

**USO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS:
um olhar sobre práticas e discursos**

HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA

**USO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS:
um olhar sobre práticas e discursos**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Livia Suassuna

Recife, abril de 2009.

Lima, Hérica Karina Cavalcanti de
Uso de livros didáticos de português : um olhar
sobre práticas e discursos / Hérica Karina Cavalcanti
de Lima : O Autor, 2009.
380f. : il. ; graf., tab., quad.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CE. Educação, 2009

Inclui anexos

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino 2. Língua
portuguesa - Livro didático 4. Análise de discurso I.
Título

372.6
37

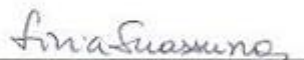
CDD (22.ed.)
CDU (2.ed.)

UFPE
CE2009-0030

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

USO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS:
um olhar sobre práticas e discursos

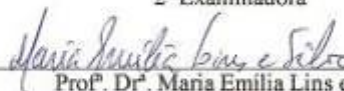
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna
1^o Examinadora/Presidente



Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi
2^o Examinadora



Prof.^a Dr.^a Maria Emilia Lins e Silva
3^o Examinadora

RECIFE, 30 de abril de 2009.

Aos meus pais, à tia Lela (*in memoriam*) e à Lívia,
com muito carinho e reconhecimento,
por tudo o que me ensinaram.

“(...) Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá

Nós podemos tudo, nós podemos mais

lá fazer o que será”

Gonzaguinha

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, dedico a minha gratidão a todos aqueles que me incentivaram durante a trajetória do Mestrado e que colaboraram e torceram para que meus objetivos fossem alcançados:

A Deus,

pelas conquistas, honras e glórias que me concedeu: “É dele a vitória alcançada em minha vida!”;

aos meus pais, Marinalva e Edinho,

pelo incentivo aos estudos e por fazerem de tudo para me proporcionar uma educação de qualidade;

à minha irmã, Edinha, e ao meu cunhado, Carlinhos,

pelo amor, apoio incondicional e pela tão maravilhosa acolhida em sua casa;

aos meus amados sobrinhos, Ian Carlos e Ana Carolina,

pelo amor, por compreenderem a minha ausência e por sempre darem um jeitinho de me fazer sorrir;

à minha irmã, Micheli e ao seu esposo André,

pelo carinho, força, incentivo e palavras de apoio nas horas de maior aflição;

ao meu noivo, Júnior,

pela paciência, compreensão, apoio e amor a mim dedicados;

ao prof. Ascendino,

pela compreensão e apoio nos momentos de escrita;

à Ângela, prof. Gustavo, Albaneide e Dé,

pelo cuidado comigo e pelos gestos e palavras de compreensão, apoio e incentivo;

às amadas amigas do Mestrado, especialmente à Sulinha, Dani, Lúcia, Diana, Margarete, Gilvani, Tereza e Roselma,

pelas conversas, risadas, brincadeiras e, principalmente, pelo conhecimento compartilhado;

às amigas Vivi, Chris, Jacira e ao amigo Éwerton,

pelo apoio e por sempre terem uma palavra de incentivo para me dar;

aos coordenadores dos cursos de Letras e Pedagogia da FFPNM – UPE – Antony Bezerra, Maria do Rosário e Cristina Almeida – e às professoras e amigas – Mônica e Valéria –,

pela compreensão, pelo apoio e pelas idéias compartilhadas;

às professoras que participaram da pesquisa,

pela boa vontade em abrirem as portas das suas salas e de sua vida profissional para mim;

a todos os professores e professoras do curso de Mestrado em Educação, em especial à professora Emília Lins,

por muito ter me ensinado e por ter me encaminhado a tantas rupturas e construções epistemológicas;

à professora Beth Marcuschi,

pelas ricas contribuições dadas no momento de qualificação deste trabalho;

aos funcionários e funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente a Shirley, João, Isabella e Morgana,

pelas informações dadas com tanto carinho e atenção;

a tia Jailza e tia Nina, minhas primeiras professoras,

por tudo o que me ajudaram a conquistar;

aos tantos outros professores que passaram pela minha vida estudantil, em especial à profa. Cristina Portela,

por terem me ensinado que as conquistas vêm com o esforço e o estudo;

à minha querida e especialíssima orientadora Livia Suassuna,

por ser humana, competente, divertida e por ter me ensinado, além de muitas teorias, que a amizade, o carinho e o respeito são essenciais em qualquer relação;

a todos os familiares, amigos e colegas de trabalho,

por participarem, mesmo que indiretamente, desta importante conquista.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Gráfico 01: Evolução da produção sobre livros didáticos.....	19
Gráfico 02: Frequência dos critérios de seleção de livros didáticos.....	93
 Quadro 01: Livros escolhidos pelas escolas de 3º e 4º ciclos de aprendizagem da Prefeitura de Recife – PNLD 2007 – Triênio 2008, 2009, 2010.....	101
Quadro 02: Os saberes dos professores.....	111
Quadro 03: Síntese dos critérios de análise, grupos de categorias e objetivos.....	159
Quadro 04: Aspectos indispensáveis a um livro didático de acordo com as professoras entrevistadas	254
 Tabela 01: Mapa de eventos da 1ª aula observada – Professora A.....	163
Tabela 02: Mapa de eventos da 2ª e da 3ª aula observada – Professora A.....	165
Tabela 03: Mapa de eventos da 4ª aula observada – Professora A.....	167
Tabela 04: Mapa de eventos da 5ª e da 6ª aula observadas – Professora A.....	168
Tabela 05: Mapa de eventos da 7ª aula observada – Professora A.....	170
Tabela 06: Mapa de eventos da 1ª e da 2ª aulas observadas – Professora B.....	171
Tabela 07: Mapa de eventos da 3ª aula observada – Professora B.....	174
Tabela 08: Mapa de eventos da 4ª aula observada – Professora B.....	176
Tabela 09: Mapa de eventos da 5ª e da 6ª aula observada – Professora B.....	178
Tabela 10: Mapa de eventos da 7ª aula observada – Professora B.....	178
 Figura 01: 1ª questão do exercício de abertura da unidade 08 – Seção <i>Pretexto</i>	184
Figura 02: 2ª questão do exercício de abertura da unidade 08 – Seção <i>Pretexto</i>	186
Figura 03: 3ª questão do exercício de abertura da unidade 08 – Seção <i>Pretexto</i>	187
Figura 04: Texto <i>A emigração e suas consequências</i> , de Patativa do Assaré.....	189

Figura 05: Imagem de abertura da unidade 07 – <i>Recursos da linguagem poética</i> – e texto explicativo.....	191
Figura 06: Exercícios sobre a imagem de abertura da unidade 07.....	193
Figura 07: Textos principais da unidade 08 – Cartas de leitor – Seção <i>Faz Sentido</i>	195
Figura 08: Textos principais da unidade 07 – Canções – Seção <i>Leitura</i>	195
Figura 09: Questões respondidas dos exercícios sobre as cartas de leitor – Seção <i>Faz Sentido</i>	197
Figura 10: Questões não respondidas dos exercícios sobre as cartas de leitor – Seção <i>Faz Sentido</i>	198
Figura 11: Seção <i>Leitura das linhas e das entrelinhas</i>	203
Figura 12: Seção <i>Rede de ideias</i>	203
Figura 13: Questões dos exercícios respondidos sobre as canções (antes da leitura) – Seção <i>Chave da unidade</i>	206
Figura 14: Questões dos exercícios respondidos sobre as canções (após a leitura) – Seção <i>Estudo do texto</i>	206
Figura 15: Questões dos exercícios não respondidos sobre as canções (após a leitura) – Seção <i>Estudo do texto</i>	208
Figura 16: Seção <i>Leitura</i>	211
Figura 17: Seções <i>Estudo do texto</i> – 01, 02, 03.....	212
Figura 18: Seção de cartas de leitor da revista <i>Superinteressante</i>	216
Figura 19: Seção de cartas de leitor da revista <i>Veja</i>	217
Figura 20: Seção de cartas de leitor da revista <i>Ciência Hoje para Crianças</i>	217
Figura 21: Seção de cartas de leitor do gibi da Turma da Mônica.....	218
Figura 22: Modelo de estrutura do texto a ser produzido pelos alunos a partir de imagem..	225
Figura 23: Seção <i>Você tece o texto</i>	226
Figura 24: Texto <i>Guerra na rede</i>	227
Figura 25: Algumas produções de carta de leitor – 1º ano do 4º ciclo A.....	229
Figura 26: Seção <i>Produção de texto</i> – 01.....	230
Figura 27: Seção <i>Produção de Texto</i> – 02.....	230

Figura 28: Seção <i>Projeto de investigação</i> – Antologia de poemas.....	232
Figura 29: Seção <i>Arte e manha da linguagem</i>	241
Figura 30: Seções <i>Estudo da língua</i> – 01, 02.....	242
Figura 31: Seção <i>Ortografia</i>	243

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas e Técnica

AD: Análise do Discurso

AL: Análise linguística

CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem

DP: Discurso pedagógico

E1: Escola 01

E2: Escola 02

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FD: Formação discursiva

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GLD: Guia de Livros Didáticos

ISO: International Organization for Standardization

LD: Livro(s) didático(s)

LDP: Livro(s) didático(s) de português

MEC: Ministério da Educação

PA: Professora A

PB: Professora B

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SEB: Secretaria de Educação Básica

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

SÍMBOLOS USADOS PARA TRANSCRIÇÃO

...	Pausa
(...)	Supressão de trecho da transcrição original
[]	Comentários e esclarecimentos

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

RESUMO

Esta pesquisa originou-se da necessidade de mais estudos sobre a escolha e o uso de livros didáticos de português. Ela tem como objetivo, entre outros aspectos, compreender como o livro didático de português vem sendo escolhido e usado pelos professores nas escolas públicas da rede municipal de ensino da Prefeitura do Recife, verificar se o fato de um professor usar um livro escolhido ou não por ele interfere em suas práticas e reconhecer as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre os discursos e as práticas dos professores. Para realizar, então, esta investigação qualitativa, observamos a prática de duas professoras de português da Prefeitura de Recife – uma usando o livro didático que escolheu e a outra usando o livro didático que não escolheu – durante uma unidade de trabalho do livro didático, através da abordagem da “fabricação” do cotidiano e realizamos entrevista semi-estruturada através da abordagem da Análise do Discurso. Do ponto de vista teórico, para fundamentar nossos estudos sobre ensino de língua, livro didático, práticas do professor e discursos, baseamo-nos em autores como Geraldí (1984, 1987, 1991, 1997), Silva e outros (1986, 1997), Suassuna (1994, 1995, 2006), Mendonça (2006), Soares (1996, 1997, 2002), Travaglia (2004, 2006), Batista (1997, 1999, 2003, 2004), Batista e Val (2004), Val (2008), Val e Marcuschi (2005), Choppin (2004), Oliveira (1984), Coracini (1998, 2003), Chartier (2000, 2007), Ferreira (2003, 2006), Tardif e Raymond (2000), Bakhtin (1981, 1998), Possenti (1996, 2002), Pêcheux (1995), entre outros. A análise e a interpretação dos dados permitiram-nos perceber, entre outras coisas, que os critérios que as professoras evidenciam no momento de escolher o livro didático de português estão, de certa forma, próximos daqueles que priorizam quando usam esse livro. Percebemos, ainda, que a escolha de livros didáticos não está acontecendo de forma reflexiva nas escolas. Outro aspecto importante a destacar nos achados desta pesquisa é que o fato de as professoras escolherem ou não o livro didático não interfere de forma significativa no uso que fazem dele, a não ser em aspectos como a frequência de uso e o apego à proposta que ele apresenta. Além disso, percebemos que as professoras “fabricam” variadas táticas ao usarem o LD e que há um certo distanciamento entre a visão teórica que elas possuem e o que de fato acontece na prática, talvez devido às emergências e contingências do cotidiano escolar. As questões levantadas a partir deste estudo não se encerram nele. Há aqui muitas propostas para novas pesquisas sobre o livro didático, sua escolha e o seu uso.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; livro didático; “fabricação” do cotidiano; Análise do Discurso.

ABSTRACT

This research arisen from the need of more studies about choice and use of textbooks. Its aims, among others, are to understand how Portuguese textbooks are been chosen and used by teacher from public schools belonged to Recife City Hall; if the fact of a teacher uses or does not use the textbook chosen by him interferes in his practices; and recognize the relations, distances and approaches among teachers' practices and discourses. Then, in order to realize this qualitative investigation, it was observed the practice of two Recife City Hall Portuguese teachers – one of them working with the textbook chosen by her and other working with a textbook which she did not choose – for a time of working with a unit from textbook, through routine “fabrication” approach; and it was also done semi-structured interview, and analyzed the data through based on Discourse Analysis theories. In a theoretical point of view, in order to ground the studies about language teaching, textbook, teacher practice and discourse, we based on authors as Geraldi (1984, 1987, 1991, 1997), Silva and others (1986, 1997), Suassuna (1994, 1995, 2006), Mendonça (2006), Soares (1996, 1997, 2002), Travaglia (2004, 2006), Batista (1997, 1999, 2003, 2004), Batista and Val (2004), Val (2008), Val and Marcuschi (2005), Choppin (2004), Oliveira (1984), Coracini (1998, 2003), Chartier (2000, 2007), Ferreira (2003, 2006), Tardif and Raymond (2000), Backtin (1981, 1998), Possenti (1996, 2002), Pêcheux (1995), among others. The data analysis and interpretation allow us to realize, among other aspects, that the criteria evidenced by teachers when they chose the Portuguese textbook are, in a certain way, close to those they explore more when they use the book. We still realize that textbook choice is not happening in a reflective way in the schools. Another important point to be highlighted about the findings of this research is the fact that teachers' choice of the textbook does not interfere in its use in a meaningful way, except in relation to aspects as frequency of use and fondness to its proposal. Moreover, we realize that teachers create several tactics and strategies when they use the textbook and that there is a certain distance from their theoretical view and what happens, in fact, in their practice. This happens maybe due to the emergencies and contingencies belonged to scholar routine. The questions arisen from this study did not end in it. There are, here, several proposals to new researches about textbook, its choice and its use.

Key-words: Portuguese language teaching; textbook; teacher practice; routine “fabrication”; discourse analysis.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS, TABELAS E FIGURAS	
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS	
SÍMBOLOS USADOS PARA TRANSCRIÇÃO	
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LÍNGUA E LIVRO DIDÁTICO.....	29
1. Ensino de língua portuguesa: crises, concepções e objetos.....	30
1.1. Concepções de linguagem.....	33
1.1.1. Linguagem como interação verbal: ponto de partida para o ensino de língua portuguesa.....	36
1.2. O ensino de língua portuguesa e o(s) seu(s) objeto(s).....	46
1.2.1. O texto como conteúdo de ensino de língua portuguesa.....	51
1.2.1.2. O trabalho com os gêneros textuais.....	52
1.2.2. O ensino de leitura.....	53
1.2.3. O ensino de produção de texto.....	57
1.2.4. O ensino de oralidade.....	59
1.2.5. O ensino de análise linguística.....	61
2. Livro didático: definições, funções, escolha e uso.....	64
2.1. Livro didático: o que é?.....	64
2.2. Livro didático: para que serve?.....	70
2.3. O PNLD e o livro didático de português: mudanças em curso.....	75
2.4. A escolha de livros didáticos de português.....	88
2.5. Uso de livros didáticos de português: práticas e discursos.....	103
2.5.1. As práticas do professor.....	103
2.5.2. Os discursos do professor.....	108
2.5.3. O uso do livro didático: autonomia ou reprodução?.....	112
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS DA PESQUISA.....	120
1. Percurso metodológico.....	121
1.1. Paradigma orientador da pesquisa.....	122
1.2. Tipologia da pesquisa.....	123
1.3. Instrumentos de coleta de dados.....	126
1.3.1. Questionário.....	126
1.3.1.1. Procedimentos de seleção dos sujeitos da pesquisa.....	127
1.3.2. Observação da prática do professor.....	129
1.3.2.1. Campo de observação.....	131
1.3.3. Entrevista semi-estruturada.....	135
1.4. Perspectivas de análise dos dados.....	137

1.4.1.A abordagem da “fabricação” do cotidiano e suas contribuições para a prática do professor.....	137
1.4.2.A Análise do Discurso e suas contribuições para as pesquisas em educação.....	145
1.4.2.1.A interação social.....	148
1.4.2.3. O sujeito da linguagem/discurso.....	149
1.4.2.4.O discurso.....	150
1.4.2.5.A significação.....	150
1.4.2.6.O dialogismo.....	152
1.4.2.7.A polifonia.....	153
1.4.2.8.A heterogeneidade.....	153
2.Matriz e critérios de análise e interpretação dos dados.....	158
CAPÍTULO 3 – DISCURSOS E PRÁTICAS: RELAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	161
1.Análise e interpretação das práticas e das entrevistas.....	162
1.1.As professoras e as práticas de uso do livro didático: “fabricação” de táticas.....	162
1.1.1.O livro didático, a frequência de uso e a postura das professoras: identificação e contra-identificação.....	180
1.1.2.O livro didático e as práticas de leitura.....	183
1.1.3.O livro didático e as práticas de produção de texto.....	224
1.1.4.O livro didático e as práticas de oralidade.....	234
1.1.5.O livro didático e as práticas de análise linguística.....	236
1.2.As professoras e os discursos sobre o livro didático, seu uso e sua escolha e sobre suas práticas: relações, distanciamentos e aproximações com as práticas.....	246
1.2.1.A importância do livro didático.....	248
1.2.2.O livro didático como quase único material de leitura.....	252
1.2.3.Os aspectos mais importantes do livro didático.....	254
1.2.4.O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	259
1.2.5.O Guia de livros didáticos.....	262
1.2.6.A escolha do livro didático de português.....	267
1.2.7.O uso do livro didático de português.....	295
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	307
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	317
ANEXO 01.....	328
ANEXO 02.....	334
ANEXO 03.....	338
ANEXO 04.....	342
ANEXO 05.....	345
ANEXO 06.....	348
ANEXO 07.....	350
ANEXO 08.....	353
ANEXO 09.....	357
ANEXO 10.....	360
ANEXO 11.....	362
ANEXO 12.....	377

INTRODUÇÃO

Numa pesquisa nacional sobre 50 (cinquenta) temas estratégicos mais importantes, buscando-se medir a percepção da sociedade com relação ao futuro (PAVÃO, 2006), os resultados indicaram “a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil” como principal desejo da população. Esse anseio, segundo Pavão (ibidem), tem um “caráter inovador, que aponta para a construção de um futuro promissor para o Brasil ao destacar o conhecimento como o fator propulsor do desenvolvimento de um país”.

Sem dúvida, a qualidade da educação básica é uma necessidade premente. Assim sendo, torna-se necessária uma reflexão mais sistemática a respeito da instituição escolar, dos sujeitos que atuam nessa instituição, das práticas oriundas da interação entre esses sujeitos e do arsenal de instrumentos que auxiliam na concretização dessas práticas. Dentre esses materiais, o livro didático (LD) é um que reivindica grande atenção.

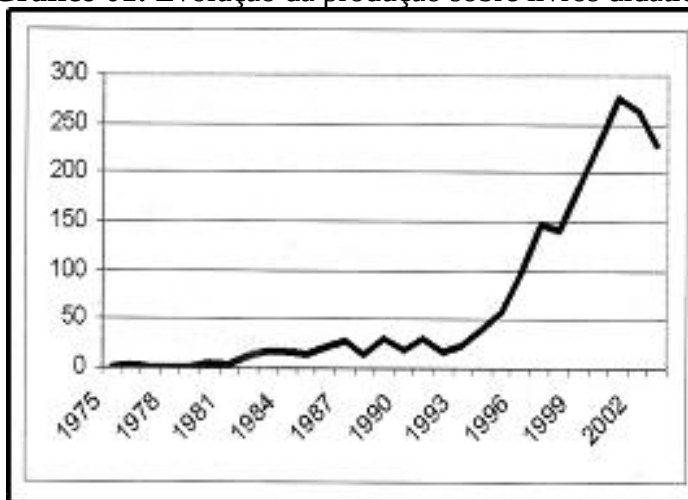
No Brasil, o livro didático de português (LDP) é praticamente o único meio de o aluno ter acesso à cultura letrada. Nesse contexto, ele ganha relevância porque é principalmente através dele que esse aluno tem a possibilidade de desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Em face disso, é preciso que o LD paute-se pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que transmite, visando a promover tanto a reflexão sobre os fatos de linguagem envolvidos nos processos de interação, quanto o desenvolvimento das habilidades necessárias à proficiência em leitura, escrita e oralidade.

Por muito tempo, os LD foram negativizados por historiadores e bibliógrafos. No cenário atual, porém, esse instrumento didático vem “suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Segundo o autor, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno crescimento, em um número cada vez maior de países. O historiador Jean-Yves Mollier (1994) também escreveu sobre

esse considerável e novo impulso nos estudos sobre o livro didático, constatando que a “primeira característica dessa disciplina em plena efervescência é [era] essencialmente a sua juventude” (MOLLIER, 1994, *apud* CHOPPIN, 2004, p. 551).

Esse interesse pelo livro didático é comprovado por uma recente pesquisa sobre o Estado da arte da produção científica acerca do livro didático no Brasil, realizada por Batista e Rojo (2005), cujos resultados mostram que, do ano de 1975 até o de 2002, foram realizados 1927 trabalhos sobre o LD, como é possível verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 01: Evolução da produção sobre livros didáticos



Fonte: BATISTA, Antônio Augusto; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.19.

A partir desse gráfico percebe-se não só o interesse pela temática ao longo das últimas décadas, mas também o considerável aumento das pesquisas sobre o LD a partir dos anos 1990. Contudo, tanto essa pesquisa de Rojo e Batista como os estudos de Choppin revelam que o olhar destinado ao LD nessas investigações é quase sempre restrito, pois o campo de interesse delas volta-se, essencialmente, para dois aspectos desse objeto complexo e multifacetado: 1) para a história do LD, com o objetivo de reconhecê-lo e afirmá-lo como um instrumento escolar que passou por evoluções e que foi e ainda é fortemente envolvido e influenciado por questões políticas e sociais; 2) para o seu conteúdo e sua metodologia,

intuito de discutir acerca dos conceitos e propostas metodológicas que veicula. Essa constatação leva Batista (2003) a afirmar que esses trabalhos parecem não ser necessariamente sobre livros didáticos, pois não levam em consideração toda a complexidade desse objeto cultural, que é compreendido, nesses casos, apenas em algumas de suas diferentes dimensões.

Em face disso, fazem-se necessárias reflexões sobre outros aspectos inerentes ou relacionados ao LD. Nesse sentido, propomos a presente investigação, que, a princípio, surgiu de inquietações e angústias vividas por mim, enquanto professora de português do 3º e 4º ciclos de aprendizagem da Prefeitura do Recife e da segunda fase do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Lecionando em escolas com má estrutura física e com poucos recursos didáticos, eu via professores carregando o LD para todas as turmas onde iam dar aulas. Com base nas observações que fazia e nos relatos dos professores, via que esse material regia as aulas, determinava o conteúdo a ser seguido, orientava a prática e, muitas vezes, até substituíam o professor: quando este precisava antecipar aula em determinada turma, mas não podia estar nela porque o seu horário não permitia, era o LD que ia em seu lugar. Ora, tanta confiança num material como o LD e um uso tão apegado só poderiam exigir do professor um olhar bastante crítico e reflexivo. No entanto, justamente o contrário foi percebido por mim quando passei a participar dos momentos de escolha de livros didáticos de português.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) – dois órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC) –, é salutar que ocorra um processo qualificado de escolha de livros didáticos, ou seja, um momento seletivo programado, caracterizado pela organização e pela reflexão. No entanto, o que se vê não

condiz com essa orientação. Ao participar de algumas situações de escolha de LD de português, pude perceber (sem querer aqui cair numa generalização apressada) o quanto esses momentos são marcados pela pressa, pela falta de reflexão e pelo descompromisso de alguns professores. O que deveria ser um momento de estudo e discussão acerca de um material que acompanha os professores o ano todo passava a ser um misto de comentários inconsistentes e apressados sobre o que seria bom ou ruim nos livros ali apresentados. Falas do tipo “Os textos são muito grandes, os alunos não vão conseguir entender.”, “Este livro quase não trabalha gramática.”, “Nossos alunos não acompanham este livro.” foram bastante frequentes enquanto acontecia a apreciação do material. Certamente existiram aqueles professores mais cuidadosos, que insistiam em folhear o material mais atentamente, em conhecer a proposta... Mas eram poucos. E poucos votos são votos vencidos. O Guia de Livros Didáticos (GLD), elaborado com base na avaliação feita pelo PNLD, sequer havia saído de onde estavam os livros para que os professores pudessem ler: ou porque eram poucos exemplares para muitos professores, ou mesmo porque os professores não tiveram interesse de conhecer as resenhas ali apresentadas.

Apesar dessa seleção apressada e pouco criteriosa, o LD era escolhido e usado pelos professores a cada dia de aula. Usado intensamente, porque sugado em todas as suas atividades. Sugado, porque era quase o único material de leitura e de escrita de professores e alunos. A incongruente postura desses professores, muito mais do que me confundir, conseguiu me esclarecer. Conseguiu me mostrar que eu poderia adotar algumas posições diferentes: aderir àquele jeito sem jeito de escolher e usar o LD; estranhar aquela situação e me afastar do objeto de minha estranheza; ou unir à minha condição de professora a postura de pesquisadora e tentar entender aquele fato. Das três posturas, como todos podem ver, decidi-me pela terceira. E agora trago os resultados, menos prontos do que inacabados e provisórios, da pesquisa que me encorajei a realizar. Por ter constatado durante minha

trajetória de pesquisadora que, felizmente, há outros professores que dividem comigo as mesmas angústias, é que afirmo que esse trabalho não é só meu. É também deles, colegas profissionais que buscam respostas como as que busquei – e ainda busco. Por isso, a partir de agora, passo a redigir este texto na primeira pessoa do plural.

Além das questões pessoais colocadas aqui como motivadoras da pesquisa, outras muitas nos fazem acreditar na importância de ampliar os estudos acerca do uso do livro didático de português (LDP) (e de outras questões igualmente importantes que se apresentam, de certa forma, atreladas ao uso, como a escolha desses LDP). Dentre elas, podemos destacar os dados da pesquisa realizada por Lerner (2004), que aponta para o fato de que dados do FNDE sobre a escolha de LDP mostram que a maior parte dos pedidos desse material recaem sobre títulos que trazem ainda uma abordagem tradicional e mecanicista da leitura e da escrita, alheia às descobertas produzidas sobretudo a partir da década de 1980 em relação a como se processa a aprendizagem. Mesmo reconhecendo que há hoje LD de melhor qualidade no mercado, os professores continuam optando pelos LD de perspectiva menos inovadora; a pesquisadora afirma: “de forma irrefutável, as escolhas recaem, na maioria dos casos, em livros que podem ser facilmente assimilados às práticas habituais” (ibidem, p. 117). Ou seja, são preferidos livros que assumem um modelo didático e uma concepção de língua que não se distanciam do acostumado e do instituído, em comparação com aqueles que propõem uma abordagem diferenciada e mais inovadora do trabalho com a leitura e a escrita.

Apesar de já existirem explicações importantes sobre as complexas preferências dos professores em relação aos LD, como as encontradas por Lerner em sua pesquisa, há muitas questões sobre o processo de escolha de LD e a prática do professor com esse material que exigem a nossa reflexão. Abaixo, situamos a discussão e elencamos algumas dessas questões em três grandes blocos.

- Todos os professores de escolas públicas do Brasil escolhem o livro didático com o qual irão trabalhar por três anos consecutivos a partir da avaliação de livros implementada pelo PNLD e das indicações apresentadas no Guia de Livros Didáticos. Mesmo sendo esse processo comum a toda rede pública, como já colocamos, há indícios de que os momentos destinados à escolha de livros didáticos ocorram de maneira diferenciada em várias escolas. Sabendo disso, vale perguntar: Como ocorreu o processo de escolha de LDP nas escolas da Prefeitura de Recife? Que critérios os professores consideraram ao escolher o livro com o qual pretendiam trabalhar? Os critérios elencados pelo GLD para indicar os livros interferiram na escolha dos professores? Todas as escolas receberam o LD que escolheram?
- Quando reconhecem avanços em alguns LDP no que diz respeito ao tratamento textual e linguístico, há professores que decidem escolhê-los na tentativa de realizar um trabalho diferenciado com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. Frente a esse fato, questionamos: Como se dá a prática desses professores com o LD escolhido? Que atividades realizam nele e a partir dele? Que critérios consideraram ao escolhê-lo? Que eixos evidenciam ao usá-lo? O LD é usado com autonomia? Que táticas são “fabricadas” pelos professores ao usarem o LD que escolheram? Que concepção de língua subjaz a essas práticas?
- Há casos, porém, em que, apesar de também reconhecerem esses avanços, os professores não têm oportunidade de trabalhar com o LD que querem. Isso pode acontecer por dois motivos. Primeiro: como a escolha de LD é feita em grupos de professores, muitas opiniões divergem, o que pode levar à escolha de um livro com o qual alguns professores não concordam. Segundo: o grupo pode chegar a um consenso e escolher um LD que agrade a todos os professores, mas, no momento

de receberem esse LD, percebem que o livro que chegou a eles é diferente daquele pelo qual optaram. Em face disso, o que fazem esses professores? Resistem e não usam o LD, abandonando-os à poeira das prateleiras de despensas e bibliotecas? Reclamam, mas conformam-se com o tempo e decidem por usá-lo, já que não dispõem de recursos outros que auxiliem, por exemplo, o trabalho com textos? Passam por cima de problemas de gestão de materiais como esse e decidem usar o livro, aproveitando o que nele há de melhor? Se sim, como usam esse LD? Que atividades dele são aproveitadas? Que táticas são “fabricadas” para usarem o LD que não escolheram? Em qual concepção de língua se baseiam para “fabricarem” essas táticas?

Saindo das questões de ordem prática, mas sem querer encerrá-las, passemos agora para as de ordem conceitual. Sabemos que o professor é um sujeito que age de diferentes maneiras diante de diferentes situações, mas sabemos também que ele tem pontos de vista sobre as ações que realiza, que é capaz de falar sobre suas atitudes e também sobre as atitudes dos outros. Diante disso, perguntamos:

- O que diz o professor sobre a escolha do LDP na última edição do PNLD? E sobre o uso que ele próprio faz desse material? Como o professor enxerga a sua prática? O que ele diz sobre o uso do LD é o que ele faz com o LD? Os discursos e as práticas se aproximam? Em que aspectos? Que entraves distanciam os discursos das práticas?

Diante dessas questões bastante problemáticas e complexas, acreditamos que a pesquisa aqui proposta é importante porque trará contribuições ao debate sobre o uso do livro didático de português, a sua escolha, o modo como os professores “fabricam” suas práticas no cotidiano escolar com esse material e os discursos produzidos pelos professores sobre tais questões, entre outros aspectos. Diferentemente dos relevantes estudos já feitos sobre o livro

didático propriamente dito, procuramos investigar discursos e práticas produzidos quando do uso desse material, evidenciando que há entre eles relações, distanciamentos e aproximações.

Postas aqui as motivações, as questões que nortearam nossa investigação (que foram muitas, mas só algumas contempladas com respostas, já que nosso trabalho trata de um recorte apenas de todo esse rico e complexo processo que é o uso e a escolha de LD) e a importância da nossa pesquisa, é hora de falarmos um pouco sobre a sua realização.

Nossa pesquisa realizou-se em duas escolas da Prefeitura de Recife, mais especificamente em duas turmas de 1º ano do 4º ciclo de aprendizagem. Nossos sujeitos foram duas professoras de língua portuguesa que participaram do processo de escolha de LD no ano de 2007 e usaram o LD em 2008, sendo que uma professora efetivou seu trabalho com o LD que escolheu e a outra com um LD diferente do que havia escolhido. Para chegar às respostas que colocamos como norteadoras da nossa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

- Objetivos gerais:
 - Refletir e discutir sobre a “fabricação” das práticas do cotidiano escolar por professoras de português ao usarem o livro didático, observando se o fato de trabalharem ou não com o livro escolhido interfere nessas práticas.
 - Analisar os discursos de professoras em relação ao livro didático de português e às suas práticas usando ou não esse material.
- Objetivos específicos:
 - Analisar as práticas de professoras de português, levando em consideração:
 - a) o fato de usarem ou não o livro didático escolhido;
 - b) as táticas “fabricadas” no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística mediadas ou não pelo livro didático.

- Analisar os discursos de professoras de português sobre o livro didático e sobre as suas práticas com ou sem esse material, considerando as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre esses discursos e as práticas propriamente ditas dessas professoras.

Muitas foram as hipóteses surgidas como possíveis respostas às perguntas da nossa pesquisa. Algumas delas estão aqui resumidas.

Acreditávamos, inicialmente, que os LD seriam selecionados mediante critérios distantes daqueles elencados pelo PNLD para avaliá-los e pelo GLD para indicá-los, ou seja, que os professores teriam como critério principal de escolha do LD a abordagem gramatical em detrimento de outros critérios como, por exemplo, o trabalho com textos. Em face disso, o eixo principal de ensino evidenciado na prática desses professores seria a gramática. Pensávamos, ainda, que, usando o LD escolhido, o professor o faria de forma mais apegada, já que concordaria com sua proposta. Assim sendo, as táticas “fabricadas” pelos professores ao usarem o LD sofreriam a interferência dessa escolhas. Finalmente, pensávamos que o discurso do professor sobre a escolha e o uso do LD manteria um certo distanciamento de sua prática, levando em consideração os movimentos e relações que circundam estas duas instâncias: a do dizer e a do fazer.

Os resultados encontrados durante o nosso processo investigativo, que se estruturou na coleta de dados através de diferentes instrumentos – questionário, observação da prática das professoras e entrevista semi-estruturada –, e na análise e interpretação desses dados, baseada em dois grandes grupos categóricos – a “fabricação” do cotidiano escolar e a análise do discurso – puderam confirmar algumas de nossas hipóteses iniciais e refutar outras. Independentemente dessas confirmações ou negações, nossos estudos proporcionaram, a nosso ver, achados bastante interessantes.

