mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da profissão docente, descrita por alguns autores como homologia de processos, evidencia a necessidade de que o futuro professor

[21] P5 é docente substituto da UFPE. É licenciado em Letras pela UFPE, tendo concluído o curso em 2006, e mestre em Educação pela mesma instituição desde 2011.

> experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas suas práticas pedagógicas.

Cerri (2007) lembra ainda que os problemas que são enfrentados pelos professores nas suas práticas não podem ser simplesmente associados à resistência em mudar, à falta de visão política ou qualquer outro preconceito. Para ele, não adianta condenar o professor por não ser capaz de realizar determinadas atividades ou ter determinadas posturas se os intelectuais convocados a atuarem como formadores desses professores fizeram exatamente a mesma coisa: não realizaram essas atividades e não tiveram as tais posturas. Essa é a problematização necessária à simetria invertida (CERRI, 2007).

Para P1, as limitações dessa ordem na formação do professor têm a ver também com o fato de alguns docentes universitários atuarem na formação de professores para a educação básica sem terem passado pelas salas de aula desses níveis de ensino. Por esse motivo, acabariam enfatizando a teoria sem se voltarem para a didatização e a transposição dos conteúdos, talvez porque o conhecimento sobre a prática propriamente dita lhes faltasse de alguma forma:

> (...) acho que isso também se deve ao fato de haver uma cultura no Brasil muito forte, principalmente entre os professores universitários, de serem oriundos da graduação, dos cursos de pós-graduação, não terem efetiva experiência na educação básica e já adentrarem ao ensino superior. E eu acho muito problemático você ensinar numa licenciatura sem ser formado como docente, sem ser formado numa licenciatura e mais ainda sem ter experiência profissional, que eu acho que é de suma relevância, faz toda a diferença na sua carreira. Então, infelizmente, a gente tem muitos professores nas licenciaturas que nunca lecionaram na educação básica, eles vão apenas discutir princípios teóricos filosoficamente etc., mas não têm nenhuma noção de didatização. P1

No entanto, não podemos afirmar que, para ser um docente universitário que consegue estabelecer essa relação, é preciso ter passado pela sala de aula da educação básica. A experiência nessa etapa da escolaridade certamente é agregadora, enriquecedora, mas não é o que legitima a docência no ensino superior. A teorização também permite ao docente universitário falar da educação básica sem estar necessariamente lá, pois o conhecimento permite essa abstração. Vale destacar, também, que o docente universitário se aproxima da educação básica de diferentes maneiras: através do estágio, das discussões que trava em sala de aula com os licenciandos, das orientações sobre práticas de sala de aula que realiza etc.

Essa colocação de P1 remete, na verdade, ao debate sobre a relação teoria-prática e sobre o distanciamento que ainda existe entre a universidade e a escola, questão ainda complexa neste momento em que vivemos, em que tentamos deixar para trás um modelo de racionalidade técnica e instrumental para adotar uma postura prática e reflexiva. Essas duas racionalidades são coexistentes, ainda, nas nossas universidades: tecnicismo e reflexão ainda se apresentam em interação. Mas há tentativas de mudar de perspectiva, como pudemos perceber na fala de P5, para quem o novo modelo de currículo vivenciado após as orientações das diretrizes tem demonstrado um esforço maior em relacionar teoria e prática. No entanto, ele alertou: ainda estamos diante de um cenário problemático. Para justificar seu ponto de vista, relembrou sua formação inicial, que ocorreu na mesma instituição em que atua como professor, ainda no formato 3+1:

> E assim... no meu entendimento, a gente sofreu muito com o currículo que eu tinha, a gente sofre muito com essa dicotomia entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas. Elas, de uma certa maneira, não dialogam. Quer dizer, de uma certa maneira não, elas não dialogam. A meu ver, na minha época, falando como alguém que foi formado por essa instituição, nessa instituição, elas não dialogam. Então, é muito complicado a gente ter toda a base teórica em linguística, em teoria da literatura, em literatura brasileira (no meu caso que fiz a licenciatura só em língua portuguesa), de um lado, e do outro lado, as disciplinas de prática, que eram curtíssimas, para retomar essas discussões e relacioná-las com a prática. Então, ainda existe essa dicotomia. Eu vou dar um exemplo: a disciplina de sintaxe, eu me lembro muito bem disso, foi uma disciplina ótima, mas quando algum aluno apresentava um questionamento de relação do que a gente estava discutindo com a prática, a professora era categórica. Ela dizia assim: "Isso vocês vão discutir lá no Centro de Educação". Então é como se os professores especialistas em linguística, em teoria da literatura não tivessem relação alguma, não estivessem formando professores,quando a responsabilidade deles é preparar, embasar teoricamente aquele aluno para que, mais tarde, ele possa relacionar o que aprendeu nas disciplinas de prática e didática. Então, era basicamente isso. Agora, com o currículo novo, a gente tem... tá havendo um esforço desse diálogo, mas como é com o currículo novo, eu acho que ainda tá havendo muito problema nesse sentido. P5

Vimos que, na fala de P5, assim como na fala de P1, ficou clara a distância com que as questões da prática eram tratadas em relação às da teoria. O exemplo da aula de sintaxe foi clássico: a prática não seria responsabilidade de quem teoriza, de quem domina o conhecimento específico da área, mas de quem deveria se ocupar do ensino, do caráter pedagógico do curso.

No entanto, P5 destacou que o novo modelo curricular representa um esforço para estreitar esse diálogo, pois propõe que a dimensão da prática seja contemplada nas diversas

disciplinas. Mas reconhece que ainda há ressalvas, as quais têm a ver, segundo sua desconfiança (como bem destacou), com o fato de os professores não conhecerem a matriz curricular do curso e acabarem, por esse motivo, deixando de discutir alguns conteúdos. Ele exemplificou, como já apresentado acima, com o fato de ter precisado modificar o programa da disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 para incluir a discussão sobre os eixos de ensino, que ainda não havia acontecido. Como ele considerou isso inadmissível e incluiu a discussão, acabou sacrificando outros conteúdos, como os que contemplavam a discussão sobre o livro didático:

> Então, eu desconfio, é uma desconfiança minha, certo? Eu desconfio que os professores não têm contato com a ementa das disciplinas. Então, eu digo pela experiência que eu tive. Quando eu entrei, eu já entrei com a disciplina de metodologia 3, que é justamente a metodologia que vai inserir a discussão sobre livro didático. (...) Então foi uma disciplina... foram duas disciplinas que eu dei, que eram metodologia 3 e metodologia 1, que eu tive que "rebolar" pra que elas fossem mais ou menos parecidas, porque metodologia 1 foi muito bom, porque eu já formei os alunos nessa discussão, eu preparei-os para essa discussão, então, toda disciplina foi sobre eixos de ensino, incluindo oralidade, incluindo letramento literário. E tentei inserir, então, em boa parte da disciplina de metodologia 3, tentei inserir essa discussão porque eles não tinham tido, inclusive a discussão de livro didático não foi feita, porque eu tinha que priorizar alguma coisa, e como eles não tinham tido essa base, eu achei melhor priorizar os eixos de ensino. E tentei, coloquei no cronograma, mas infelizmente não deu tempo pra fazer a discussão sobre livro didático. P5

No que se refere ao fato de, segundo desconfiança de P5, os professores não terem se apropriado da matriz curricular do curso, Khare e Gravy (2008) citam algumas das "barreiras" que são enfrentadas pelos professores diante de propostas de inovação de currículos: a da falta de clareza sobre as funções que cada professor terá na nova ordem, a falta de condições necessárias à implantação da nova proposta, dispositivos anteriores a essa nova proposta que lhe são incompatíveis etc. Para as autoras, é possível perceber que "a falta de clareza descrita se dá principalmente frente à pouca oportunidade que os formadores de formadores se permitem em discutir suas práticas pedagógicas, de forma sistemática, visando a analisá-las em seus pontos fortes e fracos, acreditando na possibilidade de mudanças" (KHARE; GRAVY, 208, p. 7).

Além disso, há também uma dificuldade de integração entre docentes, entre as disciplinas e os departamentos que constituem um curso de licenciatura. Stenhouse (1987) alerta-nos para isso, destacando que, em uma universidade departamentalizada, por exemplo, como é o caso das observadas neste estudo, há dificuldades em se estabelecerem vínculos

entre os departamentos. Para Khare e Gravy (2008, p. 7), atentando para essas dificuldades e esses distanciamentos,

> é possível concluir que o sistema atual de estrutura da maioria das universidades brasileiras, divididas em departamentos, continua fomentando a fragmentação e o isolamento das disciplinas e dos professores, criando barreiras à integração, consequentemente fortalecendo currículos técnicos e instrumentais.

Ainda a respeito do que disse P5 sobre a mudança que fez no programa da disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, com o intuito de contemplar um conhecimento basilar que os estudantes ainda não haviam construído, percebemos como os documentos curriculares podem ser moldados pelo professor até entrarem em ação na sala de aula. Esses ajustes podem ser mais comuns do que pensamos quando se trata de um currículo que está sendo vivenciado pela primeira vez, ainda em fase de implementação, podemos assim dizer. Eles podem remeter ao equilíbrio que os docentes buscam na oferta dos conhecimentos que os licenciandos precisam construir, pois, como sabemos, o currículo é um território conflituoso, nem sempre permeado pelo consenso, que agrega interpretações de diferentes sujeitos que têm, cada um ao seu modo, histórias, experiências, preferências etc.

Um aspecto também importante levantado por P2[22] e P3 tem a ver com alguns progressos percebidos na formação inicial do professor de português. Para eles, essa formação tem melhorado porque tem se aperfeiçoado, também, a formação dos docentes universitários:

Eu acredito que, nos últimos anos, tenha acontecido uma grande evolução, uma grande guinada, em função dos Parâmetros Curriculares, em função das Diretrizes Curriculares Nacionais, em função da formação dos formadores também. Então a perspectiva do texto como ponto de partida, o texto como ponto de chegada, a concepção de língua como forma de interação tem guiado as discussões teóricas e também as práticas. P2

Olha, de meu tempo pra cá, que eu me formei em 1981, a gente tem uma grande diferença, mas eu tributo muito essa diferença às informações que estão circulando no mundo, quer dizer, claro que eu tributo também à formação dos professores que são formadores, os professores das licenciaturas, no caso, das licenciaturas em Letras. P3

[22] P2 é docente da UFRPE. Concluiu os cursos de licenciatura em português/inglês e mestrado em Linguística, ambos na UFPE, em 2006 e 2009, respectivamente. Atualmente, cursa doutorado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As mudanças às quais os docentes se referem, na verdade, têm relação com a publicação da obra "O texto na sala de aula", organizada por Geraldi (1984), que trouxe reflexões sobre a concepção de língua como interação social, o texto como ponto de partida e de chegada do ensino de português e a articulação entre os eixos de ensino. Realmente, são mudanças importantes no ensino de língua materna que têm repercutido na sala de aula.

Outro ponto levantado por P2 e P3 diz respeito à melhoria da formação dos formadores de professores. É certo que, para eles, a qualificação do corpo docente universitário é condição primeira para a melhoria da formação do professor: "a valorização do professor sobre sua prática se apoia no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação" (GRILLO, 1999, p. 35). Além disso, a formação continuada do docente pode favorecer a consolidação de uma postura crítico-reflexiva, em que as "certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica" fazem surgir, "com grande ênfase, a consciência dos (...) não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas" (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 184-185). São também essas inquietações, incertezas e dúvidas que dão origem a um movimento de busca por formação que pode renovar a prática docente na universidade. E foi sobre essa prática na formação do professor que também questionamos os docentes, cujas respostas discutiremos no próximo tópico.

4.3.2 Sobre o papel da universidade na formação do professor

Apesar do reconhecimento de que a universidade não é o único espaço formativo em que se delineia a formação do professor, reconhecemos que ela é o espaço onde o licenciando terá contato com as teorias que embasam a sua profissão e com as experiências práticas que lhe darão condições de realizá-la. Nesses termos, nada mais justo e necessário do que refletirmos sobre o seu papel.

Quando perguntados sobre esse papel da universidade, sobre o fato de ela ser considerada esse espaço privilegiado da formação do professor, os docentes entrevistados concordaram em que ela não pode se eximir da tarefa de formar e aproveitaram para apontar algumas questões importantes sobre isso.

P1 acredita que os cursos de licenciatura deveriam ser mais valorizados, com carga horária maior, oferta exclusivamente diurna, na tentativa de equiparar-se a cursos como o de Medicina e de Direito:

> Sim, eu acho que os cursos de licenciatura deveriam ter a mesma prioridade que Medicina, Direito entre outros. A gente não vê cursos de Medicina e Direito, por exemplo, noturnos, só diurnos. Por quê? Porque é necessária uma carga horária maior pra dar a base pra esse conhecimento. E os cursos de licenciatura, em geral, tendem a ser noturnos, com uma carga horária mais restrita, voltados para um público que já trabalha e, muitas vezes, com um ensino mais digerível, mais facilitado, pra que esse público possa alcançar. Acho que isso é um problema, não sou contra haver cursos noturnos, mas a maneira como ele se configura precisa ser resolvida (...) P1

Percebemos que, ao reconhecer o papel formador da universidade, P1 exigiu que os cursos tivessem o mesmo "valor" social, reclamando da desvalorização das licenciaturas e, consequentemente, da profissão de professor, mostrando que isso passa pela oferta de um curso que não tem o *status* que outros cursos, como o de Direito e Medicina, têm, um *status* que tem relação, dentre outras coisas, com o horário de funcionamento, com o atendimento a um público que não precisa conciliar estudo e trabalho, que pode se dedicar integralmente ao curso, realizar leituras mais densas etc. Ela acredita, pelo que podemos perceber, que é responsabilidade também da organização universitária esse tipo de "divisão" de cursos e de público, ou seja, a instituição pode colaborar para que o quadro das licenciaturas mude e estas passem a se configurar como espaço formativo mais adequado e equiparado aos demais. Vale destacar, porém, que muitos cursos noturnos têm a carga horária das disciplinas ajustada para que não haja perdas em relação aos cursos que funcionam durante o dia e que o fato de receber alunos que trabalham não necessariamente torna o curso mais "digerível" e "fácil", como destaca P1.

Também para P2, o papel da universidade é crucial na formação do professor: é nela que eles se constituem como profissionais, que constroem as bases necessárias ao exercício da profissão, como já dissemos:

> Na minha opinião, o papel da universidade é crucial, porque a gente tá falando da formação inicial, não é, então é o primeiro momento em que esses alunos começam a se constituir enquanto professores. Claro que isso tá atrelado às práticas, às vivências práticas, aos estágios não curriculares que a gente sabe que eles fazem, normalmente, desde o princípio, mas a base, a fundamentação, o norte vem da universidade, vem das discussões que a gente tem feito, vem das leituras que os alunos fazem. P2

Para esse docente, a universidade é o espaço onde os estudantes têm contato com a teoria, com as leituras que fundamentarão as suas práticas. Ele reconheceu, todavia, que ela

não é o único espaço formativo, pois há vivências práticas, estágios não curriculares e outras situações que contribuem para a formação do professor. No entanto, ela é o norte, o caminho.

O mesmo pensou P4, quando destacou que o professor precisa ser bem formado como qualquer outro profissional, que essa formação não pode ser intuitiva. Ela destacou que, além do importante papel de formar teoricamente o professor, a universidade forma através das atividades de ensino, pesquisa e extensão:

> Eu acho fundamental, a gente precisa formar o professor, ele tem que ser preparado como qualquer outra profissão, ela não pode ser por uma mera intuição (...) E é onde você congrega o ensino, a pesquisa, a atividade de extensão (pra quem tem oportunidade de participar de atividade de extensão, seja em que dimensão essa extensão seja). Mas o que eu acho que é muito importante é o papel da universidade nesse sentido, é o ensino, estar na sala de aula, estudar os textos, discutir com o professor, mas vivenciar esse processo de pesquisa, de investigação, de análise (...) O que fica desse papel da universidade, eu acho que são essas ferramentas que não são apenas teóricas, mas as ferramentas teóricas em movimento, em movimento para uma prática, embora saibamos que as salas de aula têm necessidades e realidades muito distintas, que a gente precisa também... a gente não pode alienar o nosso aluno dessa realidade, uma vez que a teoria não vai ser infalível no sentido de que vai ser aplicada e dar o mesmo resultado em todas as turmas. E não é bem assim, né? P4

De acordo com estudos realizados por Porlán (1998), Pérez Gómez (1990), Moll (1996) e outros, a construção do conhecimento pedagógico ocorre por pelo menos duas vias: i) a orientação pedagógica, compreendida como um conjunto de formas de intervenção didática, que são desenvolvidas pelos professores no dia a dia, na prática, no cotidiano, a partir dos conhecimentos sobre a disciplina e o modo de ensiná-la; e ii) o papel do professor como mediador e organizador das situações de ensino. É isso que percebemos na fala de P4: ela entende que as leituras, as orientações do professor, a participação nas investigações sob sua orientação é que fazem da universidade não o único espaço formativo, mas o que agrega as diversas possibilidades de formação e desenvolvimento do licenciando que será um profissional crítico e reflexivo, que não se ocupa somente do ensino, mas que vê a pesquisa e a extensão como partes integrantes do seu trabalho. Para exemplificar, P4 relatou experiências vividas por seus alunos relativas à participação em projetos de extensão e do PIBID, ambos coordenados por ela. Segundo P4, as vivências nesses projetos fizeram com que os alunos percebessem que as discussões teóricas realizadas na universidade, bem como as práticas vivenciadas na realização de atividades de planejamento são realmente essenciais à uma boa prática.

(...) E a teoria é fundamental. E outra coisa que os alunos do PIBID disseram foi isso, que a gente não entendia porque tinha que ficar lendo todos aqueles textos, mas depois viu a importância da fundamentação teórica ou daquelas leituras de base, pra o tipo de atividade que a gente estava desenvolvendo, porque tem ali uma concepção de língua, uma concepção de texto, uma forma de tratar esses objetos, que são objetos do próprio ensino da língua portuguesa. P4

Essa fala de P4 e as situações a que ela se dirigiu remetem à noção de educação que, conforme destaca Bolzan (2001), refere-se a um tipo de processo educativo no qual o professor e o aluno participam da construção do conhecimento de uma maneira essencialmente mediada. A academia é, para o autor, o fórum onde isso ocorre, havendo uma constante negociação e recriação dos significados culturais durante esse processo.

Sua fala remete também à capacidade de o professor utilizar a fundamentação conquistada na universidade para fazer as escolhas necessárias ao ensino. P4 destacou, ainda, que o papel da universidade é importante porque vai habilitando o professor que está em formação, uma formação que certamente não se esgota na universidade, inclusive no caso do professor formador, o docente universitário:

(...) eu acho que tem muita coisa pra discutir sobre isso, mas o que eu diria é que ela vai habilitando esse professor em formação, que a formação, a gente sabe que não termina na graduação. Ser esse constante aprendiz de professor, é isso que tá se fazendo sempre, eu vejo como professora na universidade que eu também estou olhando pra minha própria prática, revendo... P4

Ao dizer isso, a docente pareceu pensar como um profissional crítico e reflexivo, que reconhece que os limites do processo formativo vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações. Ela pareceu ser uma docente que reflete sobre sua prática, revê seu trabalho e, provavelmente, redireciona o que é necessário para fazê-lo de forma cada vez mais significativa. Como salienta novamente Bolzan (2001, p. 17),

> refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

P5 foi outro docente que, além de reconhecer a importância da universidade como espaço por excelência da formação inicial dos professores, como o local onde entramos em contato com a prática (apesar de reconhecer que ainda há um grande distanciamento entre a teoria aprendida e a prática vivenciada), destacou a importância das atividades de extensão e de outras naturezas, promovidas pela universidade, na constituição do sujeito professor:

> Deve ser, deve ser, né? É aqui que a gente vai entrar em contato com a prática, porque a gente ainda sofre com essa dicotomia teoria e prática. (...) Então eu acredito que, não só no que diz respeito ao ensino, a universidade deveria aproximar os licenciandos dessa realidade, que é uma realidade, às vezes, que decepciona o licenciando, porque ele passa quatro anos na universidade, com pouquíssimos contatos com a realidade da escola, principalmente a pública, e, às vezes, há um choque tremendo quando ele tem que, a partir do que ele aprendeu, colocar isso em prática na sala de aula, numa sala de aula que, como a gente sabe, é um ambiente que hoje em dia tem sido considerado um ambiente extremamente inóspito, principalmente na escola pública, que é a realidade que eu conheço mais de perto. A universidade tem essa obrigação, como eu estava dizendo, não somente do ponto de vista do ensino, mas também do ponto de vista da extensão. Então a gente tem que ter projeto de extensão que aproxime os alunos, a gente tem o PIBID, que eu considero um avanço, mas acho que ainda está faltando, pela minha experiência nesses dois semestres, eu percebo que há esse distanciamento dos alunos em relação a essa realidade. P5

Essa observação feita por P5 remete à relação indissociável entre teoria e prática, à certeza de que, como salientam Moraes e Campos Filho (2000, p. 12),

> Escola e universidade são dois polos interligados e relacionados de tal forma que quaisquer mudanças em um deles incidem diretamente sobre o outro. (...) A escola é começo e fim de um processo: enquanto a escola dá formação básica àqueles que vão para a universidade, a universidade forma professores que vão atuar nos ensinos fundamental e médio.

Nessa perspectiva, não pode nunca a universidade perder a referência da escola, uma vez que é para ela que está formando professores, que é nela que os professores exercerão as habilidades e competências que foram desenvolvidas. Como possibilidade de não perder de vista a educação básica em meio ao processo formativo, além das disciplinas de formação para a docência vivenciadas pelos estudantes durante a sua formação (didáticas específicas, metodologias, práticas e estágios), é preciso que os estudantes participem de ações extensionistas, de projetos como o PIBID e de outras ações que articulem a realidade do que se aprende na universidade com a realidade prática, de modo que eles possam se engajar nessa

realidade e diminuir a distância ainda existente entre um contexto e outro (o teórico e o prático).

Completando a discussão sobre a universidade e a formação inicial do professor, P3 destacou que a IES não pode se eximir desse papel. No entanto, é preciso pensar se ela o tem desempenhando a contento, se tem oferecido um ensino de qualidade:

> Nossa, é fundamental o papel de formadora, a universidade é formadora, ela não pode nunca se eximir desse papel. Agora se ela está ou não desempenhando bem esse papel é uma questão a se tratar. Mas que ela não pode se eximir desse papel. O professor tem que ser formado pela universidade e o papel dela é de promover um ensino de qualidade. P3

Ao questionar se a universidade está, de fato, desempenhando bem o papel de formar o professor, P3 convida a própria universidade à reflexão: estará ela acompanhando os avanços e as transformações da sociedade? Acompanhará o novo contexto social, político e cultural em que está instalada e de onde provêm seus alunos? Goergen (2000), pensando sobre isso, questiona se a universidade de hoje ainda tem potencial para suprir as demandas de uma sociedade que muda diariamente, que assume novos contornos tanto em termos de estrutura quanto de relacionamentos sociais. Mas apresenta uma solução: "a sua sobrevivência, em termos de instituição socialmente relevante, fica condicionada à sua capacidade de autorreflexão e permanente reinstituição de seu significado social neste novo contexto (GOERGEN, 2000, p. 102).

Nesse contexto, consideramos urgente o debate acerca da universidade e, no interior dessa instituição, o debate acerca dos currículos que pratica e das práticas que cultiva. Trataremos um pouco disso no próximo tópico.

4.3.3 Sobre o papel das disciplinas de formação para a docência na formação do professor de português

É unanimidade entre os docentes entrevistados a importância das disciplinas de formação para a docência. Apesar disso, alguns deles acreditam que sua presença na matriz curricular dos cursos onde lecionam é demasiada e/ou repetitiva, mesmo sabendo que elas correspondem à uma pequena parcela dessa matriz, um paradoxo que compreenderemos melhor a seguir.

P2 é convicto da importância das disciplinas de formação para a docência no curso de Letras. Para ele, não adianta dedicar-se à discussão de tópicos específicos da língua se não há reflexão sobe a didatização deles. Apenas os conhecimentos teóricos não dão condições suficientes para o estudante atuar como professor:

> Se o curso é de licenciatura, se a formação é de professores, essas disciplinas são essenciais. Não adianta ficar na discussão de tópicos específicos de gramática, de linguística, de literatura, se não há a reflexão sobre como esses saberes podem ser transpostos para a sala de aula. Então é em disciplinas dessa natureza que a reflexão sobre a ação vai acontecer, a relação teoria e prática vai acontecer. Então eu lembro que na minha formação eu tive muito tempo de discussão pontual de linguística, discussão pontual de literatura e pouca discussão sobre o ensino. Então ter conhecimento sobre questões estruturais da língua, sobre vertentes da linguística, sobre autores e obras específicas de literatura não me dão conhecimento suficiente pra levar isso para a sala de aula. Nessas disciplinas de estágio, de prática, de metodologia é que a gente vai fazer uma reflexão que faz o diálogo entre esses saberes específicos e esses saberes docentes, atrelado, no caso dos estágios, à experiência, aos saberes da experiência. P2

P2 trouxe à tona a preocupação com a formação do teórico, do especialista, que vinha sendo tão frequente com o modelo 3 + 1 aplicado às licenciaturas. Apesar de ter tido essa formação, P2 reconheceu que ela não é a ideal. Para ele, é necessário que a formação favoreça a "ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma" (PERRENOUD, 1993, p. 25).

No entanto, vale salientar que a dimensão prática dos conhecimentos construídos nas licenciaturas deve ser contemplada também nas disciplinas que não são especificamente de formação para a docência, como já destacamos aqui.

P4 pensa parecido com P2 ao destacar o papel dessas disciplinas, sobretudo a de estágio, na efetivação da relação teoria-prática, que envolve observações e intervenções dos alunos e o diálogo com o professor na sala de aula. Para ela, é em disciplinas como essas que os alunos se percebem agentes, pois, de espectadores, passam a ser também responsáveis pelo próprio processo de formação:

> O que eu percebo é que os alunos que estão vivenciando a disciplina de estágio, no caso do estágio 3, quando eles vão passar para a regência, eu acho que é muito fecundo esse processo, porque ele é levado a não somente ser um observador, mas quando é levado a pensar na intervenção que vai realizar em sala de aula, dialogando com o professor, eu percebo como os alunos reagem de uma forma diferente.Até então eles são espectadores e observadores, mas,

> quando vão ter que ser agentes desse processo, não somente agentes de uma reflexão, mas de uma ação, eu percebo como eles têm um tônus, assim, diferente na fala. (...) E esse diálogo com o professor da prática, no caso ode estágio, é fundamental (...) eu vejo como é importante o seu papel como um agente, articulador desse professor em formação (...) P4

P4 reforçou a importância da atuação do professor de estágio como alguém que articula, que promove, facilita, favorece o diálogo com a prática. Ainda para ela, os professores das diversas disciplinas de formação para a docência precisam estar articulados na busca por uma "unidade formativa", podemos assim dizer. Ela lamentou o isolamento existente entre os docentes universitários, principalmente no que se refere a disciplinas que são ofertadas pelos que são de diferentes departamentos, como é o caso, no curso de licenciatura em Letras da UFPE, das metodologias e dos estágios.

> Normalmente, aqui em Letras, nós não temos assumido o estágio 3 e o estágio 4, isso tem ficado a cargo dos professores do centro de educação (...) O estágio é esse estar mais próximo da prática, metodologia com enfoque mais na discussão do ponto de vista teórico. Eu não consigo ver essas disciplinas se elas não se articularem, e isso precisa de um movimento, ao meu ver, dos professores, no sentido de se engajarem nessa articulação, que a gente sabe como,às vezes, é difícil de fazer isso na universidade, porque há uma tendência a cada um isolar-se nos seus gabinetes. Então é exatamente isso, acho que vai nessa direção a importância dessas disciplinas, sem dúvida nenhuma. P4

Mais uma vez, percebemos aqui a preocupação com a fragmentação da universidade, com o fato de a sua divisão em departamentos gerar isolamentos. Nesses termos, parece ser urgente que a universidade se volte para tais questões e, considerando seu caráter de produtora e disseminadora de conhecimentos, tentar aperfeiçoar-se enquanto "rede de relações", enquanto espaço em que o pensamento e as decisões pedagógicas precisam ser coletivos e partilhados.

Em sua fala sobre a importância dessas disciplinas, P5 também apontou o caráter dialógico que possuem no estabelecimento da relação teoria-prática, da aproximação do aluno com a realidade e da reflexão sobre a transposição didática:

> Elas são essenciais nesse sentindo da aproximação do aluno. Em primeiro lugar, para você discutir a aplicação, a transposição didática das teorias para a realidade da sala de aula; e a outra coisa é o que eu já disse, é essa aproximação do aluno com a realidade. P5

Apesar de reconhecer a importância das disciplinas de formação para a docência, P5 afirmou que, para ele, eram muitas as disciplinas desse tipo ofertadas no curso onde leciona. Ele chamou atenção, também, para a repetição dos conteúdos que parece haver nessas disciplinas, o que, para nós, tem relação com o currículo vivido, com ações da prática docente, vivenciadas no percurso formativo, as quais vão além do que está estabelecido ou prescrito.

Em relação a isso, é importante lembrar que, nessa disputa territorial, o currículo "é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc." (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Nesses termos, é necessário que haja, entre os agentes do currículo, acordos e compromissos acerca, dentre outras coisas, do que precisa ser ensinado e quando esse ensino deve ocorrer, de modo que as vivências curriculares do curso não se tornem uma sequência de conteúdos, discussões e práticas isoladas, divergentes, definidas individualmente ou desconhecidas dos seus pares. Há também a necessidade de conscientização acerca de que o fenômeno curricular abrange diferentes níveis, que se inter-relacionam e dão existência às práticas. Ou seja, o currículo prescrito, revelado nos documentos das disciplinas, por exemplo, se veste de outras nuances até ser realmente efetivado, praticado em sala de aula. Então, as transformações que se dão desde a ementa da disciplina até o que é efetivamente ensinado precisam ser compreendidas como parte desse fenômeno curricular. No entanto, obviamente, é preciso haver clareza para que as vontades e as individualidades de um agente praticante do currículo não se sobressaiam às dos outros. Como evidencia Sacristán (2000), aceitando as sugestões que King (1986) apresenta para currículo, seus significados se inserem em diferentes contextos:

i) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, alunos etc.;
ii) um contexto pessoal e social, determinado pelas experiências que cada um agrega à sua vida escolar e que são refletidas nos interesses, aptidões etc. Esse contexto também abarca o "clima social" que se produz na classe;
iii) contexto histórico escolar, criado pelos modos passados de realizar as práticas educativas e que se tornaram tradição;
iv) contexto político, concernente às relações de autoridade e poder expressas na sala de aula e no seu exterior.

Para Sacristán (2000), esses contextos exercem pressões que alteram a configuração dos currículos, seus conteúdos e métodos de desenvolvê-los. E ressalta que se trata

> de um fenômeno que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Destacamos, ainda, que P5 reconhece que o novo perfil curricular do curso onde leciona ainda está em fase de apropriação por parte dos seus agentes. Como ele bem diz, eles estão "aprendendo a fazer", por isso ainda há reflexões e ajustes a serem feitos. Não se consolida um currículo de um dia para uma noite, de uma hora para outra, sobretudo quando se trata de uma proposta inovadora. Como destaca Popkewitz (1994), é difícil, é irreal exigir que reformas profundas, que implicam mudanças paradigmáticas, como é o caso, ocorram no curto espaço de poucos anos.

Ainda aproveitando a fala de P5 no que diz respeito à oferta de disciplinas de formação para a docência e à repetição de conteúdos que, a partir delas, parece acontecer, trazemos a fala de P1. Essa docente chamou atenção para que as disciplinas não remetam aos mesmos objetos de estudo:

> A universidade rural tem um certo cuidado com isso, pelo menos na presença dessas disciplinas no currículo do curso de Letras. Realmente aqui há cinco práticas, há duas didáticas, quatro estágios, que, em tese, dariam os subsídios necessários à formação docente. Mas o que ocorre é que, de fato, há uma certa repetição dentro dos conteúdos, as disciplinas acabam se sobrepondo e repetindo o mesmo discurso, e, apesar de elas existirem, elas não são, por si só, suficientes pra se trabalhar essa didatização quando a escola, quando a universidade, por exemplo, não tem uma escola como campo de estágio. P1

Como podemos perceber, P1 também admite a importância das disciplinas de formação para a docência e reconheceu que a instituição onde atua (UFRPE) tem garantido o acesso a elas, mas deixou claro que elas não são, sozinhas, suficientes para promover uma didatização adequada. Além disso, chama atenção para a dificuldade de a universidade estabelecer uma relação de troca formativa com escolas campo de estágio, o que dificulta o pleno exercício da tarefa de estagiar. Sobre isso, vale ressaltar que ter uma escola como campo de estágio, por exemplo, um colégio de aplicação, é importante do ponto de vista da experimentação, pois os estagiários acabam tendo mais liberdade para experimentar. No entanto, sabemos que o estágio precisa ser realizado em escolas diferentes, para que os licenciandos tenham contato com as diversas realidades do nosso ensino.

Mas suas reflexões não se esgotam nisso. Ela tem outras críticas a fazer, as quais podemos perceber com mais clareza a partir dos exemplos que ela traz abaixo:

> Eu concordo que elas [as disciplinas de formação para a docência] precisam existir dentro do curso, agora precisam ser melhor distribuídas pra não se reportarem aos mesmos objetos ou só também trabalharem na perspectiva teórica, por exemplo, de discutir o que é letramento (...) e o aluno ter toda uma teoria sobre letramento, mas, de fato, nunca ter elaborado, por exemplo, uma atividade de leitura, uma atividade de produção de texto, não saber os princípios pelos quais se elabora (...) Então, eu acho que na universidade se discute muito concepções de avaliação (...), instrumentos, se fala muito mal das provas, se fala muito mal dos livros didáticos, das gramáticas pedagógicas, mas, dificilmente, o professor fundamenta o aluno para elaborar uma atividade, como que instrumentos de avaliação utilizar, como elaborá-los pros objetivos de ensino que você tem, trazer situações-problema das escolas e, a partir dessa situação-problema, que estratégias didáticas a gente pode mobilizar para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Enfim, esse tipo de discussão você não vê acontecer e é por isso que, quando os docentes vão a campo, eles não sabem o que fazer porque as concepções não são suficientes para que eles atuem. Então, aí o que ocorre é que eles acabam recuperando as práticas tradicionais de ensino, que foram as que eles vivenciaram, muitas vezes, nas escolas e aquilo que eles sabem efetivamente como fazer porque ele viu ser feito de fato. P1

Está muito clara na fala de P1 a queixa acerca da dificuldade que a universidade tem enfrentado no que se refere à articulação entre os saberes nela produzidos e a realidade prática. Não podemos, certos disso, correr o risco de exigir da universidade uma formação utilitarista, pragmática, técnica ou voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, porque "a educação para a época atual e futura requer indivíduos capazes de entrosamentos, de compreensão dos inter-relacionamentos de suas áreas, da mudança cultural, da globalização das atividades econômicas e políticas com seus desdobramentos para a vida das nações" (PEREIRA, 2000, p. 182). É esse indivíduo que a universidade precisa formar a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da estreita relação entre teoria e prática, no movimento em que a prática alimenta a teoria e esta serve de referencial para a prática. Para P1, não basta que a universidade discuta as temáticas do ensino, mas que aplique esses conhecimentos, forme o licenciando para o uso desses conhecimentos na prática. Ela exige que os professores não digam apenas o que deve ser feito, mas que façam como deve ser feito, mostrando realmente como os conhecimentos podem ser praticados. É preciso que a universidade exerça o princípio da simetria invertida, como dizem Stecanela, Soares e Erbs (2007, p. 7), como

> uma espécie de efeito espelho, onde, ao experimentar o papel de aluno do ensino superior, o acadêmico passa a visualizar também sua ação como professor, com o efeito do "espelhamento" ou da "reflexividade", onde me enxergo a partir do outro, ou, em outra via, enxergo o outro a partir de mim.

Entendemos que, à medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Mas isso não é um simples processo de transmissão de conhecimentos; esse espelhamento de que os autores falam não é um mero reflexo, mas uma construção que se dá na universidade e continua fora dela, e que envolve produção de sentidos e práticas. Ver-se no outro, aprender com ele implica posturas ativas e não passividade.

Acreditamos, assim, ser imprescindível que a relação de aprendizado entre docente e licenciando seja capaz de proporcionar momentos de reflexão na ação e sobre ela (SCHÖN, 2000), bem como a construção, por parte dos licenciandos, dos saberes necessários à sua formação, tendo o docente universitário como guia, como mediador dessa construção (KRAHE; GRAVY, 2008).

Por fim, temos a fala de P3 que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância das disciplinas de formação para a docência, afirma que elas têm uma carga horária excessiva, o que impede que outras disciplinas, também essenciais ao curso de Letras, tenham espaço na matriz curricular:

> A gente tem discutido isso, sobretudo no curso de Letras, nas licenciaturas, que essas disciplinas da área pedagógica têm uma carga horária enorme. E sem, absolutamente, negar a importância dessas disciplinas, o que eu questiono é a carga horária delas, porque é como eu te disse: eu acho que a universidade, o curso de licenciatura forma o professor, mas forma parcialmente, exatamente com o recurso dessas disciplinas. Mas, fora da universidade, fora do curso é que o professor vai ter o complemento maior dessa formação. Então, o que eu tenho visto, e isso é uma opinião pessoal, é, digamos assim, uma carga muito maior que se poderia pensar numa matriz curricular, em que a gente precisa de tanta disciplina da nossa área do conhecimento e que, às vezes, a gente tem que abrir mão por conta dessa obrigatoriedade, porque há uma obrigatoriedade do MEC, inclusive, de se colocarem essas disciplinas, e eu fui coordenadora de curso e sei, eu já preparei a matriz, a gente preparou o projeto e eu sei como isso é difícil de organizar, de você ter que abrir mão de disciplinas que são fundamentais na formação do professor, na formação acadêmica, de conhecimento da prática. E a gente tem que abrir mão exatamente para ver duas didáticas (a gente tem aqui didática da língua portuguesa e didática). Eu acho que é mais do que deveria, essa é minha opinião. P3

Popkewitz (1992, p.49) afirma que as atuais reformas "das instituições de formação de professores constituem uma excelente oportunidade para tomar consciência das estruturas

intelectuais, sociais, culturais e econômicas subjacentes ao ensino". É nessas mudanças e nas divergências e nos conflitos que elas trazem que podemos conhecer melhor o "terreno" em que elas se instalam. Sendo assim, a fala de P3 é uma oportunidade para refletirmos sobre o contexto atual – curricular, político, social etc. – dos cursos de licenciatura em Letras das instituições analisadas.

Concordamos com P3 em que o processo formativo não se encerra na universidade e em que há saberes da experiência, da prática, que serão construídos no dia a dia da profissão de professor. No entanto, acreditamos, assim como Cunha (2006, p.260), que, no caso da universidade, "quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural". Nesses termos, para formarmos professores autônomos, autores de suas próprias práticas e que refletem sobre ela, precisamos ter tempo e espaço no currículo para essa formação. As disciplinas teóricas, específicas da área de Letras, têm valor e importância na formação dos professores, como já vimos, porque oferecem a fundamentação necessária ao professor que faz escolhas, que tem atitude, como destaca Fairchild (2009). Mas o domínio desses conteúdos, como bem disse P2, são é suficiente para que eles tenham uma boa prática. Boa prática se constrói aprendendo, praticando. Se não queremos professores reprodutores acríticos de práticas como as que vêm prontas no livro didático, por exemplo, precisamos dar aos professores em formação condições de desenvolverem suas potencialidades, como aprender a elaborar atividades de leitura, produção de textos e dos demais eixos de ensino, como disse P1. Sendo assim, o balanceamento entre essas disciplinas é o ideal, como propõem Gatti e Nunes (2009).

Vale salientar, ainda, que, na matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFRPE, das 61disciplinas (obrigatórias e optativas) ofertadas, 47 correspondem aos conhecimentos relativos à formação profissional específica, 36 dizem respeito aos conteúdos do currículo da educação básica e apenas 10 disciplinas são de formação para a docência (didática específica, práticas e estágios). Nesses termos, temos apenas 16,4% das disciplinas do curso destinadas especificamente à tarefa de formar o professor para a prática, mas temos, como já dito, a orientação das diretrizes e a garantia, através do PPP do curso, de que as diversas disciplinas, ao longo da graduação, contemplem a dimensão da formação prática.

Sabendo do que pensam os docentes sobre as disciplinas de formação para a docência, faz-se importante também saber que discussões estão sendo propostas nessas disciplinas, tanto para sabermos que temáticas, na opinião desses docentes, precisariam ser contempladas, como para observarmos se essa repetição de que os docentes falam realmente compromete o ensino de outros conteúdos.

4.3.4 Sobre as discussões e conteúdos propostos nas disciplinas de formação para a docência

A discussão sobre a formação de professores movimenta muitas opiniões, embates e disputas. É possível perceber, também, que as opiniões sobre a oferta de disciplinas voltadas para essa formação também são divergentes. Mesmo sabendo dessas discordâncias, interessou-nos saber dos docentes quais conteúdos deveriam ser trabalhados no âmbito de cada uma delas. Ao responderem esse questionamento, cada docente falou da disciplina em que tinha experiência e alguns arriscaram falar de todas elas. Foram citados vários conteúdos que deveriam constar de suas ementas, todos voltados para o ensino. Os docentes demonstraram clareza em relação ao propósito de tais disciplinas.

P1 lecionou Didática do ensino da língua(gem), Estágio supervisionado obrigatório II e IV. Sobre as discussões a serem empreendidas nos estágios, ela destaca:

> Como é que eu vejo essas disciplinas de estágio? Primeiramente uma discussão mais geral a respeito do projeto político pedagógico, do planejamento, da estruturação da organização do currículo dentro de uma escola e, depois, mais especificamente, da língua materna e da língua estrangeira. Acredito que, mais ou menos como a Rural estrutura, vem de uma maneira coerente. Depois da discussão sobre as aulas, as efetivas práticas didático-pedagógicas que os alunos observam no campo de estágio em contraste com os princípios teóricos que hoje fundamentam a área, tanto postuladas pelas pesquisas universitárias, como pelos documentos oficiais. Então, eu acho que, nessas disciplinas, é necessário discutir os documentos, os parâmetros, as diretrizes, as orientações curriculares da nossa área, os livros didáticos aprovados principalmente pelo PNLD. Devem ser trazidos para discussão, principalmente no estágio II e, no estágio IV, que é o estágio efetivo de regência, discutir com o aluno não só o planejamento, os projetos temáticos que ele pode realizar na escola, mas em realmente ensinar o aluno a elaborar atividades, elaborar instrumentos de avaliação, temas para os quais a gente ainda não tem tantas publicações. As publicações mais criticam o que aí está ou trabalham em cima dos princípios, mas não efetivamente das atividades. P1

Para P1, dentre vários conteúdos, a discussão sobre livros didáticos deve estar garantida, bem como o ensino da elaboração de atividades e de instrumentos de avaliação. Mais uma vez, ela insistiu no fato de a universidade é o local não somente do pensar, mas também do saber-fazer.

Sobre as discussões e conteúdos propostos em Didática do ensino da língua(gem), ela afirmou:

> Em relação à Didática da língua(gem), acho que ela deve passar por todos os eixos: oralidade, escrita, leitura, análise linguística, gramática. Dentro de análise linguística, os aspectos mais gramaticais efetivamente e literatura, que normalmente é mais escamoteada, mas ela também deve ser contemplada. P1

P2 também concorda em que as disciplinas de formação para a docência que leciona – Prática pedagógica de ensino de língua portuguesa I e II – contemplem a discussão sobre os eixos de ensino da língua, além da reflexão acerca das concepções de língua/linguagem e identidade do professor e, mais metodologicamente falando, procedimentos como sequência didática e transposição didática e o trabalho com os gêneros textuais:

> Em termos de conteúdos? A gente deve discutir sobre a concepção de língua e de linguagem que é a base, é o ponto de partida e deve focar na discussão sobre os eixos de ensino: ensino da escrita, ensino da oralidade, análise linguística e ensino da leitura. É claro que é de forma articulada, fazer com que esses eixos sejam pensados pra serem trabalhados de forma articulada. Associado a esses eixos, que eu vejo como foco central, algumas outras discussões atreladas, relacionadas a, por exemplo, o trabalho com sequência didática, o trabalho com gêneros textuais, a discussão sobre a transposição didática, a discussão sobre a identidade do professor, são discussões que devem ser atreladas de alguma forma a isso que eu considero o foco, o trabalho com os eixos de ensino da língua. P2

Como podemos perceber, a proposta de discussão das práticas contempla questões diferentes das propostas nos estágios mencionados por P1. No entanto, converge com uma das discussões propostas em Didática do ensino da língua(gem): os eixos de ensino. Certamente sabemos que, numa proposta de currículo em rede, os conteúdos precisam ser ensinados em mais de uma situação, em um movimento de retomada e aprofundamento, dependendo das elaborações dos estudantes, dos estágios em que estão etc. No entanto, essa retomada pode representar simplesmente uma "repetição", como mencionado anteriormente por P5. Por isso, a integração dos docentes e o conhecimento dos programas das disciplinas e da proposta do curso, defendidos aqui pelos entrevistados, podem ajudar a minimizar essa repetição, de modo que os aspectos dos conteúdos retomados possam ser contemplados em cada nova disciplina/período do curso com o intuito de serem aprofundados, voltando-se para aspectos específicos que não foram tratados na discussão anterior.