Ao realizar este trabalho, nossa maior pretensão foi investigar como é usado o LDP e entender melhor os motivos pelos quais é escolhido esse material que, conforme diz Batista (1999, p. 531), “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, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país”. Refletir sobre o uso desse livro, sua escolha e seus condicionamentos é, certamente, um passo fundamental para se construírem novas definições, posicionamentos e investigações que expressem, em várias dimensões, a complexidade desse instrumento educacional e, em última instância, da prática pedagógica no campo da linguagem.

A fim de orientar, então, a leitura do nosso trabalho e o entendimento dos resultados encontrados, indicaremos abaixo o modo como organizamos o texto.

No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre estudos e reflexões acerca do ensino de língua portuguesa e o LD, mais especificamente, sobre as concepções de linguagem, o(s) objeto(s) de ensino da língua portuguesa, os gêneros textuais, o trabalho com a leitura, a produção de texto, a oralidade e a análise linguística, a escolha e o uso desse material didático, bem como a sobre a prática e o discurso do professor, de forma a construir os conceitos que seriam fundamentais às respostas que queríamos encontrar.

No segundo capítulo, descrevemos o percurso metodológico, justificando a opção por cada instrumento de coleta de dados e pelos procedimentos de análise.

No terceiro e último capítulo, realizamos a análise e a interpretação dos dados coletados/ construídos durante a pesquisa, evidenciando as confirmações ou refutações das hipóteses iniciais.

Nas considerações finais, cuidamos em apresentar os “achados” da nossa investigação e as possibilidades que esse estudo traz para novas pesquisas, chamando atenção para o fato de que muitas respostas ainda estão por vir.

Por fim, sentimos a necessidade de trazer um esclarecimento: este trabalho é fruto de um olhar. É resultado de uma compreensão, de muita vontade e dedicação. Mas não se encontra acabado. Pelo contrário: a cada nova leitura será (re)construído; a cada novo olhar, será (re)feito. Reconhecemos os seus riscos e não fugimos a eles. Que os leitores que possam andar por suas páginas desenvolvam novas compreensões e corram novos riscos, pois nós,

Homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma, estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões (GERALDI, 1997a, p. 04).

Fazendo nossas as palavras Geraldi, reconhecemos a fragilidade de quem pesquisa. Mas não abandonaremos nunca a aventura de buscar novas respostas.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LIVRO DIDÁTICO

1. Ensino de língua portuguesa: crises, concepções e objetos

Durante muito tempo, a educação foi direito de poucos. Apenas algumas pessoas, aquelas que provinham das classes dominantes, tinham o privilégio de estudar. Dessa forma, a escola acolhia uma clientela relativamente homogênea, praticante de um falar padrão também relativamente homogêneo. Porém, com o processo de democratização do ensino e com a massificação da oferta de escolas – resposta às reivindicações das camadas populares por ampliadas oportunidades educacionais –, concretizou-se um crescimento bastante significativo do alunado e, conseqüentemente, diversificaram-se a clientela, a cultura e o falar. A escola, que até então recebia alunos das classes socialmente mais favorecidas, agora destinava-se a alunos das camadas das classes trabalhadoras. Não estando preparada para receber um público tão diverso, começa a passar por reformulações, resultado das transformações ocorridas no seu interior, as quais Soares (1997) classifica como *quantitativas* – por receber maior número de alunos – e *qualitativas* – pela distância cultural e linguística existente entre os alunos a que ela comumente servia e os que conquistaram o direito de por ela serem servidos. Segundo a autora, a escola não se reorganizou facilmente diante dessas transformações. Daí passou a enfrentar uma *crise* de ordem institucional, cultural, e, principalmente, linguística.

A crise institucional vivida pela escola correspondeu, principalmente, ao fato de não haver um número suficiente de profissionais para atender à demanda do alunado. Começou assim, sobretudo na década de 70, a multiplicação de faculdades que lançaram no mercado de trabalho centenas de profissionais que não estavam bem preparados para lidar com a tarefa de introduzir nos caminhos da leitura e escrita públicos tão distintos. Além disso, esses profissionais eram também pouco capacitados para adaptar os materiais didáticos disponíveis

para esse público, pois eram preparados para as camadas médias da sociedade e não para filhos de pais iletrados.

A crise cultural veio em decorrência do fato de a escola esquecer que a educação é um problema social e encará-lo apenas como um problema pedagógico, agindo, segundo Geraldi (1997b), sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores, impondo-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação de uma situação injusta e indecente. Para o autor, a escola não faz a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, pois “considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas” (idem, *ibidem*, p. 16).

A crise da linguagem, por fim, pode ser entendida como o insucesso da escola no ensino da língua materna, sobretudo no desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos, como evidencia Geraldi (*ibidem*):

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (p. 39).

Batista (1997) colabora com a discussão, acrescentando que:

A inadequação da escola, até então a serviço quase exclusivamente das camadas privilegiadas da sociedade, ao novo alunado que conquistava seu direito à escolarização configurou, nos anos 70, os fenômenos então nomeados como a crise da educação e o fracasso escolar. E é significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da crise do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos do seu percurso: o espantoso índice de repetência na primeira série, revelando a incompetência da escola em ensinar a ler e a escrever (p. ix).

Geraldi (op cit.) traz à tona outro aspecto que influenciou essa crise da linguagem: o trato com a variação linguística. Para o autor:

A democratização da escola (...) trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente (p. 43).

E Suassuna (1995) confirma:

Tal problema – a crise no ensino tradicional de língua materna – se configurou porque a escola “elegeu” uma modalidade linguística como ideal e representativa para ser o objeto de ensino da língua portuguesa. A grande lacuna dessa opção, portanto, é o seu caráter excludente. Ensinar apenas a língua padrão significa negar à linguagem seus usos e funções, sua historicidade, sua natureza ideológica (p. 91).

De acordo com a autora, assim se consolidou o ensino do português: “seu objetivo era fazer com que os educandos substituíssem uma determinada forma (resultado de sua produção linguística espontânea) por outra (considerada elegante, literária, correta)” (idem, ibidem). Tratava-se de um ensino puramente prescritivo da língua.

Segundo Hallyday, McIntosh e Streven (1974), podemos realizar três tipos de ensino de língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O *ensino prescritivo* objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados e inaceitáveis. Esse ensino é, ao mesmo tempo, *proscritivo*, pois a cada “não faça isso” corresponde um “faça aquilo”. O *ensino descritivo* preocupa-se em mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Reconhece habilidades já adquiridas sem alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. O *ensino produtivo*, por sua vez, ensina novas habilidades linguísticas, estendendo o uso da língua materna de maneira mais eficiente. Segundo os autores, esse ensino não busca

alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (ibidem, p. 276).

Travaglia (2006) esclarece que podemos lançar mão dessas três formas de abordagem do ensino da língua, uma vez que elas não são excludentes entre si. No entanto, é consenso que o ensino descritivo e o produtivo, mormente o segundo, são muito úteis para o aluno, porém o prescritivo foi e ainda é hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna, causando prejuízos na formação do aluno. Isso revela que a concepção de linguagem que subjaz a essa prática é inadequada, pois, segundo Pécora (1983) uma concepção que não considere os vários usos linguísticos acaba impedindo o aprendizado adequado de qualquer um deles.

Cientes da importância de uma concepção de linguagem adequada no estabelecimento de uma política de ensino, torna-se necessário refletirmos um pouco sobre essas concepções e as correntes linguísticas que as fundamentam.

1.1. Concepções de linguagem

O cerne da discussão sobre o ensino, segundo Suassuna (1995), está na concepção de linguagem que determina o fazer pedagógico. Silva *et al.* (1986) defendem que a maneira como vemos a linguagem define os “caminhos de ser aluno e professor”, pois o modo como se vê a natureza fundamental da língua é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação (TRAVAGLIA, op cit.). Sendo assim, há a necessidade de se buscar coerência entre a concepção de língua e a de ensino. Fundamentalmente, três concepções de linguagem podem ser apontadas e, a cada uma delas, podemos associar algumas correntes linguísticas.

A primeira concepção vê a linguagem como *expressão do pensamento*. De acordo com essa concepção, as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Travaglia

(ibidem, p. 21) coloca que, de acordo com essa concepção, “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.

A segunda concepção de linguagem a tem como *um instrumento de comunicação*. Essa visão concerne à língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma dada mensagem. Essa concepção está ligada às correntes de estudos lingüísticos estruturalistas e transformacionalistas e à teoria da comunicação, já que a língua é vista como um código e seus elementos principais são a mensagem, o emissor e o receptor.

A terceira concepção entende a linguagem como *uma forma de interação*: “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, 1997b, p. 41). Nessa concepção, de acordo com Travaglia (op. cit, p. 23), a linguagem é “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”. Tal concepção está ligada a uma nova tendência dos estudos lingüísticos – o sociointeracionismo – que se preocupa em explicar a linguagem como meio de interação social.

Refletindo sobre essas concepções e reconhecendo que elas refletem visões bastante diferenciadas do fenômeno lingüístico, Suassuna (1995) afirma que

falta (...) uma concepção mais *globalizante* de linguagem, que leve em conta seu caráter coletivo e cotidiano, seus elementos ideológicos, suas contradições, seus sujeitos produtores. E mais: falta uma concepção de linguagem que norteie, de modo coerente, os procedimentos metodológicos traçados (p. 38).

Como podemos perceber, é de grande relevância que o professor conceba a linguagem de forma ampliada, levando em consideração que ela é o lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1997b). E que reconheça que a maneira como concebe a linguagem e a língua altera em muito a *forma* como estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino (TRAVAGLIA, 2006). Conforme afirma Possenti (1997):

É necessário uma revolução. Para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. No caso específico do ensino de Português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (...) (p. 32-33).

Acreditamos, assim como Geraldi (1997a), que essas mudanças só serão consistentes quando o ensino de língua portuguesa for pensado à luz da linguagem. Para o autor, ela deve ser eleita o posto de observação para a compreensão das próprias questões do seu ensino:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas condições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem (ibidem, p. 05).

Concordando com o autor e tentando também dar à linguagem enquanto interação a sua merecida importância no ensino de língua portuguesa, teceremos, no próximo item, algumas considerações baseadas nas ideias do próprio autor apresentadas em sua obra *Portos de passagem* e que tratam da linguagem, da interlocução e das interações no ensino de língua, entre outros aspectos importantes.

1.1.1. Linguagem como interação verbal: ponto de partida para o ensino de língua

Para Geraldi (ibidem), focar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, que se constituem pela linguagem, implica admitir que:

- a) a língua não está pronta, dada, mas é reconstruída no processo interlocutivo, na atividade de linguagem;
- b) os sujeitos tornam-se sujeitos na medida em que interagem com os outros, pois sua consciência e seu conhecimento de mundo são “produto” do processo de interação;
- c) as interações são acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social e sofrem as interferências, controles e limites impostos por essa formação.

Pensando assim, a interação, vista como acontecimento, deixa de ser mero uso da expressão verbal, pois é no acontecimento que estão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo. Para o autor, pensar dessa forma nos faz conceber o ensino e as atividades interlocutivas de sala de aula de maneira diferente. Isso porque, normalmente, elas são vistas como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se coloca como assunto dessas interlocuções, isto é, o diálogo entre professor e aluno topicaliza um certo tema que é visto como aquilo que se tem a aprender. No entanto, há outra aprendizagem implícita nesse movimento interlocutivo, a qual se dá justamente no processo que a conduziu: a aprendizagem da linguagem. Geraldi (ibidem) vê esse deslocamento de ponto de vista sobre a linguagem de maneira positiva:

Nos contrapontos entre a construção dos objetos científicos e a construção dos conteúdos de ensino; entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com textos; entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto

signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas (p. 08).

Para melhor explicar essa concepção de linguagem, o autor sugere a consideração de três eixos: a *historicidade da linguagem*, o *sujeito e suas atividades linguísticas* e o *contexto social das interações verbais*, dos quais falaremos um pouco a partir de agora.

Tratando da *historicidade da linguagem*, Geraldi (ibidem) objetiva recuperar o movimento constitutivo da linguagem, o qual se dá na história pela ação dos sujeitos. Para tanto, traz à tona a dinâmica do trabalho linguístico que, para ele, não é “nem um eterno começar nem um eterno repetir” (p. 11), mas marcado pela história. Ele exemplifica dizendo que, nos processos interacionais de que tomamos parte, trabalhamos na construção dos sentidos “aqui e agora” e, para isso, temos como “material” a língua que é resultado dos trabalhos anteriores. Para ele, “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (p. 09). Aprofundando a discussão, ele coloca que:

- a) a situação histórico-social é o lugar onde se dão as interações entre os sujeitos;
- b) toda interação é uma relação intersubjetiva entre um eu e um tu, nas quais são temas as representações das realidades factuais ou não;
- c) a relação de interlocução se realiza no trabalho conjunto, compartilhado dos sujeitos, a partir de operações com as quais a semanticidade dos recursos expressivos utilizados é determinada;
- d) os discursos produzidos são necessariamente significativos;
- e) o trabalho social e histórico da produção de discursos produz de forma continuada a língua enquanto sistematização aberta, o que favorece o movimento contínuo de produção de discursos, mesmo que a língua não seja condição suficiente para que estes ocorram.

Para Geraldi, o trabalho linguístico é uma continuidade e é realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos da história e em diferentes formações da sociedade; a língua que vai sendo assim constituída mantém-se justamente porque, o tempo todo, é modificada. Essa reflexão sobre a historicidade da linguagem é relevante porque

afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva (GERALDI, 1997a, p. 15).

E é sobre o *sujeito e suas atividades linguísticas* que falaremos agora. Tratando disso, Geraldi começa trazendo a idéia de que é preciso afastar toda e qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte dos sentidos:

entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos”, “monstros da gramática” e também – e no mesmo sentido – não podem ser concebidos como meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo (p. 16).

Nessa perspectiva, o autor defende que há ações que os sujeitos realizam com a linguagem e sobre a linguagem e que pode-se dizer que há, também, ações da linguagem, as quais se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que materialmente as revelam. Essas ações são possíveis, segundo Geraldi, porque a linguagem é reflexiva, ou seja, pode remeter-se a si mesma. Ele destaca que

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus

interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão (p. 17).

Sendo assim, a aprendizagem da linguagem já é um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que realizamos nas interações de que participamos exigem essa reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem, segundo o autor, a forma do diálogo. Para exemplificar, Geraldi remete às idéias de Bakhtin, esclarecendo que “quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas” (p. 17). O autor, de forma resumida e simplificada, diz que nas ações linguísticas já existem ações de reflexão sobre a linguagem, e salienta que não há como não ser assim ou a linguagem deixaria de ser o que é:

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretização significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (p. 18).

A fim de esclarecer melhor ações que se fazem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e as ações *da* linguagem, Geraldi distingue três atividades: as linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas.

As atividades linguísticas, segundo o autor, são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, permitindo a sua progressão. Elas demandam “um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase ‘automática’, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos” (GERALDI, p. 20).

As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles capazes de ser detectadas, são resultado de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. São atividades que,

independente da consciência ou não, tomando as próprias pressões usadas pelos objetos, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais (ibidem, p. 24).

As atividades metalingüísticas, por sua vez, “são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (p. 25). São ações de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc.

Para Geraldi, esses três tipos de atividades mostram que refletir sobre a linguagem não é tarefa exclusiva de especialistas. Elas estão presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos sujeitos – as ações *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e nas ações *da* linguagem, as quais abordaremos agora de forma resumida.

Em se tratando das ações que se fazem *com* a linguagem, o autor coloca que elas são “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo diferente uma mesma realidade em decorrência dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que se pretende realizar sobre elas,

Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre *sobre o outro*, pois através delas representamos e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências (p. 27-28).

Os estudos dessas ações que se fazem com a linguagem têm revelado que, a partir delas, as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de interação têm se alterado. Um exemplo são os estudos sobre argumentação, os quais têm evidenciado as formas através das quais os sujeitos, ao argumentarem, tornam o possível necessário, o permitido obrigatório, o inaceitável aceitável. Isso comprova que

os fatos, os dados do mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais do que uma simples função informativa: eles são agenciados pelo locutor em função de seus objetivos e esta ação os transforma em dois sentidos: de um lado porque são apresentados como uma construção específica do real, de outro lado, porque se transformam, no discurso, em argumentos a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender (p. 33).

Quanto às ações realizadas *sobre* a linguagem, elas não diferem das realizadas com a linguagem por critérios rígidos. De acordo com Geraldi, ambas são trabalho:

as ações com a linguagem visam a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto é, porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores (...). As ações sobre a linguagem, ainda que tenham presente o interlocutor, tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos e obviamente também visam ao interlocutor e à produção de sentidos. O campo privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada (p. 42).

O autor elenca ainda outras características das ações sobre a linguagem:

- a) enquanto trabalho individual na produção de discursos determinados ou em discursos correntes dentro de um determinado grupo de pessoas, as ações sobre a linguagem operam entre o estabilizado historicamente e o novo desse discurso; elas são o lugar da produção da novidade, a qual poderá apagar-se no discurso em curso ou espalhar-se de forma que se torne estabilizada em discursos subsequentes; nessa perspectiva, essas ações são produtoras de novas determinações relativas à língua;

- b) elas são responsáveis por deslocamentos no sistema de referências, pela edificação de novas formas de representação do mundo (como exemplo, a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações etc.) e de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso.

Tratando das ações *da* linguagem, o autor coloca que

a mais visível forma de ação da linguagem sobre os sujeitos é que suas consciências se constituem e operam, conforme Bakhtin, através do material sógnico que “adquirem” nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite (GERALDI, 1997a, p. 56).

Para ele, essas ações se manifestam em situações que impõem a um “raciocínio desenvolvido as possibilidades estruturais da própria língua, e a emergência dos ‘desvios’ resulta das restrições que as diferentes estruturas impõem” (p. 53). Para confirmar seu ponto de vista, o autor cita Franchi (1986), que afirma que nossas maneiras de agir simbolicamente são restringidas pelo próprio material concreto e físico (as articulações sonoras, a linearidade e a ordem com que operamos etc.). Como exemplo, ele traz construções linguísticas feitas por crianças (“Quem saiu este esmalte do dedo?”, “Olha, tirou o meu imalte.”), que obviamente não foram aprendidas através do convívio com adultos, uma vez que eles não produzem construções do tipo. Elas devem ser resultado, portanto, de uma análise que a criança faz das próprias estruturas sintáticas dos enunciados que ouve e produz nos processos de interação que vivencia.

O autor acrescenta, ainda, que essas ações *da* linguagem

quer em sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio linguístico-discursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistemas de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por seu turno, as ações sobre a linguagem vão

produzindo as possibilidades de ultrapassagem destes limites de modo que se repete aqui a oscilação entre a estabilidade e a mudança. Em ambas, o trabalho linguístico que constrói uma e outra: as possibilidades de raciocínios lógico-linguísticos e os sistemas de referências. E, obviamente, não só o trabalho linguístico (p. 57).

Geraldi (1997a) coloca que não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos como também estes se constituem pelo trabalho linguístico ao participarem de processos de interação. Dessa forma, torna-se necessário discorrer um pouco sobre o contexto social das interações verbais.

Tomando a linguagem como ponto de partida e as ações dos sujeitos enquanto trabalho de produção de determinações de sentidos em discursos, o autor esclarece que as interações verbais não se dão fora do social mais amplo e que o ensino da língua não está contrário às interferências do sistema escolar e este, por sua vez, do sistema social. Sendo assim, a linguagem não tem como passar ilesa nem por um nem por outro. Para ilustrar seu ponto de vista, o autor cita Foucault (1971), que afirma:

em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os perigos, dominar-lhe os acontecimentos aleatórios, esquivar-lhe o peso, a temível materialidade (p. 01).

Explorando esse pensamento de Foucault, Geraldi aponta esses procedimentos de que fala o autor, quais sejam: procedimentos de exclusão, procedimentos de classificação, ordenação e distribuição e procedimentos de rarefação dos sujeitos falantes. Esses procedimentos, funcionando como uma teia, estabelecem limites aos discursos e às interações verbais possíveis, em que os discursos são produzidos. “O controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento” (p. 61). Quanto maior for o controle sobre as interações, maior será o controle dos discursos e, conseqüentemente, o controle da produção de sentidos. Tratem os agora, de forma resumida, de cada um desses mecanismos de controle.

Os mecanismos externos de controle podem ser de três tipos: a proibição, a distinção entre a razão e a loucura, e a oposição do verdadeiro e do falso. A proibição pode ocorrer sobre o assunto, sobre a circunstância de fala e/ou sobre os sujeitos envolvidos. Tem a ver com a idéia de que se sabe que “não se pode falar tudo nem de tudo em qualquer circunstância não importa a quem” (GERALDI, 1997a, p.62). A distinção entre a razão e a loucura é mais sutil e faz do discurso do “não-normal” um discurso que não existe. Ela não proíbe, apenas faz com que o discurso pareça não existir. O terceiro e último mecanismo, a oposição do verdadeiro e do falso, tem relação com a vontade de verdade: “como não há a verdade, mas se está numa verdade, as exclusões dos discursos ‘falsos’ são definidas historicamente” (p. 63).

Os mecanismos internos de controle são um conjunto de controles que são exercidos no interior dos próprios discursos, um exercendo controle sobre o outro. São eles: a autoria (espera-se que o autor dê testemunho de seu texto, que sua fala hoje seja coerente com a sua ontem) e a disciplina (estabelece regras para os discursos que são feitos, pois é definidora de procedimentos, métodos, assuntos etc. considerados verdadeiros).

Quanto aos mecanismos de controle dos sujeitos, podemos citar: o sistema de apropriação dos saberes, dos quais a escola é uma instituição característica, pois nela são definidos os sujeitos “competentes” para falar sobre determinados temas, de acordo com suas especialidades; as sociedades do discurso, que são formadas pelos sujeitos “autorizados” e constroem e interferem nos processos de apropriação do saber; e a doutrina, que aproxima indivíduos pela aceitação de determinados enunciados e pela rejeição a outros.

Refletindo sobre esses mecanismos de controle das interações e dos discursos, Geraldi assim resume as questões aqui colocadas:

Há assuntos proibidos; há assuntos que são comentários; há assuntos que demandam conhecimento (especializações obtidas); é dos sujeitos que se espera um discurso racional; uma coerência com seus próprios discursos anteriores; é deles que se cobra o pertencimento à ideologia; espera-se dos sujeitos uma contribuição relevante e verdadeira, expressa de acordo com as

formas usuais de fazê-lo segundo seu pertencimento a determinado grupo de “especialistas” (p. 66).

E ainda:

Espera-se que, nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o locutor siga o princípio da racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando; compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem seus princípios e regularidades) de como se fala (...); é o locutor que, enunciando, se constitui como locutor e, portanto, como alguém motivado para falar sobre o assunto porque tem uma contribuição a fazer, é do locutor que se cobra o ‘sistema de referências’ que usa; ao locutor se atribui e ele se auto-atribui determinado lugar do qual fala (p. 67).

Para o autor, essa teia de controle parece estar presente nas diversas respostas que os interlocutores dão às questões que sustentam as formações imaginárias presentes no jogo do discurso, quais sejam:

- a) Quem sou eu para lhe falar assim?
- b) Quem é ele para eu lhe falar assim?
- c) Quem sou eu para que ele me fale assim?
- d) Quem é ele para que ele me fale assim?
- e) De que eu lhe falo?
- f) De que ele me fala?
- g) O que ele pretende de mim falando desta forma?
- h) O que ele pretende de si próprio falando assim?

Como podemos perceber, é importante reconhecer a existência dos mecanismos de controle colocados por Foucault e entender sua atuação. Também é relevante identificar os lugares sociais ocupados pelos sujeitos do discurso pois, como coloca Geraldi, “os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos” (p. 72).

Para o autor, pensar a linguagem como interação verbal e reconhecê-la como ponto de partida, como posto de observação para o ensino dela mesma é a maneira mais adequada para pensar o ensino de português. Voltemos, agora, a refletir sobre esse ensino, mais especificamente sobre o(s) seu(s) objeto(s), desta vez pensando-o à luz das reflexões até aqui colocadas.

1.2. O ensino de língua materna e o(s) seu(s) objeto(s)

O ensino de língua tem sido o objeto de estudo de várias pesquisas (NEVES, 1991; SUASSUNA, 1995; BATISTA, 1997; GERALDI, 1997a e b, entre outros). Ainda assim, muitos aspectos desse ensino precisam ser discutidos e entendidos, uma vez que o próprio objeto desse ensino é um dos elementos que necessita de esclarecimentos e reformulações.

Diante das várias “novidades” que já se deram no ensino de português e das várias posturas de aceitação e de rejeição adotadas pelos professores ao recebê-las, Geraldi (1997a) esclarece que é preciso estar bem delineado para esses professores que nem todas as mudanças oriundas das pesquisas científicas correspondem simplesmente a um modismo. Muitas delas objetivam ao desvelamento de questões ainda obscuras sobre o ensino de português. Para o autor, “compreender o novo como mera ‘novidade’ e pensar que este novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação” são formas de pensar que devem ser vistas com cuidado.

Sendo assim, como é trabalho social do professor articular os eixos epistemológicos e as necessidades didático-pedagógicas, ele precisa delinear bem o conteúdo a ser ensinado e o material a ser usado, pois existe hoje uma produção de material didático que se lhe apresenta para promover apenas um trabalho de transmissão: “trata-se de uma ‘parafernália didática’ que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos de informática,

com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios” (GERALDI, 1997a, p. 97). O uso desses materiais que “trazem tudo pronto” desqualifica o professor e concretiza, segundo o autor, a profecia de Comenius:

Serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organismo executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como em partituras? (COMENIUS, 1627, p. XXXII-4 *apud* GERALDI, *ibidem*, p.89).

Geraldi coloca que a tecnologia permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, e isso 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 do LD pelo professor a um “exercício da capatazia”, pois sua função assemelha-se a de um “capataz de fábrica”, pois restringe-se a: controlar o tempo do aprendiz com o LD; definir a quantidade de exercício e o tempo destinado a ele; comparar as respostas dos alunos às aquelas dadas no manual do professor... Em vez de adotar o LD, é este que adota o professor (*idem, ibidem*).

Em meio a essas questões, surge ainda mais forte a necessidade de delineação do que se deve ensinar ao ensinar português. Batista (1997) também levanta essa questão:

no ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade. É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também a alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com

frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística privilegiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado (p. 4).

Para responder a esse questionamento, o autor realizou um estudo exploratório que demonstrou que, nas aulas de português, ensina-se fundamentalmente a disciplina gramatical:

A gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetivos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão (idem, ibidem, p. 10).

Neves (1991), através de uma pesquisa que investigou a forma como a gramática é trabalhada nas escolas, aponta o problema da separação da aula de português em três grandes blocos – redação, leitura e interpretação, e gramática. Entre outras coisas, a pesquisa a fez constatar que:

a) nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento; b) seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação da metalíngua; c) a programação escolar (...) reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem; d) não há espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e/ou receptores, etc. (p. 40-42).

Travaglia (2004) confirma esse dado quando afirma que, nas escolas,

o que se tem é um ensino que parece não ter nenhuma razão ligada à vida das pessoas, uma vez que é um ensino que se estrutura apenas na perspectiva

formal de identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática, que é a do funcionamento da língua em textos que produzem efeito(s) de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação (p. 54).

Suassuna (1995), compartilhando desse pensamento, é bastante enfática quando coloca:

o ensino de Português, efetivamente, faliu. Porque sempre o mesmo: os mesmos compêndios, livros, discursos, métodos. E a mesmice se explica pela eleição de um objeto de ensino parcial – um pedaço apenas da língua (p. 15).

Para a autora, essa opção epistemológica é típica de uma escola conservadora, na qual a contradição não tem espaço. Como coloca Geraldi (1997b), a possibilidade de mudança frequentemente esbarra no peso da tradição, das justificações teóricas e políticas do ensino tradicional da gramática. A solução, como aponta Suassuna (op cit.), está onde há o múltiplo, ou seja, nas perspectivas trazidas pelas ciências da linguagem.

Apesar de ainda podermos reconhecer um quadro de crise no ensino de língua materna, não podemos negar que mudanças qualitativas já ocorreram, graças, principalmente, ao advento da Linguística e à divulgação de seus pressupostos, que foram de extrema importância para o redimensionamento da pedagogia da língua (SUASSUNA, *ibidem*).

Vários estudiosos (FONSECA e FONSECA, 1977; GEBARA e outros, 1985; ILARI, 1985; POSSENTI e ILARI, 1987) se posicionam positivamente em relação às contribuições da Linguística para o ensino do português. Ilari (1985) acredita que ela promove uma abertura teórica maior, necessária à transformação do ensino nacional. Fonseca e Fonseca (1977) colocam que, para o professor de português, saber linguística representa adquirir as bases teóricas das corretas perspectivas do fenômeno linguístico, o que dá um cunho científico à sua atenção didática. Gebara e outros (1985 *apud* SUASSUNA, 1995) defendem que a linguística

tem utilidade, em primeiro lugar, para a formação do professor. Possenti e Ilari (1987 *apud* SUASSUNA, 1995) enriquecem esse debate, afirmando que

Uma reflexão sobre a contribuição da Linguística nos permitirá elencar alguns princípios que, somados e assimilados à prática, podem resultar numa imagem do professor de português muito diferente, até mesmo oposta à atual (p. 11).

Suassuna (1995), por outro lado, esclarece que a Linguística não pode ser concebida como uma “fórmula milagrosa” capaz de solucionar todos os males do ensino da língua materna. Contudo, afirma que

pela sua “autoconsciência epistemológica” (Dascal, 1978) (...) pode-nos conduzir à necessária reflexão sobre o nosso objeto de ensino, condição primeira da constatação e da superação de um panorama de crise na linguagem. Em outras palavras, o processo de redimensionamento da linguística como ciência, a busca da compreensão da natureza de seu objeto é que constituem a verdadeira contribuição para o processo pedagógico e é nesse sentido que penso ser válido (dar a) conhecer as conquistas da ciência da linguagem (p. 63).

Após quatro décadas de introdução da Linguística nos cursos de formação de professores e de importantes publicações que propunham uma reorientação para o ensino de português (como exemplo, temos a obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldí, editada pela primeira vez em 1984), vem se firmando um movimento de revisão crítica das aulas de português, ou seja, vêm se colocando em xeque a qualidade e a validade do modelo de ensino até então difundido. Essa revisão fez emergir o trabalho com os textos e, com ele, novas propostas para o ensino de leitura, produção de textos e análise linguística (AL) em vez de somente aulas de gramática.

A partir de agora, faremos uma breve reflexão acerca da entrada do texto na sala de aula e do ensino dos eixos supracitados, inclusive da oralidade, a fim de situarmos um pouco as concepções desse ensino e as práticas que comumente são realizadas nas escolas.

1.2.1. O texto como conteúdo de ensino de língua portuguesa

De acordo com Geraldi (1997a), o trabalho com a linguagem na escola vem cada vez mais tendo como centro o texto, quer para fins de leitura, quer para fins de produção. Para ele, “o específico do trabalho da aula de português é o trabalho com textos”, sobretudo porque

é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (p. 135).

No entanto, vale questionar como esse trabalho vem sendo realizado na escola, uma vez que, para muitos, “o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português é a gramática (idem, ibidem, p. 106). Segundo o autor, esse trabalho se dá sempre como um modelo, mas de diferentes maneiras:

- a) como objeto de leitura vozeada, lido como modelo para atividades de oralização do texto escrito;
- b) como objeto de imitação, lido como modelo para a produção de textos dos alunos;
- c) como objeto de uma fixação de sentidos, cujo modelo de significado é o fixado pelo professor.

Para Geraldi (ibidem), essas formas de trabalhar o texto transformam em “uno” o que deveria ser “plural”, ou seja, tornam produto o que seria possibilidade. No entanto, o autor ressalta que já é possível perceber propostas de “virada” no sentido de conceber que, em se tratando da leitura de textos, “o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor (...)” (p. 108). Concluimos (provisoriamente) essas breves reflexões sobre o texto como conteúdo de ensino com mais estas palavras de Geraldi:

a presença do texto na escola constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo. Por esta via pode se dar a desconstrução da identidade atual (exercício da capatazia) e a construção de uma nova identidade (p. 113).

Nessa perspectiva, vale lançarmos agora algumas ideias acerca do trabalho com os gêneros textuais e, posteriormente, do ensino da leitura, da produção escrita, da oralidade e da análise linguística.

1.2.1.2. O trabalho com os gêneros textuais

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2005), “são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”. Para o autor, eles são resultado de trabalho coletivo e colaboram com a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia-a-dia. Assim também pensam Barros e Nascimento (2007) ao colocarem que “o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais” (p. 245). O mesmo coloca Bakhtin (1992), quando afirma que os gêneros não apenas regulam como também significam toda a interação humana, pois são eles que norteiam todo ato de linguagem. Em face disso, não podem ficar fora da sala de aula.

As discussões acerca do trabalho com os gêneros textuais na escola tornaram-se mais fortes no Brasil a partir da publicação dos PCN de língua portuguesa, pois esse documento curricular trouxera a proposta de adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto intermediador do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Barros e Nascimento (op cit.), os PCN certamente estimularam muitas reflexões e, conseqüentemente, “incentivaram novos estudos na área do ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao ‘como’ levar esses ‘novos’ objetos de ensino para a sala de aula” (p. 242). Para Biasi-

Rodrigues (2002, p. 56), “a proposta de abordagem dos PCN para os gêneros discursivos (...) é, com certeza, louvável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o *continuum* das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem”. No entanto, a autora ressalta o que falta nessa proposta:

O que está faltando (...) é a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva dos alunos, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação (p. 56).

Antunes (2002), em seu texto *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*, destaca o quanto a aprendizagem seria favorecida se os gêneros fossem vistos como ponto orientador do ensino. Dentre as várias vantagens do trabalho com os gêneros, a autora destaca:

- a) a compreensão dos “fatos linguístico-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”;
- b) o ensino da língua com o objetivo de desenvolver a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos adequados e importantes;
- c) o desenvolvimento de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico.

Como podemos perceber, é indiscutível que os gêneros textuais só trazem ganhos quando são levados à sala de aula. Eles são essenciais ao ensino de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. É o que evidencia Marcuschi (2005) ao afirmar que

o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero (p. 35).

1.2.2. O ensino de leitura

Antes de começarmos as reflexões sobre como anda o ensino de leitura nas nossas escolas, precisamos colocar aqui a concepção de leitura com a qual concordamos. Lajolo (1982) expressa bem essa concepção:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (p. 59).

Geraldi (1997a) também expressa bem a concepção de leitura com a qual nos identificamos. Para o autor, o texto

se oferece ao leitor e, nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro do trabalho destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto (p. 166).

De posse dessa concepção, começemos nossa discussão trazendo as reflexões de Silva (1998) sobre o ensino de leitura. Para o autor, o trabalho com a língua portuguesa, tal como vem sendo praticado nas escolas, tem sido objeto de muitas críticas, as quais se fundamentam em problemas, como o artificialismo com o qual os professores abordam a língua, a discriminação das variedades dialetais trazidas pelos alunos, a opressão por parte da ideologia vigente no contexto brasileiro e o estilhaçamento do ensino de língua nas escolas. Em face disso, o autor questiona: qual é o lugar da leitura nas escolas? Para ele, quase sempre, esse

trabalho serve de pretexto para exercícios de regras gramaticais e/ou para produção de diferentes tipos de redação.

Lajolo (1982) colabora com a discussão, esclarecendo que o ensino da leitura tem sido um pretexto para a apresentação de regras gramaticais, de valores patrioteiros e de doutrinas comportamentais, para a memorização de palavras de vocabulário e para a identificação de informações contidas nos textos. De maneira mais simples, a autora elenca os passos da rotina da leitura na escola:

- a) abrir o livro numa determinada página e ler o texto ali colocado;
- b) responder, por escrito, as perguntas de um questionário;
- c) fazer os exercícios gramaticais;
- d) escrever uma redação com base no texto para leitura e correção do professor.

Preocupado com esse quadro, Geraldi (1997b) lança um alerta no sentido de que as práticas de leitura na escola não se tornem um “martírio” para o aluno, ou seja, que o rico ato de ler não se resuma ao preenchimento de fichas, roteiros ou outras atividades desnecessárias. Segundo o autor, “importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares” (p. 63). Ele salienta, ainda, que são diversos os objetivos que nos podem levar a leitura de textos, e que cada um deles pode ser aproveitado e respeitado pela escola. Para Geraldi (1997a), podemos ir ao texto:

- a) em busca de uma resposta à pergunta que temos;
- b) para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele a resposta a uma pergunta prévia, mas para usufruir de tudo o que ele possa nos oferecer;
- c) nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para *usá-lo* na produção de outras obras, inclusive outros textos;
- d) sem perguntas formuladas previamente, sem querer ouvi-lo ou usá-lo, mas simplesmente para lê-los.

Para o autor, essas possibilidades não são as únicas. São apenas sugestões de “entrada” do texto no processo de ensino-aprendizagem.

Além de promover reflexões como as que citamos acima, Geraldi (1997b), pensando em propostas que ajudem a reverter a situação, apresenta, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, uma sugestão para o ensino da leitura que envolve dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura: a leitura de textos curtos (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais etc.) e a de narrativas longas (romances e novelas).

A proposta começa a partir da escolha de obras literárias e da leitura dessas obras por alunos das séries finais do ensino fundamental. Essa escolha e essa leitura seriam gradativas, começando com três livros no 1º bimestre e terminando com dez livros no 4º bimestre. Colocando essa proposta em prática, ao final do Ensino Fundamental 2, os alunos teriam lido, no mínimo, quarenta romances, o que os prepararia melhor para os estudos seguintes, no Ensino Médio. O autor aponta meios possíveis de se conseguir livros para dar conta da procura e da leitura dos alunos: aquisição por parte dos pais, utilização da biblioteca escolar, utilização da biblioteca pública e pedido a editoras, entre outros.

Sobre as práticas de leitura com textos curtos, o autor sugere que sejam desenvolvidas em grandes grupos e que sirvam para a prática de produção de textos orais ou escritos, além de permitirem interpretações que rompam com a forma como os alunos interpretam a realidade.

Realizando atividades como essas sugeridas por Geraldi, acreditamos que o professor poderá alcançar os objetivos que pretende em relação à leitura: que seus alunos leiam bons textos e em quantidade significativa, que aprendam a interpretá-lo e, a partir dele, a interpretar a realidade que os cerca, que se preparem para as séries finais da escolaridade básica e, principalmente, que leiam por prazer e não somente para responderem a testes e exercícios.

Pensando a leitura dessa forma, isto é, considerando a importância de práticas efetivamente eficazes de leitura e criando situações que favoreçam essas práticas, estaremos dialogando com Paulo Freire (*apud* GERALDI, 1998, p. XI) quando afirma que “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”. Para o autor, a conquista da leitura na escola segue junto a outra conquista: a da leitura como prática social.

Apesar de termos apresentado aqui um quadro não muito favorável do trabalho com a leitura na escola, não podemos deixar de considerar que propostas como as colocadas por Geraldi (1997b) trazem avanços bastante significativos. Segundo Silva (1995), já é possível perceber que a leitura passou a ocupar na escola um lugar privilegiado, tanto no ensino de português como no de várias outras disciplinas: “a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo” (p. 16). Para o autor, isso decorre do fato de a escola ser a principal instituição responsável pela preparação dos sujeitos para a participação na sociedade através da escrita. Sendo assim, cabe a todos os que a fazem cuidar para que as atividades de leitura nela propostas realmente sejam concebidas como práticas sociais. E o mesmo deve acontecer com o trabalho com a produção de textos escritos, tema sobre o qual trataremos agora.

1.2.3. O ensino de produção de textos

Assim como as atividades de leitura precisam ser reconfiguradas na escola, as atividades de produção de texto também precisam de uma revisão. De acordo com Geraldi (1997a) para quem a produção de textos orais e escritos deve ser vista como ponto de partida

e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso” (1997b, p. 64). Ainda segundo o autor, nesse contexto, os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelo professor não têm outro destino senão o cesto de lixo, pois as produções fogem totalmente à ideia de uso da língua: “os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação da língua é, pois, artificial” (p. 65).

Britto (1997a) coloca que o debate acerca da produção de textos na escola exige que questionemos toda a organização do ensino da língua. Afinal, pergunta ele, “para que tem servido o ensino de português se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?” (p. 117). De acordo com o autor, a existência do problema já foi constatada, porém a razão dele ainda não. Para alguns, o estudante não sabe escrever porque não sabe ler; para outros, o problema é fruto das práticas descontextualizadas de escrita realizadas na escola. Qualquer que seja a opinião, com uma coisa todos podem concordar: o trabalho com a produção de textos na escola precisa ser mais reflexivo, significativo e voltado para práticas sociais efetivas de uso da língua. O texto, assim como a sua produção, deve ser o objeto principal do ensino de língua. Mas é preciso que haja na escola produção de texto e não redação. A diferença entre os dois está no fato de que, “na primeira, produzem-se textos para a escola; na outra, produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997a).

Buscando dados que demonstrassem como anda o trabalho com a produção de textos na sala de aula, muitos estudiosos realizaram pesquisas interessantes. Uma delas, realizada por Azevedo e Tardelli (1997), buscou, entre outros aspectos, verificar como a linguagem verbal – oral e escrita – é trabalhada nas escolas. Os dados dessa pesquisa revelaram, no que se refere às práticas de escrita, que essas atividades podem ser inseridas em duas categorias: escrita-reprodução e escrita-produção.

As atividades de escrita-reprodução dizem respeito às atividades de escrita que, embora realizadas pelo aluno, têm o processo de produção conduzido de tal forma que a atuação individual do aluno praticamente desaparece. Nessa categoria, incluem-se produções como respostas dirigidas, resumos, paráfrases, entre outros. As atividades de escrita-produção, por sua vez, referem-se às produções mais autônomas dos alunos, as quais podem ser classificadas em produções sem atividade prévia e produções com atividade prévia. As primeiras correspondem àquelas produções realizadas sem nenhum motivo aparente; as segundas, por seu turno, dizem respeito às produções que surgem de um objetivo, de uma atividade previamente organizada.

Os resultados dessa investigação evidenciaram que as atividades de produção de texto nas escolas pesquisadas geralmente respondem a uma solicitação do professor, apresentando-se mais como uma tarefa escolar do que como um modo de interagir socialmente.

Diante de resultados como esse, revela-se com mais intensidade a importância de um trabalho mais consistente e reflexivo acerca da produção textual. É preciso, na sala de aula, conceber o texto como unidade de ensino-aprendizagem, o que significa, segundo Geraldi (1997c, p. 22), “entendê-lo como um lugar de entrada para um diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros”. É preciso, também, conceber o aluno como produtor de textos, o que implica entendê-lo “como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (p. 22).

1.2.4. O ensino da oralidade

Se o ensino da leitura e da produção de texto merecem um olhar mais atento, uma atenção muito maior exige de nós o ensino da oralidade se levarmos em consideração a pouca evidência dada a esse eixo nas aulas de português. Quase sempre figurando como momentos

de discussão pouco sistematizados, a oralidade ainda tem um espaço “apertado” entre as práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística.

A oralidade pode ser entendida, segundo Costa (2006, p. 18), como “prática social interativa que se apresenta através de gêneros textuais materializados na realidade sonora em contextos que variam da formalidade à informalidade”. De acordo com Marcuschi (1995), ensinar oralidade não significa ensinar a falar, mas levar o aluno a perceber o que se faz quando se fala.

Sabendo das divergências existentes em torno do que é oralidade e de como deve ser o seu ensino, Costa (2006) traz à discussão uma pesquisa realizada por Schneuwly (2004), a qual investigou as respostas de 50 (cinquenta) professores-estudantes franceses do curso de Ciências da Educação buscando à seguinte questão: “Você é professor(a) (ou imagina ser). No programa está previsto o ensino do oral (expressão e compreensão). O que é oral para você?”. As respostas puderam ser agrupadas em três categorias:

- 1) **oral como materialidade:** o oral efetua-se por meio da voz e é meio de intercâmbio direto e efêmero;
- 2) **oral como espontaneidade:** o oral tem a ver com a vontade, a coragem de expressar-se; com o desvelamento de pensamento, sentimentos; com a livre expressão;
- 3) **trabalho sobre o oral como norma:** trabalhar o oral é controlar atitudes físicas, modulação de tom, voz, gestos; é declamação, leitura coletiva, em voz alta etc.

Diante de tais respostas, Schneuwly (2004) conclui que, para muitos estudantes e professores: a) o oral ainda é concebido em uma perspectiva histórica de ensino, envolto em traços de elocução e recitação; b) o oral é enxergado como dependente da norma escrita ou como lugar da espontaneidade e da liberação; c) a língua é concebida como norma. Isso leva o autor a, lembrando estudos de autores como De Prieto e Wirthner (1996), afirmar que o que

os professores pensam ser específico da oralidade não é ensinável, do mesmo modo que o que lhes parece ser ensinável não é específico do oral (ou é fortemente dependente do escrito).

Refletindo sobre essas distorções em torno das concepções e do ensino de oralidade, Drescher (2002, p. 64) afirma existirem hoje, pelo menos, três concepções distintas de oralidade no ensino de língua portuguesa:

- 1) oralidade enquanto expressão oral;
- 2) oralidade associada às diferentes variedades linguísticas;
- 3) oralidade enquanto modalidade da língua a ser ensinada.

Para a autora, a concepção que prevalece nas escolas é a de oralidade enquanto expressão oral, a qual é vivenciada quase sempre a partir de apresentação oral de trabalhos, discussões e debates, entre outras atividades do tipo.

Percebendo a fragilidade de concepções acerca da oralidade e de como deve ser o seu ensino, salientamos a importância de enxergarmos o oral como conteúdo a ser ensinado e aprendido e que precisa ser contemplado em suas múltiplas formas, deixando de figurar como um apêndice nas propostas efetivas em sala de aula, pois, como coloca Villas Boas (2004, p. 50), “aprender a desenvolver o oral é tão importante quanto aprender a ler e a escrever”.

1.2.5. O ensino de análise linguística

O ensino de língua, durante muito tempo, voltou-se para as práticas de ensino de gramática. De acordo com Ribeiro (2001), ao observarmos o ensino da gramática em nossas escolas, seja enquanto alunos, seja enquanto professores de língua materna, podemos perceber que a gramática tradicional por muito tempo foi (e ainda tem sido) privilegiada e enfocada sempre como uma obra acabada. A aula de língua portuguesa é sinônimo de aula de gramática.

Reconhecendo, então, que decorar regras e ler gramáticas não funcionavam por si só, ou seja, não garantiam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, alguns educadores, não tendo esclarecimentos sobre como abordar o tema, simplesmente decidiram deixar a gramática de lado. O resultado disso? O conteúdo gramatical acabou desaparecendo quase que por inteiro da sala de aula (REVISTA NOVA ESCOLA, abr./2007).

Considerando, então, esses extremos que passaram a coexistir nas aulas de português – ora ensinava-se gramática pura, ora abandonava-se totalmente esse conteúdo –, vários estudiosos passaram a refletir sobre “saídas”, propostas que pudessem articular o ensino da gramática, mas numa perspectiva que fugisse à simples memorização de regras e nomenclaturas e promovesse, de forma articulada à leitura e à produção de textos, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. É aí que surge a proposta de ensino da análise linguística. Para Geraldi (1997a, p. 189), “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”.

O termo análise linguística não indica um conjunto de práticas antigas apresentado por palavras novas. Tampouco o uso dessa expressão se deve ao mero gosto por terminologias (GERALDI, 1997b). Pelo contrário, ela surgiu, segundo Mendonça (2006, p. 205), “para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Foi introduzido por Geraldi (1984 [1997b]) para nomear uma nova prática pedagógica que pudesse se contrapor ao ensino tradicional de gramática. As palavras desse autor assim explicam:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (p. 189-190).

A análise linguística não elimina a gramática da sala de aula, uma vez que é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática (MENDONÇA, 2006). Pode-se dizer, ainda segundo a autora, que

A AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/ escuta, de produção de textos orais e escritos e sistematização dos fenômenos linguísticos (p. 208).

Numa perspectiva sociointeracionista da língua, a AL compõe, junto com a leitura e a produção de textos, as três práticas básicas do ensino de língua materna. Mendonça (ibidem) explica que, ao adotar essa concepção teórica,

o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Surge, então, a proposta da AL, que teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem (p. 206).

Suassuna (2006) assim ilustra a prática da AL:

Num movimento contínuo, interdisciplinar por natureza, o professor de português, junto com os alunos, concretiza as mais diversas interações, as quais geram textos, também os mais diversos (verbais, não-verbais, orais, escritos...). Nesse processo de produção textual, serão manifestadas significações, competências, visões de mundo e, é claro, dúvidas em torno das regras, convenções e especificidades da linguagem. É aí que entra a reflexão metalinguística, através da qual se toma a língua como objeto de estudo. É aí que entram as regularidades das leis, as terminologias e conceitos. Só assim a sistematização didática dos fatos da linguagem faz sentido, pois o aluno estudará/ aprenderá a partir do que viu e experimentou, da dúvida que surgiu no momento do uso (em contexto, portanto) (p. 33).

De forma mais resumida, na prática da AL, “no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a *reflexão*” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Reconhecendo, então, que o ensino de português deve ser pensado à luz dos avanços das pesquisas linguísticas (BORBA, 1994), da proposta de articulação dos três eixos – leitura, produção de texto e análise linguística – e, principalmente, tendo a linguagem como interação verbal como ponto de partida, importa refletirmos sobre os materiais didáticos usados pelo professor na implementação desse ensino. Dentre esses materiais, o LD merece uma maior atenção. Faremos, a partir de agora, algumas considerações sobre esse material, refletindo sobre seus conceitos e suas funções, entre outras questões.

2. Livro didático: definições, funções, escolha e uso

São muitos os enfoques a partir dos quais se vem estudando e pesquisando o livro didático. De vilão a amigo (ou vice-versa), o LD vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e na sala de aula. Sabendo, então, que esse instrumento didático não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto escolar e social, e levando em consideração as suas dimensões econômica, político-ideológica e pedagógica, faremos, a partir de agora, algumas reflexões acerca do LD: definições que recebeu, funções que exerce, perspectivas histórico-políticas, escolha e uso, entre outros aspectos.

2.2. Livro didático: o que é?

O livro didático é um instrumento complexo que possui diferentes facetas. Assim sendo, “a própria definição do que seja um livro didático torna-se objeto de debates” (OLIVEIRA *et. al.* 1984, p. 11). Choppin (2004, p. 52), evidenciando a complexidade do

objeto “livro didático”, a multiplicidade de suas funções e a diversidade de agentes que ele envolve, coloca que, “se hoje consideramos o livro didático como um objeto banal, um objeto tão familiar que parece inútil tentar defini-lo, o historiador que se interessa pelos (...) livros escolares depara, logo de início, com um problema de definição”.

De acordo com o Decreto-lei nº. 1.006, de 30/12/1938, entendiam-se por livros didáticos os compêndios escolares e os livros de leitura em classe:

Artigo 2º, § 1º - Compêndios escolares são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA *et al.*, op cit., p. 22-23).

Segundo Chris Stray (1993 *apud* CHOPPIN, 2004, p. 563), o livro didático “é um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Uma questão muito presente nas reflexões acerca do livro didático, segundo Oliveira *et al.* (op cit., p. 19), “é a de pensá-lo ora como um produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial, ora como um ingrediente do sistema de ensino”. Porém, os próprios autores colocam que, com o passar do tempo, o livro didático “vem sendo pensado como apresentando características particulares que o identificam não apenas como uma mercadoria, mas como um produto especial, com função e destinação específicas” (p. 21).

Para Richaudeau (*apud* OLIVEIRA *et al.*, *ibidem*, p. 11), o livro didático deve ser entendido “como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Para Oliveira (1986, p.13), são “os compêndios escolares e livros de leitura em classe”. Para Soares (1996, p. 54), é o “livro escolar, utilizado para ensinar e aprender”. Essas definições de livro didático privilegiam o aspecto da sua

legitimação no próprio processo de ensino, ou seja, o livro didático é basicamente o livro adotado na escola.

Um livro didático, segundo Choppin (2004),

inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, justamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (...) Sua elaboração (...), realização material (...), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (p. 554).

Dentro das possibilidades de debates e polêmicas colocadas por Choppin, encontramos a seguinte fala de Batista (1999) sobre o livro didático:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos: “livro menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “colecionadores” mas não de “bibliófilos”, manipulado por “usuários” mas não por “leitores”, o pressuposto parece ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam (p.529-530).

Lajolo e Zilberman (1998) enriquecem o debate mostrando as duas posições tomadas pelo livro didático: a de primo-rico e a de primo-pobre. Segundo as autoras, o livro didático é o primo-pobre da literatura, pois constitui-se em

texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu “prazo de validade”. (p. 120).

Por outro lado, elas o colocam como o primo-rico das editoras:

as primeiras e as mais antigas já o incluíam em seus catálogos, e as atuais e mais modernas sonham em dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação. A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores. Editor nenhum o ignora, embora nem sempre o tenha a seu alcance (p. 120).

À parte elogios e críticas, o livro didático, entendido e classificado como o livro que se destina ao ensino e que tem grande importância no mercado, apresenta diversas características, das quais as mais frequentes, segundo Oliveira *et al.* (1984), são:

1) livro de consumo obrigatório, dirigido a um público cativo; 2) tendo um mercado diferente, o livro didático e outros tipos de livros diferem não apenas pelos tipos de público que visam, mas também pelo comportamento dos consumidores; 3) grande tiragem, nunca inferior a 50% do total de livros produzidos anualmente no Brasil, segundo as análises estatísticas sobre o volume da produção editorial (Anuário do IBGE); 4) como livro nacional, pelo menos a partir de uma determinada época da história da produção editorial (p. 22).

Batista (1999) esclarece que as várias características materiais, discursivas e estruturais 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. Segundo o autor, as condições de ordem econômica e tecnológica decorrem do fato de que “os impressos didáticos são uma mercadoria e que, conseqüentemente, 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” (p. 554). 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 (p. 558).

Além das condições técnico-econômicas apresentadas, é preciso levar em consideração as de ordem educacional e pedagógica. Como sabemos, todo o sistema de ensino no Brasil é reestruturado entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o que aumenta a oferta de matrícula em todos os níveis de ensino, amplia a rede pública, leva a escola a lidar com alunos novos, oriundos de diversas camadas sociais, e exige um recrutamento menos seletivo de professores, cujo quadro se torna mais amplo. “Acompanhar as alterações relacionadas com o recrutamento docente e com seu perfil permite, ainda que parcialmente, caracterizar a influência das condições de ordem social, educacional e pedagógica no campo da produção didática” (Idem, *ibidem*, p.559), pois o professor e suas características sociológicas, suas relações com o saber e a educação, as formas pelas quais é formado e recrutado acabam se refletindo nos materiais didáticos a serem disponibilizados. É nesse novo professor, que atua numa escola em processo de acelerada ampliação e democratização, que, de acordo com os editores, devem ser encontradas as justificativas para as características da produção didática emergente no período. Oliveira *et al.* (1984) resumem esse discurso dos editores da seguinte maneira:

[...] Segundo a Câmara Brasileira do Livro, o livro “novo” se caracteriza por: altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao novo tipo de professor; emprego dominante de atividades

em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas de ensino; o uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela grande sobrecarga de trabalho do professor [...] (p. 24).

O último grupo de condições em meio às quais são definidas as características dos livros didáticos remete a fatores de natureza social e política. Como sabemos, o campo da produção didática no Brasil tem forte influência do Estado e seu controle é objeto de disputas de vários grupos de interesse. Para Batista (1999),

uma dimensão importante dessas relações de disputa e conflito (...) é aquela decorrente das relações de luta pelo controle curricular. 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 (p. 563).

Sendo assim, esses livros terminam por assumir funções curriculares e passam a manifestar “sem que seus contemporâneos tenham sempre consciência, toda uma temática na qual as classes dominantes se reconhecem e sobre a qual buscam fundar, em definitivo, a identidade de toda a nação” (CHOPPIN, 1992 *apud* BATISTA, 1999, p. 563).

Essa colocação de Choppin vai ao encontro da fala de Batista e Val (2004), quando dizem que, pelo fato de o livro didático apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta didática, o Estado, ocupado da instrução e criando sistemas de ensino, através dele, poderia “controlar” o que e como ensinar. Assim também se posicionam Bonazzi e Eco (1980), quando afirmam que o livro didático funcionaria como veículo de transmissão da ideologia dominante e, por extensão, para a reprodução das relações de produção da sociedade capitalista. Faria (1981, p. 77), pesquisando sobre a ideologia no livro didático, considera que ele “contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e passiva”.

Uma dimensão importante dessas relações de disputa e conflito, segundo Batista (1999), é aquela decorrente das relações de concorrência pela definição do próprio conceito de livro didático, das maneiras legítimas de produzir, comercializar e utilizar esse manual. Para ele, essas relações

parecem se estabelecer predominantemente e em linhas gerais entre o campo de poder – organizado em torno do Estado, de sua política educacional (...) –, o campo econômico – organizado em torno da indústria e do comércio livreiro – e o campo escolar – organizado em torno das instituições escolares, em seus diferentes níveis de ensino. O estado das relações entre esses campos e suas dinâmicas internas tende a construir um “espaço de possíveis” (Bourdieu, 1994), no interior do qual se exercem diferentes tomadas de posição no que diz respeito à produção, circulação e utilização do livro didático (p. 564).

Como podemos observar, o LD possui diferentes dimensões, as quais são relacionadas às diversas condições com base nas quais é construído. E todos esses aspectos interferem na apreensão e, conseqüentemente, na conceituação desse gênero de produção intelectual. “Estudar esses ‘impressos’ parece ser também estudar, de modo central, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura escolar com outras esferas da produção cultural” (Idem, *ibidem*, p. 544). O LD é “um produto especial que nos dá uma ideia do terreno próprio no qual se move” (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 22). Sendo um “fenômeno estreitamente ligado à gênese e à consolidação da moderna instituição escolar” (BATISTA, *op cit.*, p. 569), não existe de forma isolada, não é simplesmente inventado por autores e editores, “mas se movimenta dentro do contexto estrutural da sociedade, tanto que esta pode ser questionada a partir desses livros que, assim sendo, transcendem o sistema escolar” (JUREMA, 1989, p. 48).

2.3. Livro didático: para que serve?

Dados relativos à produção editorial brasileira indicam que o impresso didático desempenha um papel extremamente importante no quadro mesmo dessa produção mais geral (BATISTA, 1999). Segundo a *Folha de São Paulo* (26/04/98 *apud* BATISTA, 1999, p.532), mais da metade da produção editorial brasileira é de livros didáticos: 70% dos livros produzidos no país, em 1997, eram destinados ao ensino. Mas a importância desse instrumento não diz respeito apenas à sua produção, mas também, e principalmente, ao papel que exerce na sala de aula.

Segundo Oliveira *et al.* (1984, p. 16), “no Brasil, o contato com o primeiro livro quase sempre se dá na escola”. Não há dúvidas, então, “de que é a partir daí [do livro didático] que o aluno parte para o hábito de leitura séria, intensiva e extensiva, necessária ao desenvolvimento intelectual, ao aprimoramento da sensibilidade, à valorização da cultura nos seus vários setores” (OLIVEIRA, 1986, p. 130). A formação do gosto pela “leitura de real valor” (*idem*, *ibidem*, p. 130) e o domínio de procedimentos essenciais à construção do conhecimento por parte do aluno têm relação direta com o livro didático que ele usa na escola. Por isso, a despeito de todo o progresso atribuído à tecnologia educacional e à conseqüente variedade e eficiência de recursos passíveis de aplicações na escola – televisão, vídeo, discos, projetores etc. –, o livro didático permanece incólume, ocupando posição central no trabalho do professor.

Essa presença marcante e “ditadora” do LD na sala de aula faz surgirem críticas pertinentes como as de Geraldi (1987), quando afirma que “...uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos”. Para o autor, devido à má formação que possuem, os professores buscam nos livros didáticos “muletas pedagógicas” para a realização do seu trabalho. Ele defende que, para melhorar as condições de ensino e aprendizagem no país, é necessário um sério questionamento das posturas reproduzidas em sala de aula e, principalmente, da utilização do

LD como “cânone indiscutível”, em contraposição a reflexões necessárias para o planejamento das aulas por parte dos professores. Apesar de concordar com o fato de haver livros bem fundamentados, as ideias de Geraldi ganham força quando ele aponta três razões que negativizam o uso do LD:

1. o LD provoca a alienação, pois impede que o professor elabore seu próprio material levando em consideração as particularidades dos alunos e limita-o a trabalhar conforme os conteúdos e sequências propostas, o que não permite que ele realize um trabalho de qualidade;
2. o LD caracteriza-se pela predeterminação: unifica sob um único material uma grande parcela de alunos com inúmeras características, quando isso exigiria um tratamento diferenciado para os diferentes temas abordados;
3. o LD promove a falsificação das condições de trabalho; subtrai do professor o papel de ensinar sem, contudo, fazê-lo em seu lugar.

Para Geraldi, essas razões funcionam como agravantes dos péssimos resultados que comprovam a má qualidade da educação e o desestímulo dos profissionais da área.

Reconhecendo a mecanização do processo ensino-aprendizagem em decorrência do uso inadequado do LD, Soares (2002), em entrevista ao programa *Um Salto para o Futuro*, coloca que o livro didático assume dois papéis diferentes na sala de aula – o ideal e o real:

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho do professor. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas (...) por culpa das condições de trabalho que ele tem hoje. (...) é uma pessoa [o professor] que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (p. 02).

Observamos, então, que o livro didático não é visto apenas como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como “a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado” (FREITAG *et al.*, 1987, p. 93)”. Jurema (1989, p. 22) coloca que ele “tem presença significativa na vida escolar, tendo, por isso mesmo, se tornado uma espécie de livro sagrado, de Bíblia, que, numa linguagem didática, constrói e difunde dogmas de natureza social e política”. Ele é tratado como estando a serviço de uma relação entre o professor e o aluno; é pensado como um instrumento de dupla função: a de transmitir um dado conteúdo e a de possibilitar, mesmo que de forma inadequada, a prática do ensino. Ou seja,

o livro não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera como digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação. Ao corporificar uma relação direta entre professor e aluno, o livro didático é visto como o “mestre mudo”, como a voz do professor, porque é feito à sua imagem e semelhança (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 27).

Silva (1997), colaborando com a discussão, afirma que o livro didático é a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e sua utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Para Britto (1997b), há algumas explicações para esse forte vínculo entre o livro didático e a escola. São eles:

1) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa (que obriga a uma produção em série e faz o livro didático se impor como necessidade pragmática para as políticas de educação e os agentes pedagógicos); 2) o 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 funcionar como formulador do currículo); e 3) 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”) (p. 174-175).

Existe, ainda hoje, “a crença no LD como conformador de valores e atitudes” (idem, *ibidem*, p. 16). Há quem diga que ele reproduz formas de pensar discriminatórias e alienantes, que priva o professor da oportunidade de preparar e ministrar suas aulas de forma compatível com os anseios e necessidades dos alunos etc. Porém, embora sejam frequentes críticas desse tipo, Heyneman (*apud* OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 13) afirma que melhorias substanciais na aprendizagem dos alunos podem ser obtidas com a melhoria dos *inputs*, e que o livro didático pode desempenhar importante papel nesse processo. Freitag *et al.* (1989, p.128) também se posicionam positivamente a respeito do uso do LD, acrescentando que “sem o livro didático o ensino brasileiro desmoronaria”.

Uma das afirmações talvez mais pertinentes sobre o LD data de 1961, de um texto de Renato Fleury: “o livro didático é uma sugestão e não uma receita” (FLEURY, 1961 *apud* FREITAG *et al.*, 1987, p. 59). Para o autor, ele tem como principais funções: 1) padronizar e delimitar a matéria; 2) apresentar métodos e processos tidos como eficientes aos docentes, para melhorar os resultados do ensino; e 3) colocar ao alcance de todos, especialmente alunos, textos de difícil acesso ou muito raros.

Para além desses papéis colocados por Fleury, Choppin (2004) defende que são quatro as funções essenciais que o livro escolar assume:

1. função referencial, também chamada de curricular ou programática: o livro é apenas a fiel tradução do programa ou de suas possíveis interpretações; constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações;
2. função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências

disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc.;

3. função ideológica e cultural: é a função mais antiga; a partir do século XIX, o livro didático se afirmou como um dos vetores das classes dirigentes, como um instrumento privilegiado de construção de identidade, assumindo um importante papel político;
4. função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Como vimos, as críticas, a importância e as funções do livro didático não são poucas nem se restringem a aspectos apenas mercadológicos ou pedagógicos. É preciso, por isso, estudar esse objeto em todas as suas dimensões para que, através dele, possamos entender um pouco mais o ensino, a escola e a sociedade em que vivemos. Mas destacamos: o que enfocaremos está longe de pretender esgotar a temática, pois ainda há muito o que ser dito e pesquisado sobre esse complexo material didático.

2.4. O PNLD e o livro didático de português: mudanças em curso

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Tal como hoje se caracteriza, ele é o resultado de diferentes e sucessivas propostas de ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. As principais ações de execução do PNLD são:

1. inscrição das editoras (o edital com as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na *internet*);
2. triagem (para avaliar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital e se estão de acordo com as especificações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), das normas ISO¹ e dos manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados);
3. avaliação (os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que escolhe os especialistas para avaliar as obras; terminada a avaliação, os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos);
4. elaboração do Guia de Livros Didáticos (O FNDE disponibiliza o Guia em seu sítio na *internet* e envia o material impresso às escolas).

Após esses procedimentos, seguem as ações dos professores e equipes das escolas, que devem ler o Guia, avaliar os livros, selecionar aqueles com os quais pretendem trabalhar e fazer o pedido, que pode ser através do preenchimento de um formulário impresso ou pela *internet*. Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela *internet*, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é feita por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores. Depois, os livros chegam à escola até o início do ano letivo, através da distribuição feita diretamente pelas editoras. Os livros devem ser utilizados, no mínimo, por três anos consecutivos, com exceção da cartilha de alfabetização e dos livros das séries iniciais. Porém, a cada ano, o FNDE faz reposição e complementação, objetivando

¹ International Organization for Standardization (Organização Internacional para Padronização).

suprir a falta de livros decorrentes da não-conservação ou não-devolução, de modo a contemplar os alunos novos.

O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi melhorando e teve diferentes nomes e formas de execução.

A avaliação prévia estabelecida pelo PNLD dos livros didáticos a serem escolhidos pelos docentes gerou, segundo Batista (2005), “um conjunto de fortes conflitos – na esfera jornalística e na esfera jurídica – entre editores e autores, de um lado, e o MEC, de outro”. De acordo com o autor, esses conflitos aconteceram devido à não recomendação e à exclusão de muitos dos títulos que circulavam no mercado. Os conflitos resultaram, porém, na tentativa de adequação dos livros didáticos produzidos por esses autores e editoras aos critérios estabelecidos pelo PNLD. E quem ganhou com isso parece que foi a educação.

Como sabemos, por muito tempo, os livros didáticos apresentaram problemas conceituais, erros, preconceitos, entre outras inadequações, inclusive de ordem gráfico-editorial. Voltado para o fim desses problemas ou, pelo menos, para a sua diminuição e mostrando concordância com a necessidade de promover o ensino da língua através da articulação entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística, o PNLD passou a avaliar os livros didáticos de português a partir de critérios bem definidos, os quais constam do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007a) e serão aqui apresentados e explicados de forma sucinta. Primeiro, trataremos dos critérios eliminatórios. Depois, dos classificatórios.

1. Critérios eliminatórios:

- a) **Correção de conceitos e informações básicas:** o LDP deve se pautar pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que veicula. É

imprescindível que os livros estejam isentos de erros e/ou formulações que induzam a erros.