Além disso, destacamos na fala de P2 uma preocupação com aspectos mais procedimentais e metodológicos do ensino de língua (sequência e transposição didática, trabalho com os gêneros): como se trata de disciplinas de prática, o "fazer" orientado,

discutido e praticado em sala de aula não poderia ficar de fora, como defendido também por P1.

Em se tratando ainda da semelhança entre os conteúdos das diversas disciplinas de formação para a docência, P3, que havia lecionado Prática de ensino de língua portuguesa I na mesma IES de P1 e P2 (UFRPE), reconheceu que não há outro foco para essas disciplinas que não sejam o ensino e a sala de aula:

> Algumas ementas, às vezes, são tão parecidas que a gente tem uma superposição de conteúdos e de programas, que não são, assim, perceptíveis na leitura, mas na prática mesmo, quando você vai ensinar, por exemplo, didática da língua portuguesa, e depois você vai ensinar prática de ensino da língua portuguesa, a gente tem conteúdos muito parecidos. Mas o que eu acho que deve ser a discussão? Sempre a discussão de ensino... de ensino, de sala de aula. Pra mim, ensino e sala de aula. P3

Ainda tratando dos conteúdos das disciplinas de formação para a docência, mas desta vez da UFPE, também encontramos uma docente que ressaltou a recorrência de conteúdos em disciplinas diferentes. Apesar de ter lecionado Metodologia do ensino da língua portuguesa 3, ela se refere às diversas Metodologias oferecidas no curso, ressaltando que algumas delas, como Metodologia 1 e 2, deveriam ser revisadas:

> Em metodologia, existem conteúdos que são inescapáveis. Embora alguns conteúdos de metodologia sejam discutidos em outras disciplinas do próprio curso de Letras. Por exemplo, aqui tem uma disciplina de letramento, que é uma disciplina do português V, do curso de Letras, que discute essas questões do letramento, que são abordadas, se eu não me engano, em metodologia 2 (...) Agora eu ainda acho que as metodologias 1 e metodologia 2 poderiam ser revisadas, porque eu entendo, por exemplo, que acaba que tem um conteúdo teórico que é imenso em metodologia 1 e 2 e que acaba tocando em questões que já são discutidas no curso de letras. P4

Sobre os conteúdos as serem lecionados nessas disciplinas, P4 destaca perfil e identidade do professor, currículo, avaliação, material didático, concepção de língua, texto, gêneros, relação fala e escrita, os eixos de ensino da língua, dentre outros. Mas ela chama atenção para uma discussão que, como já mencionado por P1, é muitas vezes relegada a segundo plano: a literatura.

> Em metodologia, fica clara a divisão: metodologia 3, as questões que eu já falei aqui, né? Você tem esse perfil, identidade do professor de língua portuguesa, tem um ponto lá que é a

> metodologia, tanto para o ensino de língua portuguesa como da literatura, porque a literatura também faz parte, a gente não pode esquecer o papel da literatura, né? Depois vem o currículo, a avaliação, o material didático e, em metodologia 4, a avaliação, na verdade, se aprofundam essas coisas da avaliação (...) Então eu acho assim: visão de língua, visão de texto; a discussão sobre os letramentos, que convoca gênero, que convoca as questões de texto e de discurso; relação fala e escrita; esse passar por esses eixos do ensino é fundamental;leitura, oralidade, escrita, conhecimento linguístico. (...) Falta uma discussão, a meu ver, mais específica para literatura, inclusive até de dialogar com os professores que sejam da literatura. E os próprios alunos, eles ressentem isso, isso aparece sem sala de aula, essa necessidade de discussão do ensino da literatura, que ele passa a metodologia 2, embora se diga em metodologia 3 que também se deva pensar a literatura. Eu confesso a você que eu não tenho ainda uma ideia fechada como colocar a literatura de forma que ela seja contemplada de modo mais específico, até porque nem sou professora de literatura, né, a minha bagagem entra pelo viés da linguística. Mas acredito que ouvir um professor de literatura, eu acho que teria aí boas contribuições para discutir com os professores que são de literatura. E o que acontece aqui? Pelo menos aqui, em Letras, a gente percebe que, até onde eu conheço, não existe a preocupação com o ensino da literatura, de quem vem da literatura, essa preocupação vem de quem está trabalhando com o professor, formando o professor de língua portuguesa, tanto de língua portuguesa, da área de língua portuguesa, que acaba pro pessoal de linguística, que dá aula em língua portuguesa, ter que pensar nessas questões de literatura. P4

P4 destacou, mais uma vez, o distanciamento entre os docentes no que se refere à proposta do curso, no sentido de construir a ideia de docência inerente a todo e qualquer curso de licenciatura. Isso é ainda mais forte, segundo ela, quando se trata do ensino da literatura. Vale salientar, também, que há uma disciplina de Metodologia do ensino da literatura, de 60 horas, que, embora eletiva, reserva espaço às discussões sobre o ensino. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, conforme as determinações das diretrizes, as disciplinas, inclusive as comumente chamadas de teóricas, precisam contemplar a dimensão da prática ao longo do curso.

De acordo com P4, assim como a literatura, outras discussões precisam ganhar mais espaço nas metodologias, como os multiletramentos e a tecnologia. Para ela, essas discussões são necessárias porque nossos alunos chegam às salas de aula com essa "novidade" e nós precisamos inseri-las na aula de língua portuguesa, pensando em como fazer com esses conhecimentos e o que eles agregarão às nossas aulas. Vale salientar que, conforme os programas das metodologias da UFPE, a reflexão sobre as tecnologias e novas formas de linguagem no processo pedagógico se dá em Metodologia do ensino de língua portuguesa 2.

Assim como os demais, P5 evidenciou em sua fala que a discussão sobre o ensino de literatura era também um reclame dos seus alunos. O professor, que lecionou Estágio curricular supervisionado em português 2 e Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, explicou, mais uma vez, que questionou a turma sobre as discussões que ainda não haviam feito e, com base nisso, selecionou quais temas trabalhar. Ele salientou também a necessidade de ensinar aos alunos como se dá a inserção no campo de estágio e a estabelecer relações entre os dados coletados durante o mesmo e as discussões teóricas feitas em classe.

> Em estágio 2, principalmente, eu fiz um levantamento sobre quais seriam os tópicos que eles não discutiram. (...) Eu também fiz uma sondagem sobre o que é que eles possivelmente não teriam discutido, aí o reclame principal foi sobre o ensino de literatura, que é outra deficiência que a gente tem. Então, nas disciplinas de metodologia, na ementa, eu percebo que falta discussão sobre ensino de literatura, aí a gente discutiu muito nesse encontro junto com o que eles traziam de material do estágio, e é mais a discussão sobre ensino de literatura. Então, nos encontros que a gente teve, houve muita discussão sobre isso, e houve muita discussão sobre, principalmente, estágio 2, eu também percebi que eles não tinham noção de inserção no campo de estágio.Então eu senti necessidade também de, inicialmente, fazer uma discussão sobre como seria essa inserção, como seria você relacionar, por exemplo, o material que você coleta na escola com o que você discutiu teoricamente, principalmente nas metodologias.Então meu esforço inicial foi esse. P5

Nessa fala, podemos inferir que o docente quis justificara reapropriação que fez do currículo, sob o argumento de que era necessário identificar as necessidades da turma. Isso pode ser positivo se consideramos que ele está atento ao que os estudantes precisam aprender e ao fato de que o currículo, muito mais do que prescrição, é também uma prática. No entanto, é preciso também observar se essas modificações não acarretaram em repetições, já tão criticadas, ou se provocaram a exclusão de discussões importantes, como o que ocorreu em Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, em que a temática do livro didático não foi trabalhada na turma, apesar de estar contemplada no programa da disciplina.

> Pronto, na metodologia 3, é como eu estou te dizendo: há a discussão prevista para livro didático, que não foi feita por causa daqueles problemas que te falei. (...) Então, também a discussão de livro didático não surge muito, em primeiro lugar, pela necessidade dos alunos, que eu priorizei, justamente essa relação na inserção do campo de estágio e do material com o embasamento teórico que eles deveriam ter no estágio 1; o ensino de literatura, que infelizmente a gente não tem uma discussão profícua sobre isso nas metodologias, não é contemplado, a meu ver, como deveria ser; e, em terceiro lugar, pela própria realidade com a com a qual eles se deparam. P5

Sobre o ensino da literatura, vale observar novamente que, apesar de não ser contemplado como os docentes gostariam nas disciplinas obrigatórias de metodologia, há uma eletiva exclusiva para refletir sobre essa temática. É possível que as necessidades e as demandas façam com que ela se torne obrigatória.

Sobre o livro didático, mais uma vez P5 afirmou não ter feito discussões por ter priorizado outras necessidades dos licenciandos. No entanto, citou alguns exemplos que os licenciandos costumavam trazer a respeito do tema e que geravam reflexão sobre a temática:

> Então são realidades diversas: professores que não trabalham com o livro didático; professores que trabalham com um livro didático que é diferente do que foi adotado; então, às vezes, o livro é um, mas o professor... aí a gente tem que, infelizmente, falar isso: por uma questão de ganhar tempo ou perder tempo, ele traz outro livro para copiar os exercícios no quadro, para ocupar o tempo desses alunos. Então ele nunca trabalha com livro didático que os meninos trazem, às vezes, os alunos falam isso durante as discussões de estágio. Então a desculpa principal é essa: os alunos não trazem o livro didático; portanto, eu uso o que eu gosto e copio no quadro, já que eles não valorizam o livro didático. Geralmente a discussão sobre livro didático gira um pouco em torno disso, em como o professor não usa, em como o professor usa outro que não foi adotado pela escola, e outros casos, como o professor também, é claro, faz parte da autonomia do professor, não segue o livro didático assim, sequencialmente, usa uma unidade depois usa a outra etc. etc. P5

Essas situações exemplificadas por P5 e por seus alunos remetem aos diversos usos que os professores da educação básica fazem do livro didático. Como já dissemos aqui, a discussão sobre esse uso é muito relevante, tendo em vista que estudos (LIMA, 2009) mostraram que o livro didático é utilizado mesmo quando os professores não o escolheram ou não concordam com suas concepções. O apego a esse material passa pelo seu uso como suporte de textos ou, de forma ainda mais problemática, pela cópia de textos e exercícios na tentativa de ocupar os alunos, como disse P5.

No decorrer da sua fala, P5 mencionou ainda questões a respeito do uso do livro didático que representam, para nós, alguns dos argumentos que mais dão sustentação ao fato de que a discussão sobre livro didático é necessária durante a formação inicial do professor. Se tivessem sido abordadas, certamente essas questões teriam rendido discussões importantes:

> Tem um, eu não sei se caberia aqui, mas a gente tá tendo um problema grande, principalmente na rede estadual, porque recentemente a gente tem os Parâmetros Curriculares do Estado, que são um documento, a meu ver, muito bom, que eu tenho trazido inclusive para discutir nas

disciplinas de metodologia. Esse documento trabalha principalmente com habilidades, ele não trabalha com conteúdos. E o livro didático, a gente sabe que é conteudista. Então eles [os professores da rede estadual] têm muita dificuldade, também, de relacionar, de trazer a discussão, porque o que o documento da rede estadual orienta, vamos dizer assim, como prioridade para cada semestre, é muito diferente do que os professores encontram. Então você não vai encontrar um livro didático que satisfaça os documentos atuais que a gente tem na rede estadual, pelo menos na rede estadual, que é a minha realidade próxima, porque eu também sou técnico da rede, conheço os documentos (...) Então, a gente também sofre com isso, porque o professor tem que fazer uma opção: ou ele utiliza o livro didático ou ele trabalha com os parâmetros. E, como os parâmetros têm sido uma exigência, a gente tem trabalhado na rede estadual para que o professor se aproxime cada vez mais desses documentos. Então, às vezes, ele tem que fazer um jogo assim: procurar naquele semestre aquela habilidade e vai no livro didático para ver se é contemplada. Mas a gente ainda encontra poucos professores que fazem isso, o que a gente encontra mais é o que Geraldi fala: o professor adotado pelo livro. P5

Uma dessas discussões seria a relação entre os documentos oficiais e o livro didático. Muitos professores que veem o livro didático como orientador do seu ensino, sentem dificuldades quando se deparam com documentos, como os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco, a que P5 se refere. Não conseguem fazer as articulações necessárias, porque, até então, o livro didático sempre funcionou como o programa das disciplinas, como a proposta curricular. Como diz P5, o professor não irá encontrar um livro didático que atenda de forma completa aos documentos locais, os quais foram, certamente, elaborados com vistas à realidade local dos alunos. No entanto, vale lembrar que os livros didáticos contemplam orientações curriculares nacionais.

A referência que P5 faz a Geraldi (1987) remete à uma conhecida afirmação feita por ele, segundo a qual "...uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos". Para Geraldi, ao entrarem nas escolas, os professores acabam criando a ideia de que o livro didático é um corpo de conhecimento canonizado, por isso, inquestionável. E isso leva à uma tendência perigosa, segundo Coracini (1999), porque tira a liberdade do professor, muitas vezes, até sem que este perceba. Para ela, isso ocorre devido à

> [...] naturalização do uso do livro didático pelo professor (e, consequentemente, pelos alunos), que parece nem sequer perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente (CORACINI, 1999, p. 37).

Nesse contexto, nada melhor do que o esclarecimento, o entendimento acerca do material livro didático considerando todas as suas facetas. Se seu uso é considerando imprescindível num ensino como o do nosso país, em que faltam recursos como o próprio livro (sem adjetivos, como diz Geraldi, 1987) e a biblioteca, é preciso que esse uso seja crítico, realizado a partir das escolhas feitas pelo professor com base na fundamentação que construiu na universidade. É preciso que a forma de utilização do livro didático esteja

> diretamente relacionada com a percepção que o professor tem de seus próprios estudantes no que se refere às suas preferências, práticas e, sobretudo, suas potencialidades. É importante ressaltar que não só a forma de utilização do livro é influenciada por essas concepções, mas a própria escolha do livro utilizado (SOUZA; MATE; PORTO, 2011, p. 882).

Mas o uso e a escolha fundamentada só serão uma prática efetiva, como já dissemos, se a formação do professor for a prioridade. Só o professor fundamentado teórica e metodologicamente será capaz de fazer as escolhas adequadas ao exercício da sua profissão e à aprendizagem dos seus alunos, seja usando o livro didático ou não. Porém, num contexto como o do ensino brasileiro, em que a política de livros didáticos recebe mais investimentos públicos do que a política de formação de professores, é preciso que esse material seja objeto de estudo e discussão desde a formação inicial, pois é conhecendo todas as suas facetas e a sua relação com o mercado, a política, a ideologia e a sociedade que o professor poderá perceber que ele não é um objeto neutro e inofensivo, tampouco a salvação do ensino.

Sabendo disso, perguntamos aos docentes universitários o que pensavam a respeito da discussão sobre o livro didático nas disciplinas de formação para a docência. Observaremos suas respostas a seguir.

4.3.5 Sobre a discussão acerca do livro didático de português no âmbito das disciplinas de formação para a docência

Cientes dessa necessidade de discussão acerca do livro didático na formação inicial do professor, reforçamos a temática já adiantada nas questões anteriores e perguntamos aos docentes se, na opinião deles, essas disciplinas deveriam contemplar a discussão sobre o livro didático. As respostas foram todas positivas. Perguntamos, também, sobre o que deveria ser essa discussão, o que gerou respostas variadas, que contemplaram diversos aspectos desse recurso didático.

Para P1, a discussão sobre livro didático era necessária, sim, no âmbito das disciplinas de formação para a docência e deveria considerar desde o livro didático em sua natureza (como surgiu, para quê, em que contexto etc.) até a sua realização como uma materialização didática das discussões teóricas que foram se dando com o tempo no ensino de língua portuguesa:

> Primeiro discutir o livro didático em sua natureza mesmo, quando ele surgiu, porque nem sempre existiram os livros didáticos no ensino de língua portuguesa. Se a gente for se reportar ao século XIX, eram antologias de textos, eram as gramáticas, então os alunos entravam em contato diretamente com os livros de referência. Então, porque surgiu o livro didático? O que mudou no ensino político, educacional, público, perfil do docente, organização curricular, pra que tenham surgido esses manuais e como eles foram ganhando essa configuração que a gente tem hoje? (...) Então, primeiro tentar entender um pouco dessa história do livro didático, mais especificamente, é óbvio, o livro didático de língua portuguesa. Depois, entender, principalmente no ensino médio, os perfis de livros didáticos que nós temos, porque a gente tem livros didáticos ainda que têm uma concepção de manuais, e temos livros que são praticamente livros de referência, corporificam como livro didático, mas você tem ali um manual de literatura, um manual de gramática, um manual de produção de texto.Então, o porquê dessa fragmentação do ensino médio, porque hoje no ensino fundamental 1 há tanta integração entre os eixos e ela vai se perdendo, a disciplina, se, realmente, ela vira uma tripartição no ensino médio e entender um pouco essa própria configuração do livro didático, bem como outros materiais de apoio que hoje circulam na escola: dicionários, livros aprovados pelo PNBE, chamados paradidáticos, também, se correlacionando. Primeiro entender um pouco realmente o livro, a concepção do livro, e, além disso, na abordagem dos eixos, ver esses eixos abordados por diferentes perspectivas, inclusive pela perspectiva do livro didático (...) P1

Ao mencionar essas questões sobre o livro didático, P1 não somente se mostrou a par da discussão acerca desse objeto, do contexto histórico, social e político que o tornou importante nas escolas brasileiras, mas também defendeu que o estudante precisa saber dessas questões, entendendo que o livro didático não é neutro nem ocupa o lugar atual no nosso ensino à toa. Para ela, é preciso conhecer tudo o que envolve esse artefato cultural:

> (...) é uma configuração que realmente ele [o livro didático] ganhou, esse corpo, ele se corporificou desse modo a partir mais ou menos de meados dos anos 60, 70, exatamente com a massificação do ensino promovida pela ditadura militar e, consequentemente, aquilo que Osman Lins chamava de um certo “arco-íris editorial”, um colorido didático-pedagógico dos manuais, com todas as respostas para os professores e indicações, dadas todas as mudanças exatamente que ocorreram nesse período quando surgiram, inclusive, as licenciaturas curtas,

era exatamente a formação em massa de professores pra atender à vulgarização, vamos dizer assim, das escolas públicas. P1

Promover essa discussão na formação inicial do professor é importante para P1 porque o estudante precisa perceber, como coloca Martins (2006, p. 118), que a relevância do livro didático no cenário educacional brasileiro

> pode ser compreendida em termos históricos, através da relação entre este material educativo e as práticas constitutivas da escola e do ensino escolar. Esta importância é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos de conhecimento, pela polêmica acerca do seu papel como estruturador da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização, e pelos investimentos de governos em programas de avaliação.

Uma discussão que não contemple esses aspectos sobre o livro didático será inconclusa, incompleta, porque não é possível compreender esse fenômeno didático sem que questões como essas sejam consideradas centrais. É preciso que o licenciando conheça, sobretudo, o contexto em que se dá a política de livros didáticos, a sua relação com o mercado, os investimentos bilionários do governo para a compra de livros, de modo que possa comparar essas políticas às de formação de professores, concluindo sobre o que tem sido prioridade e refletindo sobre a necessidade de mudança desse quadro: se um professor com formação qualificada é capaz de dar uma boa aula, por que investir tanto no livro didático? Não seria melhor investir na formação do professor?

Além disso, como vimos, P1 ressaltou a necessidade de os estudantes conhecerem também outros materiais didáticos, como dicionários e livros fornecidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Ressaltou, ainda, que é preciso conhecer a concepção do livro e da abordagem que ele faz dos eixos de ensino da língua, e afirmou fazer isso de forma associada às questões anteriormente colocadas, referentes ao contexto histórico, político, social, econômico etc. no qual o livro didático se insere:

Quando eu exploro as concepções e as mudanças de concepções eu vou, simultaneamente, mostrando os manuais didáticos que eram utilizados e também como eles foram sendo modificados pelas questões políticas, históricas, enfim, comerciais, também, econômicas, que é o que baliza tudo, bem como linguísticas e literárias. Então isso foi se constituindo. Eu me reporto ao livro; não é o foco, mas é um dos elementos que eu trago pra análise, até paro aluno ver uma materialização didática do que discute, vamos dizer, enquanto os princípios teóricos e metodológicos de abordagem daquele eixo. Então, eu trago mais como uma análise de corpus, na verdade. P1

De acordo com o que afirmou P1, o livro didático era tomado em suas aulas como a "materialização didática" do que era discutido com os estudantes, como a concretização de propostas teórico-metodológicas. Apesar de dizer que ele não era o foco da aula, ela o explorava em termos de mudanças e concepções linguísticas e o utilizava para mostrar aos estudantes como se realizavam nele as questões discutidas, como os eixos de ensino de língua, por exemplo. Essa postura é interessante porque, como também salienta Martins (2006, p. 125),

> O texto do livro didático não é a simples adaptação do texto científico para efeito do ensino escolar, exclusivamente por meio de transposições didáticas de conteúdos de referência. Ele reflete as complexas relações entre ciências, cultura e sociedade no contexto da formação de cidadãos e se constitui a partir de interações situadas em práticas sociais típicas do ensino na escola. Nesse sentido, ele representa uma instância articuladora de diferentes vozes e horizontes sociais e conceituais, constituindo e materializando o discurso científico-escolar, ou o discurso sobre ciência na escola.

P5 pensa de forma parecida em relação à abordagem do conteúdo livro didático nas disciplinas de formação para a docência, principalmente no que se refere à análise do livro enquanto se discutem os conteúdos teóricos, na tentativa de mostrar ao estudante como esses conteúdos se realizam no livro. Deixou claro, desde o princípio, que a discussão sobre livro didático deveria, sim, estar presente nas disciplinas que leciona. No entanto, diferentemente de P1, revelou que não realizou tais discussões, trazendo os motivos disso (já evidenciados nas respostas anteriores). Mais uma vez, ele reforçou que modificou a ementa das disciplinas, e explicou que essas modificações objetivaram atender às necessidades da turma em relação a conteúdos importantes que ainda não tinham sido vistos. Porém, na tentativa de contemplar esses conteúdos, deixou de atender à necessária discussão sobre o livro didático:

> Sim, sim, sim, eu acho que em todas a gente deveria discutir um pouquinho, né? Então, por exemplo, na metodologia 1, porque a gente não discutir como é que os livros didáticos contemplam os eixos de ensino, que seria a discussão principal? Na metodologia 3, que é uma discussão mais geral sobre livro didático, sobre como funciona o PNLD etc. e tal, pelo menos era assim que eu estava planejando para metodologia 3. Então a gente teria, mas aí depende da autonomia do professor. Então o que você puder de jogo com a ementa que beneficia a formação desses alunos é interessante. P5

Em relação ao modo como trabalharia a discussão sobre livro didático – se o tivesse feito –, P5 evidenciou que planejava fazê-lo conforme sugeriu P1, ou seja, tomando o livro didático como a realização prática dos conteúdos teóricos que são discutidos em classe: à

medida que fosse discutindo as questões teórico-metodológicas, iria apresentando como essas questões se apresentavam nos livros didáticos:

> Se em metodologia a gente discute letramento, então a gente reservaria uma parte da aula ou das aulas para ver, por exemplo, como é que o letramento é tratado no livro didático; se a gente discute os eixos de ensino, como é que os eixos de ensino... se a gente discute letramento literário, como é que o letramento literário está sendo trabalhado, se está sendo trabalhado no livro didático. Então, eu acho que é mais ou menos por aí, e não a discussão ficar restrita apenas à metodologia 3. P5

P5 citou um exemplo, que achou interessante, de uma docente da disciplina de Morfologia que, apesar de lecionar uma disciplina considerada teórica e não especificamente uma disciplina de formação para a docência, preocupou-se em mostrar aos estudantes que aquelas discussões só faziam sentido quando voltadas para o ensino. A surpresa de P5 foi justamente porque, considerando as práticas curriculares comumente vistas nos cursos de licenciatura em Letras, em que o interesse que se sobressai, muitas vezes, acaba sendo o de formar o teórico especialista, encontrou um professor sensibilizado com a ideia de que não se forma o professor apenas nas disciplinas de estágio, prática, metodologia ou didática. Forma-se o professor a cada aula, a cada reflexão sobre o ensino, como orientam as diretrizes ao tratarem da prática como componente curricular.

> (...) Eu descobri que, no semestre passado, a minha turma de metodologia 1 estava pagando uma disciplina de morfologia. E, em morfologia, a professora teve a preocupação de passar pra ele uma pesquisa: como é que a morfologia estava sendo tratada nos documentos oficiais e no livro didático. Então, veja, era uma disciplina de língua, não era uma disciplina de metodologia, mas o professor tem essa sensibilidade em relação à prática, e vai atrás e pesquisa com o aluno, perguntando pra ele: "Olhe, a gente está lidando aqui com um conceito linguístico etc., etc. e tal, mas, já que vocês serão professores, por que a gente não olhar como é que funciona isso nos livros didáticos e nos documentos oficiais?". Então, às vezes... talvez a gente não tivesse necessidade de todas essas disciplinas de metodologia se os professores de língua tivessem essa sensibilidade que a professora de morfologia teve. P5

Porém, vale destacar que, embora reconheçamos que as discussões sobre a prática devem perpassar todas as disciplinas, isso não deve excluir ou diminuir o papel e o espaço das disciplinas de formação para a docência.

P5 afirmou ainda que, além das dificuldades com calendário e com as prioridades de temáticas, não realizou a discussão sobre livro didático também porque os alunos informaram já a terem feito na disciplina de metodologia cursada anteriormente, com outra docente:

> A discussão que eu estava mais ou menos planejando e que eu não consegui fazer completamente era essa, pela própria dificuldade do calendário e tal. Essa discussão não pôde ser feita nem em estágio nem em metodologia. Em metodologia porque eles me afirmaram que fizeram essa discussão (...) bem feita na disciplina de metodologia anterior. P5

Mesmo afirmando que a discussão sobre livro didático não ocorreu, apesar da sua importância, P5 lembra-se de ter remetido a ela no momento em que discutiu a temática da formação de professores, um dos conteúdos que abre a disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3. Ao propor essa discussão, P5 teve como objetivo refletir sobre o porquê de o livro didático ter-se tornado esse objeto "indispensável", segundo muitos, à prática. Assim como salientou P1, P5 deixou claro que é importante destacar para os alunos que foram as políticas de educação que geraram essa necessidade para o professor. Ele trouxe também outra questão importante na sua fala: para ele, o professor usa o livro didático da forma como vemos porque, na realidade, não aprendeu na universidade o suficiente para ser um produtor de suas próprias práticas. Por isso, necessita do suporte do livro didático, que, como todos sabem, traz aulas prontas e exercícios preparados, o que não exige muito do professor:

> Veja, eu acho que a primeira coisa que tem que ser discutida, isso é uma discussão que o Geraldi faz, é sobre a necessidade desse material. Então, eu cheguei a fazer essa discussão com eles quando estava discutindo formação, porque a metodologia 3, o tópico inicial da ementa é justamente formação de professores. E eu fiz questão de, durante essa parte da discussão, tentar relacionar justamente como é que, historicamente, o professor e as políticas de educação que geraram essa necessidade para o professor. Por quê? A gente tem um professor mal formado, então a discussão que eu travei com eles foi muito sobre isso. O professor já sai da universidade sob o signo do déficit de formação. Então a gente sai da universidade com a consciência de que não aprendeu o suficiente e de que vai precisar de um suporte para dar aula e esse suporte é justamente o livro didático. Então a primeira discussão que eu faço com eles e eu fiz essa discussão junto com o que a gente discutiu sobre formação de professor é: esse material se tornou necessário historicamente, tanto é que a gente tem um Programa Nacional do Livro Didático, que tenta selecionar os melhores. De outro lado, também discutir a autonomia do professor em relação a esse material. Então você precisa, quando está com seu grupo classe durante o ano letivo, trabalhar com esse livro da primeira à

última página?Você não é dono do seu trabalho? Então, também fazer essa relação entre a autonomia do professor em relação a esse material (...) P5

Esses pontos tocados por P5 – o déficit na formação do professor e a autonomia dele em relação ao livro didático – são muito delicados. Apesar de sabermos que a formação não se completa na universidade, reconhecer que o professor não está sendo formado como deveria nesse espaço é tomar ciência da fragilidade desse lócus privilegiado da formação do professor. Para pensarmos mais um pouco sobre isso, é importante trazermos novamente o que colocam Barzotto e Aragute (2008), já discutido neste estudo. Para eles, pensar assim sobre a formação do professor corresponde à inculcação da incompetência, que abre espaço para a implementação de políticas públicas paliativas, como o livro didático. Portanto, é preciso também alertar os licenciandos para discursos dessa natureza, mostrando que não é uma questão de negar as dificuldades da formação ou das condições de trabalho do professor, mas de reconhecer que não se trata da precariedade das suas próprias condições de reflexão.

Ainda pensando sobre a formação do professor na universidade, Bolzan (2001, p. 12) salienta que "a existência das instituições universitárias se justifica, pois elas têm servido como espaço de socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, na sociedade". Santos Filho e Moraes (2000) afirmam, por sua vez, que, por um lado, as IES buscam se conectar com os novos significados, as novas demandas e questionamentos colocados pela sociedade e pelas necessidades de formação; no entanto, por outro, ainda estão vinculadas a métodos tradicionais e convencionais de ensino-aprendizagem, e isso é um problema, porque o novo momento histórico-social em que a humanidade se encontra coloca para essas IES muitos novos problemas e questões, os quais desafiam a sua sabedoria convencional – os saberes já construídos e definidos como verdade –, sua identidade, seu lugar e sua função social nesse novo modelo de sociedade do conhecimento e da informação. O que fazer, então? De acordo com esses autores, "cabe-lhes [às IES] confrontar esta nova problemática e proceder à atualização histórica de suas ideias, estruturas e funcionamento, a fim de tornarem-se relevantes, colaborando efetivamente para o progresso político, científico, social e cultural da sociedade humana" (SANTOS FILHO; MORAES, 2000, p. 7).

Nessa perspectiva, em termos de formação de professor e uso do livro didático, cabe às IES considerarem o que esse recurso representou no contexto em que ganhou maior espaço nas nossas escolas e o que representa hoje, no contexto atual. É preciso discutir com os professores, durante sua formação inicial, as vantagens e desvantagens da sua presença na sala de aula, do seu uso, bem como a "ameaça" que a sua utilização indevida, acrítica e apegada

pode representar à autonomia do professor. É preciso também elevar o lugar da prática nessa formação, reconduzindo as discussões teórico-metodológicas em função dela, já que, como destacam Campos e Pessoa (1998, p. 184), "é no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes". Para essas autoras, é nessa tensão que compreendemos que muitos dos saberes produzidos não respondem as incógnitas apresentadas pelo cotidiano, porque a realidade sempre apresentará novas e complexas dificuldades. Elas ressaltam ainda que

> A certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que as professoras e os professores devem enveredar para chegar a algum lugar claramente definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada (p. 185).

Nesses termos, é preciso formar professores como práticos reflexivos, que "pensem no que fazem" (SCHÖN, 2000) e que devam "enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação" (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96). A ideia é que, a partir das práticas vivenciadas na universidade, ensinadas pelos docentes, frutos de pesquisas e investigações, os licenciandos possam pensar também nas suas próprias práticas, as que produzirão nas suas salas de aula. E não se trata de um processo de repetição automatizada, mas de uma repetição pensada e analisada (CAMPOS; PESSOA, 1998), numa prática crítica que envolve "o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1997, p. 43-44).

Ainda refletindo sobre como gostaria de ter discutido a temática do livro didático com os estudantes e ressaltando o que deveria ser contemplado nessa discussão, P5 afirmou que consideraria questões como os grandes investimentos que envolvem esse recurso, os documentos orientadores que precisam ser levados em conta no momento de escolhê-lo e usá-lo, a autonomia do professor, o PNLD e os critérios a serem pensados no momento da escolha:

> (...) esse material é importante, a gente tem uma política milionária, que, vamos dizer assim, controla; a gente tem um mercado, tem uma necessidade criada historicamente, então, se há essa demanda, se ela é, vamos dizer assim, irrecorrível, o que é que a gente pode também ter de margem de autonomia em relação a esse material, sabendo, por exemplo, que a gente tem documentos orientadores, que esses documentos orientadores nem sempre vão ser contemplados pelo livro didático, e a gente, pelo menos ao meu ver, tem que se guiar por esses documentos orientadores, porque são documentos, principalmente, o da rede estadual,

que eu acho muito interessante. Então, a primeira coisa é a necessidade; a segunda coisa é a autonomia do professor em relação a esse material; e uma discussão que eu gostaria muito de ter feito com eles (...) e não consegui fazer era trabalhar com os manuais do PNLD. Então eu queria ter trazido volumes de livros didáticos, que é um material acessível, está no site do MEC, então eu tinha acesso a esse material, qualquer pessoa pode ter acesso a esse material. Então, como é que é trabalhado isso? Como é que você vai se guiar quando você precisar na sala aula, na sua escola, escolher um livro didático? Quais são os critérios que você vai utilizar para escolher esse material? Então, eu acho que uma terceira coisa era justamente a fundamentação de critérios por parte do aluno para quando ele estiver no campo de trabalho, no campo profissional, saber exatamente como vai escolher esse livro, a partir do que ele aprendeu teoricamente nas disciplinas de língua e nas disciplinas de metodologia e, diante desses manuais que orientam a escolha desses livros, porque assim, a escolha do livro também parte de uma batalha, né? P5

Se tivesse ocorrido, essa discussão poderia ter rendido bons frutos, pois a abordagem pensada por P5 agregaria diferentes aspectos do livro didático e do seu uso, bem como do contexto sociopolítico em que esse objeto está inserido. Seria uma discussão muito importante para a formação de um professor conhecedor do "terreno" onde se dão suas práticas, bem como dos recursos utilizados para manutenção do currículo, pois "os livros promovem visão organizada do conteúdo trabalhado, resumindo o 'consenso disciplinar' da área" (SOUZA; MATE; PORTO, 2011, p. 874). Como evidencia Corrêa (2000, p. 13),

> Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação (CHARTIER, 1990) – e, por essa razão, são veículos de circulação de ideias que traduzem valores (...) e comportamentos que se desejou fossem ensinados. Some-se a isso o fato de que a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares.

Outro aspecto relacionado aos livros didáticos que ficaria claro na discussão que seria proposta por P5, caso a tivesse realizado, teria a ver com a escolha, com os critérios utilizados pelo PNLD para serem aprovados e com os critérios utilizados pelos professores para selecioná-los nas escolas. Trata-se de uma discussão que seria extremamente relevante pois, como coloca P5, a escolha do livro é uma "batalha", no sentido de que são muitas opiniões e interesses e é preciso chegar a um consenso. Para ele, o professor precisa conhecer o livro, ter argumentos que comprovem que uma escolha é melhor do que outra.

Lamentamos que essas discussões sobre o livro didático mencionadas por P5 não tenham ocorrido, pois sabemos que elas precisam ser iniciadas e amadurecidas ainda na universidade. O estudante precisa sair do curso de formação de professor ciente de que, muito mais do que um recurso,

> O livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Enquanto tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade (MARTINS, 2006, p. 124).

Voltando à fala de P5, quando se refere ao fato de o estudante aprender na universidade a produzir suas próprias práticas, destacamos o momento em que ele reflete sobre o papel da disciplina de metodologia, reforçando que sua essência é ensinar a fazer. Ele afirma que os alunos se queixaram por não terem, na universidade, a oportunidade de aprenderem, eles mesmos, a serem autores de suas práticas:

A queixa que eles fizeram, em estágio principalmente, foi essa: a discussão sobre a construção mesmo do material. Então, eles não se queixaram da discussão sobre livro didático, eles disseram que fizeram essa discussão [em Metodologia 2], mas eles se queixaram principalmente dessa coisa do fazer eles mesmos. Então, é uma coisa que infelizmente eu não consegui fazer, nem em estágio nem em metodologia, mas que nesse semestre eu tenho feito muito, principalmente por causa de um texto do Barzotto, que a gente trabalhou em Metodologia 3. Veja, a gente discutiu, (...) aí no texto desse autor, sobre formação do professor, mas ele discute também a questão do livro didático, porque Barzotto é uma das pessoas que não aceita esse material, junto com Geraldi. Ele é uma das pessoas que execra o livro didático junto com Geraldi, né? Então tem um trecho do texto dele que ele diz assim: "Por que nas aulas de metodologia, nas aulas dedicadas a, vamos dizer assim, à prática, não se dedica um tempo para que os licenciandos possam fazer suas próprias atividades?" Então isso ficou na minha cabeça e é uma coisa que eu tenho feito muito agora. P5

Pelo que disse P5, sua preocupação com a prática foi evidenciada a partir das reflexões despertadas pelo texto de Barzotto e Aragute (2008) (O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa), já apresentado neste trabalho. Nesse texto, os autores discutem, dentre outras questões, as condições necessárias a um professor para ensinar a língua materna e sobre a imagem do professor e a legitimação do livro didático. A fala de P5 remete mais especificamente ao trecho abaixo, no qual os autores refletem sobre o papel das disciplinas encarregadas do ensino de português:

> Se nas disciplinas encarregadas do ensino de português, para ficarmos em nossa área, constantes do currículo dos cursos de licenciatura, os alunos, futuros professores, fossem encorajados a preparar atividades didáticas, aprendessem a aplicá-las durante o estágio, colher os resultados e ajustá-las quando fosse o caso, perceberíamos que o tempo do qual se fala é o tempo da aula. Mas para adotar uma alternativa como esta, que propõe desvios do modelo hegemônico, é necessário abandonar a crença de que o professor não tem condições para reflexão (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 167).

Essas ideias de Barzotto e Aragute, somadas às queixas dos estudantes sobre o fato de não terem espaço para criarem suas próprias práticas, reforçam ainda mais a necessidade de o espaço formativo universitário dedicar-se à consolidação de situações nas quais os docentes vivenciem com os licenciandos práticas semelhantes às que estes realizarão com seus alunos em sala de aula quando se tornarem professores. Se isso não for feito, se os estudantes não desenvolverem durante a formação inicial os conhecimentos necessários à criação das suas próprias práticas e à tomada de atitudes, recorrerão ao livro didático no dia a dia da sua profissão, já que nele estão todas as atividades prontas para serem executadas. Aqui reside um dos principais motivos a que podemos associar o uso apegado e acrítico desse material, que acaba por se tornar uma "política paliativa" (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008) para a superação dos problemas da prática.

Enquanto P5 afirma não ter conseguido realizar a discussão sobre livro didático quando professor de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 do curso de licenciatura em Letras da UFPE, pelos motivos já elencados por ele próprio, P4 diz ter feito e enfatiza a sua importância, deixando claro que é a favor do uso do livro didático, apesar de acreditar que, numa escola ideal, o professor seria o criador do seu próprio material:

> (...) Eu acho assim: eu, nas circunstâncias em que nós estamos, eu sou favorável, sim, ao livro didático, não adiro ao discurso de que o livro didático não serve, de que ele deve ser jogado fora. Claro que a escola ideal, a sala de aula ideal que a gente espera é que o professor pudesse fazer seu próprio material, isso sim. Aí eu concordo com Wanderley Geraldi, nesse sentido de... até o próprio currículo, preparado em função das demandas, das necessidades daquela turma, da sala de aula. Mas essa não é a realidade em que nós estamos, nós temos salas de aula diversas, e ainda um sistema de ensino que precisa, digamos assim, convergir a partir de materiais e de currículos, e esses materiais, sendo livros didáticos, que têm largo alcance no Brasil, tanto no âmbito da escola privada quanto na escola pública. P4

P4 parece ter consciência da realidade em que se encontra a educação brasileira e do papel que o livro didático ocupa nessa realidade. Ela considera o livro como tendo uma forte relação com o estudante, como também já evidenciou Suassuna (2006, p. 159): "A escola tem

no LD uma marca de sua rotina (ele está lá – nas mãos, nas bancas, nas mochilas dos nossos alunos)". É quase inevitável reconhecer a influência do livro didático na formação de estudantes que dele fizeram uso em algum momento de sua trajetória escolar (SOUZA; MATE; PORTO, 2011). Para P4, por ser essa marca do nosso ensino, o livro didático não perderá sua força, sobretudo pelo dinheiro que movimenta no mercado editorial. Mas ela deixa claro que o diferencial no trabalho com o livro didático não está em ele existir ou não, em ter grande papel ou não no nosso ensino, mas no que o professor faz com esse material, na sua "agentividade", na sua autonomia:

> Então, a grande questão, e aí eu acho que é quando a gente vai vendo como nós vamos dando respostas diferentes ao que está colocado aí, o livro didático é o que está colocado, ele não perdeu a sua força e eu acredito que não vai perder a sua força nem tão cedo, que a gente sabe o mercado editorial que se movimenta aí, de como as editoras lucram com o livro didático. E o livro didático é um representativo muito forte do estudante, que carrega na bolsa o livro, que vai pra escola com o livro, que entra na sala de aula com o livro, que o professor cobra o livro na mão, que o pai cobra se o livro está sendo utilizado ou não, o livro está na lista de material... Então, acho assim, como a gente vai dando novas respostas àquela história: você não vai conseguir mudar a pessoa, então mude a sua forma de responder. Então a grande questão é a agentividade do professor no lidar com esse material didático. E é isto que eu procuro discutir muito em sala de aula com os meninos, exatamente isto: "Vocês não podem deixar que o livro didático mande em vocês!", se eu posso dizer assim, "Ele não é a autoridade da sala de aula, vocês é que construíram essa competência que lhes outorga um valor em sala de aula e, portanto, são agentes de realização deste instrumento na sala de aula,que é o livro didático". Ele é um instrumento didático, ele não pode ser o condutor. E aí, para isso é preciso o quê? Formação. É preciso estar numa universidade. Para quê? Para poder, inclusive, saber que um livro didático que pode ser bom, pode ter atividades que são fracas e que ficam, muitas vezes, incoerentes com a proposta do próprio livro (...) P4

Quando disse aos seus alunos que o livro didático "não manda" neles, que eles são a autoridade em sala de aula, P4 chamou atenção para o papel de agente que o professor deve ter ao lidar com esse recurso. Segundo a docente, é isso que ela tenta deixar claro aos seus estudantes: a autoria da aula é deles, não do livro, pois eles é que foram formados para lecionar. Desse seu discurso, sobressai uma questão que para nós é crucial: é na universidade que serão construídos os conhecimentos que darão condições aos licenciandos de saber, por exemplo, que o livro didático pode ser bom ou não, que suas atividades podem dialogar com sua proposta ou não etc. Ou seja, é na universidade, durante a formação inicial, que os estudantes precisam apropriar-se da discussão sobre o livro didático para poderem, no exercício da profissão, utilizá-lo, se for o caso, da melhor forma possível. É a universidade

que outorga, como disse P4, que autoriza os estudantes a atuarem como autores de suas práticas com ou sem o livro didático. Ela continua:

> Então, eu acho que a grande questão, se a gente está falando de formação do professor, de cursos de formação do professor de língua, é a preparação desse professor para a agentividade, para esse, vamos dizer assim, para lidar com esse instrumento que é o livro didático, saber selecionar, e a pesquisa é sobre isso, né? Uma coisa é a gente pesquisar o livro didático em relação à sua proposta, pesquisar o que se faz com o livro didático na sala de aula, quase que a gente pode dizer que é um novo livro, um livro diferente, porque passa por essa subjetividade do professor, que é inevitável. Essa subjetividade envolve o seu saber docente e a sua história, as suas preferências, que nós não formamos soldados dentro do exército, de forma alguma. Aí a gente vai voltar àquele ensino tecnicista. Então eu acho que a grande questão é essa, é esse professor agente lidando com esse instrumento que, na verdade, não é um instrumento que manda no professor, como acontece em muitas salas de aula. P4

É interessante a colocação de P4 no que se refere ao uso do livro didático e à autonomia do professor. Segundo ela, cada professor imprime, ao uso que faz do livro, os seus saberes, a sua subjetividade, a sua história, as suas preferências, fazendo com que um mesmo livro, adotado por diversos professores, torne-se um objeto único em cada caso. Isso faz muito sentido se consideramos que cada possibilidade de uso estará inserida numa ordem discursiva, numa situação histórico-social diferente e que cada professor, ao seu modo, pode dar direcionamentos diferentes ao que se apresenta no livro didático. Como destaca Rojo (2007. p. 1),

> O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais do que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. (...) Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os seus limites e ir além deles.

No que se refere às discussões que devem ser contempladas no tratamento da temática do livro didático, P4 foi bem detalhista: citou pontos como língua, texto e discurso, os eixos de ensino, a organização do livro, a distribuição e progressão dos conteúdos e o manual do professor, atentando para o fato de que nem sempre a abordagem teórico-metodológica defendida no manual corresponde ao que é proposto nas atividades durante o livro:

> Eu acho que, primeiro, precisa, retomando a teoria, a discussão teórica que já se faz sobre o que é língua, o que é texto, o que é discurso, quais são as habilidades que devem ser

> trabalhadas no ensino de língua portuguesa, a distribuição dos eixos, os eixos que dão suporte aí, que sustentam o ensino da língua. Eu acho que a organização desse livro, como é que esse livro é organizado, o que é que determina a organização desse material. Ele está organizado em termos de... são gêneros que determinam essa organização? São as unidades temáticas que determinam a organização? Como é que esse conteúdo é distribuído? Há progressão nesse conteúdo ao longo do livro? Há inter-relação entre essas unidades? Então, como é que esse material é organizado? Existe o manual do professor? Então, o manual do professor, acontece muitas vezes, que não corresponde à realidade que é praticada, que o livro didático apresenta. Tem manuais excelentes (...) Porém isso não corresponde, muitas vezes, ao tratamento dado ao texto no próprio livro didático. A coletânea textual existe, com diversidade de textos, de gêneros de diferentes esferas, por exemplo, mas a exploração desse texto deixa a desejar. Ainda há o trabalho do texto como pretexto, isso ainda existe, a gente vê isso nas obras. Então, acho que o caminho para pensar esse material é, primeiramente, pensar como esse material está organizado, qual é a concepção que se entrevê nas atividades, porque não é no que diz no manual do professor, é no que vê. A verdade do livro está nas suas propostas, nas suas atividades. É como ele engendra, no sentido dos enunciados que ele constrói para trabalhar o texto, a leitura do texto, e para direcionar uma proposta de produção textual, seja ela oral, seja ela escrita, e como é que os conhecimentos linguísticos perpassam esses eixos, o conhecimento linguístico como, seria o quê, um eixo vertical, que vai perpassando todas essas dimensões, se é que a gente pode chamar de dimensão, do ensino da língua portuguesa. Então, é preciso estudar a organização desse material, que concepção de língua se entrevê naquelas atividades, e aí começar a tentar entender se aquilo que é posto como realização ou como, vamos dizer assim, propostas, se elas concretizam e dialogam de fato com as discussões que nós realizamos em sala de aula. P4

P4 chama atenção para o fato de nem sempre o livro didático ser o que parece. Para ela, é preciso mostrar aos estudantes que o que é prometido ou defendido no manual do professor não necessariamente é o que está concretizado nas propostas de trabalho com os textos e nas atividades do livro. Por exemplo, há hoje nos livros didáticos uma diversidade textual considerável, no entanto nem sempre essa diversidade está colocada a favor de um trabalho com a língua enquanto interação social; muitas vezes, o texto é apenas um pretexto. Essas questões elencadas por P4 são de imensa relevância, pois, como destacam Souza, Mate e Porto (2011, p. 875), diante do contexto educacional em que vivemos, os livros didáticos funcionam como a materialização do currículo, pois "são convertidos, em maior ou menor grau, em referenciais diretos para conteúdos abordados, exemplos utilizados, atividades desenvolvidas e problemas propostos. Daí a importância de serem analisadas as propostas editoriais em suas diferentes dimensões".

P2 também acredita que o uso do livro didático é marcado pelas escolhas que o professor faz, considerando as demandas da turma, da escola, da rede em que leciona. Ele

ressaltou, além da certeza da necessidade de discutir o livro didático, a relevância de refletir sobre os critérios de escolha, assim como destacado por P5:

> Eu penso que uma discussão interessante seja os critérios para se escolher um livro didático. Esses alunos vão sair da universidade, vão entrar na educação e vão precisar fazer a escolha do material. Então, um trabalho de articulação com os eixos de ensino atrelados a material didático. Então como escolher um material didático? O que faz com que um livro de português, por exemplo, seja um livro bom? Então esse seria um aspecto. E o outro aspecto seria a relação com o uso. Não basta ter um bom material didático. O professor precisa ser autônomo pra, num momento posterior à escolha, fazer ainda outras escolhas em relação ao que usar, em que ordem usar, o que não usar, o que complementar, de acordo com as demandas de um grupo específico, de uma turma específica, de um colégio específico, de uma rede de ensino específica. P2

P3 também reflete sobre a importância de discutir a temática do livro didático. Para ela, trata-se de uma discussão que não pode passar fora do curso de Letras e que deve envolver questões como o PNLD, os conteúdos de língua portuguesa e a relação com a realidade e as necessidades dos alunos:

> É um conteúdo que não pode passar, nem de longe, fora desse curso. Aliás, tem que estar nessa discussão várias coisas, desde a divisão dos conteúdos até a própria forma de escolha, que é o PNLD, e os conteúdos propriamente ditos, como eles são tratados ali, em que medida eles estão em sintonia com as necessidades dos alunos, com o mundo real... Para mim essa discussão é a que tem que passar. P3

Em síntese, percebemos que, para todos os docentes entrevistados, as disciplinas de formação para a docência devem reservar espaço à discussão sobre livro didático e que essa discussão deve contemplar diferentes aspectos desse objeto multifacetado: a história, o contexto sociopolítico em que surgiu e em que está inserido atualmente, o PNLD, os critérios de escolha, seu caráter mercadológico, a abordagem dos conteúdos/currículo, dos eixos de ensino de língua, o uso e a autonomia do professor. Esse reconhecimento revela ciência por parte dos docentes de que as propostas do livro didático,

> que indicam explícita ou implicitamente certas ideias sobre o conhecimento, sobre a organização da sociedade, sobre a legitimidade de certas práticas culturais só evidenciam sua estreita relação com o currículo, como categoria de conhecimento pedagógico. São várias as relações que podem ser estabelecidas entre este recurso e o currículo, este artefato presente diariamente nas salas de aula, com o seu *corpus* de informações e abordagens metodológicas que, em muitos casos, determina as relações pedagógicas e as estratégias de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes (DÍAZ, 2011, p. 612).

Sentimos falta, porém, da proposta de discussão acerca da ideologia presente no livro didático. Nenhum dos entrevistados citou essa questão como sendo necessária ao entendimento do livro didático como um todo. Sendo assim, ressaltamos que se trata de mais uma discussão que não pode ficar de fora, uma vez que, como instrumento financiado pelo Estado, o livro didático não é neutro, não está isento de certos valores e está, sim, a favor da manutenção de determinadas "verdades absolutas". Como destaca Díaz (2011, p. 617), "os livros didáticos, ao serem legalmente reconhecidos, estão vinculados aos interesses e objetivos político-culturais das administrações educacionais e se apresentam nas escolas com evidente pretensão de garantir que os alunos recebam em suas salas de aula as prescrições do currículo oficial". Por isso o entendimento de que esse recurso funciona, no nosso ensino, como uma materialização curricular.

Ficou-nos claro, então, que, de acordo com os docentes entrevistados, a discussão sobre o livro didático deve estar presente nas aulas das disciplinas de formação para a docência. Ficou também esclarecido que discussão deve ser essa. Agora nos debruçaremos sobre a importância (ou não) da utilização desse material nas salas de aula da educação básica.

4.3.6 Sobre a importância da utilização do livro didático de português

Considerando, então, que todos os docentes entrevistados concordaram com o fato de a temática do livro didático ser discutida no âmbito das disciplinas de formação para a docência e após sabermos quais questões abordar em torno dessa temática, voltamo-nos para a utilização propriamente dita do livro didático na educação básica. Perguntamos aos docentes se consideravam importante utilizar o livro didático de português e o motivo dessa importância (ou não). Levantar essa questão foi necessário por sabemos que, independentemente do nível de ensino, o livro didático estará disponível para ser usado pelo professor.

Todos os docentes entrevistados colocaram-se positivamente diante da importância do uso do livro didático. Alguns, inclusive, destacaram que não se tratava necessariamente de uma importância, mas de uma necessidade, considerando o contexto educacional brasileiro e o discurso recorrente de que o professor não dispõe do tempo necessário para elaborar suas aulas. Assim, não tendo tempo para criar suas próprias práticas, os professores render-se-iam às aulas elaboradas pelos autores dos livros didáticos, que não conhecem os alunos nem suas

realidades, nem as escolas onde estudam, nem mesmo os professores que os utilizarão. Nesse processo de "desconhecimento", perdem o professor e o aluno; perde o ensino, que sofre uma uniformização.

Apesar de a ideia acima ser recorrente, já entendida como uma verdade no nosso meio, há quem a conteste. Como já vimos, Barzotto e Aragute (2008), sabendo do quão arriscada seria a consolidação da ideia da falta de tempo para o professor elaborar suas práticas, discordam dessa afirmação e alertam que alegações desse tipo soam como verdade "devido à publicidade que se faz das condições de trabalho e das constatações sobre a precariedade dos cursos destinados à formação de professores é bem provável que se derive a compreensão de que há uma precariedade das próprias condições de reflexão do professor" (p. 165). É por conta de pensamentos como esse, segundo os autores, que ganham força as comparações entre o professor e o autor do livro didático, nas quais este é apresentado em vantagem em relação àquele. O livro didático passa a ser visto como uma ajuda, sem a qual o professor desempenharia mal suas atividades em sala de aula. É o que pode ser lido na fala de P5:

> Considerando a situação de, vamos dizer assim, demanda excessiva de trabalho do professor atualmente, eu acho necessário [o livro didático]. Então, um professor hoje (aí a gente vai ter que, realmente, apelar para essas questões mesmo, sociais, ideológicas),um professor hoje que trabalha, precisa trabalhar de manhã, de tarde e de noite para poder ter um salário digno e sustentar a família, precisa de um livro didático, porque ele não tem tempo para planejar. Então, veja, do ponto de vista, vamos dizer assim, do ponto de vista prático, a gente tem o mesmo problema de cinquenta anos atrás. Desde que o livro se tornou uma necessidade, a situação do professor não mudou. Então ele precisa trabalhar muito para poder ganhar um salário razoável e sobreviver. Então, ele é necessário. P5

Chama atenção ainda na fala de P5 o fato de que, do ponto de vista prático, nós teríamos o mesmo problema de 50 anos atrás, ou seja, as causas que, naquela época, levaram o livro didático a se tornar uma necessidade seriam praticamente as mesmas que justificam o seu uso hoje: democratização do acesso à escola, massificação da oferta de ensino, dificuldades na formação do professor, carga horária elevada, difíceis condições de trabalho etc. Por isso o uso do livro didático encontra tanto respaldo no nosso ensino: cada vez mais – independentemente de qualquer outro artefato cultural que adentre as escolas – ele continua incólume, intocável. Como exemplo, temos as inovações tecnológicas: aparelhos multimídia, computadores, *tablets*... Nenhum desses recursos substitui o livro didático. Pelo contrário: o

livro didático adapta-se a eles e torna-se um "objeto educacional digital[23]", como podemos ver nas edições mais atuais do PNLD.

Ainda reforçando a ideia de que o livro didático ganhou importância associada às más condições de trabalho do professor, P2 afirmou:

> Considero importante porque o professor vive numa situação, que a gente conhece, da educação, que precisa dar aula em dois turnos, em três turnos, e o livro didático termina sendo um facilitador da prática do professor. Além disso, é um material que, na escola pública, por exemplo, o governo compra, o aluno tem acesso. P2

Há aí, na fala de P2, outro aspecto que amplia essa ideia de importância do livro didático no nosso ensino: ele é doado pelo governo, existe uma garantia da sua presença na sala de aula. Podem faltar outros recursos, mas o livro didático, não. Além disso, como destacou P2 e remetendo aos argumentos de P5, vê-se o livro como um recurso que facilita o trabalho do professor, que o ajuda diante das tantas aulas a serem dadas e do pouco tempo de que dispõe para prepará-las. Em contraponto a esse raciocínio, mais uma vez, cabe aqui o alerta de Barzotto e Aragute (2008, p. 167-168):

> Repetir dentro da universidade esse discurso, de que o professor (...) não tem outro material (...) possibilita, em primeiro lugar, a inculcação desta incompetência, que abre caminho para a implementação de políticas paliativas para a superação deste quadro, entre elas a do livro didático em nível nacional e a de formação continuada que não prioriza a elaboração própria de atividades ou o desenvolvimento da autonomia.

Nesses termos, segundo os autores, é necessário repensar a formação inicial do professor de português, pois, se o professor acredita que o único recurso com que pode contar é o livro didático e não a própria língua, isso é um indício de que sua formação não foi suficiente para fazê-lo "desautomatizar" a sua visão corrente dos fatos da língua, o que, segundo Ilari (1985), é um dos objetivos da formação do professor de português.

Dando continuidade à reflexão sobre a importância da utilização do livro didático, P1referiu-se à sua prática enquanto professora da educação básica (na época da coleta de dados, ela ainda atuava nesse nível de ensino no IFPE, onde lecionava turmas de educação média e tecnológica) e afirmou que, apesar de ter feito pouco uso dos livros didáticos, acredita que as condições de trabalho do professor brasileiro não favorecem a existência de um professor elaborador de suas próprias práticas. Destaca, ainda, que, justamente pela

[23] Algumas discussões sobre o livro didático digital interativo podem ser encontradas em Rojo e Almeida (2012).

necessidade que se impõe, é preciso que haja bons livros para auxiliarem o trabalho do professor:

> Mas em geral eu sempre fui uma professora mais rebelde, que pouco fiz uso dos livros nas instituições em que trabalhei, embora eu não seja contra nem ache, como Geraldi e outros professores, enfim, defendem que o uso deveria ser do livro, sem essa restrição, vamos dizer adnominal, do adjunto adnominal "didático", a exclusão, trabalhar com os livros em si. Acho que isso enquanto proposta teórica é belíssima, é belíssima a proposta teórica, porém, nas condições de trabalho que os professores do Brasil efetivamente possuem, isso geraria um desgaste físico, cognitivo, econômico, enfim, incrível e, como Magda Soares afirma, acho que o livro é, sim, importante, não há condições de um professor que tem 7, 8 turmas, porque é a média em geral, tenha condições de montar materiais e atividades didáticas para todas essas turmas. Eu acho muito importante que haja bons livros nos quais ele possa se apoiar para realizar as suas aulas. P1

P1 remete à entrevista intitulada "O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?", concedida por Geraldi (1987) a Ezequiel Teodoro da Silva, na qual ele defende que os alunos deveriam ter acesso a "livros sem adjetivos", e não somente a livros didáticos. Foi Geraldi, um crítico assumido dos livros didáticos, quem afirmou, como já dissemos, que, uma vez adotado, o livro didático passa a adotar o professor e os alunos. Em face disso, defende que os professores devem ser autores de suas práticas e enumera, como argumentos para sustentar sua tese, algumas características que justificariam o não uso do livro didático, as quais também já discutimos neste estudo: i) o livro provoca alienação; ii) caracteriza-se pela predeterminação; e iii) promove a falsificação das condições de trabalho do professor.

Britto (2002, p. 337), apresentando ideias parecidas com as de Geraldi, afirma, em algumas linhas, que

> O livro didático é a expressão maior da cultura escolar, manifestando uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às das disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio da seriação escolar. Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia a dia da sala de aula. Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.

Outro crítico dos livros didáticos é Ezequiel Teodoro da Silva, como já vimos, para quem o livro didático funciona como "muleta pedagógica", na qual o professor se apoia para

conduzir suas aulas. P3 fez alusão a esse pensamento de Silva (inclusive trabalhou em algumas das aulas observadas o texto do autor em que encontramos essa expressão) e chamou atenção (assim como os demais entrevistados) para a formação inicial do professor:

> Veja, o livro didático é como diz o Ezequiel: ele não pode ser uma muleta. Para ninguém, né? Nem para professor de ensino básico. O material didático tem que ser um material de suporte para as aulas, sem dúvida, ele não pode é ser... "sem livro didático, eu não faço nada entro da escola". Mas o que é que acontece, sobretudo nas escolas públicas? O professor não tem nem o tempo de preparar seu próprio material e nem tem as condições epistemológicas para prepará-lo, ou seja, ele não é preparado, a formação dele não permite isso. Então ele usa recursos preparados por outros para poder trabalhar nas suas aulas. Ele tem que fazer disso um suporte de qualidade, para poder não ser um mero repetidor dos manuais. Mas eu acho que é importante, ele tem sua importância e o professor de ensino básico deve utilizar sim, agora ele tem que ter uma formação suficiente para usar criteriosamente, não precisa ser da página um à última página do livro e andando na sala de aula, como eu tinha uma professora que ela andava com o livro, correndo, na mão o tempo todo. Sem o livro ela uma aleijada, aí precisava da muleta. P3

Mais uma vez ganha evidência, na fala de P3, a relação entre a formação do professor e o uso do livro didático. E percebemos que o discurso de que o professor não tem tempo nem condições epistemológicas de preparar seu próprio material está realmente naturalizado até na academia, como afirmam Barzotto e Aragute (2008). Para esses autores, quando a academia reproduz esse tipo de discurso, acaba colaborando com a legitimação do chamam de inculcação da incompetência e com a ideia de que as precariedades não estariam somente nas condições de trabalho ou na formação, mas nos próprios professores. Como já dissemos, os autores não negam as dificuldades da profissão, mas defendem que "não basta apenas a manifestação indiscriminada à queixa constante sobre isso para que se possa vislumbrar uma solução para o problema" (p. 166). Para eles, a solidariedade às dificuldades enfrentadas pelo professor pode representar mais uma publicidade do discurso acadêmico do que uma busca pela melhoria do quadro. Uma perspectiva para a solução do problema da formação seria, segundo Barzotto e Aragute, se, nas disciplinas encarregadas do ensino de português, os licenciandos fossem encorajados a preparar suas próprias atividades. Mas eles ressaltam, como já evidenciamos aqui, que adotar essa alternativa propõe desvios no modelo hegemônico. O professor só deixará de usar o livro como muleta quando puder "andar com suas próprias pernas", e isso só será possível quando a preocupação com a sua formação for maior do que com a preocupação com o livro didático. Como já vimos em Munakata (2002),

enquanto não houver propostas de formação que consigam considerar as potencialidades e a autonomia dos professores, eles continuarão sendo vistos como coxos a requerer muletas.

A fala de P3 também evidencia a importância dessa formação, no entanto não desconsidera o uso do livro didático, mesmo defendendo que ele deve funcionar como um suporte. Mas podemos questionar: se é de um suporte que o professor precisa, por que teria que ser o livro didático? Por que não outros livros? Na verdade, a formação do professor tem que ser suficiente, como diz P3, mas não somente para poder usar o livro didático criteriosamente, mas para que ele possa ser autor de suas aulas. Essa docente admite isso quando afirma:

> Sim, sempre a formação dos conteúdos necessários à sua formação, são os conteúdos da área específica, né? Ele só é capaz de saber se um capítulo, ou um tema, ou um conteúdo do livro didático pode ou não ser trabalhado e de que forma quando ele é... ele tem a competência de entender aquele conteúdo, de reformular, se for o caso, de reconstruir. Ele só pode fazer isso se ele tiver esse conhecimento, se não ele vai, como eu disse a você, usá-lo sempre como... E pra isso, precisa de uma formação forte. P3

Essa afirmação de P3, de que é preciso que o estudante de Letras aprenda os conteúdos teóricos que o ajudem a reformular, reconstruir etc. as atividades dos livros didáticos, corrobora a fala de Ilari (1985, p. 7-8), quando afirma que

> Pensando o ensino de Letras (...) somos levados a buscar os subsídios de várias disciplinas linguísticas, desde a fonética e a fonologia (...) até as disciplinas que estudam a variação regional, social e estilística da fala, caracterizam suas funções, ou reconstituem o processo de sua aquisição, para não falar das teorias sobre leitura e compreensão. As disciplinas assim evocadas – Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso – apresentam uma forte intersecção com outras, mais técnicas, como a Sintaxe e a Semântica; assim, todos os recursos metodológicos e descritivos de nossa ciência acabam por ser mobilizados.

Mas a essa fala de Ilari (1985) e à de P3, acrescentamos a certeza de que os cursos de licenciatura devem favorecer também a construção de conhecimentos que garantam saber "como" transformar o domínio desses conteúdos em situações significativas de ensino-aprendizagem. Além de ter o conhecimento teórico, é preciso saber transpor esse conhecimento para a prática, como afirmam Barzotto e Aragute (2008). Para eles, além desses conhecimentos indicados por Ilari (1985), o currículo do curso de licenciatura em Letras deve possuir disciplinas, como as voltadas para o ensino – as de formação para a docência –, que objetivam favorecer condições de transformar esses conhecimentos construídos em ensino,

elaboração de atividades etc. São essas disciplinas que, unidas às demais, irão colaborar para a construção da autonomia do professor, postura que precisa ser construída na universidade, como destacou P5. Esse docente remeteu também às críticas anteriormente citadas, feitas por Geraldi (1987), e defendeu que o PNLD tem colaborado para que a qualidade dos livros didáticos melhore:

> Agora, também, com o PNLD a qualidade desse livro didático cresceu bastante, então a gente tem que considerar também esse material como algo positivo na sala de aula, mas não algo que adote o professor, como Geraldi diz, algo que possa ser adotado pelo professor, que possa ser trabalhado pelo professor de maneira autônoma. E essa, a meu ver, essa autonomia tem que ser alcançada aqui na universidade. O professor não... pelo menos, não sei se eu estou sendo pretensioso, eu não acredito que o professor vá... e até pode, aprender essa autonomia depois que sair da universidade. Ele tem que aprender esses critérios de escolha, ele tem que saber jogar com esse livro, ele tem que saber qual é a necessidade dos alunos dele, porque, assim, o livro didático nunca vai corresponder, em primeiro lugar, às orientações curriculares e nunca vai corresponder completamente à necessidade daquele grupo classe, porque cada grupo classe é uma coisa única. Então o professor vai ter que, dentro desse, vamos dizer assim, desses fatores, dessas tensões, saber como é que ele vai trabalhar com esse livro didático, de um lado, respeitando as orientações curriculares, e, de outro, também, compreendendo, entendendo, sabendo com que grupo classe ele está trabalhando e vendo qual é a melhor forma de trabalhar com esse livro didático ou não trabalhar, né? (...) O professor tem que conhecer bem seu grupo-classe e ver se aquele livro, em todas as suas unidades, contempla essa necessidade de aprendizagem dos alunos. P5

O reconhecimento, presente na fala de P5, de que o PNLD tem contribuído para a melhoria da qualidade dos livros didáticos é respaldado por Rangel (2003, p. 8),

> o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático de português, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Apesar disso, P5 entende que não há um livro didático perfeito, que atenda a todas as necessidades da turma e que corresponda totalmente às orientações curriculares. Portanto, ele destaca a importância da autonomia do professor, pois esse profissional deve ser capaz de, usando ou não o livro didático, dar os direcionamentos necessários à sua prática, fazer as complementações exigidas, lançar mão de outros materiais e recursos pedagógicos para dar conta do aprendizado do aluno. E é na universidade que isso deve ter início porque é, sobretudo, nela que o princípio da simetria invertida faz mais sentido, é nela que o estudante

começará a vivenciar, a partir dos exemplos do professor, das práticas realizadas enquanto estudante, as situações que lhe darão autonomia para vivenciar o mesmo com seus alunos, quando na condição de professor. Mas destacamos que, apesar de P5 não acreditar que é possível construir essa autonomia fora da universidade, a formação não se esgota nesse espaço, apesar de ele ser o lócus privilegiado dessa formação, como já dissemos. No dia a dia, na prática, na vida profissional, o professor continuará vivenciando situações que contribuirão para a sua construção como profissional crítico e reflexivo.

Ainda sobre a autonomia do professor, encontramos também em P4 a certeza de que é o professor, como agente da sua aula, que vai conseguir fazer do livro didático um objeto importante. Como destaca a docente, que também remete às críticas feitas por Geraldi (1987), o professor pode ser cerceado pelo livro, pode apenas reproduzir o que esse material propõe, mas, com sua agentividade, fruto da contribuição de uma formação adequada, poderá fazer uso significativo dele na sala de aula:

> Eu acho que, talvez, antes de importante, ele é necessário, porque a importância volta para aquela questão, para o uso que o professor vai fazer, porque pode ser que esse material não se torne importante porque ele vai ser uma mera reprodução, aí cai em todas aquelas críticas que Geraldi faz sobre a predeterminação, sobre ser uma forma de exclusão, no sentido de que acaba que o professor fica cerceado pelo próprio livro didático. O livro didático dirige as regras dentro sala de aula, inclusive até na escolha dos próprios materiais. Então eu acho assim: ele é necessário e ele pode se tornar importante. O que seria importante aí, eficaz, significativo, na medida em que volta para aquilo que já falei anteriormente: o professor consegue ser esse agente na condução desse material. Isso não impede, entretanto, que o professor possa trazer outros materiais que venham somar-se ao livro didático. (...) Então... o que precisa aí é o papel do professor, volto novamente para essa questão. O professor que tem uma formação que vai permitir-lhe dominar, ou apreender, ou sensibilizar-se, saber dos meios para poder utilizar esses recursos. Então, a pergunta é se ele é importante, não é isso? Na situação em que nós estamos, sim, embora isso não significa dizer que fechemos os olhos para a necessidade de reformulação desses materiais (...) Então eu acho que ele é necessário e se torna importante na medida em que tem um uso que pode ser significativo dentro da sala de aula. E aí, a gente sabe, também tem outro problema, nós estamos falando de Brasil, então existem famílias que, nós sabemos, está comprovado em pesquisas, em que os únicos livros que existem são os livros didáticos. Não há livro no ambiente familiar. Então, o que acontece é que esse livro didático, a gente tem que pensar que nós estamos falando de um país cujas realidades são diversas (...) P4

Assim como P5, P4 acha que o livro didático é necessário. Acha também que é importante, dependendo do uso que é feito dele em sala de aula. Reconhece as críticas feitas

por Geraldi (1987) e defende que o professor precisa ser o autor da sua aula, inclusive que pode utilizar outros materiais. Mas podemos destacar ainda dois pontos importantes da sua fala: o primeiro, referente à formação do professor, que precisa dar-lhe condições de dominar os objetos do ensino e os vários meios de utilizar os materiais didáticos; o outro ponto refere-se a outro discurso recorrente na academia e nas discussões sobre o livro didático: o de que ele é praticamente o único meio de acesso à cultura letrada por parte de muitos estudantes brasileiros, conforme indica BATISTA (1999).

Para Barzotto e Aragute (2008), essa é mais uma informação que pode ser contestada. Eles destacam que:

> Para demonstrar consciência social, há autores que exploram a ideia de que em algumas residências apenas o livro didático está presente. Este argumento, calcado no senso comum de quem é considerado letrado, de que a população de baixa renda não tem material de leitura, vem sempre desacompanhado de qualquer endereço exato para que outros pesquisadores possam verificar *in loco* a afirmação feita, assim como não traz uma definição do que é entendido como material de leitura. (...) Contra tais argumentos, vindos de pessoas de destaque no cenário político-acadêmico, instauradas do lado do bem, uma vez que se dedicam à educação a partir do único recurso a que as pobres crianças teriam acesso [o livro didático], fica bastante difícil ao professor fazer contraposições. Em certa medida, nega-se que o professor tenha competência para ensinar a própria língua, da qual é falante, acabando por representá-lo como alguém destituído de sua própria língua. (p. 168-169).

Sendo assim, os autores afirmam que é estranho que esse tipo de argumento ainda tenha aceitação, pois o professor de português é, antes de tudo, um falante que recebeu preparo para ensinar a língua. Para eles, a solução é buscar outras possibilidades de compreensão da prática do professor e encaminhar para resoluções que considerem a necessidade de:

i) reconhecer a condição de falante do professor;
ii) reconhecer que ele é capaz de refletir, de pensar;
iii) propor uma formação que promova a união dessas duas qualidades do professor.

Como eles dizem, é preciso reconhecer que, para ensinar uma língua, é necessário refletir sobre ela e não contar com a presença de um objeto externo, que a ela se sobreponha. É o que pensa também Fairchild (2009), ao dizer que a atitude do professor se revela na contestação da autoridade de materiais quando uma situação de uso da língua o surpreende no momento da interação.

P2 acredita que o livro didático pode contribuir, facilitar a vida do professor, mas também defende que esse profissional deve ter atitude, poder de decisão:

> O livro pode ajudar, pode contribuir muito, pode ser uma ferramenta que facilita a vida do professor, pode ser uma ferramenta que dá margem para que o aluno tenha contato com mais textos, mas o professor precisa tomar as decisões e preparar aula, mesmo que essa aula seja preparada a partir de uma proposta lançada por autores de livro didático. P2

P2 defende também, como podemos observar, que o professor seja autor da sua aula e prepare seu próprio material, mesmo que seja a partir do livro didático. Sobre isso, Fairchild (2009, p. 501) esclarece que é preciso considerar "que o fato de o professor escrever material para sua disciplina não se contrapõe ao uso de materiais comerciais, mas de fato talvez seja a única condição em que esse uso pode se tornar legítimo". Trata-se de assumir uma postura autoral em relação ao material que é utilizado, o que pode ser o ponto de partida, segundo o autor, para investidas autorais de maior fôlego.

Vejamos, então, o que os docentes pensam sobre as práticas dos professores e o uso do livro didático na educação básica.

4.3.7 Sobre o modo como o livro didático é utilizado por professores da educação básica

Mesmo que os docentes já tivessem adiantado, em suas falas anteriores, um pouco sobre o que pensavam a respeito das práticas dos professores da educação básica ao utilizarem o livro didático, consideramos necessário perguntar, com mais detalhes, o que pensavam/sabiam a respeito desse uso.

Todos os docentes destacaram falar do lugar de pesquisadores que ocupavam, ou seja, as informações que possuíam e que expressaram a respeito do uso do livro didático vinham das discussões travadas em classe nas disciplinas de estágio e prática e de projetos do PIBID, por exemplo, e eram trazidas pelos alunos. Alguns também disseram que tinham tais informações a partir das ações de formação de professores que realizavam e que permitiam aos professores expressarem suas práticas com esse recurso.

Encontramos, nas falas dos docentes, diferentes visões a respeito do uso que os professores fazem do livro didático. Para uns, esse uso ainda era apegado e, muitas vezes, irrefletido; para outros, já era possível observar autonomia do professor ao lidar com esse material.

De acordo com P1, o livro didático ainda é utilizado de forma instrucional, praticamente para cumprir tarefas. Ela chamou atenção também para o fato de esse recurso ditar muitas situações na sala de aula:

Os alunos trazem, nos estágios, os livros didáticos sendo utilizados de uma maneira muito instrucional. Como assim instrucional? É como se não fosse um ensino, mas uma instrução, não é? O professor chega à sala, pergunta aos alunos onde parou na última aula, abram o livro e vamos continuar. Então, praticamente o livro dita o conteúdo, o livro dita a atividade, dita as respostas, os professores muito presos ainda àquilo que já é previsto pelo livro didático. Mesmo em escolas de referência (...) em que algumas alunas minhas também atuam, a temática solicitada pelos professores supervisores sempre é uma temática inscrita no livro didático. Ainda que haja toda uma liberdade para as alunas irem bem além dos textos do livro didático, a temática solicitada para elas montarem o projeto sempre é uma temática inscrita no livro didático, não é fora desse parâmetro. Ainda vejo o livro didático como ditando muitos elementos dentro da Educação Básica. P1

Conforme a fala de P1, o livro didático é o ponto de partida e de chegada das atividades realizadas em sala de aula: "ele determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações; apresenta-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário; traz previamente estabelecidas as perguntas e as respostas" (BRITTO, 2002, p. 336-337). Atribui-se, nesse sentido, ao livro didático, o que Marinho (2002, p. 291) chama de "uma função centralizadora, monopolizadora do trabalho em sala de aula, o que exige cobrar dele conteúdos, procedimentos e materiais que a sua própria natureza não permite assumir". E isso é um risco, porque, compartilhando dos argumentos de Geraldi (1987) já expostos aqui, Marinho aponta os motivos para pensarmos assim:

> 1) Um livro didático tende a selecionar uma perspectiva teórico-metodológica, enquanto que a prática de sala de aula permite (ou até mesmo exige) a diversidade (...) 2) O livro didático não é o material e nem o conteúdo de ensino-aprendizagem, nem os representa na sua amplitude (...) 3) Mesmo no espaço em que um livro didático pode operar, ainda existem restrições significativas, pela própria diversidade de concepções que o objeto de ensino em uma disciplina pode apresentar (...) (MARINHO, 2002, p. 291).

Esses motivos apresentados por Marinho (2002), bem como os argumentos apontados por Geraldi (1987), fazem sentido quando observamos que as práticas de sala de aula envolvem sujeitos e ações situados num contexto social e histórico definido, com objetivos, expectativas e saberes diferentes; o livro didático, por sua vez, por ser um material pensado previamente, considera, no momento de sua preparação, um público homogêneo, que aprende nas mesmas condições e ao mesmo tempo, o que não ocorre concretamente (por isso ele predetermina, como destacou Geraldi). Além disso, a diversidade de materiais textuais (livros,

CD, DVD etc.) com os quais os alunos precisam ter contato não se esgota no livro didático. Ele não é capaz de representar o todo de conhecimentos e procedimentos referentes ao ensino-aprendizagem de uma disciplina (por isso ele falsifica as condições de trabalho do professor, como também evidenciou Geraldi).

De acordo com Britto (1997b), a relação que se estabeleceu entre o livro didático e a prática pedagógica interfere no estabelecimento de conteúdos e programas para o ensino, bem como nas próprias práticas de ensino realizadas no cotidiano escolar. Segundo ele, há algumas explicações para esse forte vínculo entre o livro didático e a escola, como já dissemos, que correspondem ao fato de a escola ser estruturada na sociedade industrial, que faz o livro didático se impor como necessidade pragmática; ao papel atribuído à escola, que faz o livro didático incorporar a tarefa de ensinar; e à visão do aluno como ser em formação, que simplifica e padroniza o ensino.

P3 lamenta esse vínculo entre o livro didático e a escola, que se revela na falta de atitude do professor diante da ausência desse material. Novamente, ela remete a Silva (1998), para quem o livro didático funciona como "muleta pedagógica":

> Pelo que eu percebo, que os meus alunos quando trazem esses comentários, essas discussões, tanto no estágio supervisionado ou na prática pedagógica mesmo, quando eles são solicitados a observarem aulas, eles têm dito – e eu acredito, até pelos resultados, né, que são mostrados nesses indicadores todos – que o livro didático ainda é, para grande maioria dos professores, parafraseando Ezequiel, uma muleta, não deixa de ser uma muleta. Ele é um objeto sem o qual o professor não consegue fazer nada na sala de aula. Lamentavelmente, ainda. P3

A comparação do livro didático a muletas, como já dito, foi feita por Ezequiel Teodoro da Silva. Segundo esse autor, a ditadura e a pedagogia tecnicista promoveram o "solapamento contínuo e crescente da dignidade profissional dos professores", o que os transformou em "dadeiros de aula, sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhes chegavam prontamente" (SILVA, 1998, p. 45). Ainda para Silva, esses professores, sem a devida qualificação para o exercício da profissão, eram "coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia a dia do magistério" (p. 57) e, por isso mesmo, o livro didático tornou-se para eles uma "bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair" (p. 43). Essa visão de Silva, apesar de criticada por alguns estudiosos (MUNAKATA, 2002), remete ao apego mencionado por P3, que faria com que o professor pensasse que, sem livro didático, não seria possível dar aulas. Para essa docente não é difícil

acreditar nessa realidade, considerando que os índices de desempenho dos alunos seriam um retrato do desse ensino "ministrado" pelo livro didático.

P2, no entanto, discordou da ideia de que o professor ainda utilizasse o livro didático de forma apegada, como sendo o único recurso a que recorrer para realizar o seu trabalho, apesar de reconhecer que o seu uso é frequente. Ele salientou que o professor, hoje, é mais crítico, mostra-se mais à vontade ao usar desse material o que lhe for mais pertinente, até "arrisca" algumas críticas às propostas que o livro didático apresenta e posiciona-se de alguma forma diante dele, demonstrando, assim, autonomia:

> O que eu tenho observado através da conversa com professores da rede estadual, em função do PIBID, ou professores da educação básica, em geral, nas formações continuadas, é que o professor tem estado muito mais consciente. (...) Em relação ao uso, eu percebo que o professor se sente mais à vontade, se sente mais à vontade para fazer o uso daquilo que ele acha que é mais conveniente. É nesse momento que numa fala ou outra a gente escuta o professor que reclama da coleção Y, porque a coleção Y traz textos densos para o público. E aí o que é que eu vejo? Eu vejo que eles fazem uma relação do que os autores do livro propõem com o aluno dele, com o perfil do aluno dele, com o que o aluno já sabe, até onde o aluno dele consegue chegar. O uso é fato. Eu vejo muito pouco o professor dizer que, mesmo não tendo participado da escolha, mesmo não gostando do livro, deixe de usar, não é? Então, o uso é frequente, mas eu vejo o professor mais crítico em relação a esses materiais. Não é nem que a crítica seja numa perspectiva que diverge do que a gente discute na academia, então eu vejo o professor fazendo crítica do trabalho de análise linguística de coleções que eu particularmente julgo como as melhores, uma vez que faz com que o aluno reflita, analise, observe e levante hipóteses. Mas mesmo esses professores que fazem essa crítica se posicionam, de alguma forma, diante do material. O que eu tenho percebido, a impressão que eu tenho é que o professor não considera o livro didático como uma bíblia, como já aconteceu. P2

Pelo que podemos observar, na visão de P2, o uso do livro didático é, de fato, uma prática nas nossas escolas, mas ele afirma que o professor da escola pública é hoje capaz de criticar o livro didático que utiliza, mesmo que essas críticas não dialoguem com as que são feitas pela academia. Ele acredita que o livro didático não é mais utilizado como uma bíblia que deveria ser seguida sem questionamentos, como foi por muito tempo.

P4 demonstrou pensar parecido ao afirmar que o professor da escola pública tem mais autonomia, escolhe as atividades que quer realizar, consegue dosar as atividades no livro didático e as que são concretizadas a partir de outros materiais:

Eu não tenho dados precisos para trazer, assim, uma resposta tão clara em relação a isso, porque eu confesso para você que eu tenho ficado mais do lado de cá (...) O que eu vou falar para você não é algo que está registrado a partir de uma pesquisa, do que eu venho trabalhando, mas são situações que me chegam justamente por esse contato com o professor, que vem, vamos dizer assim, ao seu modo, tentando fazer, utilizar as atividades do livro didático, mas que, ao mesmo tempo, como eu tenho entrado mais em contato com o professor da escola pública, esse professor da escola pública tem mais autonomia do que o professor da escola particular, porque o professor da escola particular é muito cobrado, não é? Então o que eu percebo é que, trabalhando no PIBID, (...) o que eu tenho percebido é que eles têm conseguido dosar isso, eles trabalham com o livro didático, mas também são receptivos a outros materiais, e são muitos receptivos quando a gente vem fazer essas atividades de intervenção, que propõe trazer outros textos além do livro didático. Mas eles trabalham com o livro didático. E quando eles trabalham com o livro didático, no caso desses professores, eles não fazem de ponta a ponta, tintim por tintim, eles vão fazendo essa escolha, conseguem o que eu acho que é a diferença do professor da escola pública, porque ele consegue ter mais autonomia nessa realização, nessa, vamos dizer assim, nesse uso do material didático. Então, até de pular uma atividade ou não fazer, acho que eles têm mais autonomia nesse sentido. P4

Conseguir dosar as atividades, ser receptivo a outros materiais, aceitar intervenções e sugestões de textos, não usar o livro de "ponta a ponta", pular atividades seriam, para P4, indícios de autonomia do professor da escola pública (para a docente, o professor da escola privada, devido às cobranças, não teria tantas condições de se distanciar do livro didático, o que não é uma regra, vale destacar. Assim como encontramos o uso apegado na escola privada, também o encontramos na escola pública). Trata-se de um uso menos apegado do que os descritos por P1 e P3, nos quais os professores têm o livro didático como ponto de partida e de chegada das atividades em sala de aula e como "muleta pedagógica". Nesses casos, certamente não há vez para o professor, mas para o autor do livro didático, que é quem realmente é o autor da aula. No entanto, poderíamos chamar de autonomia as ações descritas por P4? De acordo com Britto (2002, p. 337-338),

> A autonomia docente não é um elemento abstrato nem decorre de decisão individual. Ela é um fato político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional, incluindo a formação cultural e acadêmica, a articulação didático-pedagógica na unidade escolar, a carga-horária de docência, a quantidade de alunos em sala de aula e o total de alunos assistidos, as acomodações físicas, o mobiliário escolar, os recursos de apoio (biblioteca, computador, televisão, vídeo, DVD, CD-ROM, retroprojetor, mapas), a conectividade (telefone, *internet*, sistema de tevê), o padrão salarial.

Ou seja, a autonomia seria um conjunto de conhecimentos e práticas que dão ao professor as condições de tomada de decisão, de reflexão sobre sua prática, de ir e vir em seu

meio profissional. Nesses termos, o bom trabalho com o livro didático ou a boa qualidade do ensino não dependeriam, somente, do uso que o professor faz dele, mas das condições em que se dá esse uso e o processo pedagógico de um modo geral. Como exemplo, Britto (2002) afirma que alunos que têm à disposição o mesmo livro didático podem ter experiências escolares totalmente diferentes, justamente em função dessas condições supracitadas. Para o autor, "o que se postula é que qualquer política de livro didático só terá eficiência se houver uma profunda reorganização do sistema educacional, investindo-se maciçamente na autonomia docente" (BRITTO, 2002, p. 338) e na sua formação.

Para P5, o que se vê em termos de autonomia do professor em relação ao livro didático é, às vezes, uma "autonomia meio perigosa". Para justificar essa expressão, ele apresentou um exemplo de sua época de estudante de licenciatura em Letras, quando observou, durante as atividades de estágio, que, sob o signo da autonomia, os professores da educação básica deixavam de utilizar o livro didático para copiar no quadro, justificando que não o usavam porque os alunos não o traziam. Sobre esse exemplo e sobre o uso que se faz hoje dos livros didáticos, P5 destacou:

> Pronto, o que os estágios têm revelado é isso, desde a época que eu fiz estágio, inclusive, né? (...) Então o que a gente vê muito é isso: o professor, ele exerce autonomia, às vezes, em relação ao livro didático, mas é uma autonomia meio perigosa para o processo de ensino-aprendizagem. Porque, de uma certa maneira, ele quer preencher aquele tempo, porque não tem coisa que acalme mais aluno do que copiar. Então os alunos ficam quietíssimos quando copiam do quadro. Ele toma a decisão de não usar aquele livro, mas não é uma decisão pedagógica, é uma decisão para... Então, a gente tem visto muito isso. Isso eu estava observando em 2010, há quatro anos, e os alunos trazem esse exemplo o tempo todo no estágio, de professores que copiam no quadro, mesmo tendo o livro didático, e sempre utilizando a mesma desculpa: são os alunos que não trazem o livro. P5

No caso citado por P4, a "autonomia" do professor corresponderia ao fato de ele não utilizar o livro didático. No entanto, isso dava lugar a uma atividade, muitas vezes, sem fundamento – a cópia no quadro –, que, para muitos professores, é apenas uma estratégia de silenciamento da turma. Em relação a isso, não podemos realmente falar de autonomia, porque ser autônomo não reside simplesmente em não usar o livro didático, mas em utilizá-lo ou não, considerando os fatores colocados por Britto (2002, p. 338), uma vez que, para esse autor, a autonomia docente é "entendida como possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam efetivamente tomar decisões e agir com independência".

Essas diferentes possibilidades de uso do livro didático nos levaram a aprofundar ainda mais a discussão: o que levaria os professores a lançarem mão de práticas tão diferentes com esse material? Em que "fonte beberam": nas reminiscências de suas vivências de aluno ou nas situações vivenciadas na universidade? Ou nos dois casos? Para entender um pouco mais, passemos à última questão da nossa entrevista.

4.3.8 Sobre a relação entre o uso do livro didático de português na educação básica e as discussões realizadas durante a formação do professor

A reflexão em torno do livro didático (história, política, concepção, escolha, uso etc.) não prescinde de conhecimentos e atitudes do professor relativos ao objeto de ensino e ao que compreende por processo de ensino-aprendizagem. Segundo Garcéz (2002, p. 284), também "depende de sua formação como profissional, de sua clareza em relação aos objetivos que estabelece para a sua prática em sala de aula e da amplitude de sua reflexão a respeito dos diversos aspectos de sua própria ação como professor".

Foi pensando na importância da formação profissional do professor de português no encaminhamento do trabalho com o livro didático na educação básica que perguntamos aos docentes entrevistados se, do ponto de vista deles, o uso que era feito do livro didático na educação básica tinha relação com as discussões travadas e as ações realizadas (ou não) durante sua formação inicial.

Como já vimos nas respostas anteriores, todos os docentes concordaram em que é necessário discutir a temática do livro didático na universidade, por vários motivos, os quais já foram aqui elencados e debatidos. Sendo assim, não seria diferente acreditarem que a discussão feita (ou não) sobre esse material durante a formação inicial do professor interferiria nas práticas que o mesmo realizaria em sala de aula.