- b) **Coerência e adequação metodológicas:** diz respeito à importância de o LDP explicitar a concepção de língua e de ensino aprendizagem a partir da qual se estrutura. É preciso que o LDP: 1) explicita sua proposta metodológica; 2) realize as opções teórico-metodológicas assumidas; 3) mobilize e desenvolva o maior número possível das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico; 4) apresente a articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a coleção; e 5) contribua para a percepção das relações entre o conhecimento e suas funções na vida social.
- c) **Preceitos éticos:** corresponde ao fato de o LDP precisar contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, não veiculando preconceitos, propagandas e doutrinação nem difusão de marcas, produtos e serviços e estimulando o convívio social e a tolerância, o respeito à diversidade humana e linguística, bem como colaborando para a formação de atitudes e valores.

2. Critérios classificatórios:

- a) **Relativos à natureza do material textual:** o LDP deve possuir uma coletânea de textos que ofereça ao aluno uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social.
- b) **Relativos ao trabalho com o texto:** concerne à importância de o LDP utilizar diversas estratégias para trabalhar a leitura, a produção escrita e a elaboração de conhecimentos linguísticos.
- c) **Leitura:** tem a ver com a necessidade de o LDP visar, com as atividades de exploração do texto, à proficiência da leitura, encarando-a como uma situação

efetiva de interlocução leitor/autor/texto, explorando as propriedades discursivas e textuais em jogo e contribuindo para a formação de um leitor crítico e literário.

- d) **Produção:** o LDP deve ter propostas de produção escrita que busquem o desenvolvimento da proficiência em escrita. Assim sendo, não pode deixar de:
- 1) levar em conta o uso da escrita, seu processo e condições de produção;
 - 2) explorar a produção de diversos gêneros textuais;
 - 3) evidenciar as características discursivas e textuais dos gêneros abordados;
 - e 4) desenvolver estratégias de produção de acordo com os objetivos que os alunos devem atingir.
- e) **Reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos:** diz respeito à relevância de o LDP favorecer o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem importantes para o desenvolvimento da proficiência oral, escrita e para análise dos fatos da língua e da linguagem. Deve:
- 1) subsidiar conceitualmente as demais atividades do livro;
 - 2) relacionar-se a situações de uso;
 - 3) considerar e respeitar as variedades linguísticas;
 - e 4) promover a reflexão e a apropriação e sistematização dos conceitos abordados.
- f) **Relativos ao trabalho com a linguagem oral:** concerne à necessidade de o LDP conceber a oralidade como objeto de ensino, favorecendo a aprendizagem dos gêneros orais que o aluno não domina. É preciso que o LDP:
- 1) favoreça o uso da linguagem oral;
 - 2) propicie o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem oral formal e informalmente;
 - 3) valorize e trabalhe a variação linguística;
 - e 4) explore as diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita.

- g) **Relativos ao manual do professor:** corresponde à importância de o LDP possuir um manual esclarecedor e fundamentado que sugira alternativas de adaptação e ampliação dos conteúdos e atividades que propõe. O manual precisa: 1) explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos em que se fundamenta; 2) descrever e explicitar a organização e os objetivos do livro; 3) fornecer subsídios para a avaliação da aprendizagem e para a ampliação e adaptação das propostas que o livro traz; e 4) fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, como bibliografias, sugestões de leitura, entre outros.
- h) **Relativos aos aspectos gráfico-editoriais:** o LDP deve ser legível e bem ilustrado e deve possuir sumário, organização interna, impressão nítida e isenta de erros graves e ilustrações que se relacionem aos objetivos das atividades que acompanham, entre outros aspectos.

Como é possível perceber, as práticas de leitura, produção, oralidade e reflexão sobre a língua e a linguagem em situações contextualizadas de uso, entre outros aspectos, parecem ter passado a ser essenciais nas propostas de LDP. No entanto, há quem ainda acredite que esse tratamento não tem sido suficiente para tornar o LD adequado às necessidades contemporâneas. É o que pensa Batista (2003), quando afirma:

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, não são adequadas para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. (...) esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversidade das expectativas e interesses sociais e regionais (p. 49).

Quanto ao perfil mais especificamente disciplinar do livro, Rojo e Batista (2003) concluem:

Em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. (...) a prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si (p. 19-20).

Apesar dessas pertinentes contribuições dadas por Batista e Batista e Rojo, não podemos negar que o PNLD e seu processo de avaliação e indicação de LD representam um esforço por parte dos gestores das políticas educacionais no sentido de promover uma melhoria na produção e na oferta de livros didáticos de português. Esse esforço também pode ser estendido aos autores e às editoras (com ressalvas, obviamente), uma vez que já podemos enxergar alguns avanços nas propostas empreendidas. É o que afirmam autores como Borba (1994), Batista (1999), Rangel (2003), Moraes (2002), Val e Marcuschi (2005), Val e Castanheira (2005), entre outros.

Já em 1994, Borba (1994) apontava melhorias no LDP. A autora defendia que, observando coleções didáticas de português de 5ª a 8ª série, era possível reconhecer que algumas demonstravam um maior cuidado no trabalho com a língua. Para a autora, nessas coleções já era possível perceber “uma preocupação em contextualizar os textos e exercícios, colocando-os dentro da realidade atual na perspectiva de trazer alunos e professores à reflexão” (p. 37).

Batista (1999), também identificou avanços nos LDP. Para o autor:

a tradição recente dos livros didáticos de Português de 5ª a 8ª série é de apresentar unidades construídas de modo complexo, buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo, e de se estruturar predominantemente de modo a propor atividades e exercícios, nos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas (Idem, ibidem, p. 549).

Rangel (2003), confirmando essa apreciação, aprofunda a discussão afirmando claramente que essas mudanças são resultado das ações avaliativas do PNLD:

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 (p. 8).

Do mesmo modo pensa Moraes (2002), quando, no texto *Livros, dicionários e outros materiais pedagógicos no trabalho com a Língua Portuguesa na escola*, publicado no boletim 2002 do programa *Salto para o futuro*, exclama:

Os livros didáticos de Língua Portuguesa estão mudando!!! E para melhor, felizmente. A partir das avaliações realizadas pelo PNLD, notamos que autores e editoras vêm, progressivamente, oferecendo manuais mais bem-cuidados (p. 01).

Val e Marcuschi (2005), também compartilhando desse esse ponto de vista, colocam, no texto de apresentação da obra *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*, que pesquisas realizadas nos permitem concluir que as obras analisadas mostram-se com mais qualidade, se comparadas a coleções avaliadas em edições anteriores ao PNLD. “Essa qualificação pôde ser observada na coletânea de textos, no aprimoramento gráfico-editorial das obras, na presença de textos da tradição oral” (p.10).

Val e Castanheira (2005), numa pesquisa que buscou delinear o perfil das obras avaliadas no PNLD 2004, examinaram se as obras de alfabetização e de língua portuguesa de 1ª a 4ª série² contribuem para efetivar o letramento dos alunos e a promoção da cidadania. Para isso, analisaram 41 livros de alfabetização e 42 coleções de português de 1ª a 4ª série. Como resultado, a análise dos livros pôde identificar quatro pontos que se mostram como tendências gerais: a) incremento na qualificação, em relação ao perfil apurado em avaliações anteriores; b) uniformização educacional; c) qualidade gráfico-editorial; d) zelo quanto à contribuição do livro para a formação cidadã do aluno. As autoras concluem a pesquisa afirmando que, apesar de limitações ainda perceptíveis,

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 (...) (p. 180).

Vemos, então, mais uma comprovação de que os LD de português, mesmo ainda possuindo limitações, têm melhorado na medida em que ocorrem as avaliações do PNLD.

² Apesar de nossa pesquisa referir-se a escolha de LDP de 3º e 4º ciclos de aprendizagem, achamos conveniente apresentar os resultados de pesquisas realizadas com as séries iniciais do Ensino Fundamental por reconhecermos que ocorrem, naqueles níveis, resultados e critérios de escolha semelhantes aos que são de interesse neste trabalho.

Tentando apresentar um quadro mais geral das mudanças ocorridas nos LDP após as avaliações do PNLD, apontaremos aqui, de forma resumida, outras pesquisas realizadas, mais especificamente, sobre as práticas de leitura e abordagem textual, produção de textos, oralidade e análise linguística nos LDP. Destacamos que há muitas investigações sobre esses aspectos, porém traremos aqui apenas algumas delas com o objetivo principal de ilustrarmos contribuições trazidas pelo PNLD.

Para começar, apresentaremos a pesquisa sobre o tratamento dado aos textos e à leitura no LD realizada por Bezerra (2003), que analisou as tendências dos LDP no que diz respeito à seleção dos textos principais e dos complementares a serem trabalhados. Para isso, ela investigou as concepções de texto em que se baseiam os LDP ao longo do tempo, a seleção de textos e a variedade de tema e de gêneros nesses livros.

Essa pesquisa mostrou que, até os anos 1960, só era considerado texto no LDP o texto literário, que visava à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar esses modelos consagrados para aprender a escrever. A partir das influências da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 1970, os LDP começam a apresentar, além de textos literários, textos de história em quadrinhos e textos jornalísticos, modelo que predomina até metade dos anos 1980. Apesar de ter permanecido ainda presente por algumas décadas (e ainda permanecer), essa concepção de texto portador de um significado a ser decodificado abriu espaço para a concepção de texto como unidade linguístico-pragmática, organizada com coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade e outros. A partir dessa nova concepção, torna-se marcante a variedade de textos nos LDP.

Em relação às temáticas desses textos, ela afirma que a maioria remete a temas sociais, correspondendo ao interesse do público a que se destinam os livros e que, algumas vezes, esses LDP apresentam textos com temas menos convencionais. Ela destaca ainda que,

enquanto os antigos LDP traziam um texto principal e, algumas vezes, dois ou três textos complementares, os atuais abordam o tema com uma coletânea de textos de gêneros diversos.

De acordo com a pesquisadora, essa variedade de textos que hoje se apresenta nos LDP parece decorrer da mudança de concepção de texto por parte dos autores de LDP. Porém, vale salientar que a isso correspondem também as mudanças propostas pelo PNLD, uma vez que esse programa passou a cobrar dos autores essa nova concepção de texto, assim como adequadas concepções de língua e linguagem.

Em relação à produção de texto, podemos citar a pesquisa realizada por Reinaldo (2003), que buscou responder a duas perguntas principais: 1) Quais as abordagens teóricas que têm explicado a produção de texto? e 2) Quais as repercussões dessas abordagens no ensino de produção de textos nos LDP? Para coletar os dados, a pesquisadora fez o levantamento das propostas de produção de textos em LD de português dos quatro ciclos do ensino fundamental.

De acordo com essa pesquisa, apesar de os autores dos recentes LDP nem sempre apresentarem orientação metodológica suficiente para a produção dos textos, eles demonstram preocupação em favorecer as condições de realização da tarefa, como a leitura de diversos gêneros sobre um mesmo tema, um plano ou roteiro de organização do gênero ou tipo de texto a ser produzido e instrução para revisão individual do texto (embora não sejam fornecidos parâmetros para essa revisão).

Para a autora, as abordagens teóricas focalizadas sobre o ato de escrever textos – a de texto como produto e a de texto como processo – têm trazido contribuições específicas que iluminam os diferentes aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita. Ela coloca, também, que, embora as orientações para produção de textos nos LDP ilustrem ainda a abordagem codificadora, é perceptível a preocupação dos autores em incluir elementos que remetem a noções tratadas por abordagens mais recentes.

Outra pesquisa sobre produção de textos pode ser citada por nós nesse contexto. Realizada por Marcuschi e Cavalcante (2005), a investigação constou da descrição e análise de propostas de elaboração textual inseridas em duas coleções de livros de português de 5ª a 8ª série, observando, de modo específico, as condições de produção e de recepção disponibilizadas para os alunos ao longo dos volumes e, nelas, as características convergentes e divergentes. As pesquisadoras ressaltam que as coleções analisadas na pesquisa – coleções A e B – foram submetidas à avaliação do PNLD e receberam uma crítica favorável.

As autoras apontam como conclusões da pesquisa os seguintes aspectos:

- no processo de didatização, os gêneros trabalhados na escrita escolar sofrem um conjunto de adaptações, com traços que são próximos e outros que são distantes daqueles presentes nos textos que circulam socialmente no espaço extraescolar;
- os autores dos dois livros analisados comungam das mesmas concepções teóricas a respeito da linguagem, convergindo em determinadas práticas e divergindo em outras a respeito do encaminhamento oferecido às atividades de produção escrita;
- ambas as obras analisadas contribuem para a construção da textualidade e estimulam as operações de planejamento, elaboração e reelaboração do texto;
- a coleção A investe mais na explicitação das condições de produção textual, dedicando menor espaço a orientações sobre a forma composicional dos textos;
- a coleção B preocupa-se mais em ensinar a forma composicional sem se preocupar muito com o esclarecimento das condições de produção;
- as duas coleções oferecem boas possibilidades de trabalho com a escrita.

Já quanto à oralidade, podemos apontar uma pesquisa realizada por Costa (2006) que buscou investigar se as propostas didáticas para o ensino da linguagem oral presentes em duas

coleções de LDP contribuíam para que os alunos se apropriassem das práticas discursivas da oralidade. Para realizar a pesquisa, a autora analisou atividades ilustrativas propostas pelas coleções recomendadas com distinção³.

Através dessa pesquisa, a autora constatou, entre vários outros aspectos, que as coleções estudadas buscam trazer diferentes gêneros textuais em suas propostas de atividades, porém não há muito investimento em alguns gêneros orais, como a entrevista radiofônica, a conversa face a face e a conversa ao telefone. Constatou, ainda, que as coleções demonstram a percepção de que as práticas da oralidade e do letramento não podem ser concebidas fora do contexto social, histórico, econômico e político, já que são interativas e complementares no contexto das práticas socioculturais. Além disso, as coleções buscam desenvolver no aluno habilidades que vão além daquelas exigidas por um gênero específico. Porém, a autora destaca que, apesar do esforço dos autores em abordarem a oralidade, os gêneros orais não dispõem do mesmo espaço ofertado aos gêneros escritos.

Já em relação aos estudos sobre análise linguística no LD, trazemos aqui a investigação proposta por Silva (2008), que buscou analisar o tratamento dado ao ensino de gramática ou análise linguística em currículos e livros didáticos de língua portuguesa.

Alguns resultados dessa pesquisa apontam que o domínio da chamada norma padrão não é mais o centro do ensino da língua, o que, provavelmente, demonstra uma tentativa de distanciamento da gramática escolar tradicional. Quanto às relações entre a leitura e a produção de textos orais e escritos e a gramática ou análise linguística, o pesquisador constatou que os LD consideram que todos esses eixos devem ser tratados de maneira articulada, sendo a análise linguística ou a reflexão sobre a língua um instrumento para a leitura e a produção de textos. Concluindo, o autor coloca que as inovações observadas nos

³ Antes do PNLD de 2007, os livros didáticos eram indicados a partir de quatro categorias: recomendados com distinção, recomendados, recomendados com ressalva e não-recomendados.

LD não substituíram inteiramente as antigas e conhecidas maneiras de ensinar gramática, mas apontam para tentativas significativas de mudança.

Diante de resultados como esses, percebemos que muitas mudanças positivas aconteceram nos LDP. Porém, é preciso cada vez mais manter um olhar crítico acerca desses livros e das atividades que apresentam, pois, como afirmam Ruiz e outros (1986):

todo livro concretiza uma proposta metodológica. Como tal, articula uma determinada forma de interpretação da realidade (uma “visão de mundo”, de que emergem como essenciais uma concepção epistemológica da área de conhecimento – no caso, uma concepção de linguagem) com os procedimentos sugeridos para o trabalho em sala de aula (p. 82).

Dessa forma, torna-se necessário que voltemos o nosso olhar para o processo de escolha e para o uso do livro didático de português.

2.5. A escolha de livros didáticos de português

Antes de iniciarmos as discussões a respeito da escolha do LDP, é preciso conhecer os sentidos que a palavra “escolher” implica, porque conhecer o sentido da palavra é um importante passo dessa tarefa. Vejamos o que diz Ferreira (1988) no seu Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa:

Escolher: V. t. d. 1. Dar preferência a; eleger; preferir. 2. Fazer seleção de; joeirar. 3. Optar (entre duas ou mais pessoas ou coisas).

Como podemos perceber, todos os sentidos da palavra escolher indicam que essa atitude envolve uma tomada de decisão. Mais: podemos dizer que, implicitamente, essa

tomada de decisão exige participação. De posse da definição do que é escolher, passemos às reflexões sobre a escolha de livros didáticos.

Conforme já foi dito, o livro didático, muitas vezes, é o único material de que dispõem o professor e o aluno para fazerem acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Por isso é imprescindível que o livro que estará nas salas de aula seja escolhido mediante critérios de qualidade, como propõe o PNLD, os quais já foram expostos neste trabalho.

Por muito tempo, ecoaram questões do tipo: Quem deve escolher o livro didático que será usado na escola: o professor? A direção do estabelecimento de ensino? O Estado? A União? E, pelo que sabemos, cada uma delas já foi respondida no decorrer dos vários anos, desde os primeiros programas de livros didáticos implantados no país. O tempo e as experiências mostraram que não se pode trabalhar bem com um livro “imposto” por autoridades institucionais, como a União e o Estado, e que a escolha feita pela direção da escola sem a participação do professor também “vem sob forma de imposição e o professor acaba usando um livro que não aprecia e ao qual não se adapta bem” (OLIVEIRA, 1986, p. 51). Dessa forma, é possível que a escolha defendida pelo PNLD – aquela feita pelo grupo de professores da área –, possa levar a uma maior reflexão, a uma discussão mais aprofundada acerca das necessidades da escola, dos alunos e dos professores. Se a escolha for pensada, espera-se que o LDP escolhido seja o que mais se aproxime dos objetivos do professor, bem como das necessidades do aluno e da proposta pedagógica da escola.

Vale destacar, ainda, que a descentralização do processo de escolha não afasta dele as equipes gestora e pedagógica. Ao contrário: o debate democrático certamente enriquecerá o processo. Como esclarece o Guia de Livros Didáticos:

A escolha resultante de discussão e consenso torna-se excelente meio de fortalecer o trabalho coletivo e ajuda tanto a construir quanto a “fazer acontecer” o projeto pedagógico e curricular. (...) Essas práticas são fundamentais para criar e alimentar a cultura que dá vida à escola (BRASIL, 2007b, p. 14).

Rangel (2005) coloca que o cotidiano de nossas escolas pede, com urgência, uma reflexão a respeito dos materiais que são adequados ao ensino, de uma escolha qualificada desse material e de um uso crítico dele. Para o autor, quanto mais o material estiver adequado à situação de ensino-aprendizagem em que está inserido, melhor será o seu rendimento didático. Carvalho (2005, p. 02) afirma que é preciso 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”.

Em se tratando de livros didáticos, uma crescente preocupação a respeito da escolha desses livros vem se apresentando entre pesquisadores e avaliadores dos livros indicados pelo PNLD, bem como entre outros estudiosos. Essa preocupação vem à tona, entre outros motivos, por haver um descompasso entre o que coloca o PNLD e o que escolhem os docentes, fato reconhecido por um documento do próprio MEC (BRASIL, 2001 *apud* MUNAKATA, 2001), que informa:

Tendo em vista o PNLD/97, cerca de 72% das escolhas recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas cerca de 28% sobre os recomendados. No PNLD/98, embora a soma dos livros recomendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas, 22,15%; ou simplesmente recomendados, 14,64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos não-recomendados (41,33%). No PNLD/99, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos não-recomendados, recaíram, predominantemente, sobre as dos recomendados com ressalvas (46,71%), a dos recomendados com distinção representando apenas 8,40% das escolhas (p.33).

Em relação a edições mais atuais do PNLD, algumas discrepâncias continuam sendo perceptíveis. Pesquisas como a de Batista (2004), informam que os dados relativos às solicitações encaminhadas ao FNDE comprovam que a maior parte dos pedidos de LDP ainda recai sobre os livros menos valorizados no GLD, 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. Essa constatação vai de encontro às orientações do documento de apresentação do Guia PNLD 2008, as quais evidenciam que “o livro didático não pode desconhecer as conquistas propiciadas pelas teorias de aprendizagem, especialmente a partir das grandes sínteses produzidas na década de 1980” (BRASIL, 2007b, p. 15), quais sejam as descobertas sobre como se processa a aprendizagem, que fizeram cair por terra muitas crenças infundadas em que o ensino se baseava. Essas descobertas promoveram a divisão da educação em duas grandes fases, que são assim explicadas nesse documento:

A primeira delas, que chamaremos de tradicional, foi dominada pelas preocupações praticamente exclusivas com o ensino. As grandes questões, para os educadores, eram o que e como ensinar, considerando-se os saberes disponíveis e os objetivos socialmente perseguidos em cada nível de ensino. O aluno (...) pouco ou nada podia contribuir (...) para a forma pela qual os educadores organizavam a sua progressiva chegada das luzes ao seu território. Na segunda fase é a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, que comanda o ensino. Atento aos movimentos, às estratégias e aos processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, os educadores procuram organizar situações e estratégias de ensino as mais compatíveis e adequadas possíveis. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino bem como na seleção e no emprego de estratégias didático-pedagógicas em sala de aula acaba tomando o processo da aprendizagem como princípio metodológico de base (BRASIL, 2007b, p. 15).

Lerner (2004), tratando dos LDP das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribui com esses dados da pesquisa de Batista quando afirma:

Os resultados mostram, de forma irrefutável, que as escolhas recaem, na maioria dos casos, em livros que podem ser finalmente assimilados às práticas escolares habituais, enquanto parecem não ser assimiláveis os livros que assumem um modelo didático e uma concepção de leitura e escrita que se distanciam do instituído (p. 117).

De acordo com a autora, as informações da pesquisa demonstram que os professores escolhem o LDP buscando nele um tratamento dos conteúdos, uma estrutura e um enfoque de

atividades que estejam próximos das suas concepções e fazeres habituais. Com relação aos livros avaliados pelo PNLD, eles preferem aqueles que já são conhecidos, que já foram utilizados, que se ajustam melhor à sua formação, ao estilo que possuem e à experiência profissional que adquiriram:

No momento da decisão, os professores escolhem livros que lhes garantam certa segurança, porque confirmam seu saber-fazer e estão de acordo com uma lógica escolar estabelecida (sem levar em conta a qualificação que deles possam fazer-se no Guia) (p. 117).

A autora problematiza ainda mais a questão. Para ela, se olharmos esses resultados como indicadores das práticas dos professores, poderemos interpretar que a distância entre o livro melhor recomendado pelo GLD e o mais escolhido expressa, de alguma forma, a distância entre a situação formativa dos professores e os conceitos pedagógicos implicados nos livros avaliados com as melhores menções. Assim também parecem pensar as autoridades do MEC, pois, tentando justificar a distância entre o que o GLD indica e o que o professor escolhe, divulgaram a seguinte informação num documento emitido após as escolhas do PNLD de 2001:

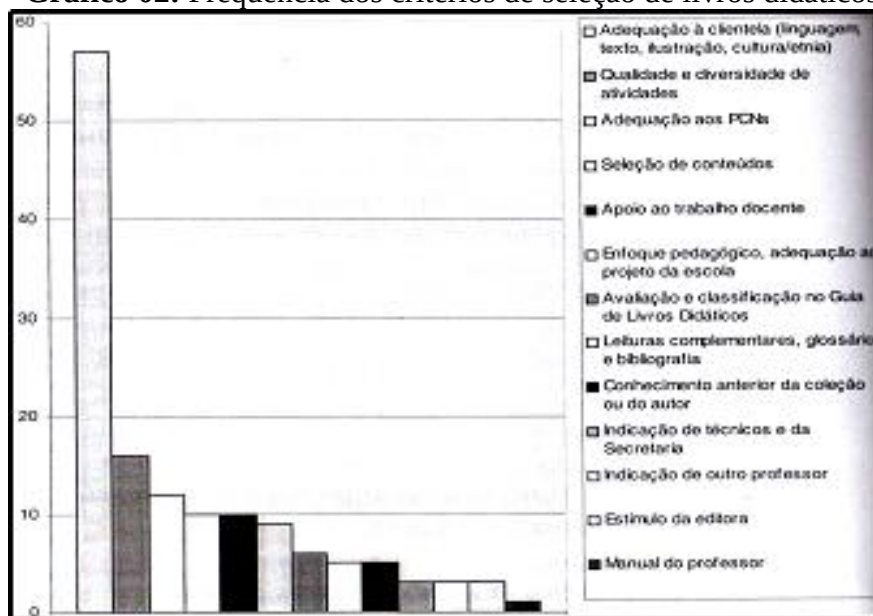
Assim, uma visão de conjunto da escolha do livro didático assim como alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula apontam claramente para a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso (MEC, 2001*apud* MUNAKATA, 2001, p. 92).

Outro aspecto que poderia justificar a escolha de livros recomendados no GLD com menções inferiores por tantos professores poderia ser o fato de os professores subestimarem a capacidade intelectual dos alunos. Foi o que Val *et al.* (2004) apontaram através de uma complexa pesquisa, a qual apresentaremos aqui de forma resumida.

Fazendo um estudo exploratório sobre processos de escolha de LD de alfabetização e de LP das séries iniciais do Ensino Fundamental, as autoras investigaram os padrões e os

condicionantes dessas escolhas no contexto do PNLD. Os resultados revelaram que o critério mais citado nas respostas das professoras é a adequação do livro ao nível da clientela dos alunos. Os outros critérios podem ser acompanhados a partir do gráfico abaixo:

Gráfico 02: Frequência dos critérios de seleção de livros didáticos



Fonte: VAL, Maria da Graça Costa *et al.* Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 88.

Observando esse gráfico, percebemos que, ao lado do critério de “adequação ao nível da clientela”, encontramos, por ordem de citação, “qualidade e diversidade de atividades”, “adequação aos PCN”, “seleção de conteúdos”, “apoio ao trabalho docente”, “enfoque pedagógico, adequação ao projeto da escola”, “avaliação e classificação no GLD”, “leituras complementares, glossário e bibliografia”, “conhecimento anterior da coleção ou do autor”, “indicação de técnicos e da secretaria”, “indicação de outro professor”, “estímulo da editora” e “manual do professor”. É importante destacarmos que critérios importantes como “seleção de conteúdos” e “o enfoque pedagógico, adequação ao projeto da escola”, entre outros, não foram evidenciados, tanto quanto foi o critério de adequação ao nível intelectual dos alunos. Essa quase unanimidade chama atenção, segundo Val *et al.* (2004), porque os professores

revelam uma subestimação da capacidade intelectual dos alunos e querem para eles, “insistentemente, ‘livros fáceis’, ‘linguagem fácil’, ‘textos fáceis’, ‘ilustrações fáceis’, ‘letras grandes’, ‘textos curtos’” (p. 88). De acordo com as autoras,

presos à teoria do *déficit cultural* de alunos de baixo nível socioeconômico, os docentes alegam que “os livros de muitas estrelas⁴ podem ser bons em si, mas não para esses alunos tão pobres que chegam às escolas sem saber nada (...)” (p. 89).

Porém, *Val et al.* também chamam atenção para outro aspecto desses dados: essa necessária facilidade colocada como critério principal em favor dos alunos poderia revelar, também, a resistência do professor em usar um LD que envolva dificuldades desconhecidas, incomuns à sua prática cotidiana e que exijam dele ações das quais ele não tem domínio:

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 (idem, ibidem, p. 89).

Caímos, mais uma vez, na questão da formação do professor. E, apesar de reconhecermos que esse é um tema capaz de gerar interessantes discussões, antecipamos que não dedicaremos a ele mais atenção por não ser especificamente um objeto de estudo nosso. Registramos, aqui, a necessidade de pesquisas que tratem disso de forma mais específica e aprofundada.

Voltando a situar, então, a questão da escolha de LDP, pensamos: se o professor usa como critério principal a adequação do LD ao público – que é pobre, de pouca cultura e, por isso, incapaz de acompanhar as atividades que um bom livro traz (como foi evidenciado na

⁴ Nas primeiras edições do PNLD, os livros eram indicados a partir de estrelas. Quanto mais estrelas o livro recebesse, melhor a sua indicação.

pesquisa supracitada) –, pode-se explicar aqui o porquê de os professores escolherem livros que trazem uma abordagem mais tradicional do conteúdo, em detrimento de obras que apresentam atividades que concebem a língua como interação. Como informam Borba (1994) e Suassuna (2006), entre outros, os livros didáticos preferidos pelos professores, muitas vezes, são aqueles que se distanciam da perspectiva do sociointeracionismo, trazendo consigo a concepção de língua como um código ou como instrumento de comunicação.

Borba (1994) coloca que:

O material didático preferido por eles [os professores] é aquele em que predomina a preocupação com o ensino da gramática, convencional e desvinculado do uso que se possa fazer da língua – ou seja, memorização e aplicação de regras em exercícios monótonos, repetitivos e sem criatividade. O estudo de textos dentro dessa visão de língua restringe-se à compreensão literal de suas questões, as quais não contribuem para o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico do aluno (p. 37).

Suassuna (2006, p. 157) acrescenta que, “no caso específico da Língua Portuguesa, os materiais de ensino muitas vezes têm contribuído para fazer do uso do idioma um processo artificial, até mesmo porque ‘criam’ dificuldades novas para os alunos”. Ainda de acordo com a autora, eles “são encarados como ‘executores de tarefas’ preconcebidas e padronizadas” (p. 177).

De posse, então, dessas questões tão importantes acerca de como vem ocorrendo a escolha de LDP nas escolas públicas do país e das preocupações que esse ato vem causando, torna-se necessário refletir um pouco sobre esse processo.

Rangel (2005), no texto intitulado *Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos*, coloca que o LD deve ser escolhido levando-se em consideração os objetivos dos professores e da escola, e que os atores da escolha devem lembrar que os potenciais e os limites de cada LD não estão somente no seu grau de especialização, sendo necessário considerar, além do perfil sociocultural e escolar dos alunos:

- 1) a formação intelectual e pedagógica, a criatividade didática e a presença de espírito de cada professor que vai usá-lo;
- 2) as características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- 3) as diferentes situações de ensino-aprendizagem em que se recorre aos diversos materiais.

Além disso, é preciso lembrar, ao escolher um LD, que, no exercício de suas funções, ele deverá, entre outras coisas:

- 1) propiciar e orientar uma interação adequada entre o professor e o aluno;
- 2) favorecer uma interlocução pedagogicamente eficaz entre os sujeitos envolvidos no processo;
- 3) promover uma aproximação adequada dos sujeitos, principalmente do aluno, em relação ao objeto ensinado;
- 4) permitir a transposição didática;
- 5) colaborar para que os sujeitos envolvidos atinjam os objetivos desejados.

Suassuna (2006) também apresenta alguns princípios que podem orientar tanto a avaliação quanto a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa. Para a autora, é preciso estarmos atentos à(ao):

- 1) **reconhecimento do fenômeno da variação linguística:** verificar se no LD são tratadas as várias maneiras de falar, as variedades linguísticas;
- 2) **relatividade dos usos linguísticos:** observar se no LD as variedades são qualificadas e como são, bem como qual o conceito de erro que o LD traz;
- 3) **sistematicidade da linguagem:** perceber se o LD concebe a língua como um conjunto de unidades que se relacionam;
- 4) **natureza histórico-social da linguagem:** ver se o LD percebe a linguagem como prática coletiva e cotidiana, determinante e determinada pelo social;

- 5) **distinção entre oral e escrito e suas submodalidades:** identificar no LD o tratamento dado às marcas e aos modos de funcionamento da linguagem na oralidade e na escrita;
- 6) **funções sociais da linguagem:** observar se o LD considera a linguagem nos seus diferentes contextos de produção e em relação a suas diferentes funções.
- 7) **terminologia adotada:** verificar se o LD trata das terminologias específicas dos fenômenos linguísticos, bem como se incorpora os novos conceitos científicos que explicam alguns usos da linguagem;
- 8) **contextualização dos usos linguísticos:** ver se o LD trabalha a noção de que a linguagem é produzida em contexto e de que ele é importante para a compreensão das várias significações da linguagem;
- 9) **concepção de linguagem:** verificar qual a concepção de linguagem que fundamenta a proposta do LD;
- 10) **concepção de gramática/análise gramatical:** observar qual é o tratamento dispensado à gramática;
- 11) **concepção de texto e suas marcas:** ver se o LD explicita a concepção de texto que o fundamenta;
- 12) **sequência/ordenação dos conteúdos:** verificar como os conteúdos são encadeados e relacionados entre si no LD;
- 13) **tratamento de dados bibliográficos:** ver se o LD traz referências bibliográficas completas e precisas dos textos que fundamentam sua proposta;
- 14) **concepção e critérios de avaliação:** observar como são, no LD, as questões propostas aos alunos;
- 15) **tipos de exercícios e atividades:** verificar a adequação das atividades, suas finalidades, seu nível de elaboração, pressupostos cognitivos etc.;

- 16) **interdisciplinaridade:** perceber no LD se há a intersecção das múltiplas linguagens;
- 17) **historicidade do conhecimento:** ver se os autores respeitam e/ou explicitam a história humana e coletiva que há por trás de tudo o que fazemos;
- 18) **relevância dos conteúdos:** observar se os conteúdos tratados no LD são importantes e aplicáveis;
- 19) **qualidade gráfica e estética:** observar se o material gráfico é de qualidade;
- 20) **alusão aos autores:** ver se o LD traz dados bibliográficos que possam contribuir para um entendimento mais amplo da obra e do estilo dos autores;
- 21) **abordagem metodológica:** verificar como os conteúdos são tratados do ponto de vista metodológico e se há adequação entre eles e os métodos adotados;
- 22) **consideração do nível de desenvolvimento e da história do aluno:** ver se o LD trata os alunos como seres heterogêneos e se abre a possibilidade de eles formularem caminhos e hipóteses próprios na solução de conflitos cognitivos. Ver também se o LD considera a história dos alunos, a qual é determinante da sua aprendizagem;
- 23) **visão de erro:** observar como o autor do LD trata o erro no processo de aprendizagem;
- 24) **fundamentação teórico-metodológica para o professor:** observar se o LD traz fundamentos teórico-metodológicos explícitos, bem como se esses fundamentos são coerentes com o trabalho que é desenvolvido no LD;
- 25) **aspectos ideológicos:** verificar se o LD problematiza a realidade;
- 26) **oportunidades de criação/aprendizagem/interação para aluno e professor:** identificar se as atividades do LD são repetitivas e mecânicas, que tipo de raciocínio exigem do aluno, entre outros aspectos.