P2, por exemplo, afirma que sim: espera-se que as discussões travadas na universidade sobre livro didático cheguem à prática do professor, ou então a universidade não estaria cumprindo o seu papel. Para ele, se isso não acontecer, voltaremos ao antigo distanciamento entre a teoria e a prática:

> Eu acredito que sim. Eu penso e eu espero que as discussões que a gente tem feito na academia e em sala de aula na universidade, de fato, saiam da universidade e cheguem na prática do professor no momento em que ele já está formado, que ele já está vivendo as atividades profissionais. Se não é isso que acontece, é necessário repensar, então, o que a

gente está fazendo na universidade, porque se não a gente volta àquela discussão antiga de que a universidade é um espaço teórico e que aquelas discussões ficam nesse espaço e, quando se vai pra escola, a realidade é outra, a prática é outra e a teoria discutida ficou num espaço específico, que é a universidade, num momento passado, que é o momento da formação inicial. Então, realmente, espero, acredito e essas conversas com os professores em formação continuada, que me fazem perceber um nível maior de criticidade do professor em relação ao material, me fazem acreditar que a universidade, de certa forma, tem cumprido o seu papel. P2

O que P2 quer dizer, em outras palavras, é que, se a universidade não conseguir abandonar a racionalidade técnico/instrumental para assumir a formação de um professor prático/reflexivo, será necessário rever conceitos e posturas. Até porque, como destacam Khare e Gravy (2008, p. 8),

> Estes futuros educadores, tendo vivenciado uma formação na perspectiva prático-reflexiva, (...) tenderão a multiplicar estas atitudes e ações com as gerações vindouras as quais caberá a eles educar. Teríamos uma vez mais concretizado o ideal da simetria invertida, agora embasado nesta nova racionalidade, a prático/reflexiva.

P4 pensa de forma parecida: ela espera que o estudante pratique na sua profissão o que foi discutido na sua formação, e o que foi aprendido e praticado na universidade deve servir de base para o que ocorrerá nas salas de aula da educação básica. Apesar dessa "esperança", ela reconhece que ainda há distanciamento entre essas duas "instâncias":

Olhe, é o que a gente deseja, é o que nós realmente desejamos, é que esse uso tenha relação com a discussão que ele faz aqui. Porque também existem os riscos e o perigo de quando ele sai daqui e entra numa escola particular, por exemplo, a escola particular vira a universidade dele. Por que que é a universidade dele? É que ela passa a determinar o que ele vai fazer, né? Eu digo isso porque eu já fui professora do ensino fundamental e eu vejo muito isso, eu aprendo muito com os meus alunos.Por quê? Porque existem alunos no curso de Letras que já são professores, que atuam em escolas. (...) Então eles me trazem dados muito interessantes, quer dizer, dessa realidade de escola particular, e eles dizem (...) "Professora, na escola acontece assim, assim, assado..." Quer dizer, no sentido de que é totalmente diferente do que a gente está discutindo aqui. E aí eu acho que isso é um grande conflito para o aluno. A experiência que eu já tive de formação continuada também é um outro problema que acontece, embora a formação continuada para professor de escola pública, os professores, eu acho que eles têm mais autonomia na escola pública. (...) Mas isso é um entrave, a ponto que tem momentos que, às vezes, eu fico numa angústia muito grande, confesso. Porque é como se a gente fosse uma voz de poucos contra a voz de muitos, ou não contra, né, mas tentando realizar renovações. E ele entra nesse embate: "Professora, não é o que a gente tá vendo lá

não. É como se a gente tá aqui aprendendo uma coisa e a realidade é outra". Então é um impasse entre o que tem aqui na universidade e o que acontece lá fora. (...) P4

De acordo com o que P4 argumenta, os estudantes aprendem na universidade as questões e posturas "ideais" a serem adotadas enquanto professores, mas não conseguem efetivá-las quando se deparam com a prática, sobretudo se forem atuar na rede privada de ensino. Em se tratando do uso do livro didático, segundo ela, isso é ainda mais forte: os professores, embora tenham aprendido/saibam que devem ser aproveitadas do livro didático apenas aquelas discussões e atividades que são pertinentes às aulas que planejaram, que desejavam dar e das quais são os autores, rendem-se à "obrigação" de utilizar o livro de forma completa, sem desprezar nenhum texto ou atividade, sob a justificativa de que os pais compraram livros caros e, por isso, estes precisam ser utilizados por completo. Veem-se as relações de poder atuando sobre as tomadas de decisão dos professores, desde as mais elementares até as mais definitivas, como a condução das aulas, dos conteúdos etc. Parafraseando Cerri (2007), podemos dizer que esse é um exemplo da relação de poder exercida pela gestão definindo lugares e projetando atitudes desejáveis e indesejáveis, ativismos, conformismos e resignações.

P4 prosseguiu, ressaltando os diferentes papéis que docentes universitários e alunos têm: enquanto aqueles pesquisam, pensam, refletem e criam perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de português, os estudantes são a "esperança" de que isso se efetive e o ensino seja transformado. Ela tratou do papel da universidade na produção do conhecimento na área de livros didáticos e salientou a necessidade de haver mais pesquisas que contemplem o uso desse recurso na sala de aula.

Então, o que eu percebo, isso que você falou, é o que nós esperamos. É isso que nós queremos, porque é assim que a gente vai começar a transformar o ensino do ponto de vista teórico-metodológico na escola, que esse ainda é um desafio muito grande para nós. Nós avançamos muito nas pesquisas na universidade, temos muitas publicações em teses, em dissertações, artigos, livros... (...) Então eu acho que, por exemplo, uma pesquisa que vai ver o que é que se está fazendo com o livro didático na sala de aula, ela é muito importante, não é? E eu acho que esse desafio é que nós temos, eu digo muito para os meninos: "Olhem, minha esperança está em vocês". A palavra esperança pode ser piegas, mas o que eu quero dizer é de depositar, assim, de acreditar no que eles vão fazer, porque eles é que vão para a sala de aula, eu não vou, né? A gente está aqui no outro lado, é uma outra posição no ensino da língua portuguesa, de quem está pensando, de quem está pesquisando, de quem está publicando, de quem está criticando. (...) E isso é um grande problema que nós temos, nós esperamos isso. A pergunta que você fez é o que nós desejamos. Agora, para medir até que ponto isso é satisfatório, insuficiente ou ainda em fase de realização, isso a gente vai pesquisar. P4

Analisando a fala de P4, percebemos que ela não só reconhece o papel da universidade como produtora de conhecimento, mas também supervaloriza esse papel (ideia de universidade/teoria X escola/prática). Precisamos, porém, repensar a relação universidade e escola, considerando-as espaços em que os conhecimentos são produzidos de forma articulada e lembrar que, apesar de ser o espaço privilegiado da formação inicial, como já dissemos aqui várias vezes, a academia não é exclusiva, não é a única instância formadora. Mas, como afirma Bolzan (2001, p. 13),

> A universidade tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais, que têm funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação.

Esse processo de formação, característico da universidade, é o que a distingue de outros espaços formativos, o que a autoriza a formar profissionais e esperar que esses profissionais pratiquem o que aprenderam através das discussões, da prática e do exemplo. É porque a universidade compõe esse processo de formação que é importante que os estudantes vivenciem nela as situações que precisarão enfrentar quando forem profissionais. A cultura epistemológica universitária precisa direcionara o princípio da simetria invertida um dos seus principais investimentos.

A docente P3 também afirmou esperar que o modo como os professores usam o livro didático na sala de aula seja fruto do que aprenderam na universidade. Mas ela destacou que, com ou sem livro didático, o professor só conseguirá realizar uma boa prática se tiver domínio do seu objeto de ensino e do que é preciso fazer com ele. Em outras palavras, se tiver autonomia:

> Ah, eu espero que sim, porque é exatamente para isso que a gente coloca, na formação deles, essa temática, não é? Porque, na medida em que eles discutem todas as questões que envolvem o livro didático, como eu disse: desde a escolha, dos critérios de seleção de livros didáticos aos conteúdos colocados no livro didático, a divisão desses conteúdos, que isso aí é um objeto de análise, também, como é que você divide uma unidade do livro didático. Essa discussão, eu acho que tem servido, eu espero que tenha servido, essa pesquisa talvez ainda precise ser um pouco mais aprofundada, mas eu espero que tenha servido para que ele, no momento em que esteja na sala de aula, repense a forma como é utilizado o livro didático.

> Agora, também, eu vou voltar a insistir: se ele não tiver o conhecimento do que ele tem que fazer mesmo, ele não faz nem como o livro didático, nem sem o livro didático, com suporte nenhum. Pode ter trezentos *data shows*, trezentas televisões com vídeo... Se ele não conhecer o objeto do ensino dele, ele não vai fazer nada, essa é a minha opinião. P3

Segundo P3, o professor pode ter disponível o material didático que quiser e puder; no entanto, só terá condições de fazer um bom uso dele e de dar uma boa aula se dominar o objeto de ensino e o "como" transformar esse objeto em algo que possa ser aprendido pelos alunos. Como coloca Reinaldo (2001), formar um professor de português requer que sejam articulados dois componentes curriculares: o *conhecimento teórico*, que corresponde ao domínio de conhecimento da linguagem; e o *conhecimento de ensino e de pesquisa sobre ensino*, que concerne ao desenvolvimento da habilidade de ensino e o conhecimento de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem na área da linguagem. Nesse sentido, vale questionar: se é fato que o professor que não domina os objetos de ensino não consegue ter uma boa prática com ou sem o livro didático, então por que insistir tanto nesse recurso? Não seria mais lógico, viável e produtivo investir na formação do professor?

Sobre a relação entre a formação oferecida pela universidade e as práticas do professor com o livro didático, o que P3 colocou pode ser sintetizado com o que diz Dionísio (2002, p. 85):

> É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas.

É nessa discussão que entram os pontos de vista de P1 e P5 a respeito da relação entre o uso do livro didático de português e a formação do professor. Para eles, o modo como os professores utilizam os livros didáticos (com apego, sem críticas) é influenciado justamente pela ausência da reflexão sobre a didatização dos objetos de ensino na universidade.

De acordo com P1, o professor se apoia ao livro didático porque não sabe "como" ensinar os conteúdos. Por mais que discutam na universidade as diversas facetas desse material, bem como "o que" ensinar quando se ensina português, para ela, falta esse debate sobre a didatização:

> Eu acho que é justamente em função de uma ausência de discussões sobre todos os processos, estratégias que envolvem a didatização que leva o professor a se apoiar no livro didático como uma âncora, para ele saber "o quê" e "como" ensinar, porque o "para que" e "o quê", às

> vezes, nem se questionam, porque aquilo é o que já está no livro didático. Mas o "como" ensinar, normalmente ele se guia pelo livro, pela ausência. Não acho que é pela ausência de debates sobre as falhas e insuficiências do livro. Acho que hoje, no Brasil, os professores, seja os que se formaram há mais tempo, nos anos 70, seja professores recém-formados, nos anos 2000, em função dos cursos de formação continuada, de especialização mesmo, de formação inicial e de pós-graduação, todos têm consciência das limitações do livro didático, em geral, mas se apoiam nele em função de uma ausência de debate sobre exatamente a didatização dos objetos de conhecimento, principalmente no que concerne à literatura. Ainda acho que há uma lacuna bem maior. Então, em função disso, eles se apoiam no livro didático. P1

Ela destaca que o livro didático precisa desafiar o aluno. Mas, como o autor da aula é o professor (e não o livro), esse desafio deve ser proposto pelo docente. Mesmo assim, acredita que, quando usa o livro didático, o professor acaba abrindo mão da autoria para deixar ecoar o discurso do livro didático:

> Então, o livro, para ser atrativo, precisava desafiá-los [os alunos da educação básica]. Mas quem vai propor o desafio é o professor, a partir dos textos ou atividades que o livro traz. Então, como os professores não são autores quando usam o livro didático, deixam o discurso do livro didático ecoar, não é? Praticamente apenas consomem a obra, eles não fazem uma compreensão receptiva ativa, no sentido bakhtiniano, é uma refração disso, desse discurso do livro didático, então os livros acabam sendo fatigantes, em geral, para os alunos. P1

Novamente ganha força, a partir da fala de P1, a problemática da autonomia do professor e da autoria da aula quando se usa o livro didático. Quando a autoria não existe, professor e aluno são, como bem disse P1, consumidores desse livro, ou seja, sujeitos que abrem mão do lugar político e ideológico que ocupam para serem encarados como "executores de tarefas" (CARMAGNANI, 1999), as quais não foram pensadas, na verdade, para nenhum dos dois, considerando o caráter uniformizante e generalizador do livro didático. É por isso que Suassuna (2006) defende que o professor não é autor da aula quando utiliza o livro didático, pois o "como" não cabe a ele, como evidenciou P1, mas ao autor do livro, já que é esse autor quem articula os discursos e, prontamente, entrega-os ao professor, que acaba atuando, ele e seus alunos, como consumidores e reprodutores. Suassuna complementa, trazendo outros indícios que apontam para o fato de que a autoria da aula é do autor do livro didático e não do professor:

i. o professor não é o responsável pelo que o livro didático diz;
ii. ao reproduzir e repassar as escolhas do autor do livro didático, o professor não assume a autoria da aula, que se apresenta num quadro histórico;

iii. o livro didático, por mais bem fundamentado e elaborado que seja, está fora da ordem do discurso instituída na e pela aula;
iv. pensando o professor como um leitor, vê-se que não é ele que desmonta os textos para ver como são construídos, vendo se há relação entre eles e os efeitos de sentido que produzem;
v. o professor não agencia os recursos (textos, informações, conceitos científicos, ideologias etc.) de modo mais ou menos pessoal em contextos históricos definidos, pois a ele cabe somente escolher um LD a partir de catálogos.

Diante desses indícios, realmente fica em segundo plano o trabalho autônomo e autoral do professor.

Ainda discutindo sobre didatização dos objetos de ensino, P1 ressalta a dificuldade do trabalho com a literatura, como já mencionado anteriormente por ela mesma e por P5. Para ela, a responsabilidade pela antipatia dos alunos para com a literatura recai também sobre os livros didáticos, por não apresentarem propostas interessantes com esse objeto de ensino.

> E quando se trabalha com a literatura especificamente, eles acabam por fazer o aluno não gostar da literatura porque trazem muitos fragmentos, no geral, inclusive de sonetos. Às vezes, você vê muitos fragmentos, não havia nenhuma necessidade e não estabelecem efetivamente diálogos com os textos contemporâneos, com a literatura contemporânea, nem mesmo com o universo cultural em geral mais amplo (canções, por exemplo) e, por não fazerem esse diálogo, também distanciam mais ainda o aluno da literatura, a literatura fica ainda sendo cada vez mais vista como algo para eruditos, numa perspectiva bem letrista. P1

P5 também usou sua resposta a esse último questionamento para "protestar", como ele mesmo disse, contra o tratamento dado ao ensino da literatura, à transposição didática nessa área de conhecimento. Segundo P5, os professores da área da literatura na graduação em Letras, de um modo geral, não se ocupam da relação com a prática. Por esse motivo, o trabalho com o texto literário fica comprometido. A hipótese que temos é que o ensino de literatura que se vê hoje nas escolas é fruto da ausência da discussão sobre a transposição desse objeto de ensino durante a formação inicial do professor. Nesses termos, se recorrer ao livro didático, o professor também não vai ser bem sucedido, já que, conforme disse P1, nem sempre esse material aborda esse objeto de ensino da melhor forma:

> Tem a ver com a discussão que não foi feita. Então, eu queria aproveitar, né, eu acho que isso é um dado importante, é que eu ainda acho os professores da área de língua, linguística, mais

> sensíveis à questão do ensino do que os professores de literatura, por exemplo. (...) Então, do ponto de vista, eu preciso frisar isso, se isso for importante para sua pesquisa, que, no âmbito da teoria da literatura e da literatura brasileira e portuguesa, a gente não tem uma discussão nem sobre prática de ensino, sobre metodologia e muito menos sobre livro didático. Então, em linguística, em língua, a gente pode até encontrar, porque tem alguns professores lá que são especialistas nisso. (...) Mas, no âmbito da teoria da literatura e da literatura propriamente ditas, não existe essa discussão, não há a reflexão assim: eu estou formando professores, né? (...) Pergunte se esse professor, em algum momento, disse assim: "Olhe, minha gente, isso aqui vai servir para vocês ensinarem isso aos seus alunos". Ou então "Vamos pensar se... como é que a gente trabalharia determinados conteúdos, se determinados conteúdos são transponíveis pra sala de aula"? (...) Então, não há sensibilidade por parte dos professores de literatura, eu gostaria de marcar esse protesto sobre isso. (...) Então, é muito complicada essa discussão, principalmente quando a gente lida com as disciplinas chamadas disciplinas teóricas. P5

Embora se trate de uma generalização o que diz P5 sobre os professores e o ensino de literatura, pode-se perceber, como já descrito por P5 e também anunciado por P1, que o ensino da literatura na formação inicial do professor tem se distanciado cada vez mais de práticas de ensino significativas. Quando a parte pedagógica é acessória, fica a ideia de que a formação do professor depende somente dos conteúdos teóricos, o que cai por terra quando reconhecemos a necessidade da associação permanente entre teoria e prática, defendida pelas diretrizes. E, no que se refere especialmente ao livro didático e ao tratamento da literatura – e de outros temas, eixos e conteúdos –, vale o que destaca Rangel (2003, p. 13): é preciso que os livros didáticos saibam enfrentar "os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes 'gramáticas' de uma mesma língua etc.". Incluímos nesse contexto a literatura, que, apesar de não ser um novo objeto, precisa de uma atenção renovada nos manuais.

Essas inquietações demonstradas pelos docentes entrevistados no que diz respeito à relação entre a formação dos professores e o uso do livro didático nas escolas asseveram, segundo Neves (2000, p. 1), "que a questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória". Como destaca Dionísio (2002, p. 88), "na parceria livro didático-professor, parece-me que ambos ainda estão acertando o passo na travessia entre as teorias linguísticas e o ensino de língua materna". Esse acerto é, enfim, o que se busca.

4.3.9 O que dizem os discursos dos docentes

"O professor de português recebe na universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas consequências – o que é língua em funcionamento e, a partir daí, quer lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhes são entregues?". Ao retomar essa pergunta feita por Neves (2000, p. 4), usada para introduzir esta parte das nossas análises, traremos as nossas impressões mais gerais sobre a entrevista realizada com os docentes.

Ao expressarem suas ideias e concepções a respeito das questões levantadas, os docentes refletiram sobre suas práticas, assumindo o caráter reflexivo da profissão. Suas respostas revelaram questões bastante pertinentes sobre suas realidades de formadores de professores. Vejamos algumas delas.

Quando perguntados sobre a formação do professor de português na atualidade, foram muitos os pontos levantados para discussão. Segundo alguns docentes, a formação do professor ainda é muito bacharelista e tem deixado a desejar no que se refere à construção dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente (P1 e P5). Ou seja, a universidade, lócus privilegiado da formação do professor, tem encontrado dificuldades para cumprir o seu papel de formadora, de articuladora entre teoria e prática. Apesar de reconhecerem que a formação do professor não se esgota na universidade, os professores acreditam que é nela que a base desses conhecimentos precisa ser construída. Além disso, houve o destaque para a necessidade de valorização dos cursos de licenciatura. Na opinião de P1, por exemplo, o *status* atribuído ao curso de Letras é muito diferente do que é dado a outros cursos.

Em se tratando das disciplinas de formação para a docência, os professores foram unânimes ao dizerem que elas são importantes para a formação, pois é nelas que os licenciandos aprenderão a didatizar os objetos de ensino da língua, apesar de não desconsiderarmos que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, a dimensão prática deve ser contemplada nas diversas disciplinas da matriz curricular.

Apesar do reconhecimento do valor dessas disciplinas, há professores que acham que elas são ofertadas em grande quantidade e que são repetitivas (P3 e P5), inclusive que algumas delas precisariam ser revisadas (P4). Para P1 e P5, essas disciplinas precisam também dedicar mais atenção ao ensino de literatura, que necessita urgentemente de reformulação.

Quanto aos conteúdos a serem ensinados nessas disciplinas, os docentes concordaram em que precisam ter como base a relação teoria-prática, a transposição e a didatização dos

objetos de ensino da língua portuguesa. Concordam também que a discussão sobre livro didático é necessária à formação de um professor consciente do valor educacional, social, ideológico, político e mercadológico desse recurso no nosso ensino. Dentre os tópicos dessa discussão, sobressaiu-se a necessidade de debater o uso do livro, de modo que os estudantes reconheçam que esse material pode funcionar apenas como um apoio, mas que pode também limitar as escolhas do professor, sobretudo se for utilizado como guia e orientador das suas práticas.

Por fim, tratando da relação entre o uso do livro didático e a formação inicial do professor de português, todos acreditam que há, sim, relação entre o trabalho que o professor realiza em sala de aula e o conhecimento que ele construiu na universidade. Assim sendo, se o professor tem realizado um trabalho apegado ao livro didático e acrítico em sala de aula, é possível que isso seja consequência, segundo alguns docentes, da ausência da discussão em torno das diversas facetas desse material, ou, mais ainda, da ausência de discussão em torno da didatização dos objetos de ensino da língua. Esperam, então, que a universidade cumpra o seu papel de formar o professor autônomo, crítico e reflexivo, autor de suas práticas e com atitude, mas reconhecem também que a formação não se esgota nela.

As falas dos professores permitiram que conhecêssemos um pouco das certezas, das dúvidas e das tensões que circundam o processo de formação do professor de português. Algumas delas puderam ser presenciadas por nós durante as observações das práticas, as quais nós descreveremos e problematizaremos a partir de agora.

4.4 AS PRÁTICAS DOS DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE E UFPE: A DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Como propusemos nos objetivos deste estudo, debruçamo-nos sobre as práticas dos docentes das disciplinas de formação para a docência cujas ementas/conteúdos indicaram a presença da discussão sobre o livro didático, a fim de perceber como esse recurso era discutido e que aspectos desse material eram contemplados em tais discussões, sobretudo a sua utilização.

Já nos voltamos aqui para o caráter prescritivo do currículo, no momento em que analisamos os programas das disciplinas de formação para a docência, sobretudo daquelas que trazem a temática do livro didático nas suas ementas e/ou conteúdos. Ao mesmo tempo em que consideramos esses documentos como uma prescrição, reconhecemos que o objeto de

nosso interesse, o livro didático, funciona também como o "currículo apresentado aos professores", conforme a categorização proposta por Sacristán (2000), pois esse recurso é um dos meios através dos quais os conteúdos do currículo prescrito são trazidos aos professores. Agora, é o momento de olharmos para o caráter "atitudinal" do currículo, ou seja, para o "currículo em ação", também proposto por Sacristán (2000), que remete à transformação do currículo em método por parte do professor, ou seja, à prática propriamente dita, concretizada nas atividades de ensino.

Ao considerarmos as práticas dos professores, buscamos observar se os docentes realizavam a discussão sobre o livro didático e se consideravam todas as dimensões que esse material multifacetado apresenta: a escolha, o uso, o PNLD, o tratamento dos eixos de ensino de língua, seu caráter político, ideológico e mercadológico etc. Para tanto, elegemos as seguintes categorias de análise: i) concepção e importância do livro didático; ii) PNLD, aspectos políticos e mercadológicos do livro didático; iii) livro didático como ferramenta curricular; iv) processo de escolha de livros didáticos; v) uso do livro didático, formação do professor, autonomia e autoria da aula. A partir dessas categorias, organizamos os dados, observando quais discussões foram feitas, quais foram mais recorrentes e priorizadas, quais deixaram de ser contempladas etc. e as implicações disso para a formação do professor de português.

As aulas observadas foram distintas em vários aspectos. Algumas, como as dos professores P2[24] e P3[25], tiveram o livro didático como temática e desenvolveram a discussão contemplando diferentes aspectos desse material. Outras aulas, como as de P1[26] e P4[27], discutiram questões importantes do ensino de língua portuguesa, como gramática e análise linguística, literatura e currículo, mas não tiveram o livro didático como conteúdo central. Nesses casos, houve algumas alusões a esse material, mas sem muito aprofundamento. Mesmo assim, as discussões, completas ou não, aprofundadas ou não, sobre o livro didático nos renderam reflexões importantes. Trataremos delas a partir de agora.

---

[24] A título de lembrança, P2 é docente da UFRPE. Concluiu os cursos de licenciatura em português/inglês e mestrado em Linguística, ambos na UFPE, em 2006 e 2009, respectivamente. Atualmente, cursa doutorado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

[25] P3 é docente da UFRPE. Possui graduação em Letras pela UFPE desde 1985; mestrado em Educação pela UFPE, concluído em 1994; e doutorado em Linguística também pela UFPE, finalizado em 2004.

[26] P1 é docente da UFRPE. É formada em licenciatura e bacharelado em Letras/Língua Portuguesa desde 2003. Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e cursa o doutorado, também em Linguística, na mesma instituição.

[27] P4, por sua vez, é docente da UFPE. Possui graduação em Letras pela UFPE desde 2000, mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concluído em 2003, e doutorado em Linguística pela mesma instituição, com conclusão em 2011.

Antes, porém, de nos voltarmos para as análises das práticas, fazemos nossas as palavras de Krahe e Gravy (2008, p. 8-9):

> A formação de pessoas reflexivas e autônomas, nesta nova racionalidade na qual acreditamos, não parte somente do desenho de uma grade curricular, porém tem início na experiência da própria aula, lugar no qual alunos e professores são parte principal e fundante. Devemos ter clareza da necessidade de uma vez mais procurarmos pela coerência da simetria invertida, quando o trabalho que o acadêmico vivencia na sala de aula universitária servirá de modelo para seu futuro trabalho na escola de ensino fundamental.

Ou seja, reconhecemos a importância de uma matriz curricular adequada para a formação de professores reflexivos e autônomos, conscientes do seu papel político-social. No entanto, temos consciência de que apenas uma matriz curricular assim organizada não é suficiente para isso. É necessário que, nas aulas do seu curso de formação inicial, os licenciandos experienciem atividades formativas voltadas para a reflexão sobre a prática, com base na realidade que viverão em sala de aula. Considerando isso, vamos aos resultados.

No curso de licenciatura em Letras da UFRPE, foram observadas aulas de três disciplinas: Didática da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa I e Prática pedagógica da língua portuguesa II, três das quatro disciplinas do curso que apresentam a discussão sobre livro didático, conforme nos mostraram seus programas. Nessas aulas, foi possível observar que a discussão sobre livro didático esteve presente, girando em torno de diferentes questões. Em alguns casos, de modo mais sistemático; em outro, de forma mais transversal.

Nossas observações na UFRPE se iniciaram pelas aulas de Didática do ensino da língua(gem), nos dias 15, 22 e 23/08/13. Nos três dias, houve aulas geminadas. Nos dois primeiros (4 aulas), o conteúdo foi ensino de gramática e análise linguística; no último dia (2 aulas), a discussão voltou-se para o ensino da literatura. Nesses casos, como se pode perceber, o conteúdo central não era o livro didático, mas, segundo a professora regente – professora P1 –, esse assunto estava, de alguma forma, sempre presente em suas aulas naquela disciplina, pois sempre remetia a ele quando tratava das questões do ensino (já que o livro didático se mostra como a materialização do currículo).

As aulas da disciplina de Prática pedagógica da língua portuguesa II, por sua vez, ocorreram em dois momentos: no dia 29/08/13 e no dia 12/09/13. Nas duas situações, ocorreram aulas geminadas cujo conteúdo foi a escolha e o uso do livro didático.

Já as aulas da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa I ocorreram nos dias 20, 22 e 27/01/14, sendo duas aulas em cada um desses dias. O conteúdo discutido nelas foi

livro didático, mais especificamente os critérios de exclusão adotados pelo PNLD do Ensino Médio na avaliação desses livros. Além dessa discussão, foram realizadas algumas atividades envolvendo a temática do livro didático.

No curso de Licenciatura em Letras da UFPE, observamos apenas 2 aulas da disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, as quais tiveram como foco a discussão sobre currículo e ensino de português. Foram duas aulas geminadas, que ocorreram no dia 31/07/2014. Aulas da outra disciplina que apontava a discussão sobre livro didático – Estágio curricular supervisionado em português 2 – não foram observadas devido a incompatibilidades de datas, como foi justificado na metodologia. No entanto, como informou P5 em sua entrevista, a discussão sobre livro didático não foi contemplada nessa disciplina, apesar de estar prevista no programa.

Antes de nos debruçarmos de fato sobre as aulas observadas, destacamos, como destaca Cordeiro (2006, p. 15), que, "por ser uma produção cultural, a aula é um espaço humanamente construído que vem sendo re-significado ao longo da história, e, como tal, é aqui investigada, considerando-se os muitos sentidos que emergem do objeto, num tempo e num lugar específicos". Estando claras, então, a maneira como concebemos a "aula" e as informações iniciais sobre quando, onde e como ocorreram as observações, passemos, agora, às nossas análises. Vale destacar, ainda, que, devido ao espaço reduzido e às nossas opções metodológicas, fizemos alguns recortes e traremos aqui as passagens das aulas observadas consideradas mais pertinentes à nossa pesquisa.

4.4.1 Sobre a concepção e a importância do livro didático

O livro didático, como sabemos, tem exercido diferentes papéis na sala de aula que vão desde concretização do currículo até a formação do leitor. Conforme destaca Martins (2012, p. 112),

> Tradicionalmente concebidos como referenciais básicos de conjuntos de saberes organizados, apresentados de acordo com uma progressão rigorosa, estruturados em capítulos e temas, os manuais escolares são chamados a assumir uma pluralidade de funções na sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida.

Essa certeza da presença e da constância do livro didático nas nossas salas de aula precisa ser debatida com os professores em formação no sentido de problematizar com eles os

motivos dessa realidade (que remetem aos tempos de ampliação da oferta escolar e da democratização do ensino) e se realmente é importante tê-lo como parte das nossas aulas.

Em algumas das aulas observadas, pudemos perceber um cuidado em construir uma ideia em torno do objeto livro didático, de contextualizá-lo no cenário educacional brasileiro, de modo a permitir a construção de uma concepção de livro didático como um recurso que pode ser visto de diferentes formas, considerando suas vantagens e desvantagens.

Uma dessas situações pôde ser presenciada na disciplina de Prática Pedagógica da Língua Portuguesa 1, do curso de licenciatura em Letras da UFRPE, proposta por P3, nas aulas do dia 21/01/14. Na aula anterior, ela havia sugerido a leitura do texto "Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem", de autoria de Ezequiel Teodoro da Silva (1996). Nesse conhecido texto sobre livro didático, o autor lança críticas ao modo como o livro didático é utilizado no ensino brasileiro. É dele a expressão "muletas pedagógicas", usada para definir o papel do livro didático. Para ele, o professor se apoia no livro didático para dar suas aulas, acreditando que, sem esse recurso, não teria condições de realizar o seu trabalho.

P3, então, explicou como o texto era organizado, com ar poético e argumentativo, destacou as epígrafes de cada parte dele e foi mostrando como era abordada a temática em cada uma delas. Ela destacou, ainda, a atualidade do texto que, apesar de ter sido publicado em 1996 (há quase 20 anos), ainda é atual devido ao fato de que, na área das ciências sociais, as mudanças teóricas e epistemológicas não são tão rápidas quanto nas ciências naturais, por exemplo. No nosso caso, precisamos de mais tempo para perceber as mudanças.

Depois dessa contextualização, P3 propôs que os alunos lessem o texto e fizessem uma atividade sobre ele, a qual trazia algumas questões sobre o texto, sobre a visão do autor acerca do livro didático e sobre a opinião dos alunos a respeito. As respostas a essa atividade foram bastante interessantes para a construção de uma concepção de livro didático por parte dos alunos. Para esse momento da nossa discussão, convém olharmos para a questão de número 6, a qual propunha a reflexão sobre a "imprescindibilidade" do livro didático no processo de ensino. Eis o trecho da aula que corresponde a esse momento:

> P3 – O artigo é dividido em quantas partes, gente? Cinco? A primeira parte... Deixa eu ler Deixa eu abrir... A primeira parte é quando ele se refere "à fina força dos costumes", né? Ou seja, a questão do uso do livro didático de uma forma cultural, ou seja, nas escolas, ele ainda é a "muleta" dos professores; ele vai falar o termo "muleta". Então ele coloca o começo do artigo dele com essa expressão "à fina força dos costumes". Então, até uma epígrafe dele pergunta se você vai ser um professor apático, porque o livro didático serve como apoio o tempo inteiro para os professores, e ele não cria, não recria.

(...)

Vamos lá à última questão! A última questão é uma... é também uma citação, em que ele diz "O vigor do livro didático advém..." Olhem como ele usa as metáforas..."da anemia cognitiva do professor. O vigor..."Olha só, a metáfora reside em contrastes, né, vigor e anemia... "Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino..." Este é quem? É o professor, "aquele...", que é o livro didático, "ganha proeminência e atinge a esfera da imprescindibilidade." Uma coisa que é imprescindível, sem a qual você não pode passar. Se vocês concordam ou não com essa afirmação, vocês têm que justificar isso.

A – Eu coloquei que grande parte dos professores está extremamente acomodada por causa do livro didático.

P3 – Sim.

A – E, como já está tudo pronto, ele não estimula sua capacidade crítica e criativa nas aulas.

P3 –Aí ele se torna... imprescindível ao professor.

A – Professora, eu coloquei sim (a aluna lê sua resposta), quanto mais o professor trabalha dependente do livro didático, mais este ganha força no mercado, e do que é mais preocupante no processo de ensino-aprendizagem do docente. Muitas vezes, o professor precisa recorrer ao livro didático ou porque não tem tempo de analisar conteúdos e elaborar questões ou porque não sabe. No primeiro caso, vemos o professor que precisa trabalhar em mais de uma escola, em mais de um turno, para poder ter um rendimento mensal decente; no segundo caso, vemos a má formação do professor. Uma vez que isso acontece e se repete, o professor vai se tornando dependente da metodologia do livro didático, que se torna imprescindível, e aumenta a anemia cognitiva do professor.

P3 – E aumenta o quê?

A – E aumenta a anemia cognitiva do professor.

P3 – Essa fragilidade teórica, essa fragilidade cognitiva, conceitual. Quanto mais o livro didático for forte, mais frágil fica o professor como, digamos, como, nessa rede pedagógica, ele seria... nessa cadeia pedagógica...

A – Ele se torna, né, descartável.

P3 – Ele é descartável.

(...)

P3 (referindo-se à outra aluna que havia feito a atividade) – Quero ouvir sua resposta.

A (lê sua resposta) – Sim, infelizmente a situação da educação brasileira vem causando grandes danos ao processo de ensino-aprendizagem. O processo de formação docente, muitas vezes, é superficial, fazendo com que existam lacunas que farão com que os professores se apoiem no livro didático para "conduzir" suas aulas. Além disso, muitos professores, por causa da baixa remuneração, veem-se obrigados a dar aula em vários turnos e escolas, fazendo com que não sobre tempo para planejamentos. Em vista disso, o livro didático aparece como uma solução, e o professor passa a ser apenas um reprodutor do livro didático e de sua ideologia, fazendo com que esse determine os conteúdos e procedimentos de ensino.

P3 – Então, veja, no final das contas, tem três coisas que a gente tem que colocar aí: o livro didático não é vilão, em primeiro lugar, vamos deixar isso muito claro. Não é vilão. Ele pode se tornar, dependendo do uso que se faz dele. O professor também não necessariamente pode ser considerado vilão, tá, porque ele usa o livro didático porque o livro didático é um material de apoio pra o conhecimento. A gente não pode deixar de destacar isso. E a terceira coisa é que a escola não pode deixar (a gente tá falando de livro didático, mas a gente pode falar material didático)... A escola não pode deixar de ter material didático, e o professor, ele não pode ser o ser absoluto dentro da sala de aula, ele não tem nem essa capacidade nem essa condição. Se a gente voltar uns 200 anos atrás, professor era aquele único ser detentor do conhecimento e não poderia passar, passar entre aspas, esse conhecimento para o aluno. Ele não tinha... era ele e a lousa, era ele e o giz, era ele e a voz. Mas, depois, esses materiais didáticos vieram com o intuito de serem apoios. Só que, com as condições de organização escolar, com o tempo, ele passa a não ser apoio e passa a ser o objeto, o centro do processo pedagógico. O livro didático vira o centro do processo pedagógico. Então como é que a gente vai rever isso? Tem que ver junto com isso as condições de trabalho do professor, o salário que ele recebe, que faz com que ele fique pulando de galho em galho, e as condições culturais mesmo da escola e da própria organização, também, política que faz com que as editoras determinem agora o quê, quando, com quem e como se vai estudar na escola. Essa é a questão mais forte do livro didático. Eu não queria que vocês saíssem daqui achando que a gente tá colocando o livro didático como um vilão, e não é e não pode ser. Ele é um instrumento que é muito competente para auxiliar o professor. Mas vejam: auxiliar. Ele vai ser um suporte, não pode ser o centro do processo pedagógico.

Como podemos observar, através de questões elaboradas pela professora sobre o texto de Silva (1996), foi possível aos alunos refletir sobre como o livro didático pode ser visto e sobre o papel dele no ensino.

Com base na expressão "à fina força dos costumes", que introduz a primeira parte do texto de Ezequiel, P3 ressalta o apego que os professores têm ao livro didático. Ela, assim

como o autor, acredita que se trata de uma questão cultural: independentemente de qualquer recurso educacional, o livro didático terá sempre seu lugar definitivo no nosso ensino. O livro didático é uma tradição para a escola, assim como o são a prova escrita e as notas. Como salienta Martins (2012), apesar de presenciarmos uma verdadeira explosão na quantidade e na diversidade de materiais didáticos disponíveis, o livro didático continua sendo, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e o principal "veículo" das aprendizagens. Para ela, esse livro

> é um objeto de cultura que reflete as ideias dominantes na sociedade que o produziu, relativamente à educação em geral e ao ensino da leitura em particular, pela função primordial que o domínio de competências em compreensão na leitura representa para o desenvolvimento de todas as outras aprendizagens (MARTINS, 2012, p. 16).

Esse apego cultural ao livro didático pode ser explicado de várias formas. A mais comum – e pelo jeito, a mais convincente – é a que diz que o livro didático é importante e necessário ao nosso ensino devido às más condições de trabalho do professor, que não tem tempo, leciona o dia inteiro, às vezes até em diferentes escolas, "pulando de galho em galho", como disse P3 e como ressaltaram também as alunas. Outra justificativa comumente aceita, trazida também pelas alunas, é a má formação do professor. Nesse caso, há o reconhecimento de que as universidades não estão formando os professores para serem autores de suas práticas, para serem autônomos diante do saber do qual deveriam ter se apropriado. De forma recorrente, as duas justificativas são aceitas socialmente e há muitos autores que argumentam a favor delas, como Batista (2003, p. 51), ao afirmar que "as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho da escola, dentre outros fatores, tendem a construir um ponto de vista *singular* sobre os fenômenos escolares" – nesse contexto, ele inclui o livro didático. Porém, essas justificativas, apesar de parecerem tão plausíveis, são contestadas por autores como Barzotto e Aragute (2008). Como já vimos, para eles, a consolidação da ideia de que o professor não tem tempo e é mal formado e, por isso, não consegue ser autor das suas práticas, culmina num efeito negativo maior: "a construção, no professor, de um, sentimento de incapacidade, tanto em função da reconhecida e mantida baixa qualidade de sua formação, quanto às suas poucas possibilidades de elaborar seu próprio material pedagógico para trabalhar as necessidades de aprendizagem de seus alunos" (p. 165). Esse efeito certamente é conveniente para a construção de uma visão de livro didático como imprescindível, como "salvador" do ensino, como único recurso a que o professor pode recorrer para sanar tais lacunas de formação e de

tempo. É extremamente conveniente também a um mercado editorial que sobrevive da venda de livros didáticos: quanto mais professores acreditando que não têm o tempo nem a formação necessária à elaboração de suas aulas, mais lucro terão as editoras.

Essa visão de "incompetência" chega aos professores também pelo próprio livro didático, que apresenta todos os passos a serem seguidos numa aula. Como ressalta Coracini (2003b, p. 208), referindo-se ao manual do professor presente no livro didático, esse recurso "veicula uma imagem de professor incompetente, pouco preparado, e tenta preencher a falta (falta de tempo, de teoria, de formação, de capacidade...), ao mesmo tempo em que aponta para a impossibilidade desse preenchimento (...)". Aqui cabe bem o que disse Silva (1996) no texto estudado na aula observada em questão: "o vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera da imprescindibilidade" (p. 12).

A epígrafe usada para introduzir o texto de Silva (1996) – "Antes de adotar um livro didático, pergunte criticamente se não vais ser um professor apático!" – a que P3 se refere remete também à postura de muitos professores ao utilizarem esse material: pelo fato de o livro funcionar como "muleta pedagógica", os professores "escoram-se" nesse recurso para darem suas aulas, deixando de ser críticos e criativos e demonstrando uma postura acomodada, como destacou uma aluna, já que recebem tudo pronto do livro. Em vez de produtores de suas práticas, passam a ser reprodutores do discurso do autor do livro, o qual nem sempre converge com o seu próprio discurso. Nesses termos, o professor se anula em função do livro didático e o esse material vira um fetiche: enquanto o professor se coisifica (não tem voz e vez), o livro didático se personifica (torna-se o autor da aula, o definidor de tarefas e de aprendizagens). Em muitas salas de aula, o livro didático é o "lugar" da aprendizagem dos alunos, o "espaço" onde, quase que prioritariamente, se realizam as ações de leitura, escrita, oralidade e gramática. Como ressalta Martins (2012), as práticas de ensino de língua estão muito presas ao livro didático, do qual professor e alunos estão quase totalmente dependentes: prevalece a crença de que o manual é a aula, quando se devia acreditar que ele está a serviço dela.

Em vez de perceber o livro didático apenas como um recurso que pode facilitar a aprendizagem dos estudantes, assim como qualquer outro recurso didático passível de utilização na escola, o professor acaba concebendo o livro como um "instrumento todo-poderoso" (Brito, 1999), que dita conteúdos e procedimentos de ensino, conforme ressaltou uma das alunas. Ele é tido como centro do processo pedagógico, como afirmou P3. Alguns

dos motivos para que essa concepção ainda vigore são apontados por Castro e Sousa (1998, p. 44):

> i) a planificação das ações pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada em manuais escolares; ii) as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar; iii) as aquisições realizadas pelos alunos são, em larga medida, geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.

Essa concepção do livro didático e esse entendimento de importância não condizem com a ideia de professor crítico e reflexivo que a universidade precisa formar. Não é autônomo um professor que vê no livro didático a solução para seus problemas educacionais e sociais e que deposita nele a responsabilidade de dar a sua aula.

Apesar de P3 e seus alunos reconhecerem o papel inadequado que o livro didático tem exercido, a docente esclareceu que o livro didático e o professor não devem ser responsabilizados pelas dificuldades do ensino. Para ela, o livro não é vilão, assim como o professor também não é. Destacou, ainda, que a escola precisa de materiais didáticos para apoiar o trabalho do professor, mas não para fazê-lo em seu lugar.

Nas aulas observadas na UFPE, no dia 31/07/14, na disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, também observamos um momento da discussão sobre currículo e ensino de língua portuguesa em que a professora, P4, relacionou a discussão ao livro didático e destacou que esse material não pode ser "colocado na fogueira": apesar das divergências em torno dele e do seu uso, há hoje bons livros sendo produzidos:

P4 – Também não podemos colocar os livros didáticos na fogueira, não é essa a nossa postura, né, apesar da polêmica que ele suscita, mas os autores de livros didáticos vêm fazendo, vêm elaborando propostas, quando os livros são bons livros, que são livros interessantes, que não é a academia que está realizando apenas, mas são os autores, certo? Já disse para vocês que há professores que deixaram de avaliar o livro didático e passaram a ser autores, que eu não vou dizer os nomes. Inclusive até tem livro que está para sair ainda, e tem livro que ainda não foi nem avaliado, certo?

Parece-nos que, para P4, o fato de haver professores da academia se dedicando à produção de livros didáticos tem contribuído para a elaboração de materiais de melhor qualidade ou, pelo menos, para dar respaldo a esse material. Mas não podemos pensar que a legitimação dada pela academia ao processo de produção e avaliação de livros, como destacaram Barzotto e Aragute (2008), é a solução para as polêmicas que giram em torno

desse material. Como já dissemos, não basta que tenhamos bons livros no mercado; precisamos de professores bem formados para elaborarem suas práticas com ou sem ele.

Sobre as divergências em torno da concepção e da importância do livro didático, Martins (2013) ressalta que sempre haverá defensores e condenadores. Ela resume essa problemática e as diferentes opiniões que circundam a concepção de livro didático trazendo a defesa, por parte de alguns, e a acusação, por parte de outros, em relação a esse recurso. Segundo ela, os que se manifestam contra ele argumentam que

> a vivência do dia a dia não se aprende nem se ensina pelo manual escolar considerando ainda que este é redutor, devido à sua necessidade imperiosa de estruturar e fixar os conteúdos, impondo uma progressão e um ritmo e tornando-se necessariamente conservador. Além disso, o manual é escrito para os professores e não para os alunos, sendo que estes últimos nunca têm voz ativa no seu processo de adoção. O manual é um produto comercial e a sua qualidade nem sempre está assegurada. Os manuais escolares são assim gerados a partir de um conceito da profissão docente que se situa na órbita do operariado, ou seja, contribuem fortemente para a extinção do professor enquanto profissional intelectual e criativo. As editoras contribuem para a pouca dignificação da profissão docente: os seus discursos chegam a julgar os professores incapazes para o exercício da profissão, se acaso estes declaram que não encontram manuais de qualidade ou que não conseguem executar as sugestões de trabalho dos manuais. (MARTINS, 2013, p. 537).