Rojó (2007) afirma que é muito importante estabelecer discussões sobre os modos de o professor escolher o LD, bem como sobre o modo de usar e de se relacionar com ele. Ela defende que “o momento de escolha do livro 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. 01-02). Ainda para a autora, o momento de escolha de LD faz parte da montagem de um cenário, de uma organização da escola para receber os alunos. Por isso, “nesse momento, o professor deve dispor de tempo, condições e orientações suficientes para que possa fazer a escolha de comum acordo com os colegas interessados e de maneira ponderada e responsável” (p. 02).

O documento de apresentação do Guia PNLD 2008 traz informações que condizem com o que Rojo coloca. De acordo com esse documento, o momento de escolher o LD deve ser pensado, organizado e planejado, pois “a escolha do professor não é – nem pode ser – um ato idêntico ao de encomendar um livro em uma livraria” (BRASIL, 2007b, p. 10). Em face disso, tanto esse documento quanto o GLD trazem orientações que indicam como a escola deve proceder no momento de escolher o LD. Dentre essas orientações, destacamos: a organização dos professores em grupo para a leitura e a discussão do GLD, a análise das coleções que o GLD apresenta e a escolha de duas opções a serem adotadas pela escola. Tais documentos ressaltam, ainda, a necessidade de se levar em consideração a proposta pedagógica da escola e a necessidade de se conceber esse processo como um momento “organizado, coletivo e consciente, em vez de um exercício apressado, solitário e irrefletido diante de uma lista de títulos” (p. 09).

Situando o debate sobre a escolha de LDP no âmbito das escolas municipais da Prefeitura de Recife, observaremos algumas informações apresentadas no artigo *Livro didático para quê? Desenvolvimento da educação*, elaborado pela Gerência de Serviços de Material Didático (GSMD) da referida Prefeitura.

Conforme esse documento, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) é o órgão responsável pelas orientações dadas aos profissionais envolvidos na escolha de LD nas unidades de ensino. Através das Gerências de Serviços de Material Didático e de 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem, a Prefeitura responsabilizou-se em promover encontros de orientação e discussão sobre a escolha dos materiais em questão. De acordo com Ferreira e Silva (no prelo):

tais encontros foram realizados sob orientação de alguns professores da UFPE para a elaboração de princípios considerando os critérios do MEC e o projeto político-pedagógico das unidades de ensino que, por sua vez, tem por base a proposta político-pedagógica da rede municipal. Esta última foi elaborada para atender às políticas educacionais do município (p. 04).

Após esses encontros, segundo as autoras, a coordenação pedagógica das escolas teria o papel de, nas unidades de ensino, repassar os resultados e critérios que foram definidos nas reuniões e orientações. Porém, destacam que a escolha “decorre de maneira democrática, fundamentada nas orientações eleitas pelo MEC e FNDE” (p. 05).

As autoras chamam a atenção, ainda, para o fato de que é de grande importância a participação dos educadores no processo, pois, agindo assim, “deixam de ser agentes externos e passam a fazer parte desse momento fundamental para a prática pedagógica” (p. 05). Para elas, todo esse processo – que vai desde os critérios estabelecidos pelo MEC até a escolha feita pelo professor – “evidencia o caráter formador, democrático e inclusivo determinante para uma educação de qualidade” (p. 05).

Ao instituir a Gerência de Serviços de Material Didático, Ferreira e Silva (no prelo) afirmam que a Prefeitura garantiu o cumprimento das ações do FNDE e de seus programas, pois permitiu aos estudantes o acesso a “um importante instrumento de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para o aprimoramento da política educacional” (p. 07). As autoras esclarecem, ainda, que a escolha de LD realizada no município se deu de forma separada da

escolha realizada nas escolas do Governo do Estado, o que possibilitou o recebimento dos livros nas unidades de ensino e a reserva técnica dos mesmos para suprir as necessidades da cidade.

Apesar das orientações dadas em relação aos critérios de escolha de livros didáticos terem sido comuns a todos os professores da rede, os resultados das escolhas de LDP da Prefeitura de Recife ocorridas em 2007 revelaram uma grande diversidade de opiniões e preferências dos professores em relação ao LD com que iriam trabalhar. Vejamos na tabela abaixo os títulos escolhidos:

Quadro 01: Livros escolhidos pelas escolas de 3º e 4º ciclos de aprendizagem da Prefeitura de Recife – PNLD 2007 – Triênio 2008, 2009, 2010

TÍTULOS ESCOLHIDOS	AUTOR(ES)	EDITORA	TOTAL DE ESCOLHAS/ESCOLA
Português Linguagens	William Roberto Cereja Tereza Cochar Magalhães	Atual Editora	09
Projeto Araribá - Português	Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna	Editora Moderna	07
Português para Todos	Ernani Terra Floriana Toscano Cavallette	Editora Scipione	04
Português - Idéias & linguagens	Dileta Delmanto Maria da Conceição Castro	Editora Sraiva	03
Tudo é Linguagem	Ana Maria Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia de Carvalho Marchezi	Editora Ática	03
Trabalhando com a Linguagem	Givan Ferreira Isabel Cristina Cordeiro Maria Aparecida A. Kaster Mary Marques	Quinteto Editorial	02
Português - Uma Proposta para o Letramento	Magda Soares	Editora Moderna	02
Leitura do Mundo	Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira	Editora do Brasil	01

	Norma Discini Campos		
Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI	Heloísa Harue Takazaki	Editora IBEP	01
Novo Diálogo	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho	Editora FTD	01
Português: Dialogando com Textos	Lenira Aparecida Buscato Maria Beatriz Marcondes Helene Maria Paula Parisi Lauria	Editora Positivo	01
Texto & Linguagens	Marcia de Benedetto Aguiar Simões Márcia Inês Cândido dos Santos	Edições Escala Educacional	01

Fonte: Gerência de Serviços de Material Didático (GSMD) da Prefeitura de Recife.

Como podemos ver, foram 12 (doze) diferentes títulos escolhidos para um total de 35 (trinta e cinco) escolas de 3º e 4º ciclos de aprendizagem. Essa diversidade de escolhas pode ser associada a vários fatores, dos quais alguns, segundo a GSMD, têm uma estreita relação com a possibilidade de os professores, atualmente, terem liberdade de escolha, viverem uma “democratização” da educação e lidarem com um público bastante diverso.

Essa variedade de escolhas também pode revelar uma tentativa de não-homogeneização das práticas, uma vez que as escolas, apesar de se situarem na mesma cidade e serem regidas por uma única proposta pedagógica, atendem a um público diverso. No entanto, essa mesma diversidade, que parece ser positiva e resultante de uma “independência” dos agentes de escolha, pode trazer riscos, dos quais um é bem evidente: a proposta do livro escolhido pela escola talvez mantenha um distanciamento bastante significativo do que sugere a proposta pedagógica da rede.

Partindo dessa questão e das reflexões postas até agora, reconhecemos a importância do processo de escolha de LD. Mas evidenciamos que, principalmente, o modo de usar esse LD merece, e muito, a nossa atenção. Em face disso, faremos, no próximo item, algumas

reflexões sobre a prática e o discurso do professor e, posteriormente, sobre o(s) modo(s) de usar o livro didático de português.

2.6. Uso de livros didáticos de português: práticas e discursos

Apesar de ter grande relevância no conjunto de pesquisas sobre o LD, o uso desse material ainda não foi suficientemente estudado. Os dados da pesquisa realizada por Batista e Rojo (2005) acerca da produção científica sobre LD no país mostram que, das 1927 produções investigadas, apenas 5,68% constituem o quadro das pesquisas sobre o uso de LD em sala de aula: são apenas treze trabalhos, dos quais apenas um é tese de doutorado.

Reconhecendo a importância de refletirmos sobre o uso que o professor faz do LD e do discurso que profere a respeito desse uso, faremos, neste item, algumas considerações sobre esses temas, explorando um pouco certas teorias sobre as práticas do professor, os discursos sobre a prática e aspectos peculiares às práticas do professor usando o LD.

2.6.1. As práticas do professor

Que importância há em investigar as práticas do professor? Por que estudar o cotidiano? O que pode haver de novo no corriqueiro? Perguntas como essas perpassam a nossa mente quando empreendemos investigações que têm como objetivo descrever e interpretar aspectos da prática docente. E é com o objetivo de respondê-las ou, pelo menos, de pensar sobre elas que fazemos essas reflexões.

De acordo com André (1992), investigar as especificidades do cotidiano da escola é tarefa urgente:

É preciso tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e principalmente suas vinculações aos objetivos sócio-políticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico (p. 32).

Para a autora, isso é necessário porque o conceito de cotidiano escolar tem sido visto com um sentido muito restrito nas pesquisas educacionais – o lugar da coleta de dados. Ela acredita que essa concepção limitada tem produzido trabalhos “no cotidiano da escola, mas não sobre o cotidiano da escola” (p. 32). Por isso continuamos, ainda, sem muita compreensão sobre o que compõe a vida escolar cotidiana, sobre as suas especificidades e sobre a dinâmica de relações entre esse e outros campos da vida em sociedade.

Sabendo disso, interessa-nos, pois, apesar de parecer óbvio o cotidiano, identificar elementos que o tornam tão imprevisível, complexo e multifacetado. Interessa-nos, ao lançar um olhar sobre a prática de professores, perceber como os professores “fabricam” suas “táticas”, como praticam os saberes que adquiriram (e adquirem) ao longo do tempo e como engendram os discursos em suas salas de aula.

Durante muito tempo, as pesquisas sobre as práticas dos professores foram consideradas sem importância e relegadas a um plano secundário. Isso se deve, talvez, como coloca Chartier (2007, p. 211), ao fato de acreditar-se que “certos aspectos do ato de ensinar são conhecidos de todo mundo; seria, então, supérfluo apresentá-los”. Sendo assim, toda e qualquer pesquisa que se preocupasse em descrever ou explicar essas práticas era vista como menos importante ou menos necessária. Ou, ainda, era entendida como lugar de denúncia ou crítica, pois, segundo Bourdieu (1980 *apud* CHARTIER, *ibidem*, p.04), “não é fácil falar da prática de outra forma senão de maneira negativa”. Porém, reconhecendo-se, finalmente, as práticas pedagógicas como repletas de resistências e reticências (*idem, ibidem*), estas passaram a ser um objeto de estudo prioritário e as pesquisas sobre elas passaram a ganhar força.

Chartier (ibidem), referindo-se a pesquisas realizadas atualmente em torno das práticas docentes, afirma que essas pesquisas partem de dois pontos de vista: o de quem vê as práticas de fora e tenta descrevê-las e o de quem as vê do seu interior e tenta transmiti-las em forma de experiência:

As pesquisas tratam, atualmente, de descrevê-las [as práticas] tanto de fora, para mostrar suas forças e fraquezas e contribuir para o crescimento de sua eficácia, quanto do interior, em que aqueles que atuam na prática explicitam sua experiência, para transmiti-la a seus pares ou aos novatos e/ou para melhorar seu próprio desempenho (p. 209).

A autora ainda chama atenção para o fato de essas pesquisas quase sempre visarem à avaliação das transformações em curso e de que “mesmo a descrição mais neutra implica sempre um julgamento” (p.210). Ela afirma que “toda incitação a explicar as práticas, a pesquisar sobre as realidades pedagógicas e escolares pode assim ser ressentida como uma acusação em potencial” (p. 229). Contudo, a autora destaca a importância dessas pesquisas, afirmando que elas “provocam um ‘curto-circuito’ nos espaços de ação local dos indivíduos” (p. 230).

Em outras palavras, como dificuldades não imaginadas se revelam nas práticas, as pesquisas sobre elas podem vir a alimentar informações que ajudem a repensá-las, a valorizá-las, a difundir experiências eficazes e a delinear caminhos que levem à sua melhoria.

As reflexões que aqui faremos sobre as práticas do professor enquanto usuário do livro didático levarão em consideração que a escola, como espaço educativo e de formação de pessoas, é constituída por uma variedade de atores que pensam e agem de forma também variada, o que forma uma rede de relações, as quais são definidas com base em uma cultura própria e repleta de significados (FERREIRA, 2006). É preciso considerar também, como afirma Ferreira (ibidem, p. 68), que “no interior de cada unidade escolar revela-se uma vida ordinária, que não está prescrita nos documentos oficiais. Essa vida ordinária é fruto de uma

construção própria, feita de práticas cotidianas singulares”. Chamada por Chartier (2000) de “fazer ordinários da classe”, essa vida ordinária pode ser interpretada como um espaço onde se “fabricam” as “táticas” e as “estratégias” (CERTEAU, 1985) de ensino, ou seja, como o lugar onde o sujeito constrói meios de produzir e operacionalizar os seus saberes.

Se os professores constroem e operacionalizam os seus saberes “fabricando” estratégias e táticas, podemos dizer que eles não podem ser tratados como profissionais que transpõem as teorias para a sala de aula da mesma forma como elas foram a eles transmitidas. É o que pensa Chartier (2002 *apud* SILVA, 2008), quando afirma que os professores edificam suas práticas escolares a partir da teoria, mas não tal qual ela se apresenta: esta é reinterpretada, analisada, reconstruída e negociada ao ser aplicada. Ou seja, os saberes que os professores constroem são adaptados às condições enfrentadas em seu cotidiano escolar. Essas adaptações e criações constituem o que Certeau (2002) chama de “fabricação do cotidiano escolar”.

Porque escolhem as ações e tomam decisões sobre elas, os professores não podem ser considerados apenas técnicos que executam tudo o que veem ou que aprendem. Pelo contrário: devem ser entendidos como profissionais reflexivos, que pensam sobre as teorias, sobre seus conhecimentos e sua prática. Como coloca Ferreira (2006, p. 75), “cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica (...)”. Dessa forma, nos momentos específicos e característicos do cotidiano escolar, são os professores que tomam as decisões que acham mais convenientes, apoiando-se para isso nos conhecimentos construídos e nas experiências vividas, fabricando novas táticas e estratégias.

Cabral (2008), discutindo acerca do posicionamento do professor diante das teorias e da fabricação do cotidiano, traz um estudo de caso realizado por Chartier (1998) que teve como objetivo saber como uma professora poderia “teorizar reflexivamente” a sua prática.

Dentre os vários resultados, encontrou o fato de que, ao organizarem as práticas, os professores preferem o “como fazer?” ao “por que fazer?” e priorizam mais a ação do que os modelos teóricos: os discursos teóricos são transformados em discursos para a prática.

Sabendo, então, que os professores fabricam suas práticas priorizando, muitas vezes, o “fazer” e não o “saber”, podemos supor que há distanciamentos entre o teórico e o prático e que, provavelmente, também pode haver também distâncias entre os discursos e as práticas. Mas vale salientar que dizer que há distanciamentos não significa dizer que os professores não fazem o que sabem ou o que dizem. Na verdade, há muito mais movimentos e relações entre o que se sabe, o que se diz e o que se faz do que podemos imaginar. A aplicação dos discursos às práticas é tão complexa quanto a transposição da teoria à prática, como já afirmou Coracini (1998, p. 08): “se a prática encontra obstáculos para ‘aplicar’ a teoria, não podendo nunca ser considerada como semelhante ou reprodutora desta, a teoria, por sua vez, encontra na prática obstáculos para sua formalização”. Ainda para a autora:

O professor pode ter assimilado teoricamente os princípios de uma determinada teoria e, na prática, agir segundo suas experiências ou suas crenças, ainda que inconscientemente; ou, ainda, e é o que parece mais normal, proceder de acordo com uma mistura de fragmentos teóricos resgatados aqui e lá (e não teorias completas e coerentes) que lhe chegam através de leituras ou de cursos de formação continuada e se modificam ao se cruzarem, inevitavelmente, entre si e com as crenças e experiências cotidianas que caracterizam a sua prática. Assim, tudo leva a crer que a mistura de teorias não constitui apenas uma etapa do processo de aprendizagem (...) nem ainda que uma teoria só é assimilada de fato quando encontra eco numa certa prática, específica e deliberada ou intencional (...), mas ocorre de maneira alinear, desordenada e incontrolada (p. 09).

Em face disso, podemos dizer, ainda assumindo as palavras de Coracini (ibidem), que as explicações para as relações teoria-prática só podem ser encontradas na diferença, “onde a dispersão, o esfacelamento, o conflito e as contradições são permanentes e constitutivos” (p. 08). Dessa mesma maneira podemos falar dos discursos dos professores: as explicações para eles esbarram na diferença, no conflito e na heterogeneidade, que também lhes são peculiares.

Com base em autores como Hall (1997), Pêcheux (1995), Luz (s.d.), Coracini (2003), entre outros, refletiremos um pouco, no próximo item, sobre os discursos do professor.

2.6.2. Os discursos do professor

De acordo com Ferreira (2006, p. 66), no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não são prescritas. Para ela, “existe uma ‘margem de manobra’ entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola”. Muito sobre essa margem de manobra pode ser percebido quando buscamos compreender as relações que existem entre as práticas e os discursos do professor de português. Em face disso é importante, como já tratamos um pouco das práticas, tratar também desses discursos. Antes, porém, é necessário que tenhamos algumas considerações sobre a identidade do sujeito professor.

A identidade do sujeito está em constante construção e reformulação. Para Hall (1997), ela não é fixa, define-se historicamente, variando de acordo com as representações e interpelações culturais. Segundo o autor, isso faz do professor um ser que dispõe de identidades contraditórias; não se trata, pois, de ser de uma forma ou de outra, mas de ser de uma forma e de outra:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (ibidem, p. 12).

Sendo assim, há de se pensar que, sendo o sujeito contraditório, assim também podem ser os seus discursos. E partindo do pressuposto de que as palavras são constitutivas da

identidade do sujeito, é preciso tentar interpretar a sua identidade e os sentidos encerrados nos discursos que produz enquanto professor.

Os discursos do professor dizem muito de si, da sua identificação com os objetos e sujeitos do seu cotidiano. É possível perceber, através da fala do professor, como ele se identifica, por exemplo, com a proposta pedagógica da rede onde leciona, com o projeto político-pedagógico da sua escola, com a própria escola onde trabalha, com os colegas de profissão e com os recursos que utiliza, como o LD. Pêcheux (1995) confirma isso quando afirma que a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação [do sujeito] com os elementos e os discursos que o cercam. Nesse sentido, para o autor, é possível constatar diferentes modalidades de identificação: a *identificação plena*, a *contra-identificação* e a *desidentificação*.

Na *identificação plena*, há a superposição entre o sujeito da enunciação e os elementos, discursos e/ou sujeitos que o cercam. Essa superposição revela uma identificação nas palavras de Pêcheux (1995). Ela é marcada quando o sujeito afirma ter um bom conhecimento, um bom relacionamento com o objeto, discurso ou sujeito em questão. Apesar disso, Pêcheux (1990) chama atenção para o fato de que todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação. Sendo assim, “não há identificação plena bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo” (p. 56). É aí que surge a *contra-identificação*, a segunda modalidade de que trataremos.

A *contra-identificação* caracteriza-se quando o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito, objeto ou discurso que o cerca por meio de uma tomada de posição, ou seja, o sujeito se contra-identifica com o elementos com que se relaciona, questionando saberes pertencentes a ele. Dessa forma, não havendo mais uma identificação plena, abre-se espaço para uma superposição incompleta que permite a instauração da diferença e da dúvida. A contra-

identificação traz o discurso-outro, a alteridade, o que resulta numa heterogeneidade (INDURSKY *apud* LUZ, s.d.).

A *desidentificação*, por sua vez, representa a modalidade na qual o sujeito perde a identificação, a semelhança, a afinidade com os elementos, sujeitos e discursos com que se relaciona.

Sabendo, então, que o sujeito professor pode assumir diferentes modalidades de identificação com os vários elementos da sua prática, acreditamos, como coloca Benites (2003), que seu discurso não é uno, homogêneo nem original, pois, como afirma Althier-Revuz (1982 *apud* BENITES, 2003, p. 12), “todo discurso é constitutivamente atravessado por ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do outro’”. Talvez, como afirma Benites (*ibidem*), fosse mais apropriado falar sobre “discursos do professor”, uma vez que é possível identificar nesse discurso o cruzamento de diferentes vozes. A autora chama a atenção, porém, para o fato de termos de considerar que esses discursos são produzidos em determinadas condições de produção, situados em contextos históricos, sociais e ideológicos.

É porque sempre carrega outros discursos em seu interior que um discurso pode ser considerado heterogêneo. Através da boca de quem fala, falam diversas vozes. Através dos discursos do professor de português, falam as vozes do Estado, da instituição, dos documentos oficiais, inclusive do livro didático. Ganham voz, também, os conhecimentos que ele tem sobre a língua, as concepções que possuem acerca dela, da linguagem e do texto, entre outros aspectos. É esse um dos motivos da identidade heterogênea que lhe é peculiar, pois, como supõe Coracini (2003), “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em mudanças”. Essas vozes, porém, não são as únicas interpelações no discurso do professor. Há também as vozes oriundas de outros saberes, como defende Luz (s.d., p. 01): “o discurso do professor pode ser afetado por saberes

que vêm de outros lugares além daquele *pro* ou *im* posto pelo Estado, como saberes da formação inicial e saberes construídos na prática de sala de aula”.

Tardif e Raymond (2000, p. 212), abordando a questão dos saberes docentes, defendem que a noção de saber tem um sentido amplo, pois “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Os autores esclarecem, ainda, que essa posição assumida por eles acerca dos saberes não é fortuita, “pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes” (ibidem, p.212). Para eles, esses saberes provêm de fontes diversas, como a formação inicial e contínua, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares etc. No quadro abaixo, os autores sintetizam esses saberes, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente:

Quadro 02: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez./2000, p. 215.

Como é possível perceber, não há como o discurso do professor não ser afetado por esses saberes, uma vez que se inscreve na formação discursiva que representa, entre outros aspectos, os saberes adquiridos e construídos na sua vida, na sua trajetória escolar e profissional. Como concluem Tardif e Raymond (ibidem):

Um professor não pensa “somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (p. 235).

Nessa perspectiva, esse matiz de saberes gera um discurso igualmente matizado que também decorre, como já anunciamos, do momento social, histórico e ideológico em que o sujeito vive. E, sendo o professor, por tudo isso, um sujeito cindido e fragmentado (CHARTIER, 2007) que possui saberes tão diferentes, seus discursos não poderiam fugir a essa diferença.

Reconhecendo, então, a mobilidade dos professores em relação à teoria, aos discursos e às práticas, ressaltamos a importância de refletirmos acerca das práticas cotidianas, dos fazeres docentes, mais especificamente quando do uso do LDP. É o que faremos a partir de agora.

2.6.3. O uso do livro didático: autonomia ou reprodução?

Nossa discussão neste item se inicia com a proposição de que o LD é um material (quase) essencial à prática do professor. “A escola tem no LD uma marca de sua rotina (ele está lá – nas mãos, nas bancas, nas mochilas dos nossos alunos)”, já coloca Suassuna (2006, p. 159). A autora acrescenta, ainda, que o LD chega mesmo a orientar a prática pedagógica. E porque é usado assim, o professor acaba por achar que o LD é detentor do saber e

determinante do fazer. Concordando com essa afirmação, Souza (1999) afirma que esse material didático se constitui num elo relevante na corrente do discurso da competência, pois revela-se como um espaço de um saber pronto, acabado, definido, correto e, por isso, como fonte de última e/ou única de referência.

Silva *et al.* (1977) também compartilham desse mesmo ponto de vista quando se referem à “monofonização” do discurso escolar, cujo tom único é dado pelo livro didático. Para eles, assim se processa o ensino de língua portuguesa:

o aluno reproduz a fala do professor, que reproduz a fala do livro didático, que reproduz um jeito de se interpretar a vida – a escola se reproduz, enfim. Até porque, como o conhecimento é visto/dado como algo acabado, resta a todos aprendê-lo e reproduzi-lo, sem construí-lo (ou sem ver que nós o construímos histórica e permanentemente). Tal perspectiva está claramente presente na ideia de que o aprendizado de Português é uma “questão de manipulação do código” (idem, 1986, p. 58).

Perez (1991) vai mais além e diz que o professor considera o LD como um “fetiche cultural”, ou seja, no LD residiria um poder mágico ou sobrenatural que “salvaria” o professor das emergências do cotidiano escolar.

Apesar de ainda serem poucas, as pesquisas sobre o uso do LD apresentam resultados que merecem nossa reflexão. Faremos, então, um breve panorama dessas pesquisas a fim de percebermos como os professores usam esse material, o que priorizam ao usá-lo, que papel ele tem em suas práticas, entre outros aspectos.

Em seu texto *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?*, Munakata (2001) evidencia o resultado de uma dessas poucas pesquisas sobre o uso do LD. Trata-se de um estudo realizado por Araújo (2001*apud* MUNAKATA, *ibidem*) sobre usos de LD de história em algumas escolas públicas do Estado de São Paulo. Nesse estudo, os professores fazem usos bastante diversificados desse material: um afirma utilizar o LD apenas como fonte de ilustrações; outro professor relata que o uso que faz se resume aos exercícios de leitura, já

que seus alunos ainda não dominam bem a habilidade de ler; outro professor, por sua vez, esclarece que mistura trechos de vários livros ao mesmo tempo, aplicando essa mescla em sala de aula.

De acordo com Munakata (ibidem, p. 92), essas diferentes maneiras de usar o LD “mostram a extrema criatividade no manuseio desse material, por cuja escolha esses professores nem sempre foram responsáveis”. Para ele, o professor ajusta o LD às suas necessidades e faz isso muito bem, “não sendo impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula” (p. 92).

Uma outra pesquisa que podemos citar, de forma resumida, é a que foi realizada por Albuquerque (2002), a qual analisou o discurso de professoras sobre os livros didáticos recomendados pelo PNLD e a forma como os utilizavam. A pesquisadora concluiu que os professores usavam o LD apenas como um apoio à sua prática e aproveitavam, principalmente, a variedade textual presente nos novos LD para a realização das atividades de leitura. Quando iam realizar atividades de reflexão sobre a língua, usavam, em vez desses livros, aqueles de abordagem mais tradicional.

Ainda em relação ao uso do LD, podemos trazer a pesquisa que Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2003) desenvolveram a respeito de como uma professora e os alunos construía a discussão dos textos do LD. Conforme os autores, a professora rompia com o uso linear do LD, subvertendo a lógica da organização do mesmo e apropriando-se desse material de acordo com as exigências da sua prática. Para eles, essa postura era resultado também da experiência de vida da professora, inclusive pelo fato de ela exercer a profissão há dez anos.

Os dados dessas pesquisas parecem demonstrar que os professores, ao usarem o LD, têm tentado adaptá-los às necessidades de suas práticas. Isso nos leva a pensar que há um esforço dos professores em serem autores das próprias aulas. A questão da autoria é, então,

um outro aspecto que merece a nossa atenção no que se refere ao uso do LDP e sobre o qual trataremos agora. Vale começar questionando: ao usar o LD, o professor é autor da sua aula? Suassuna (2006) afirma que não.

Para fundamentar seu posicionamento, a autora toma como referência um trabalho de Possenti (2001 *apud* SUASSUNA, 2006) em que ele trata de textos de vestibulandos. Nesse trabalho, ele indaga: como colocar a questão da autoria nas redações de vestibular? Na busca pelas respostas, Possenti tenta demonstrar como é possível perceber a presença do autor num texto, ou mesmo distinguir textos com e sem autoria. Assim, estrutura sua tese: pode-se dizer que alguém se torna autor quando assume, fundamentalmente, duas atitudes: a) dá voz a outros enunciadores, incorpora ao seu texto discursos correntes; b) mantém distância em relação ao próprio texto. Suassuna (*ibidem*) assim explica essa tese:

Em termos da primeira atitude, o discurso do autor, na verdade, não lhe pertence; pertence a toda uma comunidade cultural; seu discurso é atravessado pelo discurso do outro. No entanto, nesse gesto de dar a voz a outros enunciadores, há algo do autor: o jeito, o como. Quanto a manter distância, o locutor/enunciador se constitui enquanto tal por marcar sua posição em relação ao que diz e também ao seu interlocutor. Essa marcação de posição é uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que a língua não é um código transparente e sua relação com a posição/ideologia não é direta (p. 180).

Dessa forma, o discurso ou a intervenção no discurso se estruturariam: a) no sentido histórico, pois não é uma invenção individual; e b) no sentido da singularidade, pois não é intervenção idêntica à de outro sujeito que esteja em posição igual ou parecida.

A partir, então, das reflexões feitas por Possenti (*op cit.*) sobre a autoria nos textos dos vestibulandos, Suassuna (2006) expõe as evidências que, para ela, negam que o professor é o autor da sua aula ao usar o LD:

1. o professor não é autor da aula, em primeiro lugar, porque o “como” não cabe a ele e sim ao autor do livro didático, pois é ele que articula discursos e os entrega ao professor, que se torna um mero repassador do já-dito e já articulado;
2. em segundo lugar, pensando o professor como um leitor, vê-se que não é ele que desmonta os textos para ver como eles são construídos, vendo se há relação entre eles e os efeitos de sentido que produzem;
3. o professor não é o responsável pelo que o livro didático diz;
4. ao reproduzir e repassar as escolhas do autor do LD, o professor não assume a autoria da aula, que se apresenta num quadro histórico;
5. o LD, por mais bem fundamentado e elaborado que seja, está fora da ordem do discurso instituída na e pela aula;
6. 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 pouco informativos.

Santos (1999), preocupada com o fato de o professor não ser o “dono” da aula, ou seja, com a postura pouco reflexiva do professor ao usar o LDP, acredita ser muito simplista justificar esse apego atribuindo-lhe acomodação e falta de conscientização dos aspectos “nocivos” à aprendizagem. Talvez possamos pensar nessa postura como oriunda de uma tradição, de um saber-fazer consolidado pelo tempo. Para Brosseau (*apud* SANTOS, 1999, p. 27), o professor que se comporta assim diante do LD corre “o risco de pagar caro os erros que consistem em requerer do voluntarismo ou da ideologia aquilo que somente pode vir do conhecimento”. Em outras palavras, é arriscado buscar no LD o que somente podemos encontrar, por exemplo, no estudo, na pesquisa e na formação.

Esse uso que o professor faz do LD tem a ver com o que Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005) apontam sobre o LDP como gênero do discurso. Para os autores, conceber o LDP dessa forma é encará-lo como

um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino-aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção deste ou daquele “conjunto de textos migrados” de outros campos da vida social (p. 03).

Ainda para os autores, há outra maneira de conceber o LDP: como um suporte de textos. Nessa perspectiva, esse material é visto como um suporte ou veículo de textos variados:

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 (idem, ibidem, p. 03).

De acordo com Rojo (2005), apesar de aparentemente sem importância, essa diferença no modo de conceber o LDP tem grande influência no uso que o professor faz dele em sala de aula. Para ela, se encaramos o LDP como acervo ou arquivo de textos, apenas fazemos uso dele para retirar os textos e imagens de que precisamos para dar suporte ao nosso projeto de ensino, não havendo a necessidade de esse LDP ser compatível com o nosso projeto de ensino. Basta que os alunos tenham os LDP em mãos ou que nós tenhamos meios de reproduzir esses textos e imagens para darmos nossas aulas. Se encaramos, porém, o LDP como gênero do discurso, tratamos esse material como um discurso do autor, um gênero

didático, e levamos em consideração o seu projeto no que se refere à metodologia adequada e à seleção de conteúdos, verificando se o que propõe o autor tem relação com o projeto que nós propomos.

Em outro texto em que trata do uso de LDP – *O livro didático de Língua Portuguesa: Modos de usar, modos de escolher* –, Rojo (2007) aponta duas maneiras diferentes de o professor se relacionar com o LDP. Para explicá-las, ela traz uma reflexão de Bakhtin do ano de 1934, a qual defende que o ensino das disciplinas verbais tinha dois jeitos de lidar com as palavras dos outros: de cor e com suas próprias palavras. De acordo com a autora, esses dois jeitos podem ser comparados ao uso que o professor faz do LDP porque

tanto um aluno como um professor podem trazer os textos e exercícios de um livro didático de cor, isto é, como textos que devem ser respeitados, repetidos, assimilados sem crítica ou alteração, porque representantes de uma palavra de autor e de autoridade (da ciência), como também podem dialogar com esses textos e exercícios com suas próprias palavras, selecionado trechos de interesse, ampliando leituras e colocando-as em diálogos com outros textos, replicando a eles, concordando, discordando, questionando. Nesse segundo caso, os textos serão capazes de ter alguma persuasão interna para este aluno ou professor, serão capazes de fazer sentido (p. 01).

A autora enriquece o debate afirmando que, mesmo passados setenta anos, essas palavras de Bakhtin remetem ao uso que os professores fazem atualmente do LDP. Dando uma opinião bem particular, ela coloca que “o professor perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula” (ibidem, p. 01). Porém, faz uma ressalva: se a perde é porque não dialoga com o LDP, subordinando-o ao seu projeto de ensino.

Concluimos este item com mais uma fala de Rojo (ibidem), a qual consideramos tradutora de grande parte da discussão travada ao longo dos nossos escritos:

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 (p. 01).

Apresentados os pontos de vista de alguns autores sobre como o professor costuma usar o LDP em suas aulas e sobre os riscos de uma prática desapegada da reflexão e do diálogo, chamamos a atenção para o fato de que, como coloca Certeau (2002), o cotidiano da sala de aula, entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas sociais, sofre interferências exteriores, seja de ordem política, econômica ou social. Dessa forma, a prática do professor com o LD está envolta em questões bem mais complexas do que somente as emergências da sala de aula. E, como o que acontece na prática não é necessariamente o que se diz, essas práticas revelam que os discursos são produzidos e transformados de acordo com diferentes contextos e conjunturas.

Por isso e por todas as questões aqui apresentadas sobre a prática e o discurso do professor, bem como sobre o ensino de língua e o LD, afirmamos mais uma vez a importância de investigar as práticas do professor usando (ou não) o LD – levando em consideração a “fabricação” de táticas e seus discursos sobre esse recurso didático e sobre as próprias práticas – considerando, nesse caso, alguns princípios teóricos das teorias da “fabricação” do cotidiano da Análise do Discurso. Diante da complexidade do nosso objeto de estudo, reconhecemos a necessidade de descrever o percurso metodológico traçado e os parâmetros usados para a análise dos dados construídos/coletados. É o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

OS CAMINHOS DA PESQUISA

1. Percurso metodológico

Como afirma Luna (2006, p. 60-61), “o processo de pesquisa é dinâmico. Por isso, há a dificuldade de normatizá-lo e, sobretudo, há a necessidade de o pesquisador estar atento à realidade que pesquisa e de ser sensível às alterações que ela pode exigir”. A atividade científica de investigação acerca de um objeto tão complexo como as práticas do professor com o livro didático requer, pois, de seus pesquisadores ciência desse dinamismo, uma vez que o LD “se insere em um contexto amplo, que transcende o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira, como o Estado, o mercado e a indústria cultural.” (FREITAG *et al.*, 1987, p. 97).

Estudar livros didáticos deve ser, segundo Batista (1999), mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos. Para o autor,

mesmo que esses livros expressem diferentes valores e modos de relação com o saber, não o fazem de *per si*; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são *produzidos* e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posições diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea. (...) a diversidade e instabilidade dos textos, impressos e livros didáticos e das tomadas de posição que expressam decorrem, fundamentalmente, da complexidade de condições em que os textos e impressos são produzidos, vale dizer, da complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições (ibidem, p. 553).

Vale acrescentar ao conjunto de fatores mencionado por Batista o uso de livros didáticos e a sua escolha, processos que, também complexos, permitem mostrar as diferentes facetas desses materiais e as fronteiras tênues que ele estabelece com outros recursos.

Partindo, então, do princípio de que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar de um determinado problema segundo certo parâmetro, e levando em consideração as especificidades do nosso objeto de pesquisa,

suas características, a problemática em que está inserido e os objetivos a serem alcançados, traçamos, abaixo, algumas definições sobre a investigação proposta e o percurso metodológico a ser seguido para a sua realização.

1.1. Paradigma orientador da pesquisa

Em função da natureza do nosso objeto de estudo e das escolhas teóricas, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. A opção por essa abordagem deu-se pelo fato de esse tipo de pesquisa “explorar características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 73). Também porque a pesquisa qualitativa, como coloca Chizzotti (2006),

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 (p. 69).

Ainda segundo o autor, a abordagem qualitativa

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (ibidem, p. 79).

Nessa perspectiva de investigação, o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados. O objeto de estudo, por sua vez, não é um dado inerte e neutro, pois está possuído de significados e relações que vão sendo construídos a partir das ações dos sujeitos.

1.2. Tipologia da pesquisa

Uma pesquisa pode ser qualificada de várias maneiras. Considerando, especificamente, o objeto desta investigação e o modo como ele foi abordado, tivemos o cuidado de classificá-la como uma pesquisa exploratória, descritiva, explicativa, interpretativa, dialética e etnográfica.

Nossa investigação é exploratória porque teve por finalidade “desenvolver, esclarecer (...) conceitos e ideias” (GIL, 1994 *apud* MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 69). Como colocam Piovesan e Temprini (1995, p. 06), esse tipo de investigação é importante porque favorece “o controle dos efeitos desvirtuadores da percepção do pesquisador, permitindo que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja”.

Pode, também, ser classificada como descritiva porque sentimos a necessidade de descrever, de explicitar características dos fatos pesquisados. Segundo Gil (*ibidem*), “as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. No nosso caso, descrevemos as características principais das práticas e dos discursos de professores no que concerne ao uso de LD e a outras questões relacionadas a ele, as quais já foram mencionadas.

Esta pesquisa é, ainda, do tipo explicativa porque teve como preocupação identificar fatores que determinaram os fenômenos em foco ou que contribuíram para a sua ocorrência. De forma mais específica, queríamos encontrar explicações plausíveis que justificassem o uso que os professores fazem do LD, considerando o fato de estarem trabalhando ou não com o livro escolhido por eles; para os discursos que proferem a respeito do LD, de suas práticas e do modo como ocorreu a escolha de LDP nas escolas da Prefeitura de Recife, entre outras questões. Para Moreira e Caleffe (*op cit.*, p. 70), “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. Ainda

para os autores, pode-se dizer que o conhecimento científico emerge dos resultados fornecidos pelos estudos explicativos. Mas, além de explicativa, podemos dizer que nossa pesquisa é interpretativa, pois, através dela, não apenas explicamos, como também tentamos interpretar os fenômenos observados, ou seja, entender o significado desses fenômenos, compreendendo, entre outras coisas, como as professoras desenvolvem suas práticas e os discursos sobre ela.

Trata-se, também, de uma investigação dialética, entre outros motivos, por considerar as complexas relações de dualidade e de complementação entre o todo (formação do professor, livro didático, escola) e as partes (professor, uso do livro didático, sala de aula), entre questões educacionais e as necessidades postas pelo processo de transformação social. Nesta pesquisa, o indivíduo sujeito da pesquisa (o professor) e o seu meio social (a escola, a sala de aula) foram tomados como uma só realidade, que se movimenta e se transforma através das relações determinadas dialeticamente. A dialética, “método que considera uma ‘práxis’, permite a abordagem da educação com o componente da transformação social” (WACHOWICZ, 1991, p. 4).

Por fim – e principalmente –, trata-se de uma pesquisa etnográfica porque evidenciou a interação entre o pesquisador e os seus objetos e sujeitos de estudo e teve como propósito analisar e interpretar um segmento da vida social de um grupo, no caso, os professores. O maior apelo da pesquisa etnográfica, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 88), “é poder construir (...) um retrato rico e detalhado da vida humana, um quadro que é interessante e potencialmente repleto de informações”. Ela é valorizada por sua natureza holística e pela sua concentração em aspectos minuciosos ou em comportamentos que parecem isolados fora do contexto normal. A etnografia tem as seguintes características:

- 1) enfoca o comportamento social no cenário natural; 2) confia em dados qualitativos, normalmente em forma de descrições narrativas feitas por um observador participante no grupo que está sendo estudado; 3) a sua perspectiva é holística – observações e interpretações são feitas no contexto da totalidade das interações humanas; 4) pode iniciar com hipóteses, embora não seja necessário, dependendo do propósito do estudo (...); e 5) o procedimento e a análise dos dados envolvem a

contextualização, em que os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo, cenário ou evento em particular que estiver sendo observado (idem, *ibidem*, p. 86).

De acordo com André (1992), os estudos do tipo etnográfico, que focalizam situações do cotidiano escolar, podem colaborar para o redimensionamento da prática pedagógica: “esses estudos constituem importante fonte de reflexão sobre a prática escolar, ponto de partida para seu entendimento, para o equacionamento de seus principais problemas e para um encaminhamento de alternativas visando sua reconstrução” (p. 28).

Delamont e Hamilton (*apud* ANDRÉ, 1992), já em 1976, reconheciam a importância das pesquisas sobre as práticas escolares. Mas chamavam atenção para o cuidado que deveriam ter os pesquisadores ao realizarem pesquisas etnográficas:

a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever essa cultura, o pesquisador faz uso da observação participante, que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (*ibidem*, p. 30).

Optamos por esse tipo de pesquisa e por abordagens típicas da etnografia por acreditarmos que é importante investigar a prática escolar na sua totalidade e complexidade e que “a investigação da prática docente não deve se esgotar no espaço da sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre a dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas” (ANDRÉ, 1992, p. 33). Para André (2007), por meio de técnicas etnográficas de pesquisa, como a observação e a entrevista,

é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (p. 41).

É sobre essas técnicas de pesquisa, sobre os instrumentos usados para realizar nossa investigação que trataremos no próximo item. Além das técnicas citadas por André – a observação e a entrevista –, usamos também o questionário. Vejamos os objetivos de utilização de cada um desses instrumentos.

1.3. Instrumentos de coleta de dados

As pesquisas qualitativas são “caracteristicamente multimetodológicas” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 163), ou seja, podem contemplar uma grande diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Sendo assim, para levantar os dados necessários a esta investigação, usamos os seguintes instrumentos, cuja utilização será justificada no decorrer do texto:

- 1) aplicação de questionário;
- 2) observação da prática do professor e registro de campo;
- 3) realização de entrevista semi-estruturada.

1.3.1. Questionário

Por garantir o uso eficiente do tempo e uma alta taxa de retorno (MOREIRA e CALLEFE, 2006), escolhemos o questionário para ser o primeiro instrumento utilizado na pesquisa. Através dele, foi possível colher os dados iniciais que nos levaram aos sujeitos, como informações sobre sua formação, local de trabalho, tempo de serviço, entre outras mais

direcionadas ao objeto de estudo, todas elas fundamentais à pesquisa (cf. anexo 01). Essas informações do questionário, porém, não tiveram na análise o peso que tiveram os dados dos demais instrumentos de coleta, quais sejam a observação das práticas e as entrevistas. Isso porque o questionário buscou evidenciar, sobretudo, o perfil profissional dos sujeitos da investigação.

1.3.1.1. Procedimentos de seleção dos sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi intencional, ou seja, foi feita levando-se em consideração os profissionais que poderiam realmente contribuir para o estudo. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 175), “o poder da amostra intencional está na seleção de casos ricos em informações para o estudo em profundidade (...) com os quais o pesquisador pode apreender muito sobre questões essenciais para os propósitos da pesquisa”. Nessa situação, os “casos ricos” foram 02 (duas) professoras da Prefeitura de Recife que trabalham com 3º e 4º ciclos de aprendizagem. Para participarem da pesquisa, elas deveriam, entre outros requisitos, ter participado da escolha de livros didáticos ocorrida no ano de 2007, sendo que uma deveria trabalhar com o livro didático escolhido e outra com um livro escolhido por outrem.

Devido ao instrumental de coleta de dados adotado, os sujeitos foram escolhidos levando-se em consideração alguns critérios:

- a) as professoras não deveriam trabalhar na mesma escola, pois nosso objetivo era analisar processos de escolha de LD diferentes e que tivessem também resultados diferenciados;
- b) os participantes escolhidos deveriam apresentar certas características em comum: serem professoras de português de 3º e 4º ciclos (como já adiantamos), serem

efetivos (para que não corrêsemos o risco de eles serem substituídos no meio da pesquisa), terem concluído o curso de Licenciatura Plena em Letras ou um curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* na área no decorrer da ou após a década de 1980 (momento em que as descobertas acerca de como se processa a aprendizagem vieram à tona com mais força, bem como as conquistas da chamada “virada linguística”⁵);

- c) as professoras, por fim, foram selecionadas de modo que não se recusassem a participar de todas as etapas da pesquisa.

A partir dos dados colhidos no questionário, pudemos selecionar os nossos sujeitos e traçar um perfil deles. Como já citamos, trata-se de duas professoras da Prefeitura do Recife, a saber:

➤ **Professora A**

A professora A atua no magistério há 23 anos. Chegou a trabalhar em outras áreas, mas preferiu ser professora. Sua motivação para a profissão veio das brincadeiras de criança, quando dava aulas às suas bonecas. Outro fator que, segundo ela, pode ter influenciado sua escolha é o fato de, na sua época, as meninas cursarem quase que unicamente o curso Magistério. Mesmo assim, acha que a escolha da profissão aconteceu por acaso.

Já ensinou em todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Diz que falta lecionar no Ensino Superior. Atualmente, além da Prefeitura de Recife, trabalha na rede estadual e na rede particular de ensino. Segundo essa professora, há muitas dificuldades a

⁵ Momento em que as discussões acerca do ensino de língua passam a voltar-se para o texto como unidade de ensino.

serem enfrentadas na profissão de professor. Porém, as maiores delas correspondem à falta de estrutura física das escolas e à má condição de trabalho do professor. Ela possui especialização em Linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa desde 2005. No momento da pesquisa, cursava Mestrado em linguística na Universidade Federal de Pernambuco.

➤ **Professora B**

A professora B ensina há 11 anos. A sua motivação para ensinar surgiu na família, pois nela há muitas professoras. Já lecionou no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio. Também já foi professora do Ensino Superior. Hoje é também professora da rede estadual, estando, no momento, na função de Educadora de Apoio. Ela afirma que enfrenta várias dificuldades no exercício da sua profissão. A maior delas, em sua opinião, é a indisciplina dos alunos. Essa professora possui especialização em Avaliação educacional em língua portuguesa desde 2003. Durante a pesquisa, cursava Mestrado em educação na Universidade Federal de Pernambuco.

1.3.2. Observação da prática do professor

A observação como técnica de coleta de dados é usada em uma grande variedade de tipos de pesquisa. No nosso caso, ela foi importante porque só os dados coletados no questionário e na entrevista não seriam suficientes para demonstrar os fatos em sua totalidade. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), a observação possibilita “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”.

A observação possibilitou que entrássemos no mundo social dos professores de português. Permitiu que passássemos a viver com eles no cotidiano escolar, fazendo “um questionamento mais profundo dos acontecimentos, de suas raízes, de seu significado naquele momento histórico, de seus condicionantes e implicações” (ANDRÉ, 1992, p. 32). A partir dessa técnica, buscamos interpretar “o que constitui a vida escolar cotidiana, as suas especificidades e a dinâmica das relações entre essa e outras esferas da sociedade” (idem, ibidem, p. 32). Buscamos, mais especificamente, tentar entender como os professores usam o LD e verificar se o fato de o terem ou não escolhido interfere no uso que fazem desse material.

As observações que realizamos das aulas das professoras duraram 01 (uma) unidade de estudo do livro didático. Para trabalhar a unidade observada, as duas professoras levaram 07 (sete) aulas cada uma. Esse tempo foi suficientemente adequado para acompanhar o início e o fim das atividades em torno da unidade didática trabalhada pelas professoras. Nessas oportunidades, foram feitos registros detalhados dos eventos testemunhados num caderno de campo, os quais foram organizados e analisados de forma que pudemos criar categorias e padrões de eventos, como verificaremos adiante, na seção de análise.

A observação constituiu-se numa maneira a mais de obtermos imagens da realidade em estudo. Por isso, a amostragem é crucial nas pesquisas que usam essa técnica. Observamos a prática de 02 (duas) professoras de português que lecionam, cada uma, numa turma de 1º ano do 4º ciclo de aprendizagem. Elas lecionam em escolas diferentes da rede municipal da Prefeitura de Recife e participaram de processos de escolha de livros didáticos diferentes que tiveram resultados também diferenciados. Ou seja, observamos uma professora usando um livro didático que escolheu e outra usando o livro que foi escolhido por outrem e com o qual ela não estabeleceu uma identificação. A partir das observações, vimos se a escolha do LD interfere na prática e verificamos as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes

entre o discurso das professoras registrado na entrevista sobre o uso de livros didáticos, a sua escolha, e o cotidiano da sala de aula.

1.3.2.1. Campo de observação

Em termos gerais, o trabalho de campo é o meio principal através do qual muitos dos dados etnográficos são obtidos, pois exige envolvimento direto, prolongado e intenso do pesquisador na vida e nas atividades do grupo a ser pesquisado, no caso, os professores de português.

Na nossa pesquisa, os campos de observação foram duas escolas da rede municipal de ensino da Prefeitura do Recife onde funcionam turmas de 3º e 4º ciclos de aprendizagem. A opção pela Prefeitura do Recife se deu pelo fato de esta ser uma rede em que há políticas de escolha e fornecimento de livros didáticos e por ter um programa consolidado de formação continuada de professores.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 117), “os investigadores qualitativos encontram-se numa posição muito particular para negociar sua entrada no campo, já que a maioria das pessoas não está familiarizada com esse tipo de abordagem”. O fato é que elas veem uma pesquisa como sinônimo de experiências controladas e repleta de juízos de valor. Sabendo disso, tivemos o cuidado de adentrar as escolas que foram campo de pesquisa com a devida autorização e com o comportamento mais profissional e discreto possível, a fim de não atrapalharmos o caminhar natural e espontâneo das atividades.

As duas escolas onde a pesquisa foi realizada foram escolhidas mediante pesquisa anterior com as professoras, as quais informaram ter havido divergências nos esquemas de apreciação e de escolha dos livros usados por elas. Ou seja, pesquisamos 02 (duas) escolas: uma onde a professora usava o livro didático que escolheu – aqui chamada, por obediência a

critérios de anonimato, de Escola 1 (E1) – e outra onde a professora usava um livro didático de cuja escolha divergiu – aqui denominada Escola 2 (E2).

➤ **Escola 1**

A escola 1 (E1) está situada no bairro Jardim São Paulo. Fundada desde 1960, atende a uma clientela bastante diversa: são, em média, 1370 alunos com idade entre 06 e 70 anos (incluindo os alunos de EJA). Quanto à estrutura física, a escola dispõe, além de 16 salas de aula, de biblioteca, laboratório de informática, refeitório, quadra de esportes, secretaria, sala ambiente, sala de coordenação, sala pedagógica, sala de música, sala de rádio, sala de dança, porão (onde funcionam 02 salas: a de teatro e a de percussão) e sanitários para alunos e professores. Em relação a material didático-pedagógico, os professores dispõem de televisão, aparelho de DVD, aparelho de retroprojeto e computadores. No entanto, eles não estão sempre disponíveis para uso: o aparelho de DVD quase sempre está quebrado, o mesmo ocorrendo com o retroprojeto; os computadores funcionam, mas não existem em número suficiente para atender a uma turma toda – sempre que esses equipamentos são usados, as turmas são separadas a fim de que o número de alunos seja compatível com o número de máquinas.

A equipe gestora desta escola foi eleita através do voto direto de alunos, pais e funcionários. A diretora já está à frente da escola há vários anos e é bastante conhecida por toda a comunidade. A escola possui proposta pedagógica, mas esta ainda está sendo implementada. Como não tivemos acesso a ela, algumas informações relevantes acerca dos diagnósticos e planos de ação pensados para o alcance dos objetivos não puderam ser aqui destacados, inclusive aqueles que remetem à formação do professor. O que acontece efetivamente em relação a isso – e que é de conhecimento de todos – é a proposta de

formação continuada que é colocada em prática pela Prefeitura: uma vez por mês, os professores da escola possuem um momento de formação, a qual é oferecida por docentes da UFPE, sendo uma por área de atuação (os professores de todas as escolas se reúnem por disciplina para discutirem e estudarem) e outra por Região Político-administrativa – RPA (os professores das escolas pertencentes a determinadas RPA se reúnem para discutirem e socializarem questões comuns a todas as escolas daquelas regiões).

Além desses momentos de formação continuada, os professores e a equipe pedagógica de cada escola da rede dispõem de dias específicos destinados a planejamento e ao Conselho de Ciclos. Para o primeiro, normalmente destinam-se de 02 (dois) a 03 (três) dias no ano (sempre no início do ano letivo, na semana que antecede o início das aulas, e no meio do ano, logo após o recesso de julho). Para o segundo, são destinados de 03 (três) a (quatro) dias, os quais ocorrem após o término de cada bimestre letivo. Além desses momentos instituídos pela rede, as escolas sempre acabam definindo outros para decisões e discussões acerca de questões extraordinárias.

Nessa escola, o processo de escolha de LD aconteceu numa data previamente marcada, num período em que não havia aulas. Porém, apesar de, aparentemente, ter sido organizado com antecedência, foi caracterizado pela pressa dos professores, que queriam dedicar o tempo “disponível sem aulas” para resolver outras questões. Esse momento contou com a participação dos professores e, em alguns momentos e de forma pouco significativa, da coordenadora da escola. Na oportunidade (que será mais bem descrita na análise e interpretação dos dados), foram escolhidas 02 (duas) opções de LDP, porém nenhum desses livros foi o recebido pela escola. Dessa forma, os professores de português usaram durante o ano letivo de 2008 um livro didático que não escolheram e com o qual não se identificaram.

➤ Escola 2

A escola 2 (E2) fica no bairro Caxangá. Fundada há 19 anos, possui 413 alunos com idade entre 6 e 14 anos. Funciona em horário integral e tem em sua estrutura 9 salas de aula, 1 de vídeo, biblioteca (no momento da coleta de dados, desativada para reforma), laboratório de informática, coordenação, sala de professores e outras dependências, como almoxarifado, quadra, campo de areia, refeitório, enfermaria, sanitários para alunos e professores e 12 salas para a realização de oficinas (no momento da pesquisa, 6 funcionando e 6 com o funcionamento suspenso). Em relação ao material didático-pedagógico, assim como a E1, esta escola dispõe de televisão, aparelho de DVD, aparelho de retroprojektor e computador, no entanto, o aparelho de retroprojektor está quebrado, não sendo usado há muito tempo pelos professores.

Essa escola também possui uma equipe gestora que foi eleita pela comunidade escolar. Na eleição direta, votaram alunos, pais e funcionários da escola. A sua proposta pedagógica já existe, mas ainda numa versão preliminar. Porém, assim como na E1, não tivemos acesso a ela e não temos como explicitar a diagnose e o plano de ação nela expostos. Em relação à formação de professores, a escola dispõe dos mesmos momentos citados na E1. Contudo, como se trata de uma escola de tempo integral, os professores têm, além destes, reuniões mensais para planejamento e quinzenais para integração do grupo e discussão acerca dos projetos e atividades que estão sendo vivenciados.

Nesta escola, o processo de escolha de LD aconteceu sem agendamento prévio, não foi um momento programado com antecedência. Foi também caracterizado pela pressa, mas por motivos diferentes dos explicitados pelos professores da E1. No caso da E2, a pressa deu-se porque os professores escolheram o LD num dia de aula normal, restando apenas as últimas aulas para o conhecimento, a apreciação e a seleção do LD. Esse momento contou com a participação de uma professora titular e de professores estagiários. A coordenadora também

estava presente, mas não participou de forma significativa. No momento de escolha, os participantes escolheram 02 (duas) opções de LDP, dos quais a escola recebeu um para uso. Nesse caso, os professores trabalharam o ano de 2008 com o LDP escolhido.

1.3.3. Entrevista semi-estruturada

A entrevista foi o instrumento usado quando os sujeitos da pesquisa já tinham sido devidamente selecionados e quando as práticas já haviam sido observadas. Ela teve como objetivo levantar dados que se referissem diretamente às atitudes, valores e opiniões dos sujeitos sobre o objeto pesquisado (cf. anexo 02). As informações oriundas da entrevista são, segundo Minayo (1998, p. 108), “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”.

A realização da entrevista foi necessária porque, por ter esta uma natureza interativa, permitiu tratar dos temas mais complexos que não podiam ser investigados adequadamente só com o uso do questionário. Foi uma fonte de informação que, como coloca Jahoda (1951),

forneceu dados (...) referentes a fatos; ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos (JAHODA, 1951 *apud* MINAYO, 1998, p. 108).

Ela foi utilizada, então, para recolher dados descritivos 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 entrevista foi semi-estruturada: mesmo baseada num roteiro com as principais questões relativas ao assunto, não obedeceu a uma estrutura formal. Formada por um conjunto de questões enunciadas em forma de perguntas de modo organizado e sistematizado, teve como objetivo alcançar determinadas informações, e as respostas que nos interessavam eram aquelas em que o professor falava sobre o seu fazer em sala de aula e sobre o LD e sua escolha. A preferência por esse tipo de entrevista deu-se por ela permitir ao entrevistado abordar o tema proposto sem respostas ou condições rigidamente determinadas pelo pesquisador.

As perguntas foram feitas oralmente e as respostas, gravadas e transcritas. Devemos registrar que os professores se mostraram bastante solícitos em participar das entrevistas, mesmo sabendo que o objetivo era conhecer e compreender o seu discurso sobre o LD e sobre a sua prática com ele.

Como já explicitamos, no percurso metodológico, os instrumentos usados para a coleta/construção dos dados (questionário, observação da prática e registro de campo e entrevista semi-estruturada), torna-se necessário esclarecer que os dados colhidos a partir deles foram submetidos a uma leitura interpretativa fundamentada no que tratamos no marco teórico sobre ensino de língua portuguesa e livro didático. Como nosso objeto de estudo constitui-se das práticas das professoras com (ou sem) o LD e dos discursos sobre esse material e sobre essas práticas, torna-se necessário esclarecer a perspectiva de análise que adotaremos no tratamento dos dados.

1.4. Perspectivas de análise dos dados

Já mencionamos que os dados coletados/construídos durante a nossa pesquisa foram resultado da aplicação de três instrumentos de coleta distintos – o questionário, a observação

da prática das professoras e a realização de entrevistas semi-estruturada. Em face disso, sentimos a necessidade de analisar os dados dos principais instrumentos – a observação das práticas e os discursos – a partir de duas diferentes abordagens, dentro de dois grandes grupos categóricos: a “fabricação” do cotidiano e a Análise do Discurso. Sendo assim, para analisar as práticas das professoras, apoiaremos-nos na abordagem da “fabricação” do cotidiano e, para analisar os discursos, nas teorias da Análise do Discurso. A partir de agora, trataremos de cada uma dessas abordagens, evidenciando algumas contribuições que elas trouxeram (e trazem) para as pesquisas em educação.

1.4.1. A abordagem da “fabricação” do cotidiano e suas contribuições para as pesquisas em educação

O termo “cotidiano” pode abarcar sentidos diferentes. Comumente, é empregado para designar o que é rotineiro, banal ou corriqueiro. No entanto, tomando-o pelo viés científico, muito do que aparentemente não teria importância é resgatado e assume lugar centralizado nas análises sobre a sociedade e, principalmente, nas análises sobre a escola.

A escola como espaço educativo e de formação de pessoas é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano, originando uma teia de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significados (FERREIRA, 2003). As “maneiras de fazer”, os modos de operacionalização na escola que fazem parte das práticas cotidianas por muito tempo foram pouco valorizadas como objeto de estudo, mas hoje percebemos que essa realidade está mudando. A escola tem sido vista e estudada a partir de diversos olhares e diversas correntes. Os principais estudos sobre ela podem ser agrupados em três grandes abordagens: histórica, sociológica e pedagógica.

As abordagens históricas de estudo sobre a escola, de acordo com Ferreira (ibidem), geralmente a analisam sob a ótica da história política do país, a qual permite que ela possa ser vista como um lugar de posições ideológicas de diferentes governos ou partidos. Procuram também, analisar as ações governamentais que dizem respeito ao desenvolvimento da escola e do ensino e aos investimentos para melhorar as condições de trabalho dos professores, entre outras questões. Atualmente, porém, percebe-se uma maior abrangência nesses estudos, que levam em consideração novos sujeitos, como a criança, o homem, o negro, a mulher, o adulto etc.

A perspectiva sociológica de abordagem da escola a vê como “instituição que preenche uma função social independente dos eventos políticos, mesmo se esta função modifica o curso da longa história (sociedade colonial, escravagista, grandes propriedades agrícolas, empresas capitalistas industriais etc.)” (FERREIRA, ibidem, p. 20). Alguns estudos nessa perspectiva sociológica veem também a escola como reprodutora de diferenças sociais, como um “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1985). Atualmente, esses estudos voltam-se para o problema das desigualdades sociais e para o modo como a escola pode agir na diminuição desses problemas.

Por fim, a abordagem pedagógica de estudos sobre a escola vem se interessando, ao longo do tempo, por vários aspectos referentes ao ensino e à aprendizagem, dentre os quais podemos destacar a pedagogia e os saberes, a autoridade e a disciplina em sala de aula, as inovações e o progresso da educação. Os estudos nessa perspectiva são cada vez mais abrangentes e consistentes e visam sempre a atender a questionamentos relacionados à escola enquanto instituição de difusão de saberes.

Segundo Ferreira (op cit.), de acordo com as épocas ou conjunturas, algumas correntes adquirem mais importância que outras na medida em que correspondem ao modo pelo qual se ocupam da escola e tratam de problemas mais urgentes. No entanto, todas elas são

consideradas necessárias, uma vez que buscam apreender a instituição escolar nas suas diferentes faces e dimensões.

Em se tratando dos estudos do cotidiano escolar, podemos enquadrá-los tanto na perspectiva sociológica quanto na pedagógica de abordagem da escola. No nosso caso específico, uma vez que objetivamos estudar as “fabricações” que ocorrem no cotidiano das práticas de professoras na sala de aula, podemos dizer que se trata de uma abordagem pedagógica, mas que, justamente por isso, não descarta as contribuições da sociologia, pois, para Certeau (2002), o cotidiano pode ser compreendido como o lugar onde se formalizam as práticas sociais, que, por seu turno, sofrem influências exteriores. Ele acredita que essas práticas são construídas, “fabricadas” a partir das várias atividades que são exercidas na vida cotidiana, sejam profissionais, sociais, políticas ou culturais.

Diante da operacionalização dessas práticas cotidianas, o autor considera três aspectos – o caráter estético, o ético e o polêmico –, os quais são assim resumidos por Ferreira (2003): o caráter estético trata da “arte de fazer” e diz respeito à questão do estilo, da maneira específica de fazer, de realizar, praticar alguma coisa. O caráter ético, por sua vez, ocorre quando as práticas cotidianas se constituem numa recusa do sujeito em se identificar com a ordem da maneira como é imposta:

De alguma forma existe uma ordem que não pode ser mudada, porém, quando não se segue tal qual essa lei, configura-se aí um aspecto essencialmente ético. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre a vontade de criar alguma coisa. Na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético (idem, ibidem, p. 42).

O último, o aspecto polêmico, são as práticas que representam a defesa da vida e que estão incluídas como intervenções de conflito permanente em relação de força.

É considerando esses elementos constitutivos das práticas do cotidiano que Certeau (1985) salienta que as práticas devem ser vistas e analisadas enquanto operacionalizações,

como “fabricações” de “táticas” e “estratégias” a partir das conjunturas e contextos em que estão inseridas.

De acordo com Ferreira (2003, p. 45), estratégia “é o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”. A tática, por sua vez, “é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro”.

Contextualizando esses conceitos e relacionando-os à nossa pesquisa, temos o seguinte: as pessoas que se dispõem a racionalizar sobre um determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos – no caso, os organizadores do PNLD, os autores do GLD, dos LD, das leis e propostas pedagógicas, a Academia etc. –, constroem “estratégias” de operacionalização de um determinado espaço que serão “fabricadas” nas práticas cotidianas por meio das “táticas” criadas pelas professoras nas salas de aula: interpretações, apropriações, reparos, mudanças, adaptações etc. Isso porque, de acordo com Albuquerque e Ferreira (2008, p. 431), o que acontece na realidade prática “não é exatamente o que foi estrategicamente planejado. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas”. Para Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), essas apropriações singulares levam os sujeitos

a reagirem a seu modo ante as pressões de cada situação (o ‘aqui e agora’ de cada escola, a partir de suas características locais e de seus eventos) e as interferências externas das diferentes instituições que fixam as normas e os objetivos a curto e longo prazo (p. 04).

Coutinho (2005), referindo-se ao pensamento de Chartier (1998), coloca que os professores edificam suas práticas com base no que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber, no entanto, sempre considerando o que é possível e

pertinente de ser feito na sala de aula, a partir de uma reinterpretação desses discursos. Assim sendo,

os professores não se apropriariam da teoria e das prescrições oficiais, como por exemplo, as contidas nos livros didáticos, de forma a aplicá-las diretamente, como os pesquisadores/especialistas pensaram-na, mas sim, dentro do que é possível de se fazer, dentro de suas condições de trabalho (COUTINHO, 2005, p. 04).

Ainda apoiando-se nas ideias de Chartier (1998), a autora afirma que as práticas dos professores são constituídas por um conjunto de dispositivos usados por eles para o ensino dos conteúdos, os quais constituem o seu “saber-fazer” e podem envolver procedimentos dos mais rotineiros aos mais inovadores. Assim,

A prática pedagógica dos professores englobaria (...) as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação e a fabricação de suas práticas profissionais, privilegiando, principalmente, as informações que são diretamente utilizáveis, o ‘como fazer’ melhor do que o ‘por que’ fazer (COUTINHO, 2005, p. 4-5).

Como vemos, as práticas cotidianas da escola são permeadas por apropriações, por um “saber-fazer” próprio dos professores, que emergem de acordo com as emergências, situações e contextos em que estão inseridos. E porque esses modos de “fabricar” o cotidiano são tão peculiares e ricos em cada escola e no caso de cada professor, e porque, como afirma Certeau (2002), as práticas são produzidas/fabricadas pelos atores da escola e dizem respeito a uma “produção cultural”, mesmo que não sejam “obras” propriamente ditas (no sentido de obras duráveis ou instituições duráveis), muitas pesquisas com essa abordagem foram e vêm sendo implementadas. Vejamos algumas delas e os resultados a que conseguiram chegar.

Num cenário de transição do sistema seriado para o sistema de ciclos de aprendizagem, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife passou a priorizar pressupostos teórico-metodológicos e avaliativos baseados numa prática que respeitasse os

diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos. Diante disso, Oliveira (2005) buscou investigar que “estratégias” ocorriam no rol dessas mudanças e que “táticas” estariam presentes nas práticas existentes no interior da escola e/ou da sala de aula em relação a essas estratégias. Para isso, a autora entrevistou nove professoras, todas elas dos três anos do 1º ciclo, de três escolas da rede e empregou entrevistas focais. Alguns dos resultados podem ser assim resumidos:

- em se tratando de atender à heterogeneidade dos alunos, as professoras “fabricaram” algumas táticas, como priorizar o ensino com textos, trabalhar com a produção textual, diversificar as atividades, agrupar os alunos por nível de aprendizagem, conhecer a realidade social e econômica dos alunos etc.;
- quanto à avaliação, as professoras buscaram avaliar através da observação ou da análise da produção escrita dos alunos, algumas através de testes escritos, como provas – já que traziam mais segurança – etc.;
- sobre a passagem dos alunos entre os anos do 1º ciclo, as professoras revelaram que faziam um “rodízio”, ou seja, mesmo estando matriculado no ano seguinte, alguns alunos permaneciam estudando no ano anterior, já que não tinham condições de efetivamente frequentar as aulas daquele ano; outra tática era colocar faltas nos alunos que não tinham atingido as metas a fim de retê-lo no ano em que se encontrava, já que o grande número de faltas era um dos impedimentos de avanço dentro do ciclo.

Como podemos perceber, apesar de os documentos oficiais lançarem estratégias a serem seguidas, as professoras, no dia-a-dia, no cotidiano, fabricaram suas táticas, usaram meios bastante específicos para dar conta do que diziam tais documentos, realizando mudanças de natureza pedagógica (CHARTIER, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2006).