Já os que o defendem, o fazem a partir das seguintes razões:

> o manual escolar garante a igualdade de oportunidades, porque é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho sempre disponível para que o aluno continue a aprender, mesmo fora da aula, e permite ao professor gerir individualmente as dificuldades que algum aluno possa encontrar; ajuda a sistematizar o conhecimento e a estruturar o pensamento; adapta-se a todos os usos pedagógicos; assegura a ligação entre a escola e a família. (p. 537)

Diante das vantagens e desvantagens do livro didático evidenciadas por Martins (2013), acreditamos que o professor deve assumir o seu papel de educador e transformar esse objeto complexo em algo que funcione ao seu favor, de modo que possa, a partir dele ou não, colaborar na promoção de um ensino de qualidade. Para tanto, tem que ter a fundamentação teórico-metodológica necessária às escolhas que precisará fazer em suas práticas.

Apesar de ser uma discussão relevante e necessária, a concepção e a importância do livro didático não foram contempladas nas aulas de todas as disciplinas observadas. Essa ausência talvez indique que os docentes acreditam que os licenciandos já dominam essa temática ou que já passaram por essa discussão em disciplinas anteriores (até porque, como vimos nos programas das disciplinas de formação para a docência que contemplam a discussão sobre livro didático, os conteúdos são apresentados de forma “gradativa” e essa

seria, no nosso entender, uma discussão introdutória). Mas pensamos que seria necessário refletir, inclusive nas disciplinas nas quais encontramos a discussão, sobre as várias facetas que esse material tem e, consequentemente, sobre os vários papéis que assume na sala de aula, os quais acabam por determinar a concepção que o professor tem desse material. Como destacam Oliveira *et al* (1984, p. 11), "a própria definição do que seja um livro didático torna-se objeto de debates".

Além da concepção e da importância do livro didático, outras questões precisam ser discutidas, dentre elas os aspectos políticos e mercadológicos que envolvem esse objeto. Vejamos como esse aspecto foi debatido em sala de aula.

4.4.2 Sobre o PNLD, aspectos políticos e mercadológicos do livro didático

Como já vimos, o livro didático é um recurso garantido nas escolas brasileiras. A partir do PNLD, os livros são avaliados e selecionados para poderem chegar até nossos alunos. Essa avaliação, como também já vimos, é uma prática antiga, mas que vem ganhando estabilidade a cada nova edição. No caso de língua portuguesa, temos tido livros que, apesar de necessitarem ainda de ajustes, vêm caminhando gradativamente na construção de propostas de atividades que se fundamentam numa concepção de língua como interação social.

O livro didático tem uma história bem peculiar no Brasil. Ele foi ganhando espaço no nosso ensino à medida que a oferta de escolas foi aumentando e o acesso à educação foi se tornando mais democrático. E sua permanência tem forte relação com a necessidade de um material que auxiliasse os professores, pois, nessa época, eles passaram a ter uma jornada maior de trabalho, o que os impossibilitava de planejar suas aulas. A formação aligeirada dos professores nesse contexto também estreitou a sua relação com o livro didático: quanto menos suficiente a formação teórico-prática do professor, mais necessário um material que trouxesse aulas prontas para serem apenas executadas.

A história do livro didático também tem uma aproximação significativa com o poder do Estado. Através desse material, desde o princípio, o governo tentou estabelecer o que deveria ser ensinado, que aspectos da cultura deveriam ser incorporados em suas páginas para chegarem aos alunos e, consequentemente, que "verdades absolutas" deveriam ser ensinadas na escola.

O livro didático, como sabemos, também mantém uma relação estreita com o mercado. De "objeto cultural", o livro didático passou a "bem de consumo" (BITTENCOURT, 2008)

A consideração desse caráter político e mercadológico que envolve o livro didático é conhecimento indispensável ao professor. Portanto, não pode faltar durante sua formação inicial. Cientes disso, ao observarmos as aulas das disciplinas de formação para a docência de nosso interesse, buscamos identificar as discussões que se voltaram para aspectos dessa temática. Encontramos as situações descritas abaixo.

Na aula da disciplina de Didática do ensino da língua(gem), ofertada no curso de licenciatura em Letras da UFRPE e ministrada no dia 22/08/13 por P1, a discussão girava em torno do conteúdo "Ensino de gramática e análise linguística". Num determinado momento da aula, P1 trouxe as três tendências mais comuns na abordagem do conhecimento linguístico na escola. Após tratar de cada uma, voltou-se para a terceira tendência (a assistemática) e trouxe como exemplo a proposta de ensino apresentada por Magda Soares em seu livro didático "Português: uma proposta para o letramento". Indicou, a partir da curiosidade dos alunos, qual a editora desse livro e estimulou os alunos a conhecerem-no, dando "dicas" sobre como solicitar livros às editoras para análise e avaliação (já que as editoras, segundo ela, costumam doar livros do professor somente aos profissionais que têm interesse em usá-los). Ela deixou claro, porém, que esse livro não circula mais no comércio porque, apesar de ser muito bem avaliado, não agradou aos professores justamente pela proposta de trabalho assistemático com a análise linguística, antecipando para os alunos que só se mantêm no mercado os livros que se aproximam do trabalho que os professores estão habituados a realizar. Propostas inovadoras normalmente não se mantêm, justamente porque não vendem.

Foi nesse momento de discussão sobre o mercado editorial que, ao tratar do modo como as editoras abordam secretarias de educação e escolas da rede privada de ensino para venderem seus livros, P1 trouxe à tona uma questão que evidencia bem o caráter mercadológico do livro didático e a influência que as editoras, à revelia das orientações do PNLD, exercem sobre os professores.

P1 – Houve uma época em que se juntava a universidade e a escola pública. À escola pública, de um modo geral, eles não dão esses materiais, porque os meninos já ganham do governo, tudo que os meninos usam já é do governo. Eles não têm... qual é o objetivo deles com a escola pública? É um *lobby* a ser feito junto a outras instâncias, de secretarias etc. e tal. Então você tem que realmente dizer que está fazendo um projeto para a escola, não sei o quê, para conseguir, para avaliar o material que você vai utilizar. Agora escola privada é outro... aí eles têm muito lobby, né, porque querem que se adote a todo custo. Ou uma escola pública grande. Numa escola pública grande, para conseguir conquistar,

como eles fazem no IF[28], são jantares, são brindes... Infelizmente, o governo tem todo um trabalho com relação ao livro didático, avaliação etc., etc., e quando chega no efetivo contato para o professor escolher, acaba, muitas vezes, eles escolhendo em função dessas outras instâncias mercadológicas. Então, assim, fica evidente como brindes, jantares e favores acabam determinando a escolha da coleção, à revelia de todo o conhecimento teórico, que as pessoas do IF, em geral, têm, no mínimo, especialização. E, ainda assim, esses fatores influenciaram, assim, de forma determinante. É difícil.

(...)

A: – Qual é o livro que vocês estão usando lá, professora?

P1: – "Português linguagens", não é?

A: – Aquele que é enorme, é?

P1: – Não, esse era o que eu queria, de Abaurre. Ai, gente, lutei tanto por esse livro. Mas o jantar que a Moderna pagou não foi tão bom quanto o da Saraiva

Todos riram.

P1: – É sério! O jantar da Saraiva foi show.

Essa situação mencionada por P1 é, sem dúvidas, motivo de preocupação. Primeiro, porque foge à ética do processo de escolha e às orientações do PNLD. Segundo porque não podemos admitir que ações desse tipo se sobressaiam às necessidades educacionais dos alunos. Apesar de ter sido narrado de forma bastante descontraída e irônica, até despertando o riso da turma, P1 demonstrava a intenção de deixar os alunos conscientes de que, muitas vezes, o que está por trás da adoção de algumas obras didáticas não é a escolha criteriosa, orientada e defendida pelo PNLD, mas interesses de outras naturezas.

Situações desse tipo são comuns durante as várias edições de PNLD. E ocorrências ainda piores, como irregularidades, levaram o Governo Federal a proibir a prática de divulgação dos livros no interior das escolas durante o processo de escolha. De acordo com o PNLD, fica proibida qualquer negociação que envolva troca de favores, brindes ou similares. As orientações, claramente apresentadas no edital, defendem que a análise e a escolha dos livros didáticos sejam realizadas de forma planejada, criteriosa e transparente, de modo que a decisão a que chegue o grupo de professores sobre o livro a ser utilizado dialogue com suas

[28]Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), instituição na qual P1 também lecionava na época em que a pesquisa foi realizada.

concepções e reflita a proposta de ensino dos mesmos, da escola e da rede de ensino. Ao aceitarem negociações como as mencionadas, os professores abrem mão do conhecimento teórico-prático que construíram ao longo do tempo e que os fez donos de um saber específico sobre a disciplina, imprescindível à escolha de um material de qualidade.

Esse tipo de postura é ainda adotado, de forma obscura e sorrateira, porque a venda de livro didático movimenta uma enorme quantia em dinheiro. Podemos confirmar isso analisando os gastos do Governo Federal, que, em 2015, investiu R$ 1.330.150.337,36, segundo dados do FNDE. Por isso o livro didático é considerado o "primo-rico" das editoras, como dizem Lajolo e Zilberman (1998).

Nesse contexto, o livro didático revela-se, de fato, como mercadoria, como artefato comercial cuja comercialização visa ao lucro tanto das editoras, que recebem milhões com suas vendas, quanto das instituições que negociam a adoção do livro, que ganham brindes ou favores. Isso nos faz perder um pouco da "ilusão" de que os professores, ao escolherem os livros didáticos, estejam de fato preocupados com o processo de ensino-aprendizagem, e essa desilusão dá lugar ao reconhecimento, como lembra Munakata (2012, p. 58), de que livro não é apenas objeto cultural, pois mercado e cultura não se excluem. O Iluminismo é também negócio (DARNTON, 1996).

Para Marx (1996, p. 87), "à primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas". Trazendo essa reflexão acerca da mercadoria para o objeto livro didático, Munakata (2012) esclarece que ele pode ser vendido, comprado, ou seja, tudo que é para o lucro e reproduz a sociedade capitalista pode ser considerado mercadoria. Por isso o livro didático cabe bem nessa denominação:

> No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem. Saco de batata, refrigerante, serviço odontológico, automóvel, passagem aérea, livro didático, camiseta, eletrodomésticos, livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, chácara, filme, ingresso para um concerto de Beethoven ou Berg, caneta, porta-retrato, tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista. (2012, p. 63).

Ainda segundo o autor, a produção do livro didático envolve uma multidão de pessoas e profissionais que o realizam como mercadoria, dentre elas, autor, editor, chefe de arte, preparador de texto, diagramador, revisor, divulgador, avaliador, gestor de escola, professor, aluno, pais etc. A produção do livro didático, segundo ele, serve para a acumulação do capital, mas o autor ressalta: onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. Portanto, a mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas, e, como coloca Marx (1996, p. 165), "pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie", as quais podem ser as "do estômago ou da fantasia". Em face disso, assim está o livro didático para a nossa sociedade capitalista: uma mercadoria que, concretizada a partir do trabalho de muitos, pode saciar necessidades educativas e, com certeza, "necessidades" mercadológicas e financeiras.

Outro aspecto relacionado à venda de livros didáticos é que os livros que se mantêm no mercado são os que condizem com as práticas às quais o professor está habituado. P1 referiu-se a isso ao mencionar o livro de Magda Soares (Português: uma proposta para o letramento) mais de uma vez durante as aulas, sempre destacando que, em sua opinião, trata-se de um dos melhores livros de português que já circulou no nosso ensino, mas que perdeu lugar no mercado por seu tratamento assistemático da análise linguística.

> P1: – Só que, como essas obras são mais com exercícios assim, indutivos, tipo epilinguísticos, aí, em geral, as atividades não trazem um conhecimento, uma proposta mais sistematizada etc., então esses livros não ganham, de fato, sucesso no mercado editorial.

Num outro momento dessa mesma disciplina, nas aulas observadas no dia 23/08/13, ainda referindo-se ao comércio de livros didáticos, P1 chamou atenção para o fato de que as editoras sabem quais as características necessárias a um livro didático para que ele seja um sucesso de vendas. Os autores e editores não buscam somente atender aos critérios do PNLD, mas também agradar aos professores e gestores educacionais com suas obras. Como destaca Munakata (2012, p. 62), além de ser aprovado pelos avaliadores, o livro precisa agradar também aos professores para ser escolhido por eles. E as editoras já sabem, certamente, como chegar ao gosto dos professores. Além do uso dos meios inadequados que já vimos, por parte de algumas editoras, os autores e editores apresentam nos livros características que enriquecem o conteúdo da obra e "enchem os olhos" dos professores, como a utilização de boxes, textos complementares, indicação de outras obras artísticas relacionadas, ilustrações e

aparência de um modo geral. Assim, P1 destaca que a opção pelo uso desses recursos não é meramente de cunho pedagógico:

> P1: – Se observarmos os livros didáticos mais atuais, eles trazem muitas imagens. Eles não melhoraram muito nos textos; os textos ainda são poucos, ainda há muitos fragmentos. Mas há muito mais quadros, há referências de filmes, há sempre referências de vídeos, DVDs, de outras artes às quais eles podem se reportar. Mostram até na abertura dos capítulos, há sempre um quadro ligado ao movimento literário da época, sempre fazendo essa comparação entre as artes e a literatura. Nisso os livros realmente avançaram, mas avançaram porque o aspecto gráfico é um aspecto bem vendável. Quanto mais ilustração, de um modo geral, quanto mais imagens, mais a obra vende. Também não é, simplesmente, porque colocou que tem uma concepção pedagógica diferenciada etc. Não. Eles colocam também como um recurso de venda, mercadológico.

Como é possível perceber, só encontramos a discussão sobre o caráter mercadológico do livro didático nas aulas da disciplina de Didática da língua(gem), ofertada pela UFRPE e ministrada por P1. Por ser também mais introdutória, é natural que seja oferecida, nesse curso, na primeira disciplina de formação para a docência com que os alunos se deparam. Na UFPE, porém, essa discussão não foi identificada durante as observações (mas isso não significa que não tenha sido realizada em outras aulas não observadas). Trata-se de uma discussão importante, que precisa ser contemplada e aprofundada a fim de conscientizar os professores em formação das artimanhas do mercado editorial e da necessidade de escolher os livros didáticos a partir de critérios definidos, conforme orientações do PNLD. Não podemos formar professores ingênuos, facilmente manipulados pelo mercado e que se rendam às ofertas propostas pelas editoras.

Em relação ao PNLD, presenciamos uma discussão apenas na disciplina de Prática pedagógica da língua portuguesa II, da UFRPE, proposta por P2 no dia 29/08/13:

> P2: – Todos conhecem o PNLD?
>
> A e P2: – Programa Nacional do Livro Didático.
>
> P2: – Já ouviram falar, né?
>
> Vários alunos: – Já, professor.

P2: – Os livros sempre vão poder melhorar. Mas eles estão melhorando bastante se a gente comparar livros atuais com livros de algum tempo, um pouco atrás. E isso acontece por várias razões. Claro que tem as descobertas que a gente vai fazendo através das pesquisas, ou seja, os conhecimentos que a gente vai inteirando, a partir das pesquisas, que vão sendo transpostos didaticamente para os livros, quanto também influências externas, como, por exemplo, o PNLD. Por quê? O que é que acontece? Através do PNLD, as editoras submetem os livros para uma avaliação do Ministério da Educação e livros que são aprovados é que são passíveis de serem comprados pelo governo, não é? Então as escolas públicas, por exemplo, que recebem livros do governo, são livros que são aprovados no PNLD. E aí, o que acontece? Vários critérios no edital são estabelecidos e os autores e editoras, claro, tentam se adequar, se ajustar a esses critérios para que a aprovação exista, porque, no final das contas, também, existe o caráter comercial.

A: – Então os livros das escolas públicas, eles sempre são melhores do que os das particulares, não é? A escolha é mais rigorosa, né?

P2: – É bem relativo, porque, no final das contas, as escolas particulares, quem compram os livros são os pais. Os professores, os coordenadores e os diretores lançam um olhar também para aqueles que são aprovados, né, já que passaram por uma avaliação. Agora, por exemplo, o da sua escola, o sistema de ensino[29] que você usa certamente não foi avaliado, a gente também não pode dizer se é melhor ou se é pior sem antes fazer uma análise. O fato é que os livros aprovados no PNLD passaram por uma comissão de especialistas, mas nem todos são aprovados cem por cento não. No Guia do PNLD, por exemplo, a gente vai encontrar as resenhas com pontos positivos, com pontos negativos; há livros que são aprovados com ressalva, não é? Então, o PNLD não significa cem por cento de qualidade. Mas a questão é que os livros estão cada vez melhores e um dos fatores pode ser atribuído a esse sistema de avaliação.

Nessa discussão, P2 deixa claro, de forma sucinta, o que é e como funciona o Programa Nacional do Livro Didático. Essas informações são necessárias aos professores em formação, porque é preciso que eles conheçam como o processo funciona, desde o lançamento do edital, que orienta as inscrições das obras por parte das editoras, até a produção do Guia de livros didáticos e a escolha que deve ser realizada nas escolas. É necessário, além disso, que conheçam as limitações desse processo, dentre as quais podemos destacar a crítica apontada por Munakata (2012, p. 7), segundo a qual a produção de livros didáticos acaba sendo direcionada não somente aos professores e aos alunos, mas também aos avaliadores, "geralmente recrutados da universidade e nem sempre habituados às práticas de sala de aula".

[29] Sistema de produção de materiais didáticos impressos e digitais, que normalmente atende a instituições privadas de ensino e nem sempre passa pelo processo de avaliação do PNLD.

Além disso, espera-se que os estudantes conheçam a enorme dimensão do PNLD, que se consolida ano a ano como um dos principais programas educacionais do país, chegando a movimentar bilhões de reais em cada uma das suas edições. Espera-se, também, que percebam a diferença entre os investimentos em livros didáticos e os investimentos na formação do professor. Como mencionamos anteriormente, não temos, em termos de formação docente, um programa equivalente ao PNLD.

Apesar de não ter contemplado todas essas questões na sua discussão, P2 trouxe um aspecto importante desse programa: ele é considerado como responsável por algumas das melhorias que os livros didáticos apresentam atualmente, inclusive os de língua portuguesa. Essa visão trazida por P2 é compartilhada por estudiosos como Rangel (2003), Val e Castanheira (2005) e outros.

De acordo com Rangel (2003, p. 8), o PNLD conseguiu estabelecer novas perspectivas para o livro didático de português:

> o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático de português, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Val e Castanheira (2005, p. 180), por sua vez, voltando-se também para livros didáticos de alfabetização, destacam alguns aspectos em que é possível visualizar melhorias após o PNLD:

> A análise das obras avaliadas no PNLD 2004, em contraposição a resultados de avaliações anteriores, demonstrou o incremento da qualidade dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa, disponibilizados por esse programa aos alunos das escolas públicas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Destacaram-se como evidência desse fato o aprimoramento da qualidade gráfico-editorial das obras, o zelo quanto à contribuição para a formação cidadã do aluno, o alto percentual de correção dos conceitos, a qualidade e diversificação gêneros e tipos textuais e a presença de textos oriundos da tradição oral. Quanto às características da coletânea de textos apresentada pelo conjunto de obras, destaca-se, ainda, o alto percentual de obras que selecionaram textos integrais, autênticos, coerentes, consistentes e que abordam temáticas diversificadas. (...) No campo da produção textual, destaca-se como expressão da melhora de qualidade o número significativo de obras que incorporam a diversificação de gênero e tipo em suas propostas de atividades de escrita (...).

Apesar disso, P2 tentou deixar claro que o PNLD não garante que os livros tenham qualidade indiscutível. Pelo contrário, ele salienta que esse programa tem contribuído para melhorias, mas que há, ainda, lacunas em muitos livros didáticos.

A construção dessa consciência também pôde ser percebida na discussão presenciada na aula de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, da UFPE, proposta por P4, na qual, refletindo sobre a presença de textos no livro didático, partindo dos principais problemas enfrentados na formação dos professores para a transposição didática do que está orientado nos PCN (ROJO, 2000), a professora alertava que, apesar dos avanços trazidos pelo PNLD, os livros ainda não chegaram aonde se espera no que se refere ao tratamento dos textos:

A: – Tendo em vista a visão dos PCN, das situações de produção de texto, ela diz que também é necessário um processo apurado de descrição dos gêneros discursivos, ou seja, não basta listar os gêneros, mas tem que, tendo o apoio do material didático e de fundamentação teórica, esse ensino deve ter um aprofundamento maior na descrição dos gêneros textuais. Não basta listar os gêneros, mas aprofundar.

A professora fez sinal de afirmativo com a cabeça:

P4: – Alguns livros didáticos começam, na década de 1990, a aparecer como livros que eram organizados em função dos gêneros. Eu lembro do primeiro livro didático que eu vi a respeito disso. Quando apareceu nas mãos da gente, aqui dentro da universidade: "Olha o livro! Cada capítulo vai discutir um gênero textual, veja aqui no sumário!", entende? Aí, quando a gente ia se debruçar sobre o livro, o que que tinha de fato? Se vocês, analisando o livro nos dias de hoje, percebem que a velha prática é disfarçada... Não foi isso que vocês detectaram no livro didático?

A: – Sim, foi isso mesmo.

P4: – Ainda existe, né? Quer dizer, o texto usado é... não há um trabalho com compreensão de texto, não é? Deixa a desejar, ainda, a extração de informação; gramática, aquele trabalho com a gramática, todos vocês explicaram, trabalho com pronome relativo, trabalho com as orações adjetivas, vinha uma tirinha para fazer o quê? Para indicar o antecedente do pronome. Uma pergunta de compreensão só deslocada de quê? Da análise linguística, não é? Se vocês identificam hoje, no tempo, nos dias de hoje, quem dirá na década de 1990, em que essas teorias não estavam devidamente discutidas, ainda não tinha, ainda não se operava em língua portuguesa aquilo que a gente pode chamar de uma transposição didática significativa, não é? Então, nesse sentido... aí vinha um capítulo sobre carta, um capítulo com reportagem, essa organização que o livro didático prioriza e que os PCN, eles priorizam, a organização que é uma organização por esfera, quando eles vão listar os gêneros, os PCN, eles põem por esfera ou domínio discursivo, certo?

Esse reconhecimento é importante porque os estudantes precisam perceber, como já vimos aqui, que, ao elaborarem um livro didático, os autores e os editores tentam atender, ao

mesmo tempo, aos critérios do PNLD e às opções dos professores, os quais, nem sempre, são os mesmos (vale ressaltar, por exemplo, em relação ao livro de português, que nem sempre os professores optam pelos livros mais inovadores, como ressaltam Munakata (2002), Batista (2004) e Lerner (2004). Na maioria das vezes, os tradicionais ou, pelo menos, os que representam um "meio termo" entre o tradicional e o inovador em termos de ensino de língua são os preferidos. Ilustramos isso com o livro de Magda Soares – Português: uma proposta para o letramento –, também já mencionado aqui, que deixou o mercado porque não tinha venda expressiva graças à abordagem assistemática de reflexão sobre a língua que propunha).

Outra discussão importante a ser feita, mas que ficou ausente nas aulas observadas, tem relação com aspectos políticos e históricos do livro didático e com a ideologia que subjaz a ele. A ausência dessas discussões implica uma perda considerável à construção da ideia de livro didático por parte dos licenciandos. Faltou mostrar-lhes que esse material é regulado pelo Estado, pois, como afirma Bittencourt (2008), ele surge como uma mercadoria situada entre os interesses particulares e a ação do Estado. Assim também pensa Puelles Benítez (1997, p. 47) ao afirmar que "o mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar – o Estado". Para ele, o livro didático pode

> ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída.

Desde que foi introduzido no ensino brasileiro, esse recurso tornou-se passível de vigilância do Estado, pois, além de controlar o saber por meio dos conteúdos que trazia, representava a possibilidade de unificar o ensino (BITTENCOURT, 2008). Como reforçam Horikawa e Jardilino (2010, p. 148), reconhecendo seu papel na consecução de uma educação de qualidade e acreditando que o livro didático tem função fundamental nisso, o Estado

> assume a tarefa de distribuir manuais didáticos para todas as escolas públicas do país e de avaliar a sua qualidade em termos de concepções metodológicas, de adequação aos valores requeridos para a construção de uma sociedade democrática, de correção conceitual, de qualidade gráfica, de organização de atividades afinadas com as mais recentes discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, de maneira geral, e sobre a construção de saberes de diferenciados campos da ciência, de maneira específica.

Nesses termos, como destaca Corrêa (2000), certamente não estaremos incorrendo em erro ao afirmar que o livro didático é um instrumento utilizado pelo Estado para oferecer uma parcela de conhecimento à população. Em outras palavras, é a partir do livro didático que se concretiza, de certa forma, a visão de educação do Estado, e se determinam o que e como essa visão deve ser ensinada:

> o livro escolar talvez seja a expressão menos visível, porque sutil, de que ter acesso a uma parcela de conhecimento, o escolar, também significou e tem significado distinguir-se social e economicamente. Principalmente quando é garantido pelo Estado a um segmento populacional economicamente menos favorecido (CORRÊA, 2000, p, 22-23).

A relação do livro didático com o Estado remete também, como já pudemos perceber, ao funcionamento desse material como uma ferramenta curricular. Sendo também essa uma discussão necessária, buscamos nas aulas observadas os debates e atividades propostos a esse respeito. É o que veremos a partir de agora.

4.4.3 Sobre o livro didático como ferramenta curricular

No que se refere ao currículo, o livro didático está associado às determinações do Estado sobre os conhecimentos legítimos ensinados na escola, atuando, nesse contexto, como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado, porque traz uma seleção de conteúdos a serem ensinados. Nessa perspectiva, as implicações do livro didático vão além das educacionais, já que, através do conteúdo e da forma desse material, "destacam construções particulares da realidade, modos particulares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível" (APPLE, 1993, p. 115).

Sabendo, então, da relação estreita entre livro didático e currículo e da importância de refletir sobre isso na formação inicial do professor, voltamo-nos para as práticas observadas com o intuito de verificar se essa questão era motivo de discussão.

A primeira situação que fez referência à relação entre currículo e livro didático foi observada na aula de Prática pedagógica da língua portuguesa II, no dia 29/08/13, sob regência de P2. Na ocasião, o professor propôs um resgate das lembranças que os alunos tinham sobre o uso do livro didático enquanto os mesmos eram estudantes da Educação Básica e perguntou como esse recurso era usado por eles agora, enquanto professores (havia, na turma, alunos que já lecionavam). Em meio às várias lembranças e exemplos, P2 atentou

para o fato de alguns professores compreenderem o livro didático como sendo o currículo a ser seguido:

> P2: – Apesar de toda essa dificuldade, de não existir o livro perfeito, vocês concordam que o livro é muito usado pela maior parte dos professores, não é?
>
> A: – É a única opção.
>
> P2: – Exatamente... É usado bastante como suporte de textos. É uma ferramenta que, muitas vezes, os professores adotam como se fosse a única, o único material didático. É como se o autor do livro didático fosse o dono da aula dele, ou seja, eu não faço planejamento; eu copio do sumário do livro em um outro documento e uso isso como se fosse o meu planejamento e, no final das contas, quem está planejando é o autor do livro, que não conhece a realidade da turma. Eu já vi isso, não é? Eu já vi professores copiando o sumário na caderneta.

O exemplo citado por P2 ilustra uma situação muito comum nas nossas escolas: os professores seguem o livro didático como se ele fosse a proposta de ensino, o programa da disciplina ou os próprios conteúdos do ensino, talvez acreditando que, pelo fato de ter passado pela avaliação do PNLD (no caso das escolas públicas), está de acordo com o que o MEC propõe em termos de assuntos a serem ensinados.

No caso do livro de português, de acordo com Castro (1999), é possível observar que esse material tem se tornado mais complexo e, cada vez mais, é possível compreender através dele o que são as disciplinas escolares, as suas práticas constitutivas, seus papéis e seus princípios reguladores, porque o manual, muitas vezes, tem sido o próprio currículo, a própria disciplina de português. Como já dissemos, para Morgado (2004, p. 18), os livros didáticos são ferramentas curriculares que interferem na organização dos sistemas educativos, pois disseminam uma cultura científica e uma identidade nacional.

Além disso, o manual orienta o ensino e regula as práticas, porque representa, de forma sistematizada e sintetizada, o currículo, o conjunto dos conhecimentos que devem ser ensinados, dos textos que devem ser lidos, enfim, das competências que precisam ser desenvolvidas.

O maior problema da adoção do livro como ferramenta curricular reside no fato de que os professores não percebem que cada livro traz a visão de mundo e as concepções do seu autor, as quais não são, necessariamente, as da rede de ensino, da escola ou do próprio professor. Por mais que se aproxime das orientações curriculares que devem ser seguidas, esse

material não consegue contemplar todas as necessidades dos alunos em termos de disciplina e de ano escolar. Sendo assim, no contexto do ensino, não são os conteúdos que têm que se moldar à estrutura e à organização do livro didático, mas este é que deve não só ser escolhido com vistas ao currículo, mas também levando em consideração os contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido (MARTINS, 2012).

Outra situação em que se discutiu currículo e livro didático foi observada no dia 21/07/14, durante as aulas da disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, ministrada por P4. O conteúdo da aula era "currículo e ensino de língua portuguesa" e P2 discutia um dos textos de Rojo (2000), presente no livro "A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs", também organizado por essa autora. Em alguns momentos, foram feitas referências ao livro didático porque, segundo a professora, a discussão sobre currículo perpassa a discussão sobre material didático:

P4: – Nesse sentido é que ela complementa dizendo que esse esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados às realidades locais, como também a elaboração de quê?

Alunos: – De materiais didáticos.

P4: – De materiais didáticos que viabilizem a implementação desses currículos. Lógico! Porque currículo sem material, não tem ensino. Currículo sozinho não funciona. E esse material vai refletir o quê? O material didático vai refletir o quê? Aquilo que foi discutido, que está posto, que tá proposto no próprio currículo, certo?

Essa fala de P4 lembra o que Bräkling (2003, p. 212) destaca sobre o livro didático. Para ela, esse material,

> por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho.

Como diz Rojo (2000) e assevera P4, o livro didático é um modo de realização do currículo, é um meio de concretização das orientações e propostas de ensino. Essa é, então, mais uma justificativa para a necessidade de ser ele objeto de reflexão e de ser o professor um profissional crítico e reflexivo, que faz escolhas fundamentadas no conhecimento adquirido durante sua formação. Se o professor, diante de um objeto norteador como o livro didático,

que tem as características acima mencionadas, não for capaz de refletir e de fazer escolhas, acabará sendo um reprodutor de práticas que não foram por ele propostas. Isso porque o livro didático tem um caráter não somente orientador, mas também indicativo: ele indica o caminho a ser seguido, as ações a serem realizadas, os textos a serem lidos, ou seja, ele determina o que e como fazer. Essa regulação vem justamente da natureza uniformizante do manual escolar, estabelecedora de regras, controladora dos movimentos do processo de ensino-aprendizagem e do funcionamento do currículo. O manual acaba por ser um instrumento de poder, muitas vezes do Estado, para fazer reproduzir os conhecimentos e valores dominantes. Por isso P4 afirmou que livro didático e currículo estão "inescapavelmente" articulados, como podemos observar em mais este trecho da aula observada também no dia 21/07/14, momento em que a professora e os alunos analisavam um esquema em slide, elaborado por esta, a partir de algumas partes do texto de Rojo (2000) em estudo. Nessa parte do texto, a discussão girava em torno do esforço de reflexão que precisa ser feito pelos professores a fim de realizar práticas de ensino de língua significativas:

P4: – O que acontece é que esses três elementos estão interligados e aqui nós vamos localizar o espaço da escola; nós vamos localizar a atuação do professor; nós vamos localizar aquilo que a gente vai pontualmente denominar de uma metodologia, está certo? Então esses três elementos estão interligados. Quer dizer, esse esforço de reflexão que vai contribuir para pensar os currículos, currículos plurais e adequados, e também elaborar e trabalhar com materiais didáticos. E vejam que o material didático, ele vai dialogar com quem? Pela seta, leitura do esquema aqui, vamos lá... Ele vai trabalhar com quem?

A: – Com o esforço de reflexão...

P4: – Somente com o esforço de reflexão?

A: – E com o currículo!

P4: – Com o currículo também! Olha a ligação aqui com o currículo: material didático e currículo, certo? Então, eles estão inescapavelmente articulados. Ainda que vocês não saibam da existência de um currículo, não olharam o currículo, ele vai ser refletido nas propostas,colocadas em um material didático que, por sua vez, dialoga com a concepção de língua, concepção de linguagem, de texto e a forma de conceber os objetos constantes do ensino da língua portuguesa. Lembram daquela citação de Geraldi, quando ele diz que o texto faz o quê? Aquele texto de Geraldi? Ele diz... o que fala sobre o texto? O texto dele faz o quê?

A: – Ponto de partida.

P4: – Ele faz o quê?

A: – Ele é ponto de partida da aula de língua portuguesa, da análise.

P4: – Além disso, de ser o ponto de partida como também o ponto de chegada, vê-se falar do uso-reflexão-uso, mas o texto o texto, ele faz o quê? Ele identifica o quê? Diferentemente de história, geografia, matemática e biologia, ele faz o quê?

Alunos: – A aula de português.

P4: – Só a aula?

Alunos: – A disciplina língua portuguesa.

P4: – Que por muito tempo foi dignificada pelo espaço da...

Alunos: – Gramática.

P4: – Gramática. Livro "Gramática e interação", Carlos Travaglia, não é verdade? Então, é o texto, tá? Nesse sentido é que esses três elementos se articulam, quer dizer, o texto é que, inescapavelmente, vai ser objeto de reflexão do próprio currículo, vai ser objeto de reflexão do livro didático e objeto de ensino também no material didático, no livro didático e material didático, esses três elementos aí, que são articulados por esse esforço de reflexão, sendo esse esforço de reflexão permanente. Ainda que vocês estejam com o diploma na mão, esse esforço vai continuar, vocês vão estar repensando a própria prática constantemente, tá?

Ao fazer essa discussão com os alunos, P4 deixa claro, mais uma vez, que livro didático e currículo são indissociáveis. Para Munakata (2012), livro didático e escola mantêm uma relação simbiótica, mas acreditamos que essa relação se revela ainda mais estreita quando a questão é livro didático e currículo. Isso ocorre porque, como salienta P4, é a partir do currículo revelado nos livros didáticos que dialogamos com as concepções de língua, linguagem e texto, bem como com os objetos constantes do ensino de língua portuguesa. Como ela diz, o professor pode não estar a par das orientações curriculares, mas saberá quais são os objetos e as concepções em voga a partir dos livros didáticos, cujos autores, ao tentarem atender aos critérios do PNLD, buscam incorporar nesse material os últimos estudos na área da linguagem. Mas, como também já evidenciamos, nem todos os livros didáticos conseguem atender da melhor forma às atuais perspectivas do ensino de língua. Um exemplo disso é o trabalho com o texto, que deve ser ponto de partida e de chegada do ensino de

língua, preceito que foi incorporado rapidamente pelos livros didáticos, mas não necessariamente como deveria ser. Como falou P2, há livros que são aprovados com ressalvas e é preciso que o professor tenha discernimento para escolher um material cujas concepções dialoguem com os atuais estudos da linguagem.

Quando fala sobre isso, P4 remete a um esforço de reflexão, trazido no texto de Rojo (2000), que é feito também na tentativa de tornar os PCN mais próximos da prática do professor – questão que, segundo a autora, ainda é um desafio. P4 ressalta que esse esforço é permanente e que, mesmo após formados, os licenciandos deverão mantê-lo, repensando constantemente suas práticas, num exercício incessante. Esse reconhecimento da professora parte do princípio de que a formação inicial, apesar de ser o momento em que os alunos construirão as bases da sua fundamentação teórica, não esgota a necessidade de reflexão sobre concepções e sobre práticas ao longo da carreira do professor. É preciso agir como profissional reflexivo, que vê na sua prática o alimento para a busca da teoria e, na teoria, a explicação para as questões da prática.

Num outro momento da mesma aula, em que discutiam em grupos, ainda a partir do texto de Rojo (2000), sobre transposição didática e sobre prática, os alunos debruçaram-se sobre a seguinte questão:

P4: – Bem... Oitavo, vamos localizar todos na página 33. A formação do professor para elaboração de projetos de ensino-aprendizagem, para seleção de objetivos de ensino, prática essa que tem sido substituída nas últimas décadas no Brasil por quê?

Alunos: – Pela simples adoção de um livro didático.

P4: – Pela simples adoção de um livro didático, "Senhor Doutor Livro Didático", não foi assim que você, José, se referiu no seu texto? O "Senhor Livro Didático", não é? Quer dizer, o livro didático passa a assumir o lugar do professor e o professor não se prepara para trabalhar com aquele material, discernir, criticar e saber fazer suas escolhas dentro do próprio material didático, não é, guiar a própria prática, fundando a sua metodologia a partir do material previamente elaborado, entende? Então, é o que acontece. Por quê? Estava acostumado a trabalhar o livro didático para realizar dessa forma, agora está dizendo que tem que ser diferente, como é que eu vou fazer? Eu acho que já mencionei aqui uma história de uma professora que, num processo de formação, disse: "Eu sei que esse livro de Magda Soares é bom. Eu ainda não entendi, mas eu vou procurar entender por que que esse livro é bom". E ela ainda disse: "Eu deixo a minha cartilha guardada lá no fundo do armário debaixo de vários livros. Quando eu preciso, eu vou lá e consulto". Não é? Porque ela estava acostumada a trabalhar com aquele livro para professoras, no caso, no Fundamental 1, fase de apropriação da escrita, ainda, não é? Isso é revelador,

gente. Isso é muito significativo para pensar, não é? E aí, gente, avançando na nossa aula, nossa aula que já está esgotada, não é, nas páginas 34 e 35, ela vai trazer o tópico "A realização do currículo em sala de aula e o livro didático", não é? Veja que é muito difícil a gente separar essa discussão, não é? Então ela vai defender... Vejam aí, no terceiro parágrafo da página 34, quando ela vai dizer que... Antes do terceiro parágrafo, vale a pena observar o primeiro: Em uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala de aula é o quê?

Alunos: – A adoção do livro didático.

P4: – A adoção do livro didático por variadas razões que vão desde o número de alunos por sala até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para elaboração dos seus próprios materiais didáticos, a elaboração de materiais didáticos que têm condições de viabilidade para a realização do currículo em sala de aula torna-se o quê?

Alunos: – Um problema.

P4: – Certo? Então, essa elaboração que atenda ao currículo e às exigências de sala de aula torna-se um problema. E aí ela vai dizer: na base de um bom material didático, ela vai descrever a experiência de um grupo em que ela trabalhou na Unicamp, não é, depois vocês vão ver isso em nota de rodapé, aparece na página 31, tá? E ela diz o seguinte: na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdos de ensino. Isso é fundamental. É aí que a gente está falando de currículo, do currículo associado com o livro didático. Isso aqui merece grifo, viu? Isso merece grifo. E, na verdade, isso aqui é só a superfície de toda uma discussão, que ela não aborda essa discussão aqui, ela lança a questão, tá? Se vocês forem revisar os PCN, se vocês forem revisar as propostas estaduais, que apresentaram isso nos seminários, atenção aos trabalhos que vocês estão elaborando, está certo? Aos critérios que vocês estão identificando em cada um dos eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e literatura. Atenção ao que está colocado nos Parâmetros Estaduais e ao que se coloca como critério de avaliação de um bom livro didático, se é que a gente pode utilizar esse adjetivo, tá? Então, isso aqui é fundamental, está na base do que vem a ser o próprio currículo e esse currículo tem diálogo com os materiais que vão servir como instrumentos na função do ensino, certo?

Esse momento da discussão traz muitas questões importantes a serem pensadas. Podemos começar pela passagem em que encontramos a adoção e o uso apegado do livro didático sendo justificados pelo fato de o professor ter pouco tempo e formação inconsistente, argumento defendido por alguns e combatido por outros, como já vimos. Mas, o que não podemos negar é a assertiva também trazida por P4 e por Rojo (2000) de que o livro didático usualmente assume o lugar do professor e que este, por ter tudo pronto, não se prepara para dar suas aulas, não é autor de suas práticas e, o pior, não tem visão crítica sobre esse material,

não consegue discernir, fazer as escolhas adequadas com base na fundamentação teórica conquistada na universidade. Ela fez referência ao trabalho de um aluno, no qual ele analisou livros didáticos, e usou um termo para nomear esse material: "Senhor Doutor Livro Didático". Esse termo, por si só, já define o papel de autoridade exercido pelo livro didático na sala de aula: ele é "o livro sagrado", como diz Jurema (1989, p. 22), que, numa "linguagem didática, constrói e difunde dogmas de natureza social e política". É o "instrumento todo-poderoso", como diz Brito (1999).

Outro aspecto importante trazido nessa discussão proposta por P4 é a dificuldade por parte de alguns professores de lidarem com as novas perspectivas do ensino de língua, incorporadas na maior parte dos atuais livros didáticos de português. O exemplo da professora que usa o livro de Magda Soares, mas guarda a cartilha no fundo do armário para usar quando precisar é clássico e revelador, como disse P4, pois expressa a fragilidade da formação e da atualização docente e a opção de professores por livros mais tradicionais e que dialogam com as práticas com as quais estão acostumados, mesmo sabendo do discurso da academia sobre o fato de haver livros melhores para serem usados. Já dizia Batista (2004): os livros preferidos pelos professores são aqueles em que prevalece a preocupação com o ensino da gramática tradicional, em detrimento de livros que têm uma concepção de língua mais interacionista. Em pesquisa realizada por esse autor, os dados relativos às solicitações de livros didáticos encaminhadas ao FNDE comprovaram que a maior parte dos pedidos de livros de português ainda recaía sobre os livros menos valorizados no Guia, aqueles que podem ser facilmente assimilados, que trazem textos fáceis e curtos, exercícios mecânicos e tradicionais, fruto de uma proposta metodológica que se preocupa com o que deve ser ensinado e não com o modo como os alunos aprendem. Val *et al* (2004) aponta uma explicação para isso:

> As causas dessa resistência podem ser buscadas na formação pouco consistente e desatualizada de que muitos professores se ressentem, nas condições historicamente desfavoráveis de exercício profissional, nas próprias contradições inerentes a todo fazer pedagógico (p. 89).

Fatos como esse são indícios de que as mudanças curriculares não se processam rapidamente na prática e os professores (ou a gestão, como ainda acontece) podem até escolher um livro didático mais inovador, no entanto esses profissionais, no dia a dia de suas práticas, fabricam táticas, agem nas brechas, como diz Certeau (1985), e mantêm práticas que não atendem às necessidades de aprendizagem dos nossos alunos. Reconhecemos, nessa situação, a luta por território que está por trás do currículo, como diz Díaz (2011, p. 612):

“trata-se de um espaço no qual se disputam cotas de poder que têm diferentes organismos e atores, de modo que suas implicações são políticas além de técnico-pedagógicas”.

Por fim, podemos ainda refletir, nessa discussão proposta por P4, sobre a ideia de que, na base de um bom material didático e de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdos de ensino. Precisamos considerar, em primeiro lugar, que não se trata de uma questão consensual, e, em segundo, que só isso não resolveria os problemas em torno do livro didático. Mas não negamos a relação entre livro didático e currículo e, por isso, a necessidade de esse recurso dialogar com as concepções de língua, linguagem e texto que fundamentam o ensino de língua na atualidade. Conforme destaca Díaz (2011), diferentemente de outros materiais curriculares, por sua natureza, características pedagógicas e história, o livro didático é um recurso pensado para ser utilizado durante o ano letivo inteiro. É, portanto,

> o principal material disponível para os professores, e nele são organizados os conteúdos de um curso e se operacionalizam, em nível didático, as prescrições de um programa curricular oficial. Atua (...) entre o currículo prescrito, planejado ou projetado e o currículo praticado (DÍAZ, 2011, p. 613).

Ainda de acordo com Díaz (2011), a função do livro didático vai se dar, considerando a categorização curricular proposta por Sacristán (2000), entre os níveis do currículo prescrito, que corresponde às definições políticas de conteúdo mínimo a ser ensinado nas escolas, e do currículo moldado pelos professores, que envolve uma maior especificidade de significado e conteúdo do currículo prescrito. Ele destaca que, na realidade da escola, o livro didático “assume a responsabilidade de apresentar o currículo aos professores, ganhando, assim, um papel significativo na definição do currículo que se vai ensinar” (DÍAZ, 2011, p. 613). Como salienta Bonafé (2002, p. 80):

> O livro didático traduz, com uma determinada orientação e sentido, em termos de tarefas concretas, as prescrições administrativas. Oferece uma determinada sequenciação de objetivos e conteúdos e sugere – se não forem impostas – as atividades precisas que deverão ser realizadas pelos professores e pelos alunos.