Outra pesquisa realizada por COUTINHO (2005) procurou analisar as transformações ocorridas no livro didático de alfabetização no que se refere ao ensino de leitura e identificar

as táticas de uso desse material. Participaram da pesquisa duas professoras do 1º ano do 1º ciclo da Prefeitura do Recife. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a análise documental, a entrevista e a observação da prática do professor. Como resultado da pesquisa, Coutinho evidencia:

- o livro didático era usado apenas como um material a mais no desenvolvimento do trabalho com a alfabetização, ou seja, não era o material principal das práticas das professoras; elas rompiam com a sequência proposta pelo livro e não realizavam todas as atividades que ele propunha, mas recriavam algumas atividades e acrescentavam outras; o que mais usavam desse material era os textos;
- as professoras “fabricavam” táticas que buscavam desenvolver um trabalho com base na idéia do “alfabetizar-letrando”, procurando escolarizar as práticas sociais de leitura;
- as professoras alimentavam suas práticas com base nos modelos positivos que haviam encontrado no decorrer de sua carreira e na “troca de receitas” coletadas em encontros ou até mesmo por acaso.

Essa pesquisa é outro exemplo de que os professores se utilizam de práticas diversas ao atuarem em suas salas de aula e que todas elas visam ao alcance da aprendizagem dos alunos.

Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) também investigaram as práticas de professores a fim de perceber que táticas “fabricavam”. Desenvolvida com nove professoras de alfabetização (1º ano do 1º ciclo) da Prefeitura do Recife, a pesquisa teve como objetivo principal analisar como as professoras estavam transpondo as mudanças didáticas relacionadas à alfabetização para suas práticas e como “fabricavam” suas práticas pedagógicas cotidianas. Para isso, realizaram observação participante como procedimento metodológico, já que se tratava de uma pesquisa etnográfica.

Muitos foram os resultados que tal pesquisa apresentou. Alguns deles demonstraram que havia indícios de autonomia didática e de disponibilidade para mudar procedimentos didáticos na atuação de diferentes professoras. Para os pesquisadores, isso reforça o entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam as orientações dos textos do saber e que o desconhecimento de detalhes do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que criam prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria, portanto, um obstáculo para a efetivação de inovações possíveis.

Outra pesquisa interessante acerca da “fabricação” do cotidiano foi realizada também por Albuquerque e Ferreira, desta vez procurando investigar como se dava a “fabricação” de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como essas práticas se relacionavam com a proposta pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado, proposto pelo MEC e desenvolvido pela Prefeitura do Recife em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL – UFPE). Como se tratava de uma pesquisa etnográfica, as pesquisadoras observaram as práticas de oito professoras que faziam parte do Programa Brasil Alfabetizado.

Os “achados” da pesquisa demonstram que algumas das professoras usavam os conhecimentos inscritos nas orientações atuais, como o “alfabetizar letrando”, para “fabricar” suas práticas singulares de alfabetização e que seus alunos estavam, de fato, se apropriando da escrita de forma satisfatória.

As pesquisas aqui citadas são evidências de que, a partir de estratégias, as professoras “fabricam” táticas de acordo com as necessidades da situação e com o contexto em que estão inseridas, e que essas táticas geralmente são fabricadas em benefício da aprendizagem dos alunos.

Observando essas pesquisas, percebemos o quanto os estudos sobre a “fabricação” do cotidiano têm colaborado para esclarecermos muitas questões sobre as práticas de sala de aula. Isso porque, como colocam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), “no espaço escolar, a convivência com distintas formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e ‘fabricações’ que possibilitam a dinâmica de sua existência”. Citando Certeau (1974), os autores afirmam que “a escola (...) talvez seja um dos locais onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios”.

É pela importância dessa abordagem e porque é capaz de responder às perguntas que levantamos na nossa pesquisa sobre as práticas das professoras usando (ou não) o livro didático que escolhemos essa abordagem para ser uma das que nortearão as nossas análises. A outra abordagem, a da Análise do discurso, usada nas por nós nas análises das entrevistas, será evidenciada no próximo item.

1.4.2. A Análise do Discurso e suas contribuições para as pesquisas em educação

A linguagem é uma forma de conhecimento. Ela é saber, é produzida pelo saber, com o saber e faz entender e recriar o saber (SUASSUNA, 1995). Mas não é apenas saber. Linguagem é também prática sócio-histórica.

Geraldi (1997b, p. 41) define a linguagem como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam ‘sujeitos’”. Ainda para o autor, ela é “uma atividade interacional que, ao mesmo tempo em que constitui os sujeitos que a praticam, é constituída por esses sujeitos e por essa prática”.

Bakhtin (*apud* SUASSUNA, 2006) vê a linguagem como atividade, prática social, situada em contextos comunicativos/culturais concretos. No sociointeracionismo, a linguagem

é tomada como um processo, incorpora a sua exterioridade constitutiva. Segundo Suassuna (2006):

compreender o funcionamento da linguagem como fenômeno social/cultural, obriga-nos a considerar o papel do contexto extraverbal na sua estruturação. (...) O contexto extraverbal comporta: a) extensão espacial comum aos interlocutores; b) o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores; c) a avaliação comum dessa situação (p. 211).

No contexto do pensamento bakhtiniano sobre a linguagem, o espaço próprio na língua é o fenômeno social da interação verbal, pois, como coloca Geraldi (1991), é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação social. Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que se constituem pela linguagem significa, segundo o autor, aceitar que:

a) a *língua* (...) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, cada vez a (re)constrói; b) os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. (...) São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1997a, p. 06-07).

Essa forma de conceber a língua e a linguagem, entre outras coisas, está nas bases da Análise do Discurso, a qual é definida por Travaglia (2006) como:

a teoria da determinação histórica dos processos semânticos, dos processos de significação. Para ela, a presença do social e do histórico nessa determinação é a manifestação da exterioridade no texto que é constitutiva da linguagem (p. 68).

Suassuna (1995, p. 85) caracteriza a AD como “uma forma não-convencional de abordagem da linguagem, na medida em que ela se põe como crítica às teorias mecanicistas e idealistas, e também pelo fato de ela incluir o ideológico em seu instrumental teórico”. Sobre isso, Possenti (1995) afirma que a AD se coloca de forma diferente em relação à linguística tradicional por articular os campos da língua e da ideologia. Orlandi (1983, 1984, 1986 *apud* SUASSUNA, 1995), por sua vez, lança outras considerações sobre a AD:

a) a AD analisa a linguagem nas suas mais diversas dimensões, tentando dar conta da sua complexidade e da sua historicidade; b) a AD analisa a linguagem e tenta oferecer subsídios para o entendimento de sua natureza mesma; c) a AD não é um método exato ou um nível específico de análise do conteúdo e da linguagem; antes, é um “ponto de vista” diferente, com base no qual é possível “ver” a linguagem; d) a AD é uma teoria crítica da linguagem e não há como estabelecer seus limites (...) (p. 85).

Em termos gerais, Suassuna (2006, p. 78) coloca que “a AD tem como objeto de estudo específico o discurso enquanto efeito de sentidos entre interlocutores”. Citando Gregolin (1995), ela esclarece que a língua seria, na verdade, o lugar material em que se realizam esses efeitos de sentido: “empreender a AD significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu” (GREGOLIN, 1995, p. 20).

A AD opera com alguns princípios e conceitos fundamentais. Como eles são necessários ao entendimento das teorias da AD, torna-se necessário esclarecer alguns deles, quais sejam a *interação social*, *sujeito do discurso/da linguagem*, *discurso*, *significação*, *dialogismo*, *polifonia* e *heterogeneidade*. Salientamos que esses conceitos estão inter-

relacionados e que são bastante complexos, não cabendo a nós esgotar aqui as discussões sobre eles. O que traremos é o essencial as nossas discussões.

1.4.2.1. A interação social

Como já foi dito neste trabalho e como reforça Suassuna (2006), o uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social. Sendo assim, “o fato de a língua ter uma natureza essencialmente social (...) lhe atribui valores, constituídos na e pela dinâmica da história” (SUASSUNA, 2006, p. 117). A autora afirma, ainda, que a linguagem é *interação social* porque “é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, e essa ação é marcada por um jogo de intenções e representações” (idem, ibidem). Travaglia (2006) colabora com a discussão afirmando que “quando usamos a língua para comunicar, agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro. Mas essa ação não é unilateral, tem mão dupla, ou seja, o que acontece é uma *interação*, uma ação entre o produtor e o interlocutor” (p. 69). E, sendo o locutor e o interlocutor indivíduos socialmente organizados e inseridos em situações históricas, eles “constituem-se exatamente na interação social, em meio a uma rede complexa de relações sociais” (SUASSUNA, op cit., p. 212). Finalizando, mas sem querer esgotar o conceito, trazemos aqui o ponto de vista Silva *et al.* (1986, p. 27), que acrescentam: “porque entendemos a língua como um trabalho, a sua compreensão está nas relações sociais, que se ligam, através de suas condições, às formas e tipos de interação verbal”.

1.4.2.3. O sujeito da linguagem/do discurso

Rossi-Landi (1985) diz que usar a língua é participar de uma ação social regida por regras, é jogar “múltiplos jogos linguísticos”. Verón (1980) pensa de forma semelhante ao

considerar que usar a linguagem é jogar um “jogo” de vários parceiros, definido por regras compostas de natureza social e que o sujeito produtor de linguagem só pode ser determinado de acordo com a sua posição social. Mas quem é o sujeito produtor da linguagem?

Os *sujeitos da linguagem/do discurso* são os usuários da língua ou os interlocutores que interagem e ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares, de acordo com formações imaginárias que a sociedade instituiu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2006).

Para Suassuna (2006, p. 178), “não se trata mais do sujeito idealizado, consciente, fonte do sentidos, mas de um sujeito dividido, heterogêneo, constituído pelo outro”. Ainda segundo a autora:

Não temos, no universo da linguagem, um sujeito centrado, individual, mas vozes que se cruzam, negam, afirmam, perpassam, retomam... indefinidamente. O sujeito da linguagem constitui-se heterogeneamente, deslocando-se permanentemente no contexto enunciativo, formula sentidos interdiscursivamente. O eu só existe na relação com o tu, a partir do diálogo com os outros eus (ibidem, p. 212).

A linguagem, enquanto prática social, pede a existência de sujeitos concretos, munidos de emoções, intenções, ideologias e vivências (SUASSUNA, 2006). Assim sendo, eles serão capazes de adequar as suas escolhas ao contexto, conferindo densidade ao seu discurso e interligando-o a outros discursos e à memória social em que está inserido (idem, ibidem).

1.4.2.4. O discurso

Em se tratando, então, do *discurso*, objeto da AD, “aquilo que pode e deve ser dito (...) a partir de uma exposição dada, dentro de uma conjuntura dada” (BORBA, 1994, p. 57), o que temos a dizer é muito e bastante complexo. Porém, ficaremos ocupados de colocar aqui apenas as informações que são importantes para a discussão das questões abordadas no nosso trabalho.

Começaremos, então, pela definição dada por Verón (1980). Para ele, o discurso é mensagem situada, produzida por alguém e endereçada a alguém. Travaglia (2006), por sua vez, vê o discurso como

qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função (p. 68).

Essa exterioridade de que fala Travaglia é constituída pelo que chamamos de contexto, o qual, de acordo com Orlandi (1987), inclui não só os fatores da situação imediata ou situação de comunicação (contexto de situação em sentido estrito) como também os fatores do contexto sócio-histórico e ideológico (contexto de situação no sentido lato). Em outras palavras, o discurso – conjunto de enunciados dirigidos de um sujeito para outro, numa determinada situação – é determinado historicamente e regulado por um contexto, e sua apropriação não é individual, mas social (BORBA, 1994).

1.4.2.5. A significação

Tratando, agora, da *significação*, podemos dizer que “entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir o sentido’ de uma forma no contexto no qual ela aparece” (GNERRE, 1994, p. 14). Suassuna (2006) explica isso da seguinte forma:

os enunciados significam (...) por sua inserção em situações sociais concretas. Essa inserção social do signo linguístico faz dele um elemento carregado de sentido ideológico, uma vez que o signo, ao refletir a realidade, reflete, juntamente com ela, uma visão socialmente determinada dessa realidade (p. 211).

Em outras palavras, o processo de significação dos discursos sempre perpassa o contexto sócio-histórico e ideológico em que estes são produzidos. Além disso, pelo fato de a compreensão ser um processo ativo e produtivo, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados e em maior número serão as categorias com que se vão construindo as interpretações da realidade (GERALDI, 1991). Para Bakhtin (1981, p. 131-132), “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”.

Complementando essa discussão sobre significação, Suassuna (2006) coloca:

Na verdade, construir um *discurso* é dizer algo a alguém numa certa situação e isso termina por definir o próprio modo de dizer. Em outras palavras, quando um sujeito diz algo a outro num contexto histórico determinado, o faz de um certo jeito, porque tem certas intenções; esse dizer, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito que disse, constitui o seu interlocutor; constitui, ainda, a significação, por ser resultado da visão de mundo do locutor, tudo isso numa cadeia ininterrupta de *produção de sentido* (p. 39).

Podemos fechar (provisoriamente) as reflexões sobre significação com as palavras de Bakhtin (1981), que já introduzem outro conceito bastante relevante no seu pensamento – o *dialogismo*:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos compreender uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra (...) A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (p. 131-132).

1.4.2.6. O dialogismo

O *dialogismo* é considerado por Bakhtin como característica essencial da linguagem, princípio constitutivo do discurso e condição do seu sentido. Segundo esse princípio, a fala

corporifica e representa os discursos de outros. Pressupõe e implica a réplica, a contrapalavra.

É dialogicamente que se produz e compreende o sentido (SUASSUNA, 2006).

De acordo com Rechdan (2003),

o locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios (p. 02).

Barros (1999), refletindo sobre o dialogismo, afirma que cada texto é produto do diálogo entre muitos outros textos que circulam no mundo cultural. Para Suassuna (op cit., p. 211), “os elementos simbólicos estão sempre em relação uns com os outros e com os dados do próprio contexto em que o texto é produzido, numa espécie de teia infinita e ininterrupta de significações”. Em outras palavras, “os outros constituem dialogicamente o eu; a própria palavra é também a palavra dos outros” (SUASSUNA, 2006, p. 212). É esse também o pensamento de Bakhtin (*apud* SUASSUNA, 2006), quando defende que

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia o seu renascimento (p. 205).

1.4.2.7. A polifonia

De acordo com Ferreira (2004), estreitamente ligada ao dialogismo está outra noção bakhtiniana bastante importante: a *polifonia*. Esse conceito nos leva a perceber, segundo a autora, a impossibilidade de contar com as palavras como se fossem signos neutros, transparentes, já que elas “são afetadas pelos conflitos históricos e sociais que sofrem os falantes de uma língua e, por isso, permanecem impregnadas de suas vozes, seus valores, seus desejos” (p. 06). Assim, a polifonia se refere às outras vozes que condicionam o discurso do sujeito.

1.4.2.8. A heterogeneidade

Os primeiros estudos sobre o discurso o viam como homogêneo. Segundo Ferreira (2004), “considerava-se o discurso homogêneo, identificado plenamente com a ideologia na qual se inscrevia a sua formação discursiva”. Mas Pêcheux (1995[1975]), em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, revisita certos elementos do quadro teórico da AD e evidencia a contradição existente na formação discursiva (FD), iniciando os primeiros esboços sobre a questão da heterogeneidade.

Para Pêcheux, no interior de uma FD coexistem discursos provenientes de outras FD, cujas relações nem sempre são pacíficas. Assim, Ferreira (2004), refletindo sobre o pensamento desse autor, defende que

o discurso não constitui um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, pois reproduz a divisão e a contradição presentes na FD da qual procede. Desta maneira, a FD passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que determina, conseqüentemente, a natureza heterogênea do discurso (p. 07).

Por isso, levando em consideração que a base dos processos discursivos é a linguagem, uma vez que é mediação entre o sujeito e o seu meio, Ferreira (ibidem) afirma que um espaço social caracterizado pela permanente disputa de forças adversas deixa,

irremediavelmente, marcas tanto na linguagem quanto no sujeito. Nesse sentido, a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade que, com o contexto histórico, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto.

Apesar das contribuições de Pêcheux, é Authier-Revuz (1982 *apud* FERREIRA, 2004) que confere à noção de heterogeneidade discursiva uma definição mais consistente. Referindo-se ao pensamento da autora, Ferreira (2004) coloca que o princípio da heterogeneidade surge da ideia de que a própria linguagem é heterogênea na sua composição; e, como a materialidade do discurso é de ordem linguística, é óbvio considerá-lo também heterogêneo.

Fechando parcialmente as questões postas aqui, podemos dizer, em termos gerais, que todo discurso é resultado do uso da linguagem e se situa num conjunto de condições de produção. Para Cardoso (1999), essas condições compreendem:

- a) um locutor, aquele que diz numa posição sócio-histórica;
- b) um alocutário, aquele para quem se diz numa posição sócio-histórica;
- c) um referente, aquilo que se diz e que é determinado por um sistema semântico de coerência e restrições;
- d) uma forma de dizer, que corresponde à escolha de estratégias para se dizer;
- e) um contexto em sentido estrito, que é o aqui e o agora do ato de discurso;
- f) um contexto em sentido lato, que são as determinações sócio-históricas e ideológicas, o quadro institucional em que o discurso é produzido.

É levando em consideração essas condições e as reflexões sobre discurso que analisaremos os dados colhidos/construídos na nossa pesquisa. Com nosso percurso analítico, queremos compreender quem diz, como se diz, em que circunstâncias, a partir de que lugar social etc. Em outras palavras, queremos saber: O que fala o professor de português sobre o

LD, sobre o processo de escolha e sobre o seu uso? Como ele fala o que fala? De que posição discursiva ele fala? A quem ele fala o que fala?

Na perspectiva de encontrar tais respostas, a AD tem-se mostrado um rico instrumento de análise e certamente será capaz de revelar muito sobre os complexos processos de escolha e uso de livros didáticos de português, pois, como afirma Suassuna (2006, p. 178), “a AD tem-se mostrado um campo de conhecimento bastante produtivo no que diz respeito à investigação sobre o ensino-aprendizagem de línguas”. Assim sendo, interpretando a prática das professoras e entrevistando-as, temos elementos que demonstram como ocorre o uso do LD escolhido ou não por elas e o que dizem sobre esse LD e sobre o momento que tiveram para escolhê-lo. Temos, também, oportunidade de ver as professoras falando de suas próprias práticas.

Contribuições como as que encontramos na nossa pesquisa quando do uso da AD foram também encontradas em outras pesquisas educacionais que a tomaram como referencial teórico-metodológico. Vejamos algumas delas.

Luz (s.d.), buscando compreender a heterogeneidade do discurso do professor de língua portuguesa sobre suas práticas e suas relações com a Proposta Curricular de Santa Catarina, realizou uma pesquisa na qual entrevistou 04 (quatro) professoras de português e analisou seus discursos tomando por base teórica a AD de linha francesa.

De acordo com a pesquisadora, trabalhar com a AD foi importante porque ajudou a “compreender como se dá a produção de sentidos, como os sujeitos articulam discursos que se relacionam às formações discursivas que, por sua vez, se inscrevem em formações ideológicas” (ibidem, p. 06). Além disso, a autora, retomando a fala de Orlandi (2005), coloca outro motivo pelo qual escolheu a abordagem da AD:

a AD trabalha com a língua no mundo, com as maneiras de significar e não com a língua enquanto sistema. Leva-se em conta o homem na sua história,

considerando as condições de produção da linguagem e que a linguagem não é transparente. Objetiva-se compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para os sujeitos (p. 06).

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a análise do discurso das professoras apontou as formas de identificação que elas mantêm em relação à sua prática e à Proposta Curricular de Santa Catarina: com a primeira, identificam-se plenamente e, com esta última, oscilam em momentos de identificação e de contra-identificação. Como vemos, a AD foi decisiva para as descobertas que a pesquisa foi capaz de trazer.

Outra pesquisa, dessa vez realizada por Benites (2003), traz a AD como perspectiva de análise e apresenta resultados interessantes. Realizada com professores do Ensino Fundamental das redes particular, estadual e municipal de Maringá, Paraná, a pesquisa objetivou interpretar os sentidos contidos nos discursos dos professores de língua portuguesa de modo a tentar responder, ao final, quem seriam esses professores. Como instrumento de coleta de dados, foi usada a entrevista e o estudo dos cadernos dos alunos, não tendo a pesquisadora observado as práticas dos professores.

Os achados da pesquisa demonstraram que os professores se apresentam como o resultado de imagens um tanto desfocadas de sua subjetividade, constitutivamente contraditórias e heterogêneas:

Por um lado, apresentam-se como indivíduos unos e coerentes, com concepções teóricas seguras e bem fundamentadas. Por outro lado, abrem mão de seu papel de sujeitos reflexivos em relação a seu objeto de estudo e de trabalho, delegando ao autor do livro didático e à comunidade externa à área autoridade para validar o que e como ensinar nas aulas de língua portuguesa (BENITES, 2003, p. 24).

Além disso, o discurso dos professores revelou, segundo a autora:

- que eles são profissionais ativos, acostumados a submeter os objetivos de seu trabalho a questionamentos e discussões;

- que a grande maioria possui uma concepção de linguagem bastante consistente e atual;
- que todos parecem colocar, como ponto de chegada de suas aulas, o domínio do texto pelo aluno, seja enquanto leitor, seja enquanto escritor.

Pelo que vemos, recorrer à AD também foi de suma importância para que a pesquisadora encontrasse resultados pertinentes.

Apresentaremos, por fim, uma terceira pesquisa em que a AD foi utilizada como referencial teórico-metodológico. Realizada por Cassab e Martins (s.d.), teve como objetivo investigar os sentidos que os professores atribuem ao livro didático numa situação de escolha do material.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio do registro em vídeo de um grupo focal realizado no contexto de uma oficina de capacitação para 07 (sete) professores de ciências do Rio de Janeiro.

De acordo com a pesquisadora, usar a AD foi importante porque esse referencial sugere que os sentidos não são naturais e transparentes, mas determinados historicamente e, sendo assim, devem ser refletidos em seus processos de constituição. Em face disso, com base na AD, seria possível compreender os sentidos atribuídos ao livro pelos professores.

Os resultados da pesquisa mostraram que os discursos dos professores são constituídos de enunciados que são frequentes nas diretrizes governamentais, principalmente na política do LD. No entanto, muitos dos critérios considerados eliminatórios pela equipe do MEC não figuraram nos discursos dos professores.

Como podemos ver, todos esses estudos são demonstrações de que a AD traz grandes contribuições a pesquisas educacionais. Isso porque, “na AD, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da história” (ORLANDI, 2005, p.15).

2. Matriz e critérios de análise e interpretação dos dados

Como os dados coletados/construídos na pesquisa são de natureza qualitativa, isso exigiu que eles fossem analisados também de forma qualitativa, ou seja, foi necessário um conjunto de procedimentos e/ou critérios que organizassem os dados de modo que apontassem indícios de como os sujeitos se relacionam com o objeto em estudo. Para tanto, procedemos à análise dos dados da seguinte maneira:

1. Em relação à observação da prática do professor, privilegiamos os elementos básicos constitutivos do problema da pesquisa. Procuramos ver em sala de aula como o professor usaram o LDP, sua relação com ele, se esse uso remeteu aos critérios eleitos como mais importantes quando se posicionaram a respeito da escolha do LD, se o professor utilizou outros materiais didáticos, se o uso desses outros materiais promoveu a continuidade do trabalho com o LD ou se estes foram usados para atividades distintas das iniciadas/presentes no LD. Além disso, buscamos ver como ocorreram as interações em sala de aula, se essas interações foram mediadas pelo LD e, em caso positivo, se o uso LD as tornou melhores e mais significativas. Ainda, observamos as adequações, mudanças, reformulações etc. que os professores realizaram em suas práticas. Fizemos isso através de uma comparação reflexiva e organizamos os dados num grupo de categorias: o da “fabricação” do cotidiano escolar.
2. No que diz respeito às entrevistas, observamos o que disseram os professores sobre o LD, seu uso e sua escolha, levando em consideração, entre vários outros aspectos, os critérios que consideraram no momento de escolher o livro, sua identificação com ele etc. Procuramos, também, reconhecer as possíveis relações

entre o que o professor diz sobre o LD, sua escolha e o seu uso e as ocorrências práticas com esse instrumento em sala de aula (divergências e convergências), buscando, com tudo isso, identificar aproximações, movimentos e distanciamentos entre o que foi dito sobre o LD e o que foi feito com ele. As falas das professoras foram analisadas e organizadas num outro grupo de categorias: o da Análise do Discurso.

Vejamos no quadro abaixo a síntese dos critérios de análise.

Quadro 03: Síntese dos critérios de análise, grupos de categorias e objetivos

	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	GRUPOS DE ABORDAGEM/ CATEGORIAS DE ANÁLISE	OBJETIVOS	
			GERAIS	ESPECÍFICOS
1	Observação da prática das professoras	“Fabricação” do cotidiano	Refletir e discutir sobre as práticas de professoras de português usando o livro didático, observando se o fato de usarem ou não o livro escolhido interfere nessas práticas.	Analisar as práticas de professoras de português, levando em consideração: a) o fato de usarem ou não o livro didático escolhido; b) as táticas “fabricadas” no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística mediadas ou não pelo livro didático.
2	Entrevista semi-estruturada	Análise do Discurso	Analisar os discursos de professoras em relação ao livro didático de português e às suas práticas usando ou não esse material.	Analisar os discursos de professoras de português sobre o livro didático e as suas práticas com ou sem esse material, considerando as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre esses discursos e as práticas propriamente ditas dessas professoras.

Como temos dois grandes grupos categóricos, nossas análises apresentam-se divididas em duas partes. Na primeira, analisaremos os resultados das observações das práticas das professoras; na segunda, trataremos dos resultados dos discursos coletados através das entrevistas. Isso informado, partiremos para as análises.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

PRÁTICAS E DISCURSOS: RELAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

1. Análise e interpretação das práticas e das entrevistas

Como já colocamos, nosso estudo apresentará, inicialmente, a análise e interpretação dos dados coletados durante a observação das práticas das professoras. Posteriormente, será apresentada a análise e interpretação dos dados da entrevista semi-estruturada.

1.1. As professoras e as práticas de uso do livro didático: a “fabricação” de táticas

Propomo-nos, nesta análise, a explorar, descrever, explicar e interpretar a prática de 02 (duas) professoras de português da Prefeitura do Recife usando (ou não) o livro didático de português, sendo ou não esse livro fruto da sua escolha. Destacamos que nosso foco está voltado, como adiantamos nos objetivos, para as práticas das professoras de português considerando as táticas “fabricadas” no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Durante nossa pesquisa de campo, foram observadas as aulas correspondentes a 01 (uma) unidade didática do LDP de 02 (duas) professoras. Cada professora trabalhou a unidade observada em 07 (sete) aulas.

Para orientar nossa análise, organizamos os eventos que constituíram as aulas observadas em mapas, os quais trazem o evento, sua duração e sua descrição. Levamos em consideração, no momento da análise, os eventos relacionados ao uso do LD – e também ao não-uso desse material – e o modo como esses eventos se deram.

Como as aulas observadas seguiram uma sequência, decidimos colocar aqui as tabelas referentes a todas elas. Assim, não corremos o risco de perder de vista algum aspecto importante da continuidade dos eventos. Destacamos, também, que a análise e interpretação da prática das duas professoras – apresentadas após as tabelas – foram feitas de uma única

vez, de modo que pudéssemos estabelecer comparações e não provocássemos a repetição de informações.

Mapas de eventos – Observações das aulas da professora A

Tabela 01: Mapa de eventos da 1ª aula observada – Professora A

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	13h30min	1.1. A professora cumprimenta a turma
2. Dando informações diversas	13h30min às 13h33min	2.1. A professora comenta a correção e o resultado das provas feitas na aula anterior 2.2. A professora apresenta a pesquisadora
3. Usando o LD	14h35min às 15h15min	3.1. A professora pede para os alunos pegarem o LD 3.2. A professora elogia os alunos por terem trazido o LD 3.3. A professora explica-se em relação ao uso pouco frequente do LD 3.4. A professora pede para abrirem o LD na página 166 3.5. A professora diz que vão retomar uma atividade que já realizaram, mas que precisam corrigir 3.6. A professora diz que a unidade trata da emissão de opiniões e fala sobre a importância de tê-las e de emití-las 3.7. A professora inicia a correção oral da seção “Pretexto” do LD: “Tecendo opiniões” 3.8. A professora começa lendo o enunciado da 1ª questão 3.9. A professora lê e explora alguns provérbios 3.10. A professora pede exemplos de situações reais relacionadas aos provérbios 3.11. Os alunos exemplificam 3.12. Os alunos conversam entre si a fim de entenderem os provérbios desconhecidos 3.13. A professora tenta promover a construção do sentido dos provérbios com os alunos 3.14. A professora explica os provérbios que a turma desconhece 3.15. A professora lê a 2ª questão 3.16. A professora lê um trecho da música “Bom conselho”

		3.17. A professora fala sobre temáticas que as músicas podem explorar 3.18. Uma aluna expõe sua opinião 3.19. Um aluno faz brincadeira com a palavra “chifre” 3.20. A turma ri 3.21. A professora usa as palavras “chifre” e “gaia”⁶ para explorar sinonímia e variações linguísticas 3.22. A professora questiona sobre o sentido da palavra “dor” no trecho da música 3.23. Os alunos respondem 3.24. A professora canta um trecho da música “Como uma onda” 3.25. Os alunos aplaudem 3.26. A professora cita os nomes de alguns alunos para interpretarem os versos cantados 3.27. Alguns alunos se recusam 3.28. Outros alunos falam 3.29. A professora pede a atenção de alguns alunos que estão conversando 3.30. A professora reflete sobre as respostas dos alunos 3.31. A professora canta um trecho da música “É preciso saber viver” 3.32. A turma acompanha cantando e batendo palmas 3.33. A professora explora os versos da música 3.34. Uma aluna participa 3.35. A professora lê o enunciado da 3ª questão 3.36. A professora mostra a fotografia vencedora do concurso “O Brasil dos meus olhos” 3.37. A professora pergunta o que é legenda e onde é possível encontrá-la 3.38. Os alunos respondem que a legenda está abaixo da fotografia 3.39. A professora pergunta de onde é a foto 3.40. Os alunos respondem que é de Brasília 3.41. A professora pergunta o que os alunos sabem sobre Brasília

⁶ Regionalismo que significa *traição*.