Em face disso, é possível afirmarmos que o livro didático é apresentado para os professores como um “organizador eficiente dos conhecimentos escolares” (DÍAZ, 2011) que, em muitos casos, acaba por determinar o que deve ser ensinado, como já vimos. Partindo, então, dessa ideia, afirmamos, conforme Díaz (2011, p. 614), que “o currículo escolar não se

define pelas diretrizes ministeriais nem pelos planejamentos dos docentes – embora ambos sejam fundamentais –, mas por meio das orientações do livro didático".

Como podemos perceber, a discussão sobre livro didático e currículo se deu apenas na disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, ofertada no curso de licenciatura em Letras da UFPE. Apesar de ter sido observada apenas nesse curso, vimos que foi uma discussão interessante e passível de despertar nos futuros professores a atenção e o interesse para esse aspecto. Ganha reforço, então, a importância da discussão sobre currículo na disciplina de metodologia, pois, após refletirem sobre isso, não passará despercebido pelos licenciandos o fato de que, apesar de o livro didático ser utilizado por muitos como ferramenta curricular, não pode ser a única referência nem o único material a ser utilizado. Lembrarão também que, enquanto professores críticos e reflexivos, precisarão realizar permanentemente o esforço da reflexão, o qual não se esgota nunca. Por fim, não se esquecerão de que, no momento de escolher e usar o livro didático, é preciso ter a certeza de que esse material deve refletir os estudos em termos de ensino de língua. É sobre o processo de escolha de livros didáticos que trataremos agora.

4.4.4 Sobre o processo de escolha de livros didáticos de português

Escolher o livro didático que será utilizado nas escolas requer do professor muito cuidado e tempo. Não somente porque a obra que ele escolherá será utilizada por três anos, mas, sobretudo, porque esse material será o portador de muitas das atividades realizadas em sala de aula. É preciso, como destaca Carvalho (2005), que o professor "escolha os materiais que vai utilizar com um objetivo bem claro em mente. O professor deve saber para que quer o material".

Pensando sobre isso, Rangel (2005) afirma que o cotidiano escolar exige uma reflexão criteriosa a respeito dos materiais que são necessários e adequados ao ensino e de uma escolha qualificada desse material, além de um uso crítico dele. Para o autor, o sucesso do material didático escolhido está na sua adequação à situação de ensino-aprendizagem em que está inserido: quanto mais próximo da proposta pedagógica da escola ou da rede de ensino e das necessidades dos alunos, mais e melhor esse material renderá.

Para Rojo (2007, p. 1-2), como já dissemos, o momento de escolher o livro didático faz parte da inauguração de um projeto de ensino a longo prazo, por isso deve ser marcado pelo diálogo coletivo dos professores. Sabendo, então, da importância desse ato de escolha e da discussão sobre esse tema para os professores em formação – que já escolhem livros,

porque já lecionam, ou que escolherão em breve –, observamos se esse tema foi contemplado nas aulas das disciplinas de formação para a docência.

A discussão sobre a escolha de livros didáticos foi identificada em todas as aulas observadas. Em alguns casos, de forma mais aprofundada; em outros, apenas com menções mais superficiais. Mas diferentes aspectos foram englobados no todo dessa discussão: o próprio processo de escolha, a importância desse processo, os critérios usados na avaliação do PNLD, os critérios usados pelos professores e os eixos de ensino nesse contexto foram alguns deles.

A aula de Prática pedagógica de língua portuguesa I, ministrada por P3 na UFRPE e observada no dia 21/01/2014, teve como tema os critérios de exclusão usados pelos avaliadores do PNLD 2011 (Ensino Médio), edição mais recente no momento da observação. Nessa aula, foram contemplados os critérios eliminatórios referentes à área específica da língua portuguesa. Os critérios gerais, relacionados a todas as áreas, haviam sido discutidos em aula anterior.

Para tratar do tema, P3 apresentou tais critérios em slides e, à medida que ia tratando de cada um, comentava e discutia, esclarecendo termos e possíveis dúvidas dos alunos:

P3: – Agora a gente vai para os critérios eliminatórios específicos da nossa área de língua portuguesa. São, quer dizer, são vários, eu selecionei aqui, deixa eu ver: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. Dez critérios só. Que alguns eu juntei num só, tá? Vejam... Pronto. Um primeiro critério é que a coleção didática, o livro didático, ele deve apresentar uma coletânea de textos de diversos tipos e gêneros. Vejam, prestem só atenção: aqui tem um probleminha, porque, quando ele fala de diversos tipos e gêneros, aqui há um equívoco conceitual, era simplesmente para dizer "diversos gêneros", porque tipo de texto, tipologia textual é diferente de gênero. Quando ele diz "tipos de textos" já é gêneros diferentes, que revela funções e registros e linguagens diversificadas, ou seja, não é para ser só um registro, o formal, não é, e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio. Veja que a cultura escrita não tem que ser, necessariamente, a cultura escrita escolar, pode ser a cultura escrita da vida cotidiana dos alunos. Então, se o livro não apresentar essa coletânea, ele está fora. Então, o avaliador tem que ter cuidado para observar isso. O segundo critério de exclusão é se o livro não trouxer textos de obras literárias de autores representativos da literatura de língua portuguesa e que faça relação entre a obra literária e a cena histórica e cultural e política de sua produção. Então, dentro do livro há de conter textos de obras literárias de vários autores de língua portuguesa que a gente nunca vê, não é, autor angolano, autores... Então, se não trouxer, está fora. Agora, imagine, você está sentada, com uma coleção, e analisando: esse é o critério 1 e vê se tem textos diversificados; se tiver textos diversificados, então, sim, você marca sim. Se

não, marca não. Se eles trazem obras e textos de obras literárias, sim ou não, e aí, por aí você vai escolhendo. O livro didático, se ele não incentivar o contato dos alunos com textos multimodais, ele está fora. Então, ele tem que incentivar... Todo mundo sabe o que são textos multimodais? São textos que apresentam, em sua estrutura, vários modos de manifestação da linguagem. Continuando: levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais. O quarto critério eliminatório é que o livro didático tem que favorecer experiências significativas de leitura. Vejam como é, assim, como é um critério extremamente complexo do ponto de vista de você chegar e ver: o que, que experiências significativas são essas? Aí, pela seleção adequada dos temas. O que é que é um tema adequado? Como é que você vai definir isso? Pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas. É o caso daqueles questionamentos de leitura em que se pergunta só o que tá na superfície, não é? Quer dizer, tem que passar disso. Pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade. Então é uma tese de doutorado.

Os alunos riram.

P3: – Vejam, como é que qualquer pessoa pode escolher um livro? Não pode! Porque, olha só o arcabouço teórico que você tem que ter para poder identificar o que são estratégias cognitivas de leitura, que conduzam o aluno... Então, você tem que saber o que são informações literais, não literais, implícitos, pressupostos, não-ditos, tudo isso você tem que acionar para poder fazer essa escolha. Então não é uma atividade que possa ser feita por quaisquer pessoas. Tem que ser pessoas com formação substantiva, não é? Se o livro não incentiva a busca de informação em outros suportes, além dos livros, ele também está fora, ou seja, ele tem que remeter, em partes do livro, sempre para outros suportes. O sexto critério, que é enorme também, é outra tese de doutorado, vocês vão ver. Se o livro didático ou a coleção didática tem que proporcionar uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita, então, como é que a gente aferir isso, como é que você vai medir isso? Pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas. É a mesma questão. Os itens anteriores eram sobre leitura, esse é sobre escrita. Pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos. Ou seja, o livro didático, ele tem que dar, pelo menos no manual do professor, indicações de que esse é o tema, há de se fazer uma comparação com o tema, que é o planejamento; depois da escrita, uma revisão e, posteriormente, a reescrita do texto. Só que quando se faz isso? Quando os professores fazem isso? E os livros didáticos, efetivamente, não têm condição de, no livro mesmo, na própria distribuição de conteúdos, ele não tem condições de ver isso, porque ele não está com o material do aluno para poder fazer essa revisão. Pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; é a relação entre qual gênero vou escolher a depender do destinatário com

> o qual eu vou interagir. Pela orientação dada quanto à construção da textualidade: seleção lexical, recursos, enfim, todas aquelas questões da gramática, da linguística textual, da linguística enunciativa, da Análise do Discurso... é muita coisa para uma pessoa acionar. O sétimo critério, que, se não atendido, está fora, é quando ele oferece, ou seja, ele tem que oferecer uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas, ou seja, não é a abolição da gramática, mas é o uso da gramática em situações discursivas autênticas, ou seja, reais, não é? Não é a gramática pela gramática, mas é a gramática a favor de formar um funcionamento comunicativo. O oitavo item, o oitavo critério de eliminação é que há uma exigência, que o livro tem que procurar ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação. Por quê? Porque os gêneros orais, por exemplo, das situações de aula, dos diálogos cotidianos, esses gêneros já estão, hipoteticamente, bastante presentes na escola e não precisam nem ser trabalhados. Mas alguns gêneros orais que não vão para a escola, como a entrevista, a palestra, esses registros orais não aparecem muito, esses gêneros orais não aparecem muito e são registros formais, tá?Têm que ser contemplados no livro didático. Nono critério é que é uma exigência que o livro contemple, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita. Ou seja, esse nono é tudo o que foi dito até agora. É contemplar os eixos da oralidade, da escrita e da leitura. E, por último, o livro didático tem que promover uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas. Caso contrário, ele estaria fora da escolha.

Como podemos ver, são muitos e complexos os critérios a que os autores de livros didáticos precisam atender quando inscrevem um livro didático de português no PNLD. No entanto, devemos reconhecer que todos esses critérios são extremamente importantes na construção de um material que dê aos estudantes as condições de se tornarem usuários competentes da língua.

Ao mencionar esses critérios, P3 ia fazendo comentários esclarecedores na tentativa de aproximar os alunos das exigências do edital. Reconhecendo o grande nível de exigência reservado à análise de manuais didáticos, ela destacou que esse trabalho não poderia ser feito por qualquer profissional, senão por aqueles que tivessem formação substantiva e estivessem, de fato, apropriados dessas questões. Em tom de brincadeira, compara tal tarefa à construção de uma tese de doutorado. No entanto, vale salientar que isso não significa que essa avaliação criteriosa só possa ser feita por quem está na academia. Como já dissemos aqui, os professores da educação básica têm muito a contribuir.

Pelo que observamos, *a priori*, ficou claro para os licenciandos cada um dos critérios, bem como a importância deles para a aprovação e elaboração do material. E, apesar de ter se

tratado de um momento bastante expositivo, com pouca participação da turma, em seguida P3 propôs uma atividade prática na qual os estudantes deveriam analisar algumas questões retiradas de livros didáticos. A professora apresentou também as questões em slides e, à medida que ia lendo, analisava cada uma delas com os alunos, tentando identificar os critérios estudados. Ela ressaltou que, naquele momento, a tarefa de analisar estava sendo conduzida por ela, que exercia o papel de analisar, mas que, na próxima aula, quem exerceria esse papel seriam os alunos, pois a atividade pensada para uma próxima aula exigiria uma análise semelhante. E foi o que ocorreu.

Na aula do dia 27/01/14, ainda tratando dos critérios estudados, P3 trouxe um material didático elaborado pelo Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria de Educação do Estado. Ela analisou novamente as questões de uma seção com os alunos, mostrando pontos positivos e negativos de cada uma delas, e chamou atenção para o fato de que tal material, apesar das lacunas, era muito bom, sobretudo porque tinha sido preparado no "chão da escola":

> P3: – É um livro espetacular, é um livro muito bom. Tem vários defeitos, mas é um livro muito bom. E eu acho que o maior mérito dele é que ele foi feito na escola, pela escola e para a escola. Então foi muito interessante isso, porque, em alguns momentos, vocês vão ver que são próprios dos jovens que estão no ensino médio. Eu vou passar esse material para vocês. É um livro didático de livre reprodução. Este livro é público, está autorizada a sua reprodução total e parcial. Língua portuguesa e literatura do ensino médio, do Governo do Estado do Paraná, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Utilizar um livro que tenha "a cara" da rede de ensino, da escola parece mesmo ser um diferencial, já que os livros didáticos, em geral, são uniformizantes e predeterminados, como diz Geraldi (1987), por apresentarem a mesma proposta para alunos de vários lugares do país e de todos os níveis de aprendizagem. No caso do livro em questão, apesar dos defeitos e lacunas, as atividades haviam sido criadas considerando um público conhecido. Sendo assim, as chances de alcançar os alunos seriam muito maiores. No entanto, vale salientar que, apesar de serem, como dissemos, marcados pela uniformização e pela predeterminação, os livros didáticos que passam pelo processo de avaliação do PNLD possuem menos chance de conterem erros e problemas de outras naturezas, diferentemente de um material que foi preparado numa escala menor e que, não se sabe, talvez não tenha passado por uma avaliação tão criteriosa.

Encerrando as discussões sobre os critérios de avaliação dos livros didáticos de português, P3 propôs a atividade prática já prometida aos alunos. Eles deveriam, em grupos, analisar uma seção de um determinado livro didático (poderia ser, inclusive, esse já trabalhado), considerando os critérios estudados, e socializar suas impressões com a turma em forma de um seminário. O resultado dessa atividade, porém, não pôde ser acompanhado por incompatibilidade de datas e horários.

Ao propor essa atividade, entendemos que a professora teve consciência de que os estudantes precisam praticar, naquele espaço de aprendizagem, a situação de análise de livros didáticos que vivenciarão quando estiverem, de fato, atuando como professores da educação básica. Essa atividade também estimula a formação de um profissional reflexivo, pois deixa clara para os estudantes a necessidade de refletir nas e sobre as ações que irão realizar.

Outro momento em que os critérios de análise de livros didáticos foram discutidos foi a aula de Prática pedagógica da língua portuguesa 2, ministrada por P2, no dia 29/08/2014. A aula, que havia sido reservada para a discussão sobre livro didático e PNLD, teve como foco os critérios de escolha utilizados pelos professores no momento de escolher o livro didático de português. A discussão foi longa, contou com a participação dos alunos e englobou diversas questões importantes. Apresentamos abaixo algumas delas. No momento da aula do qual retiramos estes trechos, o debate girava em torno dos avanços alcançados com o PNLD e do Guia de livros didáticos que é elaborado a partir da avaliação dos livros. P2 perguntou se os alunos conheciam o guia e, a partir das respostas dos alunos, começou a explorar os critérios e o que deveria ser observado no momento da escolha para, posteriormente, apresentar o guia aos alunos. Ele começou a tratar dos critérios a partir da reflexão sobre os eixos de ensino da língua e sua fala se seguiu à fala de uma aluna, que já atuava como professora da rede privada de ensino, a qual disse não ter, até então, participado da escolha de livros didáticos e, por consequência, atentado para tais questões.

P2: – Podemos destacar o trabalho com os eixos, em que é observado como é que se trabalha com leitura, como é que se trabalha com escrita, com oralidade e com análise linguística. Então, esses são critérios que a gente tem que observar. A aluna, nesse caso aqui, nunca participou de um processo de escolha, não é?Então não sabe quando é que funciona e, sempre que chega à escola, já está escolhido e ela tem que acatar. E quando eu perguntei se ela achava bom ou ruim o material que usava, ela disse que nunca atentou muito para isso, exceto para a questão da literatura, que é do que ela gosta. E ela observa o de Cereja, por exemplo, que ela gosta mais da forma como o texto é apresentado e trabalhado. Então os eixos, a gente tem que observar, e o que é que a gente vai observar em relação a esses eixos? De acordo com o que a gente diz que é

bom em cada eixo e que é importante, por exemplo, a título de leitura? O que é que a gente pode olhar para analisar o livro didático em relação ao eixo da leitura?

A: – No eixo de leitura, não usar só o texto como pretexto, aprofundar a leitura, direcionar a leitura, não é só lançar o texto e tirar só sintaxe, não é, só identificação; é dialogar, refletir sobre a leitura, se através da leitura você pode trazer do aluno muitas perguntas, assim, não o que ele achou, as perguntas de...

P2: – Produzir sentido, não é? Produzir sentido. E em relação ao estilo? A gente vai olhar as especificidades desses critérios no guia. Mas e em relação à escrita?

A: – Nesse livro que eu uso... que tinha um trabalho com a escrita, em cada capítulo, o autor desenvolveu um gênero textual diferente, aí o livro vai trabalhar a escrita, que vai apresentar todos os gêneros textuais possíveis. (...) O aluno vai produzir um gênero textual diferente, não trabalha nem aprofunda um gênero específico (...).

P2: – Então a gente pode olhar na escrita, por exemplo, se o autor, ao invés de quantidade de gêneros, de produções, faz um trabalho que, de fato, dê oportunidade para que o aluno tenha o que dizer.

A: – A vivência da... do gênero...

P2: – A vivência do gênero, por exemplo, com leitura antes, não é? E em relação à oralidade? Lembram que a gente discutiu mais recentemente?

A: – Quase não aparece no livro didático.

A: – A oralidade?

P2: – É um eixo que muitas coleções não contemplam muito. (...) As coleções, de alguma forma, contemplam, mas não trabalham de forma tão sistemática, não é? Aparece no momento de...

A: – É conversa com o colega, é escuta...

P2: – Dê a sua opinião...

A: – É assim que aparece... Só opinião, só.

A: – Só falar, não tem um gênero, assim, que amarre...

P2: – Então, muitas vezes, o gênero não é trabalhado, não é? E a gente discutiu, no fim das aulas passadas, que os Parâmetros Curriculares informam, sobretudo, na produção, não é, e escuta de gêneros orais formais da fala pública. Sem contar que a gente discutiu

também que é importante fazer algumas reflexões sobre características, sobre fatores que são típicos da fala. E relacionar com oralidade, que a gente também mencionou. E em relação à análise linguística?

A: – Eu acho que já tem muita coisa, que o tratamento da sintaxe ainda é um tratamento muito assim... Mas está mudando, só vejo, nos livros, é análise linguística, só isso. Aí vai para produção...

P2: – Mas, muitas vezes, tem de forma pouco reflexiva, né?

A: – São as definições...

P2: – Terminologias...

A: – Mas, ainda assim, em questão de material, é o que mais tem, aí cabe ao professor fazer o que ele...

A: – Eu acho que a gramática também ficou comprometida nesses livros. Assim, tem pouca gramática, ou seja, poucas regras, é mais assim...

P2: – E você acha isso bom ou ruim?

A: – Eu acho isso bom, agora...

P2: – Porque a gente pode inclusive levar a gramática, não é? A gente usa o livro didático e usa a gramática.

A: – Mas é porque o livro didático, às vezes, é usado só como gramática. Ele não é uma gramática.

P2: – E sobre a seleção de textos, vocês acham que é critério também importante... pra.. pra escolha de livros?

A: – Inclusive os Parâmetros Nacionais...

P2: – Sim, os PCN...

A: – Dizem que os livros deveriam vir com mais textos literários, porque seria um apoio, uma das formas de estimular a leitura dos alunos e tal... Só que (...) os livros de ensino fundamental têm muitos poemas e tal; já o livro que vai para o ensino fundamental 2, já propicia novos gêneros e tal, e a literatura fica um pouco de lado, assim...

P2: – Então, a gente começou a observar se o livro traz textos literários, mas traz também uma diversidade de gêneros, não é, de outros gêneros. Fragmentos, precisa observar, o texto

não pode trabalhar com fragmento que não dê, que não permita ao aluno entender pelo menos a realidade, de fato, da língua...

(...)

P2: – A gente também não pode usar o texto como pretexto. Você trazer só um parágrafo para refletir sobre uma questão pontual, como é que fica o eixo da leitura?

(...)

P2: – Vejam quantos critérios a gente já destacou que tem que observar, não é? O trabalho com cada eixo. É importante observar se esses eixos são trabalhados de forma articulada, também, como a gente destacou com o exemplo de que são muitos gêneros e os alunos não vivem a experiência de leitura, não vivem a experiência de análise linguística partindo daquele gênero e de repente se vê na atividade de produzir. A articulação entre eles, a seleção dos textos...

Como é possível observar, ao passar por todos os eixos de ensino da língua, P2 tenta deixar claro para os alunos o que é importante considerar em cada um: na leitura, se as atividades promovem a construção de sentido, se os textos são fragmentados, se são usados somente como pretexto e se a seleção adotada contempla textos literários ou não; na escrita, se o gênero apresentado no livro é vivenciado a ponto de o estudante poder, a partir do seu estudo, produzir um texto do mesmo gênero; na oralidade, se as atividades transcendem a conversa com o colega ou a emissão de opinião até chegar ao trato dos gêneros orais formais da fala pública; e, na análise linguística, se as atividades extrapolam as definições e nomenclaturas e propõem a reflexão sobre os fatos da língua. À medida que ia trazendo cada um desses eixos, P2 ia instigando a participação dos alunos e tentando problematizar os temas a partir de suas falas.

Os alunos, por sua vez, apesar de demonstrarem estar inteirados das discussões, apresentaram ainda fragilidade no trato da análise linguística. Ao afirmarem que as atividades dos livros didáticos já estão fundamentadas nessa perspectiva, demonstraram não ter ainda consolidado a essência da análise linguística, pois sabemos que se trata de um dos eixos mais problemáticos do ensino de língua. A maioria das obras didáticas até traz um discurso teórico-metodológico sobre a análise linguística, mas as atividades concretas encontradas no seu interior ainda caminham a passos lentos. Muitas vezes, encontramos evidências de um "meio termo", ou seja, ora se trabalha gramática tradicional, ora se propõe uma reflexão sobre a língua numa perspectiva mais discursiva. O trabalho com a norma, com definições e

nomenclaturas revela que a metalinguagem ainda é forte e que esta, mesmo mascarada, tentando parecer uma gramática contextualizada, ainda é tradicional e ocorre em detrimento de atividades epilinguísticas, que buscam de fato promover a reflexão sobre a língua.

Outro aspecto levantado por P2 é que não basta a consciência de que os eixos de ensino precisam ser contemplados no livro didático, mas eles precisam estar articulados. Ele tentou mostrar que, muitas vezes, as obras trazem muitos gêneros, mas nem sempre estes são vivenciados de modo que os alunos consigam produzir exemplares desses textos. Ou seja, os eixos podem estar presentes, mas nem sempre de forma articulada, em atividades que permitam conhecer o texto até que se chegue à sua produção consciente e madura.

A discussão sobre os eixos de ensino no livro didático também ganhou espaço na aula de Didática do ensino da língua(gem), da UFRPE, ministrada por P1 no dia 15/08/2013. Na ocasião, ela discutiu especificamente o eixo de análise linguística e refletiu com os alunos sobre os conteúdos que normalmente são explorados no ensino da gramática tradicional e quais são tratados na abordagem da análise linguística. Ela pediu, então, que os alunos refletissem sobre os livros didáticos que conheciam e/ou utilizavam, tentando lembrar quais conteúdos do eixo de análise linguística eram trabalhados.

P1: – E os livros em geral com os quais vocês trabalham o que eles trazem na parte dedicada aos estudos dos conceitos linguísticos?

A: – Por exemplo, antes, quando a gente dava aula de gramática, a intertextualidade resumia-se a uma página do livro, no final, bem pequenininha. Hoje é quase uma parte inteira dedicada a ela.

P1: – Hoje, na parte dos textos escritos, tem intertextualidade, tem essa abordagem. O que mais, por exemplo?

A: – Aborda a linguagem oral, a oralidade...

P1: – As modalidades da língua, oral e escrita. Que papel que ela... variação e oralidade, né?

A: – Traz regionalismos também.

P1: – Também, regionalismo.

A: – Moderadores argumentativos...

P1: – Isso, trabalha com operadores argumentativos...

A: – Na perspectiva do texto, como, em relação ao texto, esses moderadores constroem o sentido do texto.

P1: – Isso, do texto, exatamente. Traz... vou colocar recursos de coesão, esse traz análises, não necessariamente com esses termos, não é? Porque trabalha com "recursos de coesão"... Que mais? Mais um para a gente fechar...

A: – Ia dizer um agorinha e esqueci...

P1: – Traz discurso reportado, as vozes, não é, as formas de como eu uso a citação direta, indireta, explica os efeitos, não é, trabalha também o discurso citado...

Nessa passagem, P1 tentou mostrar aos estudantes que, com a perspectiva da análise linguística, os conteúdos da língua passaram a ser percebidos e trabalhados de modo diferente. Ela tentou deixar claro, conforme destacou Geraldi (1987), que análise linguística não é um novo nome apenas, mas um novo jeito de conceber e estudar os fenômenos linguísticos. E que, nesse contexto, ganham projeção, conforme destaca Rangel (2003, p. 13), "os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, as gramáticas de uma mesma língua". Ao questionar quais conteúdos de análise linguística poderiam ser encontrados nos livros que os alunos conheciam/trabalhavam e ao citar alguns desses "novos objetos", P1 proporcionou aos estudantes a possibilidade de compreender que

> o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe aos alunos, o que já se sabe sobre as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita (RANGEL, 2003, p. 10).

No decorrer da aula, P1 foi mostrando aos alunos alguns exemplos de atividades de análise linguística encontradas em diferentes livros didáticos, comprovando que, apesar de os estudos sobre o ensino análise linguística datarem da década de 1980, as mudanças ainda são lentas e os livros didáticos, reflexo ainda mais lento dessas mudanças, caminham no "meio termo" mencionado anteriormente, fazendo conviverem, numa mesma obra, atividades de gramática tradicional e atividades mais aproximadas de uma reflexão sobre a língua. Esses exemplos, ao serem analisados pela professora, funcionaram como um caminho para os alunos fazerem o mesmo quando se depararem com os livros didáticos que irão usar.

Na aula do dia 23/08/2013, discutindo, dessa vez a literatura no livro didático, P1 recorre novamente a exemplos e os analisa junto com a turma:

P1: – Se a gente olha os livros didáticos... Vou mostrar só um como exemplo, vou mostrar Faraco para vocês como exemplo. Esse é um livro do 1º ano do ensino médio. Ele não separa, como separam língua e literatura, ele não separa (...) Esse livro de Faraco... eu vou mostrar para vocês para vocês olharem. Ele coloca, ele traz muita... pelo meio, mas dos outros elementos. É uma seção dentro das demais, não é? Ele começa com alguns gêneros, com conto, novela, tem crônica, narrativa, canção etc. E é um exemplo: quando o gênero é novela, ele traz novelas de cavalaria, há uma articulação aí com a parte de leitura. Mas, depois, ele vem já com a parte de produção, ele continua com novelas modernas. Ele tenta fazer essa articulação. Mas, aí, até que ele faça uma articulação, isso é todo historiográfico, é todo segundo a cronologia. Quando ele traz as novelas de cavalaria (...) e ele trabalha as novelas na atualidade, ele não faz nenhuma correlação, de fato, entre o gênero na atualidade e o gênero antes, como ele estava pressuposto. Então, o que acontece com o ensino historiográfico? Ele traz o *cronos* e ele traz o *cronos* muito isolado, muito distanciado, muito artificializado. E se você olhar esses livros, essas obras, podem olhar isso no didático, em qualquer didático de literatura, podem abrir qualquer página, vocês vão ver: em geral, os textos vêm completos ou em fragmentos?

Vários alunos: – Fragmentos.

P1: – Fragmentos, sempre fragmentos, ainda que sejam poemas. O próprio Cereja, do Português: linguagens, no capítulo sobre figuras de linguagem, quando ele vai trabalhar, por exemplo, comparação, metáfora etc., aí ele vai, manda um Pessoa, quatro versinhos; aí vem aqui... um autor que eu não conheço, João Paulo Aires, também quatro versinhos (...) Aí ele traz Carlos Queiroz Telles, aí traz ainda umas três estrofes. E aí, quando vêm os exercícios, é ainda pior, é um verso para cada: um verso para hipérbole, um verso para eufemismo, um verso pra metáfora, um verso para metonímia, enfim, é um caos, é um caos.

Nesse episódio, além de refletir sobre o ensino historiográfico da literatura, tão comum ainda nas nossas escolas e nos nossos livros didáticos, P1, assim como P2, destaca o uso de fragmentos de textos no livro didático, revelando a mutilação que eles sofrem para a simples identificação de aspectos linguísticos segundo a gramática tradicional.

Esses exemplos, essas análises que configuram uma atividade prática, vivenciados pelos professores em formação, contribuirão, decerto, para a construção das práticas desses profissionais, pois eles terão condições de discernir sobre que tipo de atividade linguística efetivamente levará seus alunos a refletir sobre a língua quando estiverem efetivamente atuando em sala de aula. E colaborarão, como já dissemos, para a formação de um professor

reflexivo, que vê com criticidade os fenômenos da prática e buscam, na ação e após a mesma, refletir e encontrar soluções para os problemas dessa instância pedagógica.

Ainda tratando dos critérios que precisariam ser analisados no momento de escolher o livro didático de português, P2, na aula do dia 29/08/2014, levantou discussões sobre o manual do professor, os aspectos gráficos, as ilustrações, a correção conceitual e os preceitos éticos:

P2: – Que mais a gente pode observar? O manual do professor? Vocês, quando pegam os livros, vocês olham os comentários para...

A: – Quem pega para ler? Quem?

Os alunos riem.

A: – Eu não leio, não...

A turma entra em outra discussão e o professor, algum tempo depois, pede para voltarem a tratar do manual.

P2: – Mas, voltando para o livro didático, vocês não me responderam sobre o manual do professor. Vocês acham que é algo que também deve ser olhado na hora de escolher o livro?

A: – É!

P2: – O que esperar, então, do manual do professor?

A: – As respostas...

A: – A gente está lendo um manual de um livro que não é de português, é daquelede espanhol, como é que é o nome dele? Pronto, é um de espanhol que é muito bom, ele traz as referências que a gente vê na faculdade...

P2: – Então, ele também é importante porque tem sugestões, apresenta referências... E quanto às questões gráficas? Vocês acham que é importante olhar também? As questões de edição?

A: – Um livro mal formatado, com a fonte pequena, com a cor feia...

P2: – Então o tamanho da fonte é importante...

A: – Não dá prazer de olhar aquele livro.

A: – Colorido...

P2: – E as ilustrações? Vocês observam as ilustrações?

A: – Percebo, eu acho que tem que ser bem visível, legível...

P2: – Legível. Agora, é uma ilustração legível que está no livro só por efeito?

Vários alunos: – Não!

Os alunos falam ao mesmo tempo.

P2: – Certo, a gente tem que ver se a ilustração está lá para fazer um trabalho conjunto, se é contextualizado, não é? Então, a figura tem que estar lá não só para enfeitar, mas tem que estar lá para fazer sentido, para compor...

A: – O que eu gostava, quando eu estudava, que era a questão assim: "Saiba mais!", umas tirinhas, sites, filmes...

P2: – Chamava a sua atenção enquanto aluna?

A: – É!

P2: – Bom, né? Mas tem um outro critério que a gente não pode esquecer, que é a questão dos conceitos, não é?

Vários aspectos desse diálogo de P2 com os alunos merecem destaque nessa discussão sobre os critérios a serem observados no momento da escolha do livro didático. O primeiro deles é o (não) reconhecimento da importância do manual do professor.

Num livro didático, o manual do professor é o elo entre as atividades que o livro propõe e suas bases teóricas e o professor. É através do manual que essas atividades serão explicadas e justificadas. É papel do manual também orientar o professor, sugerir atividades, esclarecer dúvidas, orientar respostas etc. Apesar de, muitas vezes, ser ditador no sentido de dizer tudo o que o professor deve fazer, indicando o passo a passo da aula, o manual também tem um caráter formativo, pois justifica as posturas adotadas no livro e sugere leituras e atividades ao professor. Por esses motivos, o manual precisa ser conhecido pelo professor. Mais: precisa ser compreendido com criticidade.

No entanto, quando questionados sobre esse recurso, os alunos demonstraram não acreditar que os professores pudessem se debruçar sobre ele para se fundamentarem ou

compreenderem a proposta do livro. Na verdade, pelo que entendemos, o manual acaba sendo utilizado somente como fonte de respostas aos exercícios propostos no livro. Nesses termos, em vez de colaborar na formação do professor, o manual acaba funcionando numa perspectiva contrária, porque estimula o professor a buscar as respostas prontas, em vez de formulá-las com base no seu conhecimento.

Mesmo assim, ainda há alunos que reconhecem o caráter formativo desse recurso, como destacou a aluna ao mencionar que encontrou, no manual do professor de um livro didático de espanhol, referências comuns aos textos que ela lia na universidade. Esse "achado" permite que o professor se identifique com o manual, com suas ideias e passe a concebê-lo, também, como lugar de aprendizagem.

Outro critério lembrado por P2 foi referente aos aspectos gráficos que, além de se constituírem num recurso vendável, como mencionou P1 anteriormente, precisam tornar o livro mais bonito, agradável e atrativo aos olhos dos alunos. Como destacou uma aluna, a presença de boxes com informações do tipo "saiba mais" e a sugestão de sites, filmes etc., que chamou a sua atenção enquanto aluna, certamente chama a atenção dos alunos hoje também. Mas é necessário, como salientou P2, que esses recursos, bem como as ilustrações, estejam no livro para colaborar na construção de sentido dos textos, e não somente para "enfeitá-los". Eles precisam fazer sentido, ter um porquê e estar harmonizados nas páginas no livro a fim de constituírem um material interessante.

P2 lembra, ainda, outro aspecto importante a ser observado no momento de escolha do livro didático: a correção conceitual. Sabemos que se trata de um critério imprescindível, uma vez que é inadmissível que livros didáticos, ferramentas usadas muitas vezes para dar a aula pelo professor, tragam erros de conceito ou informações incorretas. Se o livro didático é, no nosso ensino, considerado o "todo-poderoso", "dono do saber", "Senhor Doutor Livro Didático", como já vimos, não é aceitável que apresente problemas dessa natureza.

Além disso, vale destacar que o livro didático precisa ser coerente em relação ao que propõe em termos teóricos e o que realiza em termos práticos. Ao analisar um livro didático, o professor deve observar se, em suas páginas, está presente o que defende o manual do professor, seja em termos de conteúdo, de tarefas, de trabalho com o texto ou qualquer outro aspecto. Como sabemos, a concepção interacionista de língua que defendemos não dá espaço a posturas didáticas que concebem, ainda, o texto como pretexto para ensinar gramática. Nossa concepção também não permite que adotemos livros que divulgam discursos preconceituosos ou antiéticos. Portanto, é necessária atenção a esses aspectos também no momento de escolher o livro.

Discutir esses aspectos é, sem dúvidas, de uma grande riqueza para alunos que, em sua maioria, não tiveram ainda oportunidade de participar de processos de escolha de livros didáticos. A vivência dessa experiência, o debate acerca desses critérios e de outros colaborarão certamente na formação do professor crítico e reflexivo que desejamos, atento às minúcias do livro didático e consciente do seu papel nesse processo decisivo que é a escolha do livro.

Através da socialização feita por uma aluna de uma pesquisa orientada por P2, essas questões foram por ele reforçadas:

> P2: – Sim, e Maria está destacando uma questão importante, não é? A gente falou do manual, e ela está dizendo aí que o manual do professor já dava a orientação da perspectiva teórica que ia contemplar. Aí o que a gente precisa observar é se esse discurso do manual do professor condiz com a forma como as atividades são conduzidas, que é outra questão que a gente não mencionou, mas que é relevante, não é? Porque é fácil, não é, encontrar o texto de que concebe a língua como forma de interação; que o texto não é um produto, é um processo; que trabalha com a relação fala e escrita, enfim, todas essas questões que a gente vem discutindo porque são importantes. Mas uma coisa é dizer e outra coisa é fazer, não é? Aí, vai lá e coloca na atividade de interpretação: "Qual é o tipo de texto?". Não pede para o aluno fazer nenhuma reflexão, vai lá na parte de gramática e tá lá e dá uma explicação de tipos de orações sem nenhuma relação com o texto; trabalha coletivo com uma lista, não é, totalmente descontextualizado. Então precisa observar se aquilo que está lá escrito no manual, nas orientações para o professor realmente condiz com o fazer daquelas atividades. Bem lembrado, Maria! Sim, então, a gente está destacando essa coerência, que o livro precisa ser coerente em relação essas concepções; falou sobre erros conceituais; e um outro critério importante é olhar se o livro respeita o outro, não é, em relação a questões éticas. A gente não pode, não pode correr o risco de escolher um livro que veicule, por exemplo, qualquer tipo de preconceito. Se a gente está tentando desconstruir isso na escola como um todo e, na área da gente, que é o preconceito linguístico em particular, então a gente precisa tomar cuidado com isso.

Seria natural que, diante de tantos critérios importantes a serem considerados no momento de escolher o livro didático, os alunos questionassem a existência de um livro que abarcasse todos eles ou, ainda, sobre qual seria o critério mais importante. As duas questões tiveram resposta rápida de P2, que tentou deixar claro que não existe livro didático perfeito, assim como não existe um critério mais importante do que outro:

A: – Todos esses critérios são válidos, mas não vai ter um livro que tenha, que abarque, assim... que todos esses critérios sejam bons. Eu acho que, se existir esse livro, eu não sei, ele deve ser...

P2: – O que você está falando, Ana, é o que a gente estava comentando logo no começo: não vai existir esse livro perfeito, principalmente porque as suas turmas são únicas, não é? Então, o livro não foi pensado para a sua turma. Então, você, professora, é que vai escolher um livro que seja coerente e relacionado com o que você acredita em termos de concepção de ensino, concepção de língua, concepção de linguagem, trabalho com os eixos. Então você escolhe um livro que é coerente com essas suas escolhas, com essas suas concepções, mas o uso é que, de fato, vai ser diferenciado. Mas, se o livro não atende à minha turma como um todo, eu não preciso usar o livro do começo ao fim, eu não preciso usar o livro na hora que o autor traz, não é? Então, eu, como professor, tenho liberdade para administrar como vou usar esse livro didático: o que é que é relevante, quando é relevante, considerando os meus alunos.

A: – Qual desses critérios para mim vai ser mais importante na hora de escolher o livro?

P2: – Olhe, a gente falou de vários critérios. Alguns desses são obrigatórios e são básicos e o livro só vai ser aprovado no PNLD se ele atender a esses critérios, não é, por exemplo, essa questão do respeito ao outro, não é, a questão da coerência, de não ter erros conceituais, esses aí são critérios básicos. Os outros, como Suzana disse no começo: "Ah, um livro é bom aqui porque traz muitos textos literários". Por outro lado, esse mesmo livro faz um trabalho muito pouco sistemático com a oralidade, quando faz. Realmente, para você encontrar um livro que atenda mais a todas as suas expectativas, você precisa fazer uma análise mais cuidadosa.

P2 esclarece bem as dúvidas levantadas pelos alunos e consegue deixar claro que todos os critérios precisam ser observados, que o papel do professor no momento da escolha é decisivo e que o livro didático não é perfeito. A consciência acerca dessas questões é fundamental para o papel que o professor precisa exercer.

É necessário que o professor reconheça, como já dito aqui algumas vezes, que o livro didático é caracterizado pela predeterminação, como disse Geraldi (1987) e que, por isso, uniformiza, tenta abarcar em suas páginas alunos de todos os níveis de aprendizagem, de interesses distintos, de lugares diferentes. Sendo assim, o professor, lançando mão do conhecimento que tem da turma e da realidade da escola, é que tem a liberdade e a autonomia para buscar o melhor material, aquele que corresponde às suas necessidades teórico-metodológicas e às necessidades dos alunos. Mesmo que não atenda da melhor forma possível a todos os critérios colocados, o livro didático escolhido precisa se aproximar ao máximo das exigências do professor.

É preciso também que, além de reconhecer seu papel decisivo na escolha do livro, o professor perceba que o uso que fará dele será definidor da sua prática e que, mesmo não sendo perfeito (porque nenhum livro é), é possível utilizá-lo aproveitando o que possui de melhor e complementando suas lacunas com outros recursos tão importantes quanto ele. A consciência de que muito mais importante do que o livro é o professor é o que devemos desenvolver nos alunos.

No entanto, há casos em que os professores, abrindo mão da sua autonomia e do seu poder de decisão no processo de escolha, acabam utilizando critérios diferentes para selecionar o livro didático (como o preço, por exemplo, ou os prêmios, como já dito). E isso é de conhecimento dos alunos, que denunciam e duvidam, inclusive, de que o professor seja capaz de atuar nesse processo, seja por falta de interesse (nesse caso, por interesses particulares), seja porque não tem espaço para isso. É o que podemos observar nesses excertos da aula de Prática pedagógica da língua portuguesa II, observada ainda no dia 29/08/2014:

A: – Mas quando a escola é particular, aí eles só se preocupam com o preço, não é?

P2: – Sim, então, ainda tem isso, não é? A gente falou em tantos critérios e há colegas que escolhem com critérios outros, não é? O preço do livro, o que ganhou ou o que vai ganhar da editora...

(...)

A: – Tanto livro transformador, tanto livro interessante e, na hora de escolher, quem escolhe, às vezes, não é nem o professor de português...

(...)

A: – Não é o professor que escolhe o livro, não é?

P2: – Essa é a ideia, que ele escolha.

A: – Em que escola?

A: – Numa escola imaginária, eu acho. Quando o professor vai escolher o livro?No Aplicação[30]...

[30] Quanto remetem ao Aplicação, os alunos se referem ao Colégio de Aplicação da UFPE, escola tida como referência no ensino brasileiro.

P2: – Mas isso não é só no Aplicação. Isso está melhor hoje em dia, isso está melhor, a gente consegue encontrar várias escolas que escolhem. Agora, ainda não é como deveria ser, não é? Os professores da escola se juntarem, analisarem juntos as coleções e, então, escolherem. Mas a ideia é que o professor, que é quem vai usar e já conhece o perfil dos alunos, da escola, enfim, escolha.

Apesar de reconhecer que esses problemas realmente acontecem, P2 tenta desconstruir a crítica feita pelos alunos a respeito de professores que escolhem o livro pelo preço ou, ainda, que não podem escolher esse material, porque quem o faz é a gestão da escola, por exemplo. Ele faz isso buscando mostrar aos estudantes que o professor tem autonomia e que, devido a isso e às ações do PNLD, essa realidade já está mudando.

Essa atitude de P2 se baseia, possivelmente, na certeza de que a escolha de livros didáticos é, como defende Martins (2006, p. 129), "uma prática de fundamental importância, porém complexa e que possui diferentes contornos, da seleção burocrática até o debate problematizador". E também na certeza de que essa prática precisa ser marcada pela reflexão, pela crítica e pela autonomia.

Vale ressaltar também o cuidado de P2 em deixar claro que a escolha, segundo o PNLD, precisa ser feita pelos professores, pois o tempo e as experiências já mostraram que o trabalho realizado pelo professor com um livro que lhe é imposto pode ser ainda mais restrito. Como já destacava Oliveira (1986, p. 51), quando "vem em forma de imposição, o professor acaba usando um livro que não aprecia e ao qual não se adapta bem". Foi o que mostrou a pesquisa de Lima (2009), que analisou práticas de duas professoras de escolas municipais da Prefeitura de Recife. De acordo com esse estudo, uma das professoras utilizava um livro didático que não havia escolhido e do qual não gostava. Na verdade, o tal livro não havia sido escolhido por nenhum dos professores da escola, ou seja, foi enviado aos alunos mesmo sem ter sido uma das opções de escolha do grupo de professores. Mesmo reconhecendo as limitações do livro e discordando das concepções que o fundamentavam, essa professora acabava utilizando o livro didático, mas apenas como suporte textual, já que havia carência de outros materiais que pudessem auxiliar o seu trabalho com o texto na sala de aula.

Assim como observamos nas aulas de P1 e P3, P2 e P4, também propuseram atividades práticas de análise de livros didáticos, considerando os critérios estudados e as discussões propostas em classe, certamente partindo da ideia também defendida por Imbernón (2009) segundo a qual a construção do conhecimento pelo professor (aqui, professor em formação) é um processo amplo e não linear, que está diretamente ligado à prática e

condicionado à organização educacional onde é exercido. Para ele, essa aprendizagem é um processo complexo, adaptativo e experiencial.

> P2: – A gente discutiu vários dos critérios que estão lá no edital do PNLD. O que eu trouxe para a gente olhar não foi o edital, mas foi uma parte do guia. Depois que os livros são analisados, aí o programa publica um guia, explica quais são os critérios, traz coleção por coleção numa resenha de cada uma, destacando os pontos positivos, os pontos negativos. E aí é interessante fazer a leitura do guia atentando para isso. A parte que eu trouxe é a parte dos critérios, porque a gente já discutiu muitos deles, mas outros passaram despercebidos. A gente vai fazer a leitura desse material e vai lançar um olhar sobre o livro didático que vocês trouxeram a partir desses critérios.

A atividade anunciada por P2 foi realizada no dia 12/09/2013 e contou com a participação ativa dos alunos. Eles, em grupos, analisaram uma seção do livro didático que haviam trazido e depois socializaram com a turma, fazendo as considerações pertinentes sobre os eixos de ensino da língua, com base nos critérios estudados. Foi, com certeza, uma atividade bastante proveitosa, pois, através dela, foi possível observar que os alunos construíram as aprendizagens necessárias.

P4, por sua vez, na aula do dia 31/07/2014, elogiou uma atividade que já havia sido feita por seus alunos, evidenciando a preferência da turma por atividades práticas, nas quais eles podiam colocar a "mão na massa":

> P4: – Eu fiquei muito satisfeita com esse trabalho que vocês realizaram. E tenho a impressão de que... duas impressões que eu tenho. A primeira é que vocês foram mais seguros do que na elaboração do ensaio, parece que foi mais... é mais trabalhoso articular todos aqueles autores do que desenvolver uma análise, no caso que é a voz de vocês, a respeito do trabalho, da metodologia do livro didático e convocaram, sem dúvida, a voz de alguns autores aqui, não é? Eu vi textos muito bem amarrados, no sentido de trazer a discussão teórica que a gente está fazendo aqui. Tudo que a gente vem abordando nesse trabalho que a gente pode chamar globalmente de trabalho com o texto, não é? Então, trazendo aqui as vozes autorais e tomando posição, não é, porque vocês, eu acho, tem posição com relação ao livro didático, tá? Então essa é a primeira impressão que eu tenho, que talvez tenham feito isso com mais segurança, porque parece que, quando vocês são levados a "colocar a mão na massa", parece que vocês gostam mais disso, eu tenho essa sensação, que não é só a discussão teórica, não é? A segunda impressão que eu tenho é que parece que vocês gostaram de analisar livro didático. Parece que gostaram de empreender esse papel crítico, de pegar um material e sair apontando os aspectos positivos e os aspectos negativos. Estou enganada com relação a isso? Não? Dá para a gente sentir isso no texto, tá?

Esse reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de realizar atividades práticas a partir do que foi discutido em classe é muito importante, porque parte do princípio de que os estudantes precisam vivenciar na universidade atividades similares às que vivenciarão na sua profissão. Exercitar o que aprendeu, confrontando a atividade prática com as discussões teóricas realizadas, é o caminho para a construção de uma prática reflexiva, como ressaltam Macedo e Moreira (2001, p. 121):

> O profissional aprende na ação e na reflexão sobre a prática. Desenvolver a habilidade de pesquisar a prática nos diferentes campos de sua materialização e confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional, é a tônica para uma formação profissional consciente.

A temática da escolha do livro didático, pelo que pudemos constatar, foi contemplada em aulas das quatro disciplinas de formação para a docência observadas. Embora mais aprofundada em algumas e trabalhada de modo mais superficial em outras, o que importa é que as questões levantadas foram pertinentes. Isso é um dado muito positivo, pois se trata de uma questão que merece mesmo discussão: quanto mais orientados, mas os estudantes terão meios de exercerem a escolha da melhor forma possível.

Não faltou, também, nas discussões propostas, encontrarmos passagens que fizessem relação entre a escolha e o uso do livro didático, atividades que são indissociáveis. Na aula de Prática pedagógica da língua portuguesa II, realizada no dia 29/08/2014, P2 destacou o seguinte:

P2: – A gente está falando sobre duas coisas, não é, a gente está falando sobre critérios de escolha e a gente está associando o quadro ao uso, não é? Então, não adianta realmente refletir sobre todos esses critérios para escolher um livro se, na hora do uso, é para abrir na página tal e copiar. Então, não faz sentido pensar em todos esses critérios de escolha para ter uma prática como essa. Precisa ter cuidado nesses dois momentos: no momento da escolha e no momento do uso, né?

Como diz o professor, não adianta pensar sobre os critérios de escolha e, no momento do uso, fazê-lo de uma forma acrítica. É necessário cuidar para que os dois momentos – o de escolha e o de uso – ocorram da melhor forma possível. Para tanto, é necessário formar os professores também para o uso. A fim de ver como tem se dado essa formação, veremos, a partir de agora, que discussões a esse respeito foram realizadas nas aulas observadas.

4.4.5 Sobre o uso do livro didático, autonomia e autoria da aula de português

O livro didático é um objeto multifacetado, como já dissemos, e repleto de complexidades, devido às várias funções que desempenha na sala de aula. Essa complexidade se justifica, segundo Castro e Sousa (1998, p. 43-44), porque

> Para os manuais e nos manuais concorre a ação de várias agências e agentes que os tornam objetos particularmente complexos, caracterizáveis, entre outros aspectos, pela diversidade de funções que lhes podem ser associadas. (…) por um lado, estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um fator de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica.

Dentre as funções exercidas pelo livro didático, que são muitas, como também já pudemos perceber, aquelas que remetem a guia do professor, orientador das práticas e autor das aulas são as que exigem maior reflexão.

Já foram debatidos neste estudo os motivos que levam os professores a utilizarem o livro didático como um objeto que exerce tais funções e que é quase que exclusivo nas suas aulas. À parte concordâncias e discordâncias em relação a esses motivos, o que não podemos negar é que o livro didático tem lugar garantido no nosso ensino e, mesmo com o advento de novos objetos educacionais, como computadores, aparelhos multimídia, *tablets* etc., ele parece não sair de cena porque se constitui numa tradição. Isso precisa ser repensado, assim como precisa ser revista uma "verdade" disseminada na nossa realidade educacional, segundo a qual a escola não existe sem livro didático.

Silva *et al*. (1997), refletindo sobre essa ideia posta de que o livro didático é um elemento obrigatório e essencial ao ensino, afirmam que isso é um risco à "monofonização" do discurso escolar, cujo tom único é dado por esse recurso. Ao concebermos o livro como um elemento indispensável, surge o grande problema do seu uso como reprodução em vez de produção ou construção e é contra o caráter reprodutor das práticas mediadas pelo livro didático e a favor da autonomia do professor e da autoria de suas aulas que devemos lutar.

Refletir sobre o uso do livro didático é, para nós, condição *sine qua non* para o exercício autônomo da profissão de professor. Reconhecer que, usando-o de forma acrítica, corre-se o risco de que ele assuma a autoria da aula, é uma necessidade urgente. Sabendo disso, voltamo-nos para as disciplinas de formação para a docência também com o objetivo de identificar a discussão sobre os usos do livro didático e de observar como essas discussões se deram, que elementos foram contemplados e que visões foram formadas a respeito.

Das aulas observadas, as únicas que apresentaram a discussão sobre o uso do livro didático foram Prática pedagógica da língua portuguesa I e II, ambas do curso de Letras da UFRPE, as quais tinham, de fato, o livro didático como conteúdo das aulas (como já dissemos, nas outras aulas, a temática não era o livro didático, mas outras questões que se relacionavam com esse recurso).

A primeira situação de discussão acerca do uso do livro didático foi observada no dia 29/08/2013, na aula de Prática pedagógica da língua portuguesa II, ministrada por P2. O professor introduzia a temática do livro didático quando deu início a um debate que tinha como objetivo resgatar as experiências com o uso do livro didático vivenciadas pelos alunos na época em que eram estudantes da educação básica. Depois, P2 perguntou como se dava o uso desse material agora, no momento que eram estagiários e/ou professores. A conversa, que parecia despretensiosa, foi interessante para perceber as impressões dos estudantes acerca do uso do livro.

P2: – Como foi a relação de vocês com o livro didático na vida escolar de vocês?

A: – Era a nossa dupla.

P2: – Era?

A: – Era. Para mim era.

P2: – E na tua, Marina? Como era a relação com o livro didático que era usado na escola?

A: – Era pouco usado.

P2: – Pouco usado? Já no teu caso, era muito usado, não é?

A: – Não, era mais fichas, atividades no quadro.

P2: – Escola particular ou pública? Particular? E vocês duas? Usaram muito o livro didático?

A: – Eu não lembro, professor...

P2: – Não lembra muito não?

A: – Usava mais na disciplina de português do que nas outras disciplinas.

P2: – Usava mais o livro de português? Por que será que o de português vocês usavam mais?

A: – Na de português a gente usava para leitura. Sabe aquela coisa do professor chamar para ir à mesa e dizer: "Venha ler esse texto"?

P2: – Então, a hipótese de usar mais na aula de língua portuguesa são os textos, não é?

A: – Não, eu usava o de matemática, fazia as tarefas, usava o de ciências muito, também. Ciências, matemática, português e geografia. Lembro que a professora de geografia era um terror, que ela pegava os capítulos de 6, 7 páginas e dizia: "Faça um resumo". Ou então mandava a gente copiar o que estava no livro. "Mas, professora, não está no livro?". "Mas no final do ano você vai ter que devolver o livro".

P2: – Então parece que a experiência de trabalhar com o livro com essa professora... os alunos não gostavam muito, não é, do uso?

A: – Não. Eu gostava dela, mas...

P2: – Mas e em outras disciplinas? Em português, por exemplo?

A: – Não, em português era melhor...

P2: – Vocês gostavam de comprar livros, no começo do ano, material novinho... Vocês iam olhar lá? Não?

A: – Olhe, eu sempre gostei, mas...

P2: – Porque eu sempre ia muito. Meu pai comprava os livros, ou, quando não comprava, eu aproveitava os da minha irmã mais velha. Eu pegava o de português e ia procurar quais eram as músicas.

A: – Todo livro que eu pego, até hoje, de português, eu vou olhar as tirinhas.

P2: – Tirinhas?

A: – Isso, que eu gosto.

P2: – E, hoje em dia, por exemplo, nos estágios, nas escolas em que vocês trabalham? O uso é diferente?

A: – Na escola onde eu trabalho, o livro é digital.

P2: – É sistema de ensino, é?

A: – É. E eu não uso, porque não serve, não serve, o material não serve. O pessoal das outras disciplinas também reluta muito, mas eu acredito que eles usam...

P2: – Você acha que existe livro perfeito? Livro didático perfeito?

A: – Não.

(...)

A: – O livro de espanhol, como eu nunca uso, mas, assim, eu retiro algumas atividades do livro, alguns exercícios.

P2: – E usa outros materiais didáticos diferentes do livro didático?

A: – Uso outro material para completar, por exemplo, o computador tem em si outras abordagens que o livro não traz, abordagem teórica. E a abordagem que ele traz não serve como suporte para as atividades que ele propõe. Aí eu trago outras abordagens teóricas e algumas atividades eu tiro do livro.

P2: – Eu lembro bem, não sei... Acho que foi você, Ana, que destacou a quase que obrigação de usar o material, por conta dos pais dos alunos, da coordenação do colégio...

A: – Como o livro foi digital, os meninos tiveram que comprar o livro e o *tablet* para usar os dois. E aí, como eles tiveram que comprar o livro e o *tablet*, aí os pais pedem que utilizem. Como eu sou professora de espanhol, o peso não é tão grande sobre a minha disciplina.

P2: – No caso de um professor de português, você acha que a cobrança, por parte de coordenação, de pai de aluno, de direção é maior?

A: – É. Não sei como funciona lá, agora assim, no meu caso, a cobrança não é tão grande (...) Agora a cobrança em cima de mim para usar o livro não é tão grande, porque, como minha disciplina não é tão pesada... Agora eu não sei como é para o professor de matemática...

P2: – Apesar de toda essa dificuldade, de não existir o livro perfeito, vocês concordam que o livro é muito usado, não é? Para a maior parte dos professores, é...

A: – Uma orientação.

P2: – Exatamente. É uma orientação, o guia, o suporte de textos... Uma ferramenta que, muitas vezes, os professores adotam como se fosse a única, o único material didático, como se o autor do livro fosse o dono da aula dele.

(...)

Uma das alunas afirmou que, durante os estágios, observou que os professores quase não usavam o livro didático.

P2: – Mas quando você observa aula lá no PIBID, os professores não usam?

Os alunos riram.

P2: – Não usam?

A: – Usam o quê?

P2: – O livro didático. Estou falando de livro didático.

A: – Ah, usam, usam. Eles usam, mas assim... para amparar o data show...

Os alunos riram.

P2: – Eles usam o livro para quê? Para amparar o data show?

O professor riu.

A: – Mas, uma vez, eu vi usando assim... "Menino, copia aqui desse livro no caderno, essa crônica, essa narração, esse romance!", e era um... como é o nome? Uma historinha, uma...

A: – Fábula!

A: – Era uma fábula. Aí ela disse: "Copia isso tudo". Aí, assim, era só para copiar. Não era nem para ler, nada, era só para copiar do livro para o caderno, para eles ficarem quietos, e eles não ficavam.Aí eles se levantavam, não queriam. E uns alunos copiavam, aí ela dava ponto. Mas só assim.

(...)

A: – Na escola do meu irmão... Eu olhei o livro dele de português. Quando ele estava me dizendo que a professora só ficava mandando eles copiarem, copiarem, copiarem, aí eu disse: "Deixa eu olhar teu livro". Aí, quando eu vi... Aí ela copia no quadro... Ele disse: "Ela disse que na faculdade a gente ia copiar muito".

A turma riu.

A: – Aí eu peguei o livro e... como assim? Ele tem três livros de português. Três livros.

P2: – Didáticos? Livros didáticos?

A: – Didáticos. Ele tem uma gramática, ele tem um livro, que chama de livro, que é o livro didático mesmo. E tem outro livro que é assim... Interação e produção textual. Ele tem três livros. Agora, tem livro de português. Traz atividade escrita, traz um monte de coisa no livro. E os três são bons. Mas...

P2: – Mas os três são diferentes, não é? Porque dois me parece que são livros didáticos e o outro me parece que é uma gramática. Seria muito interessante, realmente, que a gente tivesse um livro didático, uma gramática, um dicionário... Um dicionário, não, alguns dicionários e algumas gramáticas, mas não para levar para escola todo dia e fazer consulta todo dia, mas quando fosse necessário.

(...)

A: – É... Assim, eu ainda não dei aula de português, mas...

P2: – A sua experiência é só com o PIBID, então?

A: – É... Não é aula assim...

P2: – No estágio, você não chegou na regência ainda não?

A: – Não.

P2: – Certo.

A: – Assim, eu não encaro que o PIBID como aula. Na verdade...

P2: – Mas eu vi que você fez atividades com sequências didáticas... Qual a diferença?

A: – Ah, eu fiz atividades. Mas, assim, a professora está na sala, aí é outra coisa. Quando você não é o professor, mas está sozinho, a autonomia é outra questão. Eu acho que... e eu estou vendo isso agora no estágio de espanhol. Quando você dá aula sozinha, é uma coisa; quando você é observado, você é estagiário, é totalmente diferente. Então, eu vejo assim, que o professor, quando ele usa o livro, muitas vezes, o estagiário vendo, lá, assistindo a aula... Também tem os estagiários, o estagiário estava dando aula. A professora...

P2: – No Aplicação?

A: – Sim, os meninos não usavam o livro... Os estagiários, eles não usavam.

P2: – Os alunos da licenciatura que estavam lá na prática de ensino, desenvolvendo sequências feito você faz no PIBID, então? No PIBID você faz várias sequências, mas não usa o material.

A: – Eles não usaram. Eles trouxeram outros materiais, não é, jornal, revistas, textos... Mas nenhuma vez usaram o livro.

P2: – Por outro lado, os professores usam bastante, não é?

A: – Usam bastante. Agora, assim, o professor se prender só ao livro não é interessante. Tem uma hora que ele vai querer trazer outra coisa para o aluno.

P2: – Outros materiais didáticos ou não didáticos, não é?

A: – Para poder, também... é...

A: – Vocês falam no caso de escola pública, não é? Porque escola privada não é bem assim. Caso não utilize, é a mãe que vai na porta...

A: – É...

P2: – Certo. Eu também vi essa experiência dando aula de inglês para os pequenininhos, livro caro... Aí a mãe de um aluno perguntou à coordenadora o que é que estava acontecendo. que eu não estava usando o livro. Aí a coordenadora veio me perguntar, mas veio perguntando com muita tranquilidade: "Olha, professor, eu estou perguntando só porque eu quero dar uma explicação para a mãe do aluno". A gente fazia reuniões quinzenais para planejar, para discutir, para ela acompanhar o trabalho que eu estava fazendo na escola, mas ela queria ouvir de mim uma explicação para poder passar pra mãe. Claro, a explicação foi essa, que a gente sabe, não é? O livro não atendia a todas as necessidades dos alunos, então eu usava livro num momento, numa unidade, numa sequência, e, em outro, eu trazia um outro material, e essa seria a minha postura até o final do ano, ou seja, era provável que a gente chegasse no final do ano e não tivesse usado o livro todo, mas que a gente estava fazendo um trabalho com os alunos usando outros recursos, outros suportes, não é? A coordenadora... era uma escola tranquila, também, não é? Aí ela disse: "Ah, professor, ótimo, eu entendo, eu até concordo com sua postura, eu vou conversar com a mãe". Mas isso não é o que a gente tem em toda escola, não é? Então, a gente vai encontrar escola em que o coordenador vai dizer: "Olhe, a mãe reclamou, você tem que usar... tem que usar! E olhe que o ano está acabando e falta muita coisa, então use muito a partir de agora". A gente vai encontrar esse tipo de coisa.

Alguns alunos disseram juntos: – Manda para tarefa de casa.

A turma riu.

P2: – Mas, apesar de tudo isso, a gente tem alguma autonomia em sala de aula, não é? A forma como a gente vai conduzir isso, quem vai escolher somos nós. A gente tem que administrar.

Esses longos trechos de discussão nos fazem refletir sobre questões relevantes acerca do uso do livro didático. Já no início da sondagem feita por P2 para resgatar as lembranças dos alunos sobre as práticas dos alunos com esse material, vimos como é forte sua presença na sala de aula. A expressão "nossa dupla", lançada por uma das alunas logo que o professor fez a pergunta, é reveladora da importância que esse material tem para o professor, funcionando, conforme disseram outros alunos, como orientador e guia. Como destaca Frago (1995, p. 68-69), o livro didático, muito mais do que outros objetos escolares, orienta e promove

> práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento (…) – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas.

Pelo que disseram as alunas, o livro didático era ainda mais utilizado nas aulas de português pelo fato de os professores verem nesse material um suporte de textos, um meio através do qual os eles poderiam favorecer aos alunos o acesso a uma pluralidade de textos. Esse jeito de conceber o livro didático é explicado por Bunzen (2005), para quem esse material pode ser visto como um gênero do discurso ou como um suporte ou veículo de textos variados. De acordo com essa última perspectiva, o livro didático é

> uma brochura de papel em certo formato, com certo tipo de cobertura, com resmas costuradas e coladas na lombada – que reúne em si uma certa distribuição de textos e imagens de diversos tipos – textos expositivos e instruções do autor do livro; outros documentos (históricos, por exemplo); imagens, como reproduções de fotografias, de pinturas, mapas, gráficos, infográficos; textos de campos variados, como o literário, o publicitário, o jornalístico, o da divulgação científica etc. Quase algo como uma coletânea variada ou um arquivo (BUNZEN, 2005, p. 3).

De acordo com Rojo (2005), apesar de aparentemente sem importância, essa diferença no modo de conceber o livro didático de português tem implicações no uso que o professor faz dele. Para essa autora, se o livro didático é encarado apenas como acervo ou arquivo de textos, ou seja, como suporte, e se o professor faz uso dele somente para retirar os textos e imagens de que precisa para dar suas aulas, sem se importar, por exemplo, com o diálogo entre suas concepções e as do livro, trata-se apenas de uma atividade de reprodução, a qual não tem muita importância para uma prática significativa de ensino.

Ao lado desse uso reprodutor, encontramos, na fala dos alunos, referência a usos sem nenhum propósito e a situações em que esse uso não ocorria. Como exemplos de uso sem propósito, temos as atividades de cópias de textos sem nenhuma justificativa plausível, produção de resumos sem um objetivo claro, o livro usado para amparar o *data show* (essa fala da aluna soou como um deboche), para realização de grande quantidade de tarefas de casa... Ou seja, o livro didático utilizado sem nenhuma expressão, sem motivo que justifique sua presença tão constante e tão forte na sala de aula. Sobre a ausência do uso, referimo-nos a uma das alunas, que afirmou não utilizar o livro didático (sistema de ensino) porque o mesmo não servia. Ela afirmou que, por lecionar espanhol, uma disciplina que não tem tanta expressão na matriz curricular da escola, ficava mais fácil para ela utilizar outros recursos, já que os pais e a coordenação da escola não costumavam cobrar muito. Não é o que acontece, porém, com as outras disciplinas de maior carga horária. Nesses casos, evidenciaram outros alunos, a cobrança dos pais e da gestão da escola, sob a égide do alto preço dos livros, acabava por exigir que o professor utilizasse esse material o máximo que pudesse e a qualquer custo.

Outra situação que merece reflexão diz respeito à quantidade de livros didáticos utilizados por algumas escolas na disciplina de língua portuguesa, como mencionou uma aluna ao referir-se à escola do seu irmão. São gramáticas, livros de produção de texto e livros didáticos voltados para uma única disciplina, materiais que, na realidade da rede privada de ensino, precisarão ser utilizados a todo custo. É certo que, como destacou P2, o ideal seria que os alunos dispusessem, além do livro didático, de gramáticas e dicionários para consulta, mas para consulta, não para a utilização diária como suporte de leitura e banco de atividades, como é o caso citado. Essa quantidade de livros deixa o professor sobrecarregado, pois, se ele já tinha que utilizar um único livro didático do começo ao fim, por exigência dos pais e da escola, agora tem que dar conta de três livros diferentes. O resultado disso são mais atividades para os alunos, as quais acabam sendo enviadas em grande quantidade para casa e podem nem ter retorno em termos de correção na escola; e menos espaço para o professor trazer outros materiais e recursos às suas aulas, para ter liberdade e para criar suas próprias práticas.

Para Castro (1999), a multiplicidade de objetivos e de tarefas que o livro didático comporta faz com que ele abarque, hoje, cada vez mais "textos satélites", como cadernos de apoio, de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação etc., os quais, além de atuarem como enquadradores, partem do pressuposto de que o manual teria que suportar todos os conhecimentos necessários ao aluno daquele ano de ensino. Nesses casos, esses livros acabam por ser, para muitos professores, o lugar do ensino e da aprendizagem da aula de português, o

que os engessa, condiciona-os, reduz a sua prática, leva-os à alienação (GERALDI, 1987), limita-os a trabalhar apenas conforme as sequências propostas pelo autor do livro, que não conhece as necessidades da turma. Tratando desse caráter redutor do livro didático, Geraldi (1987) afirma que a tecnologia permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, o que muda o trabalho do professor: facilita a tarefa, diminui a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, prepara tudo, inclusive dá as respostas. O autor compara o uso acrítico do manual a um "exercício de capatazia", pois a função do professor assemelha-se à de um "capataz de fábrica": restringe-se a controlar o tempo do aluno com o manual, definir a quantidade de exercícios e o tempo destinado a eles, comparar as respostas dos alunos àquelas dadas no manual do professor etc. E isso, como já destacamos, não é o esperado, em se tratando do uso do manual didático.

É importante destacar, porém, conforme ressalta Bonafé (2002), que os livros didáticos nunca poderão dar conta de todas as aprendizagens, nem das características dos alunos que os utilizam. Por esse motivo, ao lançar mão desse recurso, o professor deve sempre adequar o discurso, ter autonomia e lembrar-se de que ele não é a única ferramenta disponível.

A autonomia e atitude de que falamos e que esperamos dos professores ao utilizarem o livro didático parecem estar mais visíveis nos professores em formação do que naqueles já formados. Pelo menos foi o que identificou uma das alunas, ao observar estagiários lecionando no colégio onde realizava seu estágio. Segundo essa aluna, os professores eram muito mais apegados ao livro didático do que os estagiários, que costumavam dar suas aulas com o apoio de jornais e revistas, por exemplo. O motivo dessa diferença de postura poderia estar no fato de que os estagiários ainda não se acomodaram à praticidade do livro, ainda não foram "contaminados" pelo apego a ele, ainda não estão alienados, conforme diz Geraldi (1987).

Outro aspecto muito importante que pode ser destacado na conversa de P2 com os alunos diz respeito à certeza de que não há livro didático perfeito, de que este é um material que tem lacunas e que exige, por isso mesmo, a participação ativa e autônoma do professor, que é quem tem a liberdade, por sua formação e por seu papel em sala de aula, para conduzir, administrar a aula. Como surgiu novamente na discussão da aula do dia 19/09/13, o livro didático é apenas um suporte (dentre tantos outros) e seu uso bem sucedido depende da postura e das escolhas do professor:

A: – O livro é só um suporte, não é?

P2: – Ela está destacando o que a gente mencionou várias vezes na aula passada, não é? A questão não está só no livro. Não está só no livro. Está também no uso que se faz desse livro, não é?

(...)

P2: – O fato é algo que vocês disseram já no começo da aula passada: não vai ter o livro didático perfeito, não é, mas vai ter um professor que tem escolhas conscientes para fazer uso dele de forma que atenda às demandas da turma. A gente precisa olhar o livro didático com seriedade, resgatando todas essas concepções para escolher aquele que tem uma proposta mais correspondente com a da gente, com a da escola...

A: – Lembrar que ele é um suporte.

P2: – Exatamente, lembrar que lembrar que ele é só um suporte, que ele não vai dar aula por você, não é? A aula ainda não está pronta, não é? Você é quem vai planejar sua aula, você é quem vai dar aula e não o autor do livro didático.

De acordo com a aluna, parece ser necessário lembrar ao professor da educação básica que o livro didático é apenas um suporte, quando, na verdade, esse professor já deveria ter construído essa concepção durante a sua formação inicial. E se há a certeza de que o livro didático é apenas um apoio, há também a clareza de que existem outros materiais que exercem esse mesmo papel. Por que, então, um programa como o PNLD, se sabemos que o livro didático não é fundamental ao nosso ensino? E se acreditamos que é o professor quem deve planejar suas aulas, por que não investir na sua formação? São perguntas importantes que pedem resposta urgente.

Sobre a certeza de que o livro didático é apenas um apoio e de que há outros recursos além do livro didático, Martins (2012, p. 138-139) destaca:

> Em síntese, é evidente a necessidade de: escolher de forma informada os manuais escolares; utilizá-los de forma crítica e, portanto, como apoio didático e não como substituto da planificação e do professor; fazê-los interagir com todos os demais materiais didáticos disponíveis que a análise e a reflexão revelarem pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola. Se temos à disposição várias possibilidades, diferentes caminhos, diversos materiais didáticos, se muitos são os momentos e situações, por que nos fixarmos apenas num recurso, por mais rico de potencialidades que seja? (...) Trata-se de construir as formas da convivência, da articulação entre os materiais disponíveis, tirando proveito da diversidade, fazendo-a trabalhar em nosso favor.

Igualmente esclarecedora da importância de usar o livro didático com critérios e criticidade foi a discussão proposta na disciplina de Prática pedagógica da língua portuguesa I, ministrada por P3, no dia 22/01/2014, também na UFRPE. A aula teve como mote o texto de Ezequiel Teodoro da Silva (1996), aqui já mencionado, no qual o autor compara o livro didático a "muletas pedagógicas". Nessa aula observada, P3 discutiu com os alunos as respostas que deram às questões sobre o referido texto, conforme atividade proposta na aula anterior. Apesar de poucos alunos terem realizado a atividade, para descontentamento da professora, as respostas que trouxeram e o debate que tais respostas gerou foram suficientes para construirmos uma ideia acerca da visão de uso de livro didático defendida pela professora, pelo autor do texto e, consequentemente, pelos alunos.

A aula consistiu basicamente nas discussões que as respostas geraram. Na verdade, as observações feitas por P3 acerca das respostas dos alunos foram mais a título de construção da argumentação, ou seja, do modo como os alunos organizaram suas respostas em relação ao texto base. Mas vale destacar que as respostas foram motivo suficiente para discussão.

Os exercícios sobre o texto em questão solicitavam que os alunos: i) comentassem, a partir dos argumentos do texto, a negação do autor em relação ao uso do livro didático como "muleta pedagógica"; ii) explicassem a força atribuída ao livro didático no processo de ensino; iii) confirmassem ou não a defesa, por parte do autor, da entrada de novas tecnologias no ensino; iv) explicassem o motivo pelo qual a utilização dos livros didáticos comprometeria as capacidades de análise, avaliação e criatividade de estudantes e professores; v) explicassem as expressões "apego cego" e "apego inocente", utilizadas pelo autor do texto para nomear o apego dos professores ao livro didático; e vi) informassem se concordavam ou não com a ideia de que, à medida que o livro didático ganha espaço no nosso ensino, o professor perde força.

As respostas a essas questões, fundamentas no texto lido, trouxeram as visões dos alunos a respeito desse uso combatido. Dentre os argumentos usados, podemos destacar alguns, como:

- o livro didático transformou-se no roteiro das aulas do professor e tirou a sua autonomia;
- o uso desse material está atrelado a uma tradição do nosso ensino; seu uso apegado se dá, também, devido ao modo de organização escolar;
- é preciso que novas tecnologias adentrem a escola, fazendo com que o livro didático ceda lugar a novos recursos didáticos;

- devido ao uso que faz do livro didático, o professor abre mão do seu planejamento, da elaboração das suas práticas, o que compromete a sua capacidade de análise, de avaliação e a sua criatividade;
- o apego cedo ou inocente ao livro didático tem a ver com o uso indiscriminado e acrítico desse material como única fonte para o trabalho do professor;
- o uso do livro didático faz o professor se acomodar, perder o vigor. Quanto mais o professor se torna dependente do livro didático, mais esse material ganha espaço na escola e no mercado de trabalho.

Os argumentos levantados pelos alunos com base no texto em estudo demonstram que os livros didáticos têm uma função estruturadora do trabalho pedagógico e, segundo Batista (2003, p. 47),

> tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a não ser um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

Nesses termos, certos de que esse uso "cego e inocente" dos livros didáticos é, de fato, prejudicial ao nosso ensino, cabe a nós formar professores cientes disso, fundamentados em perspectivas teórico-metodológicas construídas na universidade, preparados para serem profissionais reflexivos, autônomos, de atitude e autores das suas próprias práticas. Um profissional crítico e reflexivo que, durante a sua formação inicial e no desenvolvimento da prática reflexiva, possa, como sugere Moreira (2001), voltar-se tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições socioculturais em que a prática se realiza e questionar verdades postas, estimulando a reflexão coletiva e favorecendo a discussão com seus pares.

Essa discussão importante sobre o uso do livro didático, apesar de ter ocorrido apenas em duas disciplinas, ambas da UFRPE, suscitaram reflexões interessantes com os alunos. Fica a certeza de que ela precisa ser realizada em todas as turmas, tendo em vista o professor autor, consciente e fundamentado que queremos formar e que é, ao final das contas, o grande responsável pelo sucesso do ensino de português.

4.4.6 O que dizem as práticas docentes

As observações realizadas foram reveladoras das práticas que são realizadas nas salas de aula da universidade durante a formação de professores de português. Devido aos nossos objetivos, voltamo-nos especificamente para as práticas relacionadas à discussão sobre livros didáticos, mas não deixamos de atentar para outros dados importantes constitutivos desse processo formativo. Trataremos também delas neste espaço.

Como esclarecemos no início das análises, algumas das aulas observadas tinham como conteúdo de discussão a temática do livro didático; outras, porém, remetiam a esse tema em algumas passagens, tendo em vista que o conteúdo da aula era outro. Mesmo assim, elas foram observadas porque, segundo as professoras, a discussão sobre livro didático era tratada por elas de forma transversal, ou seja, à medida que discutiam os conteúdos do ensino, voltavam-se para esse recurso por ele funcionar, como sabemos, como uma das formas de materialização do currículo nas nossas escolas. Destacamos, então, que percebemos reflexões consideráveis a respeito do livro didático em todas as aulas, independentemente do conteúdo em questão. Destacamos, também, que alguns aspectos importantes desse recurso de ensino deixaram de ser trabalhados e poderiam, caso fossem contemplados, ampliar ainda mais a visão dos estudantes a respeito desse tema.

Sobre os temas contemplados, temos concepções e importância do livro didático (presentes nas aulas das disciplinas Prática pedagógica da língua portuguesa 1 e Metodologia do ensino de língua portuguesa 3); aspectos mercadológicos (em Didática do ensino da língua(gem)); PNLD (Prática pedagógica da língua portuguesa 2); livro didático e currículo (Prática pedagógica da língua portuguesa 2 e Metodologia do ensino de língua portuguesa 3); escolha de livros didáticos e critérios de escolha (Prática pedagógica da língua portuguesa 1 E 2); eixos do ensino de língua no livro didático (Didática da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa 1 e 2 e Metodologia do ensino de língua portuguesa 3); uso de livros didáticos (Prática pedagógica da língua portuguesa 1 e 2). Como exemplo dos temas que deixaram de ser debatidos, temos as várias facetas e funções do livro didático, antigamente e na atualidade; aspectos políticos e históricos desse material, que são inter-relacionados na realidade do nosso ensino (discutir a história é também discutir a política do livro didático); a ideologia que subjaz a esse material; a regulação do Estado, entre outros. E, apesar de termos observado discussões sobre o uso de livros didáticos, acreditamos que ela poderia ter sido mais explorada, de modo a mostrar aos estudantes, através de atividades práticas, que esse recurso deveria estar a serviço do professor e não o contrário.

Podemos inferir também que os conteúdos propostos foram contemplados, sobretudo nas disciplinas de Prática pedagógica da língua portuguesa 1 e 2. Como esses conteúdos são mencionados nos programas das disciplinas de forma bem geral, os docentes acabaram tendo mais liberdade no momento de selecionar o que seria discutido em suas aulas.

Alguns docentes indicaram nas entrevistas que havia, no âmbito dessas disciplinas, uma repetição de conteúdos que precisava ser repensada. Nas práticas da UFRPE, percebemos que, nas disciplinas de Prática de ensino de língua portuguesa 1 e 2, ocorreu a discussão sobre os critérios de avaliação e seleção de livros didáticos. Apesar de ser, aparentemente, a mesma discussão, o foco dado a elas foi diferenciado: em Prática de ensino de língua portuguesa 1, P3 tratou dos critérios de exclusão, aqueles que são responsáveis pela eliminação dos livros; já em Prática de ensino de língua portuguesa 2, a discussão foi sobre os critérios que devem ser observados pelos professores ao escolherem os livros, com destaque para o trabalho com os eixos de ensino, o papel do manual, os aspectos gráficos etc. Sendo assim, não podemos, somente a partir dessas aulas observadas, certificarmo-nos de que as repetições indicadas pelos professores, de fato, ocorrem nos momentos das aulas.

Uma prática que foi percebida em todas as aulas observadas, e que é de grande importância para a formação de professor de português reflexivo, foi a análise de atividades de livros didáticos. Algumas puderam ser observadas por nós, outras já haviam acontecido, mas foram mencionadas durante as aulas observadas. De uma forma ou de outra, ficou clara a intenção dos docentes em mostrar aos licenciandos como eles deveriam atuar no momento de escolher o livro. Nessas ocasiões, percebemos o exercício da reflexão como uma atividade dialógica (ZEICHNER, 1993), na qual teoria e prática se complementam. O princípio da simetria invertida, necessário à formação do professor autônomo e autor de suas práticas, foi praticado quando essas atividades aconteceram (vale salientar que atividade prática não diz respeito apenas àquelas realizadas fora da universidade, em sala de aula. Ao analisarem os livros didáticos, os estudantes vivenciaram uma situação que, de fato, viverão em sua atuação como professores). No entanto, esses foram os únicos episódios em que pudemos perceber a realização de atividades com base no princípio da simetria invertida.

Apesar de muitos aspectos positivos terem sido evidenciados nas análises das práticas, não podemos deixar de chamar atenção para a falta de interação que ocorreu em muitas das situações observadas (muitas delas não descritas neste trabalho pelo recorte da pesquisa). A timidez dos alunos pela presença do pesquisador na classe ou o fato de as aulas serem, em sua maioria, teóricas, podem ser considerados alguns motivos para essa pequena interação. Mas essa realidade é preocupante, porque foram poucas as ocasiões em que os estudantes

participaram sem serem cobrados pelos professores. Precisamos de estudantes mais ativos e participativos, como ressaltam Gesser e Ranghetti (2011, p. 19):

> No atual contexto, precisaremos, indubitavelmente, de um novo tipo de aluno. Precisaremos de estudantes voltados para uma cultura educativa mais preocupada com os processos do que com o produto. Estudantes dispostos a se corresponsabilizarem por sua aprendizagem, para construírem, junto com as instituições e professores, os seus próprios caminhos para a aprendizagem.

Para tornar-se um professor reflexivo, alguém que pensa, reflete e toma decisões, é preciso que os estudantes tenham também consciência do seu papel na própria formação, que sejam coautores dela. E isso só será possível com uma postura ativa, autônoma e consciente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar,
não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma
como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

A formação inicial de professores tem sido objeto de diversas pesquisas que enfocam vários de seus âmbitos. De acordo com Marcelo (1998), essas pesquisas vêm crescendo qualitativa e quantitativamente, e recebendo considerável destaque no cenário nacional porque, "pouco a pouco, tem-se constatado um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar" (p. 1).

Essa discussão ganha ainda mais importância quando se volta para a formação do professor de português, profissional responsável pelo ensino da língua como interação social e de práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, que farão do aluno um usuário competente da língua.

O contexto atual da formação do professor de português exige de nós, professores e pesquisadores, reflexões acerca dos materiais didáticos que têm sido utilizados nas mais diversas situações de ensino. E, considerando os grandes investimentos do Governo Federal em políticas de avaliação e compra de livros didáticos para todos os alunos da educação básica, certamente nossa atenção há de se voltar para esse recurso, que, apesar de reconhecidamente ser apenas um apoio para o professor, acaba funcionando como o "autor" da aula.

Considerando, então, as relações entre formação do professor de português, ensino de língua e livro didático, bem como nossas experiências acumuladas como professora da educação básica – que conhece a realidade do ensino e a presença constante do livro didático nas salas de aula – e como professora do ensino superior – que sabe da necessidade de formar professores autônomos e autores de suas próprias práticas –, deparamo-nos com a necessidade de refletir sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores de português, observando o lugar que a discussão sobre o livro didático ocupa nessa formação, de modo a tentar responder a algumas questões cruciais: Como estão sendo formados esses professores? Como se apresentam as matrizes curriculares desses cursos e, nelas, as disciplinas de formação para a docência, responsáveis diretas pela articulação teoria-prática e pelas reflexões sobre o ensino? Qual é o lugar da discussão sobre o livro didático de português nessas disciplinas? O que faz os licenciandos saírem da universidade autorizados a usar o livro didático como orientador das suas práticas e, mais ainda, o que os leva a acreditar que esse material é o único recurso de que dispõem para ensinar a língua?

Diante dessas questões, muitas foram as hipóteses levantadas na busca pela resposta: a temática do livro didático estaria sendo negligenciada na formação inicial do professor; a temática do livro didático estaria sendo discutida, mas de forma unilateral, provavelmente a partir somente dos aspectos positivos, de modo que os licenciandos acabam por acreditar que

o livro didático é a solução para os seus problemas didáticos; o licenciando não estaria sendo formado para ser autor de suas práticas, mas para usar o livro didático como "a aula"; entre outras.

Envolvidos por essa problemática, dispusemo-nos, então, a realizar este estudo qualitativo, que teve como objetivo geral refletir sobre a formação inicial de professores de português, observando a relação entre essa formação e o uso do livro didático na educação básica e, como objetivos específicos: (1) analisar as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Letras de duas instituições de ensino superior de Pernambuco, a UFRPE e a UFPE, responsáveis pela formação de parte considerável dos professores de português do Recife e Região Metropolitana, inferindo, a partir da organização do curso e das disciplinas ofertadas, o professor que estava sendo formado; (2) analisar os programas das disciplinas de formação para a docência (metodologia, didática específica, prática de ensino e estágio em língua portuguesa), observando o lugar nelas reservado para a discussão sobre o livro didático de português; (3) refletir sobre os discursos de docentes das disciplinas de formação para a docência, considerando o que pensavam sobre a formação do professor de português, sobre o livro didático e sobre a relação existente entre essa formação e esse uso; e (4) analisar práticas de docentes das disciplinas de formação para a docência, observando como se davam as discussões sobre o livro didático de português.

Para alcançar os objetivos propostos, lançamos mão de diferentes instrumentos de coleta de dados, como: a pesquisa documental, para nos debruçarmos sobre as matrizes curriculares e os programas das disciplinas de formação para a docência; a entrevista semiestruturada, para coletarmos os dados referentes aos discursos dos docentes universitários acerca da formação do professor e do uso do livro didático na educação básica; e a observação de práticas, para colhermos informações sobre as discussões propostas em torno da temática do livro didático no âmbito das disciplinas de formação para a docência.

Os dados coletados, analisados com base no caráter inferencial e interpretativo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), renderam-nos achados bastante interessantes. Refletiremos sobre os mais importantes agora.

Em relação à estruturação curricular dos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e da UFPE, identificamos aproximações e distanciamentos que merecem destaque. Os dois cursos atendem às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior no que diz respeito à duração, carga horária, oferta de componentes curriculares globais, específicos e integradores, indicação de Atividades Complementares e oferta de disciplinas que garantem espaço para a PCC. Neste

último caso, os dois cursos apresentam propostas diferentes, mas garantem, em seus documentos reguladores (projetos pedagógicos dos cursos e resoluções), que a dimensão da prática seja contemplada durante todo o curso, tanto nos diversos componentes curriculares obrigatórios, como é o caso da UFRPE, quanto em disciplinas específicas (metodologias, didática e avaliação), como é o caso da UFPE.

No que se refere às disciplinas ofertadas nos currículos das duas IES, observamos que a maior parte delas remete aos conteúdos a serem ensinados na educação básica: das 128 disciplinas ofertadas nos dois cursos, 19 são destinadas à formação para a docência, enquanto 72 se voltam para a formação específica em português (e espanhol, no caso da UFRPE). As demais disciplinas pertencem a outras categorias.

À primeira vista, esse dado poderia indicar que, apesar das mudanças advindas com as diretrizes, os cursos estariam ainda formando o especialista, o teórico, e não o professor. No entanto, a partir de um olhar mais atento, entendemos que a organização curricular dos cursos em questão objetiva a formação do professor fundamentado teórica e metodologicamente, que é capaz de fazer escolhas para a sua prática a partir da teorização realizada na universidade. Percebemos, ainda, com base nas matrizes curriculares dos cursos estudados, que o princípio da simetria invertida precisa ser a base de um curso de formação de professores, tendo em vista que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que ele irá atuar, exige consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera em sua atuação profissional. Sendo assim, se o intuito é formar professores que dominam os objetos de ensino da língua, é preciso promover esse ensino da forma mais aprofundada possível. No entanto, essa formação deve reservar espaço também à didatização desses objetos de ensino, questão que deve ser trabalhada na PCC e nas disciplinas de formação para a docência, que são o foco deste estudo.

Nas matrizes estudadas, observamos que essas disciplinas são ofertadas ainda na primeira metade do curso, antecipando-se às determinações das diretrizes, que indicam que elas devem ser oferecidas a partir da segunda metade do curso. Elas se apresentam de forma diferente nos dois cursos: na UFRPE, temos didática específica, práticas e estágios; na UFPE, temos metodologias e estágios. As especificidades de cada curso são garantidas pelas diretrizes, as quais expressam que o projeto de cada curso tem relação com a sua vocação.

Ainda em relação às disciplinas de formação para a docência e ao lugar que reservavam à discussão sobre o livro didático, observamos que, das 14 disciplinas classificadas como sendo de formação para a docência voltadas para o ensino de língua portuguesa e literatura nos dois cursos, 6 propõem a discussão sobre livro didático, no

entanto, 10 apresentam referências bibliográficas que se relacionam explicitamente com a questão do material/livro didático. Além dessas disciplinas de formação para a docência, há uma disciplina eletiva no curso de Letras da UFPE, intitulada Análise e Produção de Material Didático de Língua Portuguesa, que certamente propõe uma discussão detalhada sobre livro didático, bem como situações de elaboração de materiais pelo licenciando, partindo da certeza de que é preciso formar o professor autor de suas práticas. No entanto, essa disciplina não foi analisada por nós porque não corresponde à categoria de disciplinas de formação para a docência que exploramos em nossa pesquisa.

No curso de Letras da UFRPE, as disciplinas que propõem a discussão sobre livro didático são: Didática do ensino da língua(gem), Prática Pedagógica da Língua Portuguesa I e II e Estágio Supervisionado Obrigatório IV. Nesses casos, encontramos uma discussão mais voltada para temas gerais, ficando a cargo do professor, na maior parte das vezes, eleger o que considera mais pertinente. No curso de Letras da UFPE, por sua vez, temos a temática do livro didático contemplada nas seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 3 e Estágio Supervisionado em Português 2. Nos dois cursos, encontramos a discussão sobre a elaboração de materiais didáticos; no entanto, apenas na UFPE encontramos a reflexão sobre o uso. Essa discussão faz falta, porque acreditamos que não refletir sobre os usos e as limitações que o uso irrefletido pode provocar no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a formação do professor que entende que o livro didático não tem o poder de "salvar" o nosso ensino. Em nenhum dos cursos encontramos reflexões específicas sobre o livro didático e sua relação com a política estatal (encontramos referência apenas ao PNLD na UFRPE) e ao mercado. Como sabemos que o livro didático é uma mercadoria e que os investimentos do Governo Federal na política de livros didáticos são cada vez maiores, essa discussão não pode deixar de ser contemplada na formação inicial do professor, inclusive para que os licenciandos reflitam sobre a distorção que hoje se dá em termos de investimentos na educação: grandes valores se voltam para a melhoria do livro didático, quando, segundo nossa avaliação, deveriam se voltar para a formação do professor. Não há, no nosso país, um programa específico de formação de professores ao qual se destinem os mesmos valores empenhados no PNLD, por exemplo. E isso precisa ser mudado, porque, se a justificativa dada para o uso irrefletido desse material é a má formação do professor, não é melhorando o livro didático que isso será resolvido, mas investindo nessa formação.

No que se refere às indicações de leitura sobre a temática do livro didático, vimos que os textos indicados remetem a vários aspectos desse material e que algumas disciplinas, mesmo não trazendo o conteúdo "livro didático", trazem indicações de leitura, o que nos leva

a acreditar essa temática é, para além de um conteúdo da área de conhecimento de referência, uma discussão mais transversal, capaz de perpassar outros conteúdos lecionados em diferentes componentes curriculares.

Voltando-nos, agora, para as análises das entrevistas, retomamos as temáticas das questões feitas aos professores a fim de percebermos o que pensavam a respeito de questões que vão desde a formação de professores até o uso do livro didático na educação básica, inclusive as relações entre esse uso e a formação efetivada na universidade. As temáticas foram: i) a formação dos professores de português; ii) o papel da universidade nessa formação; iii) o papel/importância das disciplinas de formação para a docência na formação desses professores; iv) as discussões e os conteúdos propostos nas disciplinas de formação para a docência; v) a discussão sobre o livro didático de português no âmbito dessas disciplinas; vi) a importância da utilização do livro didático de português; vii) o modo como esse material vem sendo utilizado pelos professores nas nossas escolas; viii) a relação entre o uso do livro didático de português na educação básica e as discussões realizadas nas universidades durante a formação inicial dos professores. Apresentaremos aqui as nossas impressões mais significativas sobre as respostas dos docentes.

Os docentes acreditam que a universidade é o lócus privilegiado da formação do professor e que é nela que o licenciando deverá construir a fundamentação teórico-prática necessária ao exercício da sua profissão. Acreditam também que essa construção não se esgota na formação inicial, mas que a universidade é responsável por sua base.

Para alguns docentes, a formação de professores que tem sido oferecida na universidade ainda é muito bacharelesca, ou seja, tem se voltado mais para questões teóricas do que para questões práticas, embora as diretrizes determinem que a dimensão da prática precise ser contemplada ao longo do curso. Além disso, essa formação não estaria dando aos licenciandos as condições para aprenderem a didatizar os objetos de ensino da língua, por isso o apego ao livro didático, que apresenta propostas de aulas prontas. A importância das disciplinas de formação para a docência é reconhecida, sobretudo quando se trata de refletir sobre a didatização e a transposição didática. No entanto, alguns docentes acreditam que elas são numerosas e repetitivas e que, por esse motivo, precisam ser revistas, pois outras discussões necessárias à formação do professor de português estão sendo deixadas de fora ou têm pouco espaço no currículo dos cursos de licenciatura em Letras.

Os docentes reconhecem que muitas são as discussões a serem travadas no âmbito das disciplinas de formação para a docência. Dentre elas, ganham destaque os eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) e o livro didático. Quanto a esse último,

é necessário trazer à tona questões sobre a história e a política do livro didático, de modo que os licenciandos entendam o porquê de esse material ter-se constituído, ao longo do tempo, como um recurso, na opinião de muitos, indispensável ao ensino. Essa questão e outras que envolvem o livro didático são necessárias, segundo os docentes, para a formação de professores conscientes do valor educacional, social, ideológico, político e mercadológico desse recurso.

Ainda segundo os docentes entrevistados, o livro didático é um recurso mais necessário do que importante no nosso ensino, considerando as dificuldades que os professores enfrentam na sala de aula. Para eles, alguns argumentos sustentam a necessidade do seu uso: o livro didático seria praticamente o único meio de acesso à cultura letrada por parte de professores e alunos (BATISTA, 1999); os professores não teriam tempo para elaborar suas aulas; a formação do professor é inadequada/insuficiente; dentre outros. No entanto, acreditamos, como Barzotto e Aragute (2008), que esse discurso revelado nos argumentos colocados pelos docentes corresponde, na verdade, a uma "inculcação da incompetência pedagógica", que faz com que se abra caminho para políticas paliativas, como a do livro didático.

Obviamente, não negamos as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de sua profissão, mas defendemos que há medidas a serem tomadas que vão além da simples constatação do problema e da sua publicização. Rever as práticas efetivadas nas disciplinas de formação para a docência é um dos encaminhamentos necessários para a melhoria da formação do professor: em vez de apenas teorizar sobre os objetos de ensino, os licenciandos precisam ser encorajados a preparar atividades didáticas, a aplicá-las durante o estágio etc. Essa também seria uma medida importante para os cursos de formação continuada. Outra solução importante seria um programa de formação de professores que merecesse a mesma atenção e os mesmos investimentos do PNLD: um Programa Nacional de Formação de Professores, PNFD. Assim, em vez de melhorar o livro didático, melhoraríamos a qualidade da formação e das ações professor, de modo que ele pudesse realizar práticas significativas com ou sem esse material, uma vez que a tarefa de ensinar língua materna exige que, além de dominá-la, saibamos desautomatizá-la, refletir sobre ela, e não que usemos um objeto que a ela se sobreponha e que, por ser marcado pela predeterminação, limita as escolhas do professor.

Outra questão levantada pelos professores durante a entrevista e que merece nosso destaque tem a ver com o ensino da literatura. Apesar de as matrizes curriculares dos cursos estudados oferecerem disciplinas voltadas para essa questão (Prática Pedagógica da

Literatura, obrigatória da UFRPE, e Metodologia do Ensino da Literatura, eletiva da UFPE), os docentes afirmam que se trata de uma temática que mereceria mais espaço e reflexão.

Por fim, os docentes reconhecem que o modo como o professor usa o livro didático na sala de aula tem relação direta com a sua formação. Nesses termos, quando o uso é apegado e irrefletido, reforça-se a na nossa hipótese de que faltaram, na formação inicial do professor, práticas e reflexões sobre a didatização dos objetos de ensino da língua e/ou sobre a complexidade desse recurso, que tem relação não somente com a educação, mas com a política e o mercado. Pode ter ocorrido, ainda, uma discussão unilateral a respeito desse material, considerando apenas as vantagens do seu uso. De qualquer modo, evidencia-se nesse momento do nosso estudo a importância de uma formação inicial que se volte para o princípio da simetria invertida, para o aprender através do fazer: o licenciando aprende no mesmo tipo de ambiente em que irá atuar: a escola. Sendo assim, as experiências que ele vivencia como aluno são determinantes para a sua prática profissional. Como ressaltam as diretrizes (BRASIL, 2001), o licenciando precisa experienciar, durante todo seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, enfim, situações de ensino-aprendizagem significativas que possam ser concretizadas/recriadas na sua prática profissional.

No que tange às observações das práticas dos docentes das disciplinas de formação para a docência, apresentaremos também os resultados que foram mais relevantes a partir das temáticas tratadas nas aulas observadas. Essas temáticas emergiram no decorrer das observações e contemplam diferentes aspectos da reflexão sobre o livro didático: i) concepção e importância do livro didático; ii) PNLD, aspectos políticos e mercadológicos do livro didático; iii) livro didático como ferramenta curricular; iv) processo de escolha de livros didáticos; v) uso do livro didático, formação do professor, autonomia e autoria da aula.

Observamos situações em que a discussão sobre o livro didático foi o próprio assunto da aula e outras em que os docentes remetiam a essa temática de modo mais assistemático ou transversal. Mesmo assim, encontramos reflexões bastante interessantes.

Os docentes deixaram claro durante as discussões sobre o livro didático que não são a favor de que os professores deixem de usar esse material. Para eles, não se trata de "colocar o livro didático na fogueira" ou de bani-lo do nosso ensino. O seu uso, como já dissemos, é tido pelos docentes como necessário, muito mais do que importante. Mas eles lembram que esse material é apenas um recurso de apoio ao professor e que, por esse motivo, não deve ser usado sem reflexão, de modo a substituir o professor.

Os docentes entrevistados debateram com seus licenciandos questões importantes sobre o livro didático, como o seu papel como ferramenta curricular, os critérios de avaliação

por parte do PNLD e os que devem ser levados em consideração pelos professores no momento de escolherem esse material. Outra discussão necessária, ao nosso ver, foi a que se voltou para o livro didático e sua relação com o mercado. Nas ocorrências, os docentes deixaram claro que há interesses nas negociações pela adoção de livros didáticos os quais não condizem com a preocupação com o ensino: muitas vezes, a adoção do livro se dá mediante favores, prêmios e negociações que são formalmente proibidas pelo PNLD. O uso do livro didático, como já dissemos, ocorreu somente na UFRPE e rendeu também reflexões importantes à formação do professor.

Uma atividade bastante positiva realizada nas aulas observadas foi a análise livros didáticos. Acompanhamos algumas dessas atividades e, em uma das aulas, não acompanhamos a execução, mas ouvimos os comentários a respeito da sua realização, que havia ocorrido em aulas anteriores. Atividades desse tipo são necessárias por vários motivos: permitem que os licenciandos conheçam o material sob várias perspectivas, já que o docente formador chamará atenção para aspectos que talvez passassem despercebidos; ou a atividade realizada em sala de aula servirá de modelo para a realização de análises em momentos efetivos de escolha de livros didáticos, conforme sugere o princípio da simetria invertida etc. No entanto, sentimos falta da produção/elaboração de material didático pelos licenciandos. Acreditamos, como também defenderam os docentes nas entrevistadas, que a formação do professor reflexivo, autônomo e autor de suas práticas passa, necessariamente, pela aprendizagem da didatização dos objetos de ensino.

Percebemos outras ausências relevantes nas práticas observadas. Os docentes deixaram de discutir questões que, ao nosso ver, seriam uma oportunidade importante de pensar a formação do professor e a sua valorização. Por exemplo, não foi problematizado o fato de o Governo Federal investir valores tão elevados no PNLD, quando investimentos desse porte deveriam ser feitos na formação do professor; faltou também problematizar a relação entre o livro didático e os fatos histórico-políticos que fizeram com que esse recurso parecesse hoje indispensável ao nosso ensino; sentimos, ainda, ausência de discussões mais aprofundadas sobre a ideologia no livro didático, sobre a regulação exercida pelo Estado através desse material e sobre o processo de escolha, que tira do professor o poder de decisão e o entrega à academia, sob o argumento de que os professores da educação básica não teriam formação suficiente para tal tarefa.

É preciso refletir sobre essas questões, pois precisamos desconstruir a imagem do professor como um profissional que não tem escolhas (pois escolhe o que já foi escolhido e precisa de um livro didático que apresente propostas prontas), que não é ouvido, não planeja e

não agencia os saberes oriundos de sua formação. Precisamos, então, realizar uma formação que garanta ao professor a autonomia perdida.

Vale ressaltar, ainda, que a pouca interação efetivada entre docentes e licenciandos durante as aulas observadas chamou a nossa atenção. As participações dos alunos precisavam ser solicitadas a todo tempo e muitos deles não haviam lido os textos indicados para discussão em classe. Num contexto como esse, dificulta-se a formação do professor como um crítico reflexivo, autônomo e com capacidade para tomar atitudes, como afirma Fairchild (2010).

Estas considerações podem ser resumidas em alguns pontos principais que, para nós, são a essência da formação do professor de português que defendemos:

i) o livro didático precisa ser discutido na formação inicial dos professores, pois é importante que os licenciandos conheçam esse objeto em todos os seus sentidos, e não como um objeto que vem merecendo investimentos do governo porque é o responsável pela melhoria do ensino; o livro didático é um objeto que está envolvido em questões educacionais, mercadológicas, ideológicas e políticas, portanto merece ser conhecido como tal;

ii) o ensino melhorará se o professor tiver a formação necessária para ser crítico, reflexivo, autor de suas práticas, autônomo e capaz de tomar atitudes e decisões diante dos fatos da língua e de seu ensino; para tanto, sua formação precisa ser voltada para uma fundamentação teórico-metodológica adequada, que lhe permita desautomatizar o uso da língua, refletir sobre ela e fazer as escolhas adequadas ao ensino que pretende efetivar, com ou sem o livro didático;

iii) essa formação é possível quando a universidade reconhece o princípio da simetria invertida e promove, nos momentos da prática (seja na PCC ou nas disciplinas de formação para a docência), situações nas quais os licenciandos possam aprender a didatizar os objetos de ensino, elaborando materiais, práticas e atividades que podem ser realizadas em sala de aula.

Temos consciência das limitações deste estudo e ressaltamos que ele não teve como objetivo – nem poderia ter – esgotar a temática. Os entraves na coleta de dados, como explicado na metodologia, impediram-nos de ter mais informações acerca das aulas das disciplinas de formação para a docência na UFPE; outro fato é que o recorte da nossa pesquisa e a quantidade de dados dificultaram um tratamento mais profundo de algumas questões. Sugerimos, então, que as lacunas deste nosso estudo sejam motivos para outras pesquisas sobre temáticas como: o próprio uso do livro didático, que ainda carece de pesquisas, como evidenciado por uma das docentes entrevistadas; o funcionamento da Prática

como Componente Curricular, que se dá de formas diferentes nas diversas instituições de ensino superior; o espaço reservado à didatização dos objetos de ensino da língua; a construção da autonomia do professor nas disciplinas de formação para a docência, dentre outras.

Acreditamos que esta pesquisa por nós empreendida se revela importante, pois consideramos que olhar para a formação de professores significa olhar para o futuro do país. Busquemos, então, uma formação do professor de português que produza um ensino no qual o livro didático, que é apenas um suporte, dê espaço a outros suportes igualmente ou mais importantes, como o livro "sem adjetivo", como diz Geraldi (1987); busquemos também um ensino de língua em que a própria língua, desautomatizada pelo professor, seja objeto de reflexão; em que a autoria da aula seja do professor e as práticas realizadas sejam por ele concebidas; busquemos uma política de formação de professores reflexivos e autônomos, uma vez que, como destaca Adorno (1986), "sem autonomia, a dominação se instala".

REFERÊNCIAS

ADORNO,T. W. Acerca de la relación entre sociologia y psicologia. In: JENSEN, H. *Teoria crítica del sujeito*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986, p. 36- 83.

AGUIAR JR., O. G. Professores, reformas curriculares e livros didáticos de ciências: parâmetros para produção e avaliação do livro didático. In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 10, 2006, Londrina. *Anais do Encontro e Pesquisa em Ensino de Física*. Londrina: SBF, 2006. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/atas/outros/junior.pdf> Acesso em: 20/10/ 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª. ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores*: Pensar e Fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España. Educación y Sociedad, n. 6, p. 77-105, 1990.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

APPLE, M. *Conhecimento oficial* – a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1993.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ARAÚJO, A. R. F. *Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil*: percursos históricos e desigualdades geográficas. ANPED, 32ª Reunião Anual, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf. Acesso em: 20/06/2012.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARZOTTO, Valdir H. e ARAGUTE, Tânia. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. Em: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In:* ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In:* ROJO, R. & BATISTA, A. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. O processo de escolha de livros: O que dizem os professores? *In: BATISTA; A. A. G.;* VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004, p. 29-73.

_____; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, C.M.F. *Livro didático e conhecimento histórico*: Uma história do saber escolar. Tese (Doutorado), FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.

_____. *Livro didático e saber escolar*: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado*: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

BONAFÉ, J. M. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. série: que rio é este pelo qual corre o Ganges?. In: BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. Decreto-Lei da Presidência da República nº 9388, de 20 de junho de 1946. Cria a Universidade do Recife. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Decreto nº 28.092, de 8 de Maio de 1950. Autoriza o funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, letras clássicas, letras neolatinas e pedagogia, da Faculdade Estadual de Filosofia, de Pernambuco. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leisocerizadas%5CLeis1950v4.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1254.htm. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Lei no 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Lei no 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília, Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei n° 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 05/06/2012.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer no 04, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa de formação de professores para o 1o e o 2º grau de ensino – Esquema I, de 11 de março de 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Decreto n° 2306/1997, de 19 de agosto de 1997**.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1997a. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer no 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05/06/2012.

_____. MEC/SEF. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf. Acesso em: 05/06/2012.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 02/03/2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e altera o artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Projeto de Lei PNE/2011 - Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

BRITO, A. A problemática da adoção dos manuais escolares – Critérios e reflexões. In CASTRO, R. V.; RODRIGUES, A. J.; SILVA, L.; SOUSA, M. L. (Eds.), *Manuais escolares*: estatuto, função, história. Atas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho, IEP, 1999. p. 139-148.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*: ensino de língua x tradição gramatical. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, SP: 1997a.

_____. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. *Leitura – teoria e prática*, n. 29, p. 3-15, ano 16, jun.1997b.

BRITTO, L P. L. Livro didático e autonomia docente. In: MEGID NETO, J.; BRITTO, L. P. L.; DANTE, L. R. Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. *Simpósio 23 -Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: Formação de professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 334-338.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa:* um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2005.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, 12 (58), abr./jun., 1993, p. 3-13.

CAMPOS, S; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e deprofessores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CANDAU, V. M. F. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: CANDAU, V. M. F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

CARDOSO, L. A. M. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, E. V. (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-46.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em língua materna. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:* língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 127-133.

CARVALHO, J. B. P. Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula. *Boletim 2005*, Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 05/06/12.

CASSIANO, C. C. F. *Circulação do livro didático*: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASTRO, R. V. *Para a análise do discurso pedagógico*. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.

_____. Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In CASTRO, R. V.; RODRIGUES, A.; SILVA, J. L.; SOUSA, M. L. (Eds.). Manuais escolares, estatuto, funções, história. *Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1999.

_____; SOUSA, M. L. D. *Entre linhas paralelas*. Estudos sobre o português nas escolas. Braga/Coimbra: Angelus Novus, 1998.

CERRI, L. F. Diretrizes Curriculares Estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.10, n.1, p. 41-49, jan./abr. 2007.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Anais. São Paulo: FAUUSP, 1985.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *et al* (Org.). *Formando professores profissionais*: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 85-102.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o Estado da arte.*Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./ dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20/02/2008.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na sala de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI; M. J. F. R.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI; M. J. F. R.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

CORACINI; M.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORDEIRO, T. S. C. *A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências*: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife: O Autor, 2006.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, ano XX, no 52, novembro/2000, p. 11-24

COUTO, J. M. Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. In: AZEVEDO, F. (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa Lidel, 2006, p. 245-282.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

DA MATTA, R. *Relativizando*: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DARNTON, R. *O Iluminismo como negócio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. *Revista Educação*/PUC-Rio, n. 49, nov. 1999, p. 1-18.

DEMO, P. Avaliação qualitativa V: purismos e populismos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP/MEC, 69 (162), 1988, p. 316-343.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. *John Dewey on Education*: Selected writtings. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

DÍAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: _____; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a formação de professores. Simpósio 6 - *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: Formação de professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 82-88.

_____; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002, p.139-154. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf. Acesso em 05/12/2012.

DURHAN, E. R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (org.). *A Aventura antropológica*: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986, p. 17-38.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo:* debates contemporâneos. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2010, p. 55-77.

ESCOLANO BENITO, A. La renovación de la manualistica escolar em la España de entresiglos. In: Cultura Revista de História e Teoria das Ideias. Atas do Colóquio A Geração de 98 e o Pensamento Finisecular na Península Ibérica. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Centro de História e Cultura, v. XIII/2000/2001, 2ª série, 2001, p. 171-178.

FAIRCHILD, T. M. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, set./dez. 2009, p. 495-507.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FEATHERSTONE, M. Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, J. C. S.; MORAES, S. E. (Orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

FIORENTINI, D. A formação e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. *Revista de Educação PUC* – Campinas, SP, n. 18, p. 107, jun. 2005.

FRAGO, A. V. Historia de la educación e historia cultural: possibilidades, cuestiones. *RBC*, n. 0, 1995.

_____; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. O compromisso do educador para com a pesquisa. In: CASALI, A.; TOZZI, D. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *A relação universidade/rede pública de ensino*: desafios à pós-graduação em educação. Seminário FDE/PUC/SP, São Paulo: Educ, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREITAG, B. *et al*. *O Estado da arte do livro didático no Brasil.* Brasília: Inep, 1987.

_____. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1989.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores*: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 05/12/2014.

GARCÉZ, L. H. C. O livro didático e a construção social da autoria na produção de textos. In: _____; MARINHO, M.; SUASSUNA, L. Escolha e uso do livro didático – implicações para a formação do professor. Simpósio 10 – *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: Formação de professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 282-297.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental*: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Revista Leitura – teoria e prática*, Campinas, ano 06, n. 09, jun. 1987, p. 03-07.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 05/12/2014.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? *In:* _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. P. 41-57.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cad. CEDES*, vol. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100005. Acesso em: 13/11/14

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOERGEN, P. A crise de identidade na universidade moderna. In: _____. *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 101-161

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, nº 2, Mar./Abr. 1995, p.57-63.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GOUVÊA, S. F. Formação de professores: o grande desafio. In: SOARES, E. A. L.; GOVEA, S. F. *Simpósio 14 –Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Médio e Superior*. I Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 221-222.

GRILLO, M. (Coord.). Transposição didática: uma prática reflexiva. In: Educação – Epistemologia e ciências da educação: família e educação. Porto Alegre: Editora da PUC, nº 37, v. 21, 1999.

GUIMARÃES, V. C. A conexão textual em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; BATISTA, A. G. (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 15, 2010, p. 147-162.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

JUREMA, A. L. A. (Coord.). *Livro didático*: a fala do professor. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político*: mapeando o pós-moderno. Trad. N. M. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KING, N. Recontextualizing the curriculum. *Theory into Practice*. XXV, n. 1, 1986, p. 36-40.

KRAHE, E. D.; GRAVY, A. M. *Mudanças de racionalidade na pedagogia universitária*: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí, SC: Univali – Itajaí: Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

KULESZA, W. A. Igreja e educação na Primeira República. In: *Reunião Anual da ANPED*, 25, 2002, Caxambu. Anped. Caxambu: Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/wojciechandrzejkuleszat02.rtf>. Acesso em: 05/06/2012.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1998.

LAMPERT, E. *Universidade, docência, globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber:*manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. *In:* BATISTA, A. A. G.; VAL, M. G. C. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português:* os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 115-136.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, Set. /Out. /Nov. /Dez. 2004, p. 5-27.

LIMA, H. K. C. *Uso de livros didáticos de português*: um olhar sobre práticas e discursos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LINS, O. *Do ideal e da glória*: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

MACEDO, E.; MOREIRA, A. F. B. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MACEDO, E.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001, p. 117-146.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? *Revista Em aberto*, ano 16, nº 69, jan.-mar./1996, p. 64-82.

MARINHO, M. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor? In: GARCÉZ, L. H. C.; MARINHO, M.; SUASSUNA, L. Escolha e uso do livro didático – implicações para a formação do professor. Simpósio 10 – *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: Formação de professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 288-292.

MARTINS, H. H. S. M. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, maio/ago., 2004, p. 289-300. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acesso em 24/10/2012.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006, p. 117-136.

MARTINS, M. E. *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura*. Um estudo no Ensino Básico. 2012. Tese. (Doutoramento em didática e tecnologia na formação de formadores) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012.

MARTINS, M. E. Manuais e promoção da transversalidade da língua portuguesa na leitura. In: SÁ, C. M. (Org.). Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação.

Coleção Cadernos do LEIP, Série Temas, n. 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013, p. 49-63.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996 [1867].

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext. Acesso em 30/11/2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*. 2, vol.10, pp. 329-338, 1994.

MOLL, L C. *Vygotsky e a educação*. Tradução de Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Capinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, n. 17, Curitiba, Editora da UFPR, 2001, p. 39-50.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORGADO, J. C. *Manuais escolares*: contributo para uma análise. Porto: Porto Editora. 2004.

MOURA, T. M. M. C. *A linguística na escolarização do português*: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

MOYSES, M, A. A; GERALDI, J. W; COLLARES, C. A. L. *As aventuras do conhecer*: da transmissão à interlocução. Educação e sociedade, n. 78, Campinas, 2002.

MUNAKATA, K. O livro didático e formação de professor são incompatíveis? In: DIONÍSIO, A. P; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. P. G. *Simpósio 6 -O livro didático e a formação de professores*. *In*: I Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 89-94.

_____. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), set./dez. 2012, p. 51-66.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, nº. 3, 2º sem/1996. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acesso em 24/10/2012.

NEVES, M. H. M. Examinando os caminhos da disciplina Linguística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores? *Anais da 18 Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Salvador: UFBA, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.A política do livro didático.* 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, A. L. *O livro didático.* 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, S. A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. *ANPED*, GT10, 29º Reunião Anual, Caxambu, MG. 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 15/03/2009.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____ (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

PARKER, S. *Reflective teaching in the post-moderm world*. A manifesto for education in posmodernity. Buckingham, Open University Press, 1997.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Escola e cidadania*. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Tese para professor titular. Universidade Federal do Paraná, 1992.

PEDROSO, S. M. D.; ROSSO, A. J. Diários de bordo: uma proposta para a prática de ensino e estágio supervisionado. ANPED SUL, s/d. Disponível em: Http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_27_43_DIARIOS_DE_BORDO_UMA_PROPOSTA_PARA_A_PRATICA_DE_ENSINO_E_EST.pdf. Acesso em: 22/10/2014.

PENIN, S. T. S.; GALIAN, C. V. A.; VALDEMARIN, V. Currículos de formação de professores e língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014.

PEREIRA, L. A. C. *A formação de professores para a educação profissional*. Brasília, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf. Acesso em: 12/12/12.

PEREIRA, E. M. A. Pós-Modernidade: desafios à universidade. In: _____. *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 163-200.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Calidad de la enseñanza y desarollo profesional del docente. In: ENGUITA, F. *Sociología y Educación*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Para uma ressignificação da didática: Ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provisória. In: _____ (Org.). *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; GONÇALVES, C. L; *Revendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, C. M. C. *Formação inicial e continuada de professores* – uma síntese das diretrizes e dos desafios a serem enfrentados. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. Vol. 1. Brasília: MEC. SEF, 2002. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/Ftp/Formprof/vol1c.pdf. Acesso em: 22/10/2014.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Quixote, 1992.

_____. *Modelos de poder y regulación social em pedagogía*: crítica comparada en las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

PORLÁN, R. Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada, 1998.

PUELLES BENÍTEZ, M. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antíguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (Org. e intr.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988, p. 68-80.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o Professor – Profissionalizar o Ensino:* perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In:* DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.* 1. ed.Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais didáticos: Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. *Boletim 2005*, Salto para o futuro, 2005. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2005. Acesso em: 10/01/2009.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Um *design* para a formação inicial de professores(as): um projeto em construção. *Contrapontos*, v. 4, n. 2, pp. 305-324, Itajaí, maio/ago. 2004.

RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: DIONÍSIO, A. P; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. P. G. *Simpósio 6 -O livro didático e a formação de professores*. *In*: I Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 94-102.

REINALDO, M. A. Teoria e prática na formação do professor. *Anais do II Congresso Internacional da Abralin*. Fortaleza: UFC, 2001.

REIS, C. *et al*. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação/DGIDC, 2009.

ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Livros em sala de aula – modos de usar. *Boletim 2005*, Salto para o futuro, 2005. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2005. Acesso em: 10/01/2009.

_____. 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: 10/01/2009.

_____; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, E.; GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística. *Trabalhos em linguística aplicada*, nº 7, 1986, p. 81-88.

RULE, I. *A philosophical inquiry into the meaning(s) of "curriculum"*. New York University. Tese de doutorado, 1973.

SÁ, C. M. *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico*: algumas sugestões didácticas. Vol. 4, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

_____. Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA – Revista Científica ESECP*. ESECPortuguês: Investigação e Ensino - Número temático – dez/2012.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.
SAMPAIO, H. Ensino superior brasileiro: o setor privado. São Paulo: FAPESP, 2000. In: _____. *Evolução do ensino superior brasileiro*, 1908 – 1990. São Paulo: NUPES, USP, 1991.

SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Orgs.). Apresentação. In: _____. *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 7-14.

SANTOS, L. L. C. P. Pesquisa e ensino. In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.). *Formação de professores*: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 19-34.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 27. ed., Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, UNICAMP, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20 Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf. Acesso em: 22/10/2014.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun. 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1988 [1992], p. 79-91.

_____.*Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino ea aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHUBERT, W. *Curriculum:* perspective, paradigma and possibility. Nueva Yoirk. Macmillan Pub. Comp., 1986.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In.: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos*. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, A. C. *et al*. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 31-93.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, F. S.; LEAL, T. F. O livro didático: interface com outros portadores de textos. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa*: computadores, livros... e muito mais. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, T. T. *Teorias do currículo*. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., Belho Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n. 12, vol 2, p. 52-63, nov./ dez. 1996.

_____. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

_____. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Entrevista ao programa Salto para o Futuro, 2002b. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 10/01/2009.

SOUZA, J. F. *Prática pedagógica e formação de professores*. Organizadores: NETO, J. B.; SANTIAGO, E. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, J. M. *Os jesuítas e a Ratio Studiorum*: as raízes da formação de professores da Madeira. 2003. Disponível em: http://www.uma.pt/jesussouza/publicacoes/310osjesuitasearatiostudiorum.pdf. Acesso em: 05/10/2012.

SOUZA, K. A. F. D.; MATE, C. H.; PORTO, P. A. História do uso do livro didático universitário: o caso do Instituto de Química da Universidade de São Paulo. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, 2011, p. 873-886.

SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em aberto*, 58, 1993, p. 117-128.

STECANELA, N.; SACRAMENTO, E. M. S.; ERBS, R. T. A construção do professor reflexivo na EAD: um estudo sobre indicadores de "simetria invertida" de "transposição didática". In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, *Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância*, 2. Curitiba, 2007, Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200774214PM.pdf. Acesso em: 22/10/2014.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

SUASSUNA, L. *Ensaios de pedagogia da língua portuguesa*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2006.

SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.5 n. 114, abr./jun.,1969, p. 261-276.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 3ª. ed.

TARDIF, M.; LESSARD, C; GAUTHIER, C.*Formation des maitres et contexts sociaux*. Paris: PUF, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UFPE. PROACAD. Manual Acadêmico 2014. Disponível em: https://www.ufpe.br/proacad/images/pdf/manual_academico_2014.pdf. Acesso em: 20/09/2014.

_____. Resolução CEPE nº 6/2005. Dispõe sobre procedimentos para creditação de atividades de pesquisa, extensão e monitoria nos cursos de graduação da universidade. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=383&Itemid=302. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Resolução CEPE nº 1/2006. Dispõe sobre procedimentos para alteração dos currículos dos cursos de graduação da UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=383&Itemid=302. Acesso em: 02/03/2015.

_____. Resolução CEPE nº 12/2008. Estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=383&Itemid=302. Acesso em: 02/03/2015.

_____. CAC. Departamento de Letras. Coordenação dos cursos de licenciatura em Letras. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura/Letras-Português. Recife, 2013.

_____. CAC. Departamento de Letras. Coordenação dos cursos de licenciatura em Letras. Regulamento das Atividades Complementares. Disciplina as atividades complementares para os cursos de licenciatura em Letras da UFPE.

_____. CAC. Departamento de Letras. Coordenação dos cursos de licenciatura em Letras. Regulamento dos Estágios dos cursos de Letras da UFPE, de 30 de dezembro de 2012. Fixa as normas para os estágios nos cursos de licenciatura em Letras da UFPE.

_____. CAC. Departamento de Letras. Coordenação dos cursos de licenciatura em Letras. Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso das licenciaturas em Letras da UFPE. Disciplina o processo de elaboração, apresentação e julgamento dos Trabalhos de Conclusão do Curso de graduação em Letras da UFPE.

UFRPE. CEPE. Resolução nº 313/2003. Regulamenta a sistematização de elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação da UFRPE. Disponível em: http://www.preg.ufrpe.br/sites/www.preg.ufrpe.br/arquivos/resolu%C3%A7%C3%B5es/RECEPE%20362-2011.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

_____. CEPE. Resolução nº 678/2008. Estabelece normas para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório para os estudantes dos cursos de graduação da UFRPE. Disponível em:http://www.ufrpe.br/uast/newsite/images/arquivos/2011/eso/reso_678_organiz%20regulam%20estag%20supervisi.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

_____. CEPE. Resolução nº 425/2010. Regulamenta equiparação ao Estágio Supervisionado das atividades de extensão, monitoria e iniciação científica dos cursos de graduação da UFRPE. Disponível em: http://www.ufrpe.br/uast/newsite/images/arquivos/2011/eso/reso_425_equiparacao_atividades_monitoria.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

_____. DLCH. Coordenação do Curso de Letras. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras. Recife, 2011.

_____. DLCH. Coordenação do Curso de Letras. Regimento da Prática como componente curricular (PCC).

_____. DLCH. Coordenação do Curso de Letras. Regimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

_____. DLCH. Coordenação do Curso de Letras. Regimento do Estágio Supervisionado Obrigatório.

_____. DLCH. Coordenação do Curso de Letras. Regimento das Atividades Complementares.

_____. DLCH. Coordenação do Curso de Letras. Regimento da Coordenação Didática do Curso de Licenciatura em Letras.

VAL, M. G. C. *et al*. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. *In:* BATISTA, A. A. G.; VAL, M. G. C. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português:* os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino de livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). *In:* VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa:* letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

VELHO, G. *Subjetividade e sociedade*: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

XAVIER, M. *et al*. *História da Educação*: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Tema: Formação inicial de professores e uso do livro didático de Português

Objetivo:

Recolher informações que permitam apresentar as concepções dos docentes entrevistados sobre a formação do professor, o uso do livro didático e a relação entre essa formação e esse uso.

Questões:

1. Na sua opinião, como estão sendo formados os professores de português?
2. Qual é o papel da universidade na formação desses professores?
3. Qual é o papel de disciplinas como metodologia, didática, estágio e prática de ensino de língua portuguesa na formação desses professores?
4. Você leciona qual(is) dessas disciplinas?
5. Em sua opinião, quais devem ser as discussões propostas nessas disciplinas?
6. Para você, essas disciplinas devem reservar espaço para a discussão sobre o livro didático de português?
7. (Se sim) Sobre o que deve ser essa discussão?
8. Que lugar a discussão sobre o livro didático de português ocupa no programa de ensino da disciplina que você leciona? E nas suas aulas?
9. (Se não há a discussão no programa de ensino da disciplina) Por que, na sua opinião, a temática do livro didático não foi contemplada na disciplina?
10. Você considera importante utilizar o livro didático de português? Por quê?
11. De acordo com seu ponto de vista, como tem sido o uso do livro didático de português 12. pelos professores da educação básica nas nossas escolas?
13. Você acredita que o uso que os professores fazem do livro didático de português na educação básica tem relação com o que discutem sobre esse material durante a sua formação? Explique.

APÊNDICE B: FICHA PARA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES

Tema: Formação inicial de professores e uso do manual didático de Português

Objetivo:

Recolher informações que permitam analisar como se dão as discussões sobre o livro didático de português na formação inicial do professor.

Aula nº:	Data da observação:	IES:
Disciplina:		
Tema/Conteúdo da aula:		
Professor:		
Duração:		

ANEXOS

ANEXO A: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRPE – COMPONENTES OBRIGATÓRIOS

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Rua Dom Manoel de Medeiros s/n, Dois Irmãos,
52.171-030, Recife – PE | (81)33206041 | proreitor@preg.ufrpe.br

Matriz Curricular
LICENCIATURA EM LETRAS
Campus: Dois Irmãos - SEDE
Perfil: LLT01
SISTEMA SEMESTRAL DE CRÉDITOS

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Introdução aos Estudos Literários 60h	Análise e Interpretação do Texto Literário 60h	Literatura Portuguesa 60h	Tradições Líricas da Literatura Portuguesa: do séc. XIX à atualidade 45h	Tradições Narrativas da Literatura Portuguesa: do séc. XIX à atualidade 45h	Literatura Brasileira: do Moderno ao Contemporâneo 60h	Prática Pedagógica da Literatura de Língua Portuguesa 45h	Prática Pedagógica da Língua Portuguesa II 45h	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 90h
Estudos Fonético-fonológicos: Teoria e Ensino da Língua Portuguesa 60h	Estudos Teóricos e Aplicados da Morfologia da Língua Portuguesa 60h	Estudos Teóricos e Aplicados da Sintaxe da Língua Portuguesa 60h	Origem e Formação da Literatura Brasileira 45h	Literatura Brasileira e Modernidade: do séc. XIX ao Modernismo 45h	Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos 60h	Prática Pedagógica da Língua Portuguesa I 45h	Prática Pedagógica de Língua Espanhola e de Literatura em Língua Espanhola I 45h	Prática Pedagógica de Língua Espanhola e de Literatura em Língua Espanhola II 45h
Estudos Linguísticos A 60h	Estudos Linguísticos B 60h	Estudos Linguísticos C 60h	Língua Latina I 45h	História da Língua Portuguesa 45h	Literatura em Língua Espanhola I 45h	Literatura em Língua Espanhola II 45h	Metodologia da Pesquisa em Educação L 60h	Estágio Supervisionado Obrigatório IV 135h
Língua Espanhola I 60h	Língua Espanhola II 60h	Língua Espanhola III 60h	Língua Espanhola IV 60h	Língua Espanhola V 60h	Didática 60h	Didática do Ensino de Língua(gem) 60h	Estágio Supervisionado Obrigatório III 90h	Optativo IV 45h
Introdução à Microinformática 60h	Fundamentos Filosóficos Históricos e Sociológicos da Educação 60h	Psicologia I 60h	Psicologia II 60h	Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira 60h	Estágio Supervisionado Obrigatório I 90h	Estágio Supervisionado Obrigatório II 90h	Optativo III 45h	
			Optativo I 45h	Optativo II 45h				
Total CH 300h	Total CH 300h	Total CH 300h	Total CH 300h	Total CH 300h	Total CH 315h	Total CH 300h	Total CH 300h	Total CH 315h

Resumo Carga Horária do Perfil

Carga Horária Total:	2940	Componentes Optativos do Perfil:	195
Carga Horária Obrigatória*:	2535	Componentes Optativos Livres:	0
Carga Horária Optativa*:	405	Atividades Complementares:	210

O ENADE é componente curricular obrigatório conforme §5º do art. 5º da Lei 10.861/2004.

ANEXO B: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIANTURA EM LETRAS DA UFRPE – COMPONENTES OPTATIVOS

DEPARTAMENTO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS	
Diacronia do Texto e Tradições Discursivas	45h
Filologia Românica I	45h
História da Gramática e Ensino de Língua Portuguesa	45h
Introdução à Semântica	45h
Língua Latina II	45h
Fundamentos da Historiografia Literária Brasileira	45h
História e Cultura Portuguesas	45h
Literatura Africana de Expressão Portuguesa	45h
Literatura Latina	45h
Panorama da Dramaturgia Brasileira	45h
Poesia Brasileira Contemporânea	45h
Língua Brasileira de Sinais	60h
Português I	60h
Português II	60h
Português Instrumental I	60h
Português Instrumental II	60h
Produção de Texto Acadêmico I	60h
Produção de Texto Acadêmico II	60h
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (DECISO)	
Fundamentos de Filosofia	45h

ANEXO C: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFPE – COMPONENTES OBRIGATÓRIOS

	COMPONENTESOBRIGATÓRIOS	Carga Horária		Créditos	Ch Total		
CÓDIGO	CICLO PROFISSIONAL OU TRONCO COMUM	Teo	Prat.			Pré-Requisitos	Co-Requisitos
	1° PERÍODO						
LE733	COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	2	60	-	-
PO492	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	90	0	6	90	-	-
LE676	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADÊMICO	60	0	4	60	-	-
LE735	LINGUÍSTICA I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	60	0	4	60	-	-
LE740	PORTUGUÊS I: FONOLOGIA	60	0	4	60	-	-
LE736	TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO	60	0	4	60	-	-
TOTAL		**390**	**0**	**22**	**390**		
	2° PERÍODO						
-	ELETIVA I	60	0	4	60	-	-
SF451	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60	0	4	60	-	-
LE760	LATIM I: MORFOLOGIA I	60	0	4	60	-	-
LE742	LINGUÍSTICA II: TEORIAS LINGUÍSTICAS	60	0	4	60	LE735	-
LE831	PORTUGUÊS II: MORFOSSINTAXE I	60	0	4	60	-	-
LE744	TEORIA DA LITERATURA II: POESIA	60	0	4	60	LE736	-
TOTAL		**360**	**0**	**24**	**360**		
	3° PERÍODO						
LE741	CULTURA BRASILEIRA I	60	0	4	60	-	-
TE707	DIDÁTICA	60	0	4	60	-	-
LE761	LATIM II: MORFOLOGIA II	60	0	4	60	LE760	-

LE743	LINGUÍSTICA III: LINGUÍSTICA APLICADA	60	0	4	60	LE742	-
LE827	LITERATURA PORTUGUESA I: MEDIEVAL E RENASCENTISTA	60	0	4	60	-	-
LE832	PORTUGUÊS III: MORFOSSINTAXE II	60	0	4	60	LE831	-
TOTAL		**360**	**0**	**24**	**360**		
	4° PERÍODO						
LE822	LITERATURA BRASILEIRA I: FORMAÇÃO	60	0	4	60	-	-
LE826	LITERATURA LATINA I	60	0	4	60	-	-
LE828	LITERATURA PORTUGUESA II: RENASCIMENTO-BARROCO-NEOCLASSICISMO	60	0	4	60	LE827	-
TE713	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	75	0	5	75	PO492 e SF451 e TE707	-
AP493	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	60	0	4	60	-	-
LE833	PORTUGUÊS IV: SEMÂNTICA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		**360**	**0**	**24**	**360**		
	5° PERÍODO						
TE709	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS I	30	60	4	90	TE713	-
LE716	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	0	4	60	-	-
LE823	LITERATURA BRASILEIRA II: ROMANTISMO	60	0	4	60	LE822	-
LE829	LITERATURA PORTUGUESA III: ROMANTISMO-REALISMO-PARNASIANISMO	60	0	4	60	LE828	-
TE714	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	60	0	4	60	TE713	-
LE834	PORTUGUÊS V: LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		**330**	**60**	**24**	**390**		
	6° PERÍODO						
PO493	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	4	60	-	-
-	ELETIVA II	60	0	4	60	-	-

TE710	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS II	30	60	4	90	TE714	-
LE824	LITERATURA BRASILEIRA III: PÓS-ROMANTISMO	60	0	4	60	LE823	-
TE715	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	75	0	5	75	TE714	-
LE835	PORTUGUÊS VI: HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		**270**	**60**	**20**	**330**		
	7° PERÍODO						
TE711	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS III	30	105	5	135	TE715	-
AP492	GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	60	0	4	60	-	-
LE825	LITERATURA BRASILEIRA IV: PRÉ-MODERNISMO E MODERNISMO	60	0	4	60	LE824	-
TE716	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV	75	0	5	75	TE715	-
LE745	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	30	0	1	30	-	-
TOTAL		**210**	**135**	**18**	**345**		
	8° PERÍODO						
-	ELETIVA III	60	0	4	60	-	-
-	ELETIVA IV	60	0	4	60	-	-
TE712	ESTÁGIO CURRICULAR EM PORTUGUÊS IV	30	60	4	90	TE716	-
LE746	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	0	30	2	30	LE745	-
TOTAL		**150**	**90**	**14**	**240**		

ANEXO D: COMPONENTES OPTATIVOS DO CURSO DE LICENCIANTURA EM LETRAS DA UFRPE – COMPONENTES ELETIVOS DE LETRAS

COMPONENTES ELETIVOS	CH
ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	60
ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
CRIAÇÃO LITERÁRIA	60
CULTURA BRASILEIRA II	60
EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS	60
ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR	60
LATIM III: POESIA E PROSA	60
LIBRAS II	60
LITERATURA BRASILEIRA V: DA GERAÇÃO DE 1930 À CONTEMPORANEIDADE	60
LITERATURA BRASILEIRA VI: ESTUDOS COMPARATIVOS	60
LITERATURA PERNAMBUCANA	60
LITERATURA PORTUGUESA IV: SIMBOLISMO E MODERNISMO	60
LITERATURA PORTUGUESA V: LITERATURA CONTEMPORÂNEA	60
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
LÍNGUA ALEMÃ I	60
LÍNGUA ALEMÃ II	60
LÍNGUA ALEMÃ III	60
LÍNGUA ALEMÃ IV	60
LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS	60
LÍNGUA ITALIANA I	60
LÍNGUA ITALIANA II	60
METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA	60
SOCIOLINGUÍSTICA	60
TEORIA DA LITERATURA III: NARRATIVA	60
TEORIA DA LITERATURA IV: DRAMÁTICA	60
TÓPICOS ESPECIAIS EM LINGUÍSTICA	60