		3.42. Os alunos dão respostas variadas 3.43. A professora reflete sobre a postura dos políticos 3.44. A professora fala sobre leis 3.45. Um aluno faz referência à Lei Seca 3.46. A professora retoma a imagem, perguntando o que nela lembra o Brasil 3.47. Os alunos respondem que é a pobreza 3.48. A professora explora o título da fotografia: “Logo ali” 3.49. A professora pede para os alunos levantarem hipóteses que expliquem o título da fotografia 3.50. Os alunos participam, dando várias sugestões 3.51. A professora arremata a discussão 3.52. Os alunos insistem na discussão, criticando os políticos 3.53. A professora pede para os alunos darem outros títulos à fotografia 3.54. Os alunos sugerem vários títulos 3.55. A professora situa a discussão no Recife 3.56. Os alunos citam o bairro de Boa Viagem como cenário para a fotografia 3.57. A professora pergunta se uma foto do <i>shopping</i> e da favela ao lado caberia no lugar da que está no LD 3.58. Os alunos respondem afirmativamente 3.59. A professora pede para que, em casa, os alunos pesquisem e, na próxima aula, tragam uma imagem que se encaixe na perspectiva da foto do LD: “O Brasil dos meus olhos” 3.60. A professora faz a chamada dos alunos

Tabela 02: Mapa de eventos da 2ª e da 3ª aula observadas – Professora A

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	14h	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Sem usar o LD	14h às 14h15min	2.1. A professora observa as imagens que os alunos trouxeram de casa 2.2. A professora explica a atividade de produção de texto que será feita 2.3. A professora coloca o comando da atividade e uma sugestão de estrutura do texto no quadro 2.4. A professora pergunta se algum aluno não trouxe a imagem

	15h20min às 16h	2.5. Vários alunos respondem, dizendo que não trouxeram 2.6. A professora pede que uma aluna vá à biblioteca pegar revistas para esses alunos procurarem uma imagem 2.7. A aluna vai até a biblioteca e traz as revistas 2.8. A professora distribui revistas e cola com os alunos 2.9. A professora informa que quem quiser poderá ler a sua produção para os colegas 2.10. Os alunos realizam a atividade 2.11. A professora chama a atenção da turma, dando os últimos comandos 2.12. A professora informa que a atividade continuará na próxima aula 2.13. A professora dá continuidade à atividade 2.14. Os alunos devolvem as revistas à professora 2.15. Alguns alunos mostram as imagens que recortaram à professora 2.16. A professora pergunta quem já concluiu a atividade 2.17. Alguns alunos levantam a mão 2.18. A professora observa a produção de alguns alunos em seu birô 2.19. A professora mostra a produção de um dos alunos, elogia-as e pede palmas 2.20. A professora atende alguns alunos em seu birô 2.21. Os demais alunos continuam produzindo 2.22. A professora apresenta a produção de dois alunos 2.23. Outro aluno lê a sua produção para os colegas 2.24. A turma aplaude 2.25. A professora lê a produção de um outro aluno para a turma 2.26. A turma aplaude 2.27. A professora mostra a produção de mais outro aluno 2.28. A professora pede mais aplausos 2.29. A professora solicita aos demais alunos que mostrem suas produções 2.30. Alguns concordam e mostram, outros não 2.31. A professora corrige as produções com alguns alunos no seu birô

Tabela 03: Mapa de eventos da 4ª aula observada – Professora A

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	15h10min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Usando o LD	15h10min às 15h40min	3.1. A professora pede que os alunos peguem o LD e abram na página 168 3.2. A professora pede que os alunos observem as cartas de leitor que há no LD 3.3. A professora explica o que é uma carta de leitor 3.4. A professora lê com os alunos as cartas de leitor que há no LD 3.5. A professora pede para os alunos responderem às questões sobre as cartas 3.6. A professora lê as perguntas, explicando-as 3.7. Os alunos respondem oralmente às perguntas que a professora faz 3.8. A professora explora a estrutura da carta de leitor 3.9. A professora critica a abordagem que o LD faz da carta de leitor 3.10. A professora faz perguntas além das que estão no LD 3.11. Os alunos respondem 3.12. A professora ressalta que a carta de leitor pode ser editada para publicação 3.13. A professora aborda a linguagem usada para escrever as cartas 3.14. A professora explora o uso das aspas e do diminutivo empregados no texto 3.15. A professora traz à sala o retroprojetor 3.16. A professora apresenta em transparências algumas cartas de leitor retiradas da revista Ciência Hoje para Crianças 3.17. A professora lê as cartas 3.18. A professora explora a estrutura das cartas e as
3. Sem usar o LD	15h40min	

	às 16h	motivações dos autores para escrevê-las 3.19. A professora mostra no retroprojeter uma página da revista Veja que traz cartas de leitor. Faz o mesmo com uma página da revista Superinteressante 3.20. A professora aponta as diferenças existentes entre as seções de carta de leitor em diferentes revistas 3.21. A professora mostra no retroprojeter a seção de cartas de um gibi da Turma da Mônica 3.22. A professora explora as diferenças entre essas cartas e as já apresentadas

Tabela 04: Mapa de eventos da 5ª e da 6ª aulas observadas – Professora A

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	14h10	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Sem usar o LD	14h10min às 14h30min	2.1. A professora pede que os alunos se organizem em duplas 2.2. Os alunos se juntam em duplas 2.3. A professora retoma o que viram na aula passada sobre as diferentes cartas de leitor 2.4. A professora mostra algumas revistas e jornais 2.5. A professora diz que dará esse material para os alunos folhearem e lerem 2.6. A professora pergunta se os alunos sabem que atividade farão com esse material 2.7. Os alunos dizem que é para procurarem cartas de leitor 2.8. A professora confirma e distribui as revistas e os jornais entre as duplas 2.9. Os alunos observam o material e procuram a seção de cartas 2.10. A professora atende alguns alunos que solicitam sua atenção 2.11. A professora vai ao quadro e escreve os passos da atividade: encontrar a seção de cartas, ler as cartas e identificar o assunto delas 2.12. Um aluno pergunta se pode ser a seção de carta ao leitor 2.13. A professora diz que não e diferencia carta de leitor de carta ao leitor

	15h20min às 16h	2.14. A professora esclarece dúvidas de alguns alunos 2.15. A professora atende alguns alunos em suas bancas 2.16. A professora dá as últimas orientações à turma 2.17. A professora diz que uma das duplas encontrou uma seção diferente na revista Isto é: cartas ao leitor 2.18. A professora fala sobre o sumário das revistas e a importância de consultá-lo 2.19. A professora explica a mudança de sentido produzida pela troca de <i>do</i> por <i>ao</i> em carta do leitor e carta ao leitor 2.20. A professora pergunta à turma quem encontrou e quem ainda não encontrou a seção de cartas 2.21. Alguns alunos respondem dizendo que ainda não acharam 2.22. A professora caminha pelas duplas observando e orientando a procura 2.23. A professora pergunta que estratégias os alunos usaram para chegar à seção de cartas se essas seções têm nomes diferentes dependendo do suporte 2.24. A professora continua indo de dupla em dupla para orientar e tirar dúvidas 2.25. A professora comenta a dificuldade de alguns alunos identificarem a seção de cartas devido aos diferentes nomes dados a ela 2.26. Os alunos citam os diferentes nomes encontrados nas seções 2.27. A professora explica o 3º passo da atividade: escolher uma das cartas e ler, prestando atenção à estrutura, ao destinatário, ao remetente e à linguagem 2.28. A professora e uma aluna vão à frente da sala, cada qual com uma revista: <i>Atrevida</i> e <i>Época</i> 2.29. A professora estabelece comparações entre as duas revistas 2.30. A professora reforça o 3º passo da atividade 2.31. Os alunos começam a atividade 2.32. A professora chama duplas à frente da sala para socialização da atividade 2.33. A professora faz perguntas às duplas que se apresentam para os colegas 2.34. As duplas respondem

		2.35. A professora diz que a atividade continuará na próxima aula

Tabela 05: Mapa de eventos da 7ª aula observada – Professora A

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	15h10min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Dando informações gerais	15h10min às 15h15min	2.1. A professora justifica o fato de ter “subido aula” 2.2. A professora explica porque não dará continuidade às apresentações das duplas iniciadas na aula passada: tempo curto e aprendizagem dos alunos garantida 2.3. A professora esclarece que é melhor que eles aprendam a encontrar as cartas de leitor nos diferentes suportes do que ficar lendo e interpretando as cartas que o LD traz
3. Sem usar o LD	15h15min às 16h	3.1. A professora apresenta uma reportagem da revista <i>Atrevida</i> 3.2. A professora fala sobre a temática e o público para os quais o texto se volta 3.3. A professora dá pistas sobre a temática e explora o título da reportagem: Guerra na rede 3.4. Um aluno pergunta se a reportagem é sobre vírus de computador 3.5. A professora explora a resposta do aluno 3.6. A professora lê o início do texto a fim de despertar a curiosidade da turma 3.7. A professora faz perguntas tentando ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do blog 3.8. Os alunos listam informações e exemplos acerca do blog 3.9. A professora fala sobre <i>cyberbullying</i> 3.10. Os alunos participam, dando opiniões 3.11. A professora lê mais um pouco do texto 3.12. A professora pede que os alunos se organizem em duplas 3.13. A professora entrega uma cópia do texto às duplas e pede que leiam 3.14. Os alunos leem o texto 3.15. A professora informa aos alunos que, ao

		concluírem a leitura, deverão, também em duplas (ou individualmente, se preferirem), produzir uma carta do leitor a para a revista Atrevida sobre a reportagem lida 3.16. A professora distribui folhas de papel ofício 3.17. A professora escreve no quadro o número e a data de publicação da revista 3.18. A professora retoma que as cartas, antes de publicadas, podem ser editadas pela revista 3.19. A professora salienta a importância de a carta ter os elementos estudados 3.20. A professora esclarece novamente aspectos sobre a estrutura da carta do leitor 3.21. Alguns alunos demonstram dúvidas e pouco interesse pela atividade 3.22. A professora fala sobre a possibilidade de enviar a carta para a revista 3.23. Os alunos produzem a carta 3.24. A professora atende alguns alunos no seu birô, lendo e corrigindo suas produções 3.25. A professora elogia as produções dos alunos 3.26. A professora recolhe os textos

Mapas de eventos – Observações das aulas da professora B

Tabela 06: Mapa de eventos da 1ª e da 2ª aulas observadas – Professora B

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	13h30min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Dando informações gerais	13h30min às 13h35min	2.1. A professora comenta e avalia uma apresentação teatral que os alunos fizeram na semana anterior 2.2. A professora apresenta a pesquisadora 2.3. A professora pede que um aluno guarde o aparelho de celular e aproveita para falar sobre direitos e deveres dos alunos
3. Usando o LD	13h35min às 14h45min	3.1. A professora pede a um aluno que vá buscar os LD que estão na sala dos professores

		3.2. A professora informa o que irão ver no LD 3.3. A professora entrega o LD aos alunos 3.4. A professora diz que irão trabalhar as atividades da página 260, a abertura da penúltima unidade 3.5. A professora diz que a unidade do LD que começarão a trabalhar trata de poemas – “Recursos da linguagem poética” 3.6. A professora diz que gosta de poemas e explica o porquê 3.7. A professora lê o poema “Emigrações e as consequências”, de Patativa do Assaré 3.8. Os alunos ouvem com atenção 3.9. A professora explora o poema e a sua linguagem 3.10. A professora pergunta o que os alunos acharam e entenderam do poema 3.11. Alguns alunos dizem que gostaram 3.12. A professora cita alguns versos do poema e pergunta aos alunos o que aqueles versos querem dizer 3.13. Um aluno responde 3.14. A professora fala das diferenças entre a linguagem do poema e a de outros textos 3.15. A professora pede que os alunos observem a imagem que abre a unidade do LD 3.16. A professora diz que as imagens transmitem mensagens 3.17. Os alunos concordam 3.18. A professora pergunta que sentimentos vêm à mente dos alunos quando eles veem aquela imagem 3.19. Alguns alunos dizem que a criança está assustada 3.20. A professora explora a imagem, falando da guerra no Afeganistão 3.21. Os alunos participam 3.22. A professora lê algumas questões dos exercício que acompanha a imagem e pede que os alunos respondam oralmente 3.23. A professora esclarece que não lerá todas as questões porque algumas já foram contempladas na explicação 3.24. Os alunos respondem oralmente 3.25. A professora explora novamente a linguagem dos poemas

		3.26. A professora cita algumas atividades que realizarão no decorrer da unidade: pesquisa, ida ao laboratório de informática, escolha de poemas, organização de uma antologia 3.27. A professora explica o que é uma antologia 3.28. Um aluno pergunta se irão produzir poemas 3.29. A professora diz que podem produzir sim, mas em outro momento 3.30. A professora pede que os alunos leiam em voz alta o enunciado da 5ª questão 3.31. Os alunos leem 3.32. A professora retoma a questão lida, explicando-a com suas palavras 3.33. A professora explora a forma e o conteúdo do gênero poema 3.34. A professora lê o item <i>b</i> da 5ª questão 3.35. Os alunos sugerem que alguém diga uns versos ou um trecho de música de que se lembrem 3.36. Uma aluna diz uns versinhos 3.37. A professora elogia 3.38. A professora explora os recursos do poema dito pela aluna 3.39. Outra aluna pede para ler um poema 3.40. A professora permite e diferencia poema de “apenas frases românticas” 3.41. A professora dá exemplos 3.42. A professora diferencia poema de poesia 3.43. A aluna lê o poema 3.44. A professora promove uma discussão acerca das diferenças entre os gêneros poema e conto 3.45. A professora pede que os alunos leiam com ela duas músicas que há no LD: “A paz (Leila 4)”, de Gilberto Gil, e “A canção do senhor da guerra”, de Renato Russo 3.46. Os alunos leem 3.47. A professora explora as músicas 3.48. A professora pede que os alunos leiam com ela um texto informativo sobre as músicas 3.49. Os alunos leem também 3.50. A professora faz observações acerca do modo como

		os alunos leem 3.51. Os alunos leem as músicas outra vez 3.52. Os alunos aplaudem a própria leitura 3.53. A professora pergunta se gostaram da música 3.54. Os alunos dizem que sim 3.55. A professora repete trechos da música e os explora 3.56. A professora fala sobre as intenções dos autores ao escrevê-las 3.57. A professora aborda o problema da guerra 3.58. Os alunos participam da discussão 3.59. A professora lê as questões sobre o texto que estão na página 264 3.60. A professora explica com suas próprias palavras a atividade que deve ser feita 3.61. A professora diz que os alunos podem fazer em duplas e determina um tempo para isso 3.62. Os alunos fazem a atividade 3.63. A professora pergunta quem tem dúvidas 3.64. Um aluno chama a professora 3.65. A professora atende o aluno 3.66. Alguns alunos conversam 3.67. A professora chama a atenção de quem não está realizando a atividade 3.68. A professora atende alguns alunos em suas bancas 3.69. A professora faz a chamada 3.70. A professora avisa que o tempo destinado à atividade está chegando ao fim 3.71. A professora atende alguns alunos em seu birô 3.72. A professora informa que a atividade será concluída na próxima aula

Tabela 07: Mapa de eventos da 3ª aula observada – Professora B

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	13h47min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Usando o LD	13h47min às 14h30min	2.1. A professora informa que retomará as atividades da aula anterior 2.2. A professora corrige as questões referentes ao texto A: “A paz (Leila 4)”, apresentando as várias

		possibilidades de resposta 2.3. A professora pede a participação dos alunos 2.4. Um aluno dá sua resposta 2.5. Alguns alunos explicitam suas dificuldades 2.6. A professora diz que falta conhecimento prévio aos alunos acerca do assunto 2.7. A professora explora o uso dos pronomes 2.8. A professora continua a correção 2.9. Um aluno responde corretamente 2.10. A professora elogia a resposta 2.11. A professora explora os sentidos e usos da palavra <i>como</i> 2.12. Uma aluna pergunta o que é estrofe 2.13. A professora responde 2.14. A professora passa para as questões referentes ao texto B: “A canção do senhor da guerra”, dizendo que responderá junto com eles para ser mais rápido 2.15. Os alunos concordam 2.16. A professora volta atrás e pede para fazerem em duplas, alegando que aprenderão mais assim e que isso favorecerá a disciplina dos alunos 2.17. Os alunos se organizam em duplas 2.18. Os alunos começam a responder 2.19. Alguns alunos conversam 2.20. A professora pede atenção 2.21. A professora circula pela sala, tirando dúvidas 2.22. A professora inicia a correção coletiva 2.23. A professora justifica a pressa da resolução e da correção dos exercícios: a turma terá uma reunião com o grupo GTERÊ⁷ 2.24. A professora explora as respostas dos alunos e complementa-as 2.25. Os alunos participam 2.26. A professora chama a atenção para o tom irônico do texto B 2.27. A professora reclama da conversa 2.28. A professora pede para os alunos lerem e responderem em casa os itens das questões 11, 12 e

⁷ Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais

		13 sobre declamação de poemas 2.29.A professora pede para os alunos escolherem um poema em casa e trazerem para a sala na próxima aula 2.30.A professora diferencia leitura de declamação 2.31.Os alunos vão à reunião com o grupo GTERÊ

Tabela 08: Mapa de eventos da 4ª aula observada – Professora B

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	16h15min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Usando o LD	16h15min às 16h22min	2.1. A professora retoma a atividade que foi passada para ser feita em casa 2.2. A professora pergunta quem trouxe de casa o poema pedido na aula anterior 2.3. Os alunos dizem que não trouxeram 2.4. A professora diz que só levará os alunos ao laboratório de informática quando trouxerem o poema 2.5. Os alunos reclamam 2.6. A professora diz que tratarão, então, em classe, da estrutura dos poemas 2.7. A professora justifica sua indignação com o fato de os alunos não terem trazido os poemas 2.8. A professora pede para um aluno pegar os LD 2.9. O mesmo aluno os entrega aos colegas 2.10. A professora indica a página a ser estudada: 266 2.11. A professora reclama novamente pelo fato de os alunos não terem trazido os poemas 2.12. A professora pede para um aluno ler o significado de <i>declamação</i> 2.13. O aluno lê 2.14. A professora explica o significado de declamação 2.15. A professora começa a ler as questões da página 266 2.16. Os alunos participam, respondendo 2.17. A professora explora os recursos e a linguagem do poema 2.18. A professora lê com os alunos o trecho que fala

		sobre <i>repetição</i> e explica esse recurso 2.19. A professora lê sozinha o trecho que fala sobre <i>imagens</i>, explicando esse trecho 2.20. A professora “pula” algumas questões dos exercícios do LD 2.21. A professora pede para os alunos responderem à questão 4 2.22. A professora pergunta se os alunos sabem o que é Hiroshima 2.23. Um aluno diz que é uma cidade do Japão 2.24. A professora confirma a resposta 2.25. A professora fala sobre a bomba atômica lançada sobre Hiroshima 2.26. A professora lê o poema “Rosa de Hiroshima” com a turma 2.27. A professora explora o poema 2.28. A professora pede para os alunos responderem à questão 2.29. Os alunos respondem 2.30. A professora orienta os alunos acerca das perguntas e das respostas 2.31. A professora pede para os alunos relerem o significado de <i>repetição</i> 2.32. A professora fala sobre os problemas que a cidade de Hiroshima enfrentou 2.33. A professora lê o significado de <i>enumeração</i> e explica-o 2.34. A professora dá exemplos de enumeração 2.35. A professora lê os enunciados e pede para os alunos responderem 2.36. A professora explica o que são adjetivos 2.37. Os alunos prosseguem respondendo 2.38. A professora tira dúvidas dos alunos em suas bancas 2.39. A professora pede para uma aluna dizer os adjetivos que encontrou 2.40. A professora corrige a resposta da aluna 2.41. A professora dá explicações sobre polissemia e ironia, relacionando esses conceitos aos textos trabalhados

		2.42. A professora finaliza a atividade

Tabela 09: Mapa de eventos da 5ª e da 6ª aulas observadas – Professora B

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	13h45min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Sem usar o LD	13h45min às 15h10min	2.1. A professora informa aos alunos que irão ao laboratório de informática pesquisar poemas na <i>internet</i> 2.2. A professora retoma o objetivo da atividade: montar uma antologia poética 2.3. A turma segue para o laboratório de informática 2.4. Os alunos iniciam a pesquisa 2.5. A professora informa que a antologia será doada à biblioteca 2.6. Os alunos concordam 2.7. A professora sugere um site para pesquisa 2.8. A professora orienta os alunos individualmente 2.9. A professora chama a atenção de alguns alunos 2.10. A professora sugere outros sites e poetas 2.11. Os alunos copiam os poemas escolhidos 2.12. A professora finaliza a atividade dizendo que na próxima aula darão continuidade em classe

Tabela 10: Mapa de eventos da 7ª aula observada – Professora B

EVENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DO EVENTO
1. Cumprimentando	15h10min	1.1. A professora cumprimenta os alunos
2. Sem usar o LD	15h10min às 16h	2.1. A professora retoma todas as atividades que planejaram e que realizaram acerca dos poemas 2.2. A professora retoma a pesquisa feita na aula anterior no laboratório de informática 2.3. A professora pede que cada aluno leia o poema que escolheu 2.4. Alguns alunos resistem e não querem ler 2.5. A professora convence os alunos a lerem 2.6. Um aluno lê o seu poema 2.7. Outra aluna lê também o seu

		2.8. A professora questiona o motivo da escolha dos poemas 2.9. Os alunos respondem 2.10. Um mesmo aluno lê outro poema 2.11. A professora explora o poema do aluno, refletindo sobre questões sociais 2.12. Outra aluna mostra o seu poema, mas se recusa a ler 2.13. A professora lê o poema da aluna 2.14. A professora reflete sobre a atitude dos outros alunos que não querem ler 2.15. A professora distribui folhas de papel ofício 2.16. A professora pede que os alunos passem o poema para o papel 2.17. Os alunos realizam a atividade 2.18. A professora orienta os alunos que têm dúvida 2.19. A professora recolhe os textos e, reclamando do tempo curto, responsabiliza-se por montar a antologia 2.20. Os alunos concordam 2.21. A professora diz que planejará depois com os alunos a doação da antologia à biblioteca 2.22. A professora anuncia as demais atividades do dia (evento na escola) 2.23. Os alunos festejam

Como é possível observar, as professoras realizaram eventos diversos em suas aulas, os quais ocorreram com e sem o uso do LDP. Porém, mesmo quando ocorreram eventos sem o uso do LD, estes representaram a continuidade das atividades iniciadas a partir dele. Isso nos permite afirmar que, tanto na aula da professora A como na aula da professora B, o LD é o ponto de partida as atividades realizadas. No entanto, há especificidades que é preciso analisar.

A observação da prática das duas professoras revelou que ora elas tinham posturas diferentes em relação ao LD, resultantes dos diferentes processos de escolha que vivenciaram, ora tinham comportamentos aproximados. Nossa análise será permeada, então, por esses momentos em que as duas professoras se posicionaram de forma distinta usando o LD e por aqueles em que deram a esse material um tratamento aproximado.

1.1.1. O livro didático, a postura das professoras e a frequência de uso: identificação e contra-identificação

Começamos nossa análise/interpretação pela frequência com que o LD foi usado nas aulas observadas – um aspecto que não estava nos nossos objetivos mas que o conjunto dos dados nos mostrou que seria interessante considerar. É perceptível que, nas aulas da professora B, a que escolheu o LD que usa, esse material se faz bem mais presente, sendo usado em 04 das 07 aulas observadas (cf. evento 3 – tabela 06; evento 2 – tabela 07; evento 2 – tabela 08) enquanto a professora A, que usa um LD que não escolheu, trabalhou com ele em 02 das 07 aulas que observamos (cf. evento 3 – tabela 01; evento 2 – tabela 03). Esse fato já confirma, de certa forma, a nossa hipótese de que, quando escolhe o LD, o professor o faz por concordar com a proposta que ele traz, fazendo desta também a sua própria proposta. Em outras palavras, a professora B usou mais o LD e isso nos faz pensar que, dentre as várias vozes que circulam na sala de aula dessa professora, uma das que mais se ouve é a do LD. Como coloca Suassuna (2006), ele é tão autor da aula quanto a professora.

Outro aspecto observado vem ao encontro dessa afirmação: diferentemente da professora A, que permitia que os alunos levassem o LD para casa e trouxessem no dia da aula de português, a professora B, por usar o LD com mais frequência, fazia-os permanecer na escola, ou seja, os alunos não os levavam para casa. Para justificar essa atitude, nós podemos levantar duas hipóteses: a) os alunos não levavam o LD para casa porque, quando o faziam, acabavam não trazendo para a escola nos dias de aula de português; b) os alunos não os levavam para casa porque havia poucos LD na escola, sendo necessário que permanecessem nela para que alunos de outras turmas pudessem usá-los.

Contudo, a confirmação de qualquer uma das hipóteses pode indicar a necessidade de o LD estar sempre por perto, pois sua presença é uma constante na sala de aula e o fato de os alunos não o terem por perto poderia prejudicar o andamento das atividades planejadas, já que ele tem um peso muito grande na preparação das aulas.

Poderíamos nos questionar a respeito desse apego, perguntando qual seria a explicação para isso. Davies (1996, p. 02) responderia afirmando que a falha não estaria no professor, mas no sistema escolar, pois “uma escola sem bibliotecas e outros recursos pedagógicos (...) acaba por atribuir ao LD um peso enorme, o que não aconteceria se as condições de ensino fossem diferentes”. Segundo o autor, o problema não está no LD, mas no sistema escolar, que dificulta a realização de um bom trabalho pelo professor, no qual o LD, mesmo que existisse, seria apenas um dentre tantos materiais didáticos. Esse ponto de vista de Davies faz sentido quando levamos em consideração, por exemplo, o fato de a biblioteca da escola onde ensina a professora B estar desativada para reforma há pelo menos 04 (quatro) meses. Sem outros livros e materiais de leitura, o LD acaba se tornando, como coloca Batista (1999), o único material de leitura e de pesquisa ao qual alunos e professores têm acesso, o único meio de acesso à cultura letrada e a principal referência para a produção do fenômeno do letramento no país.

Outro dado importante a respeito da adesão (ou não) ao LD por parte das professoras observadas é o fato de professora A, em vários momentos da aula, enquanto realiza atividades usando o LD, posicionar-se contra a sua proposta e a abordagem que nele é feita dos conteúdos a trabalhar ou, ainda, contra ter de realizar (todos) os exercícios que ele propõe (cf. evento 3.3 – tabela 01; eventos 3.9 e 3.10 – tabela 03; evento 2.3 – tabela 05, respectivamente), enquanto a professora 02, em nenhum momento das aulas observadas, adotou postura semelhante. Porém, também não se posicionou explicitamente a favor. Ao usar

o LD, agiu de forma bastante natural, não demonstrando necessidade de afirmá-lo ou negá-lo. O fato de tê-lo escolhido, subentende-se, já é sinal de concordância com ele.

O comportamento das professoras nos leva a refletir sobre a questão da identificação do professor com os elementos que o rodeiam. Segundo Pêcheux (1995), é possível que o sujeito assuma diferentes posturas diante das representações que constroem sobre os sujeitos e objetos com que convive: a identificação plena, a contra-identificação e a desidentificação. Nas professoras, é possível observar duas dessas posturas.

O fato de a professora B escolher o LD e usá-lo sem críticas (pelo menos explícitas) revela o que Pêcheux chama de identificação plena. Essa identificação aparece no discurso do sujeito/professor quando ele apresenta concordância com o objeto em questão, no caso o LD. Mas, como afirma Orlandi (2005), os sujeitos são intercambiáveis, ou seja, um mesmo indivíduo assume-se como diferentes sujeitos em diferentes formações discursivas. É o que acontece com a professora A. Em outras palavras, podemos perceber que essa professora adota, ao mesmo tempo, duas posturas: uma de identificação plena, quando não descarta o LD em suas aulas, e outra contra o LD. Isso tem a ver com o que Pêcheux (1995) chama de contra-identificação.

A contra-identificação acontece quando o discurso do sujeito se volta contra o objeto em questão por meio de uma tomada de posição. O sujeito se contra-identifica com o que lhe é imposto, permitindo a instauração da diferença e da dúvida, que são responsáveis pela contradição. Ao mesmo tempo em que a professora A se identifica com alguns aspectos do LD (que a fazem usá-lo, mesmo sem tê-lo escolhido), questiona e refuta outros (que a levam a criticá-lo). Assim, garante que o LD não seja abandonado por completo, usando-o de acordo com o que considera conveniente. Isso reforça o que Hall (1997) afirma sobre a heterogeneidade do sujeito: ele assume identidades diferentes em diferentes momentos, já que dentro dele há identidades contraditórias que o levam a diferentes direções.

Apesar das heterogeneidades colocadas aqui e mesmo que ainda seja possível perceber outras diferenças significativas entre a prática da professora que usa o LD que não escolheu e a que usa o que escolheu no que concerne ao uso propriamente dito do LD, não devemos nos surpreender com a afirmação de que a prática delas é, em alguns momentos, parecida. Independentemente de o livro ser ou não o escolhido pelas professoras, e ressalvada a colocação já feita neste trabalho a respeito da frequência com que elas usam o LD, as aulas observadas demonstraram que esse uso ocorre, algumas vezes, de forma semelhante pelas duas professoras.

Essa afirmação está pautada em diversos argumentos. A partir de agora, faremos a exposição de cada um deles, destacando em quais aspectos as práticas das professoras se distanciam e em quais se aproximam.

1.1.2. O livro didático e as práticas de leitura

Como podemos perceber ao observar as tabelas de eventos, o LD é usado em vários momentos para a realização de atividades de leitura e de compreensão de textos. E essas atividades têm muito a nos dizer. Começemos pelo momento em que as professoras têm o primeiro contato com o LD, iniciando a unidade que foi trabalhada durante as observações.

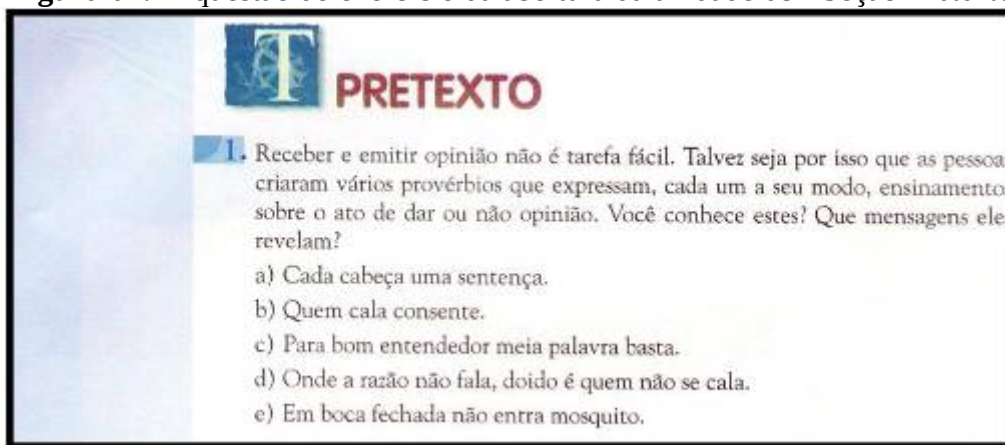
Ambas as professoras, ao chegarem à classe no primeiro dia de observação, após fazerem os cumprimentos e darem informes gerais, partiram para o uso do LD. E, apesar de essa aproximação do LD ter sido semelhante na prática das duas professoras – elas foram praticamente direto ao LD, pedindo que os alunos o pegassem e abrissem na página de abertura da unidade a ser trabalhada e indicando a temática a ser discutida (cf. eventos 3.4 ao 3.59 – tabela 01; eventos 3.1 ao 3.5 – tabela 06) – apresentou-se diferenciada no decorrer da atividade.

Uma primeira diferença podemos perceber no modo como as professoras procedem até chegar à atividade do LD: enquanto a professora B lê um texto retirado de outro suporte (como veremos detalhadamente mais adiante), a professora A partiu logo para a correção oral da atividade que os alunos já tinham feito (essa atividade já havia sido respondida numa aula que ela precisou “subir” por falta de outro professor – cf. eventos 3.4 ao 3.7 – tabela 01), não usando qualquer outro material textual ou de outra natureza antes de iniciar a atividade no LD. Isso reforça o que Lajolo (1982) coloca sobre a leitura na escola. Para ela, na sala de aula, ler resume-se a abrir o livro numa determinada página, ler o texto que nela está, responder a exercícios...

A partir de agora, veremos com mais detalhes como se deu a aproximação das duas professoras com o LD e como elas encaminharam a realização das atividades.

A professora A inicia, então, dizendo que corrigirão as atividades já realizadas da seção *Pretexto*, da unidade 8 – *Tecendo opiniões*. Ela fala sobre a importância de termos e de emitirmos opiniões sobre os fatos. A partir daí, lê o enunciado da 1ª questão, que trata de provérbios que expressam ensinamentos sobre a emissão de opiniões:

Figura 01: 1ª questão do exercício da abertura da unidade 08 - Seção *Pretexto*



Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1ª ano do 4º ciclo – p. 166

Como podemos ver, essa questão traz uma rica possibilidade de trabalho com a linguagem metafórica, com as especificidades do gênero provérbio, sobre a questão dos ensinamentos seculares, entre outras. No entanto, pelo que observamos, a resolução da questão se resumiu à exploração dos provérbios no que diz respeito aos seus significados e à exemplificação de situações reais que pudessem ser associadas a eles. Ou seja: o texto foi visto apenas como repositório de informações que precisam ser identificadas e a língua, como meio de comunicação, em que um emissor transmite uma mensagem que deve ser recebida por um interlocutor.

Porém, como vemos no mapa de eventos, na situação em que os alunos sentiram dificuldade em entender alguns provérbios (cf. evento 3.11 ao 3.13 – tabela 01), a professora se saiu bem: tentou construir o sentido dos provérbios com eles, explicando, por fim, o seu significado. Essa atitude da professora de ajudar os alunos a construírem o sentido dos textos indica que ela viu o texto como um objeto em construção, que é fruto da interação entre autor, texto e leitor (KOCH e ELIAS, 2006), e a língua como interação, ou seja, ela não está pronta, dada, mas é (re)construída no processo interlocutivo, na atividade de linguagem, como afirma Geraldi (1997a).

Essa oscilação de posturas e concepções pode indicar que a professora possui o conhecimento das concepções mais adequadas de língua e de texto. Porém, a transposição dessa teoria para a prática pode esbarrar em alguns entraves que impossibilitem um trabalho melhor. Como coloca Coracini (1998), em se tratando das relações teoria-prática, é na diferença que podemos encontrar as melhores explicações.

Ao abordar a 2ª questão, a professora voltou-se para a exploração de trechos de músicas que também expressam opiniões e, assim como os provérbios, trazem ensinamentos:

Figura 02: 2ª questão do exercício da abertura da unidade 08 - Seção *Pretexto*



Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1ª ano do 4º ciclo – p. 166

Nessa atividade, a professora leu os trechos das canções, explorou as temáticas que elas abordam, pediu a opinião dos alunos, cantou etc. (cf. eventos 3.14 ao 3.33 – tabela 01). No entanto, mesmo deixando transparecer que as músicas, na verdade, são conselhos, a professora ficou novamente na exploração da “gramática da forma”: questionou o sentido de palavras e versos, comparou linguagens etc., deixando de dar mais ênfase, por exemplo, ao sentido poético dos trechos (vale destacar: o LD e seus trechos, retrato de textos quase sempre mutilados).

Nesse ponto, podemos associar a atividade de leitura, mais uma vez, à concepção de língua como instrumento de comunicação e à de texto como conjunto de informações a serem identificadas. No entanto, se a professora queria prender-se exclusivamente ao objetivo da questão, que era entender os versos e emitir opiniões, podemos dizer que ela conseguiu. Perdeu boas oportunidades de construção de sentidos, mas conseguiu.

Passando para a 3ª e última questão da atividade, a professora pediu que os alunos observassem a fotografia que havia no livro e explicou que ela foi vencedora de um concurso intitulado “O Brasil dos meus olhos”, dando informações sobre esse concurso. Em seguida, ela perguntou aos alunos o que é uma legenda e pediu que eles a encontrassem na fotografia.

Figura 03: 3ª questão do exercício da abertura da unidade 08 – Seção *Pretexto*

3. Alunos do Ensino Fundamental e Médio de todas as regiões do País participaram, em 2002, do concurso de fotografia “O Brasil dos meus olhos”, promovido pela empresa automobilística Fiat, em parceria com o Ministério da Educação. A foto a seguir, produzida em setembro de 2001, foi uma das seis premiadas, de um total de mais de trinta mil imagens inscritas. Segundo a revista *Nova Escola* de abril de 2003, as fotos revelaram “mensagens de esperança, desilusão, otimismo, preocupação... mas todas com um denominador comum: o amor pelo Brasil”.

a) Que mensagem a foto retrata? Dê sua opinião sobre essa mensagem.



Logo ali, de Ana Carolina Assunção Pragana, aluna da 3ª série do Centro de Ensino Médio Setor Oeste Brasília/DF, premiada no concurso “O Brasil dos meus olhos”, patrocinado pela Fiat em 2002.

b) Se você fosse participar desse concurso, que imagem teria “o Brasil dos seus olhos”?

Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1ª ano do 4º ciclo – p. 167

A professora explorou pouco o gênero legenda, partindo logo para questões bem pontuais sobre a imagem: de onde é, o que os alunos sabem sobre esse lugar, o que nela lembra o país etc. Os alunos responderam e suas respostas levaram a discussões variadas sobre, por exemplo, a postura dos políticos, o respeito às leis e a pobreza. Nesse momento, percebemos que os alunos participaram um pouco mais, emitindo opiniões – e esse era o principal objetivo da questão (cf. eventos 3.34 ao 3.46 – tabela 01).

Interações como essa são acontecimentos e não um mero uso da expressão verbal. E como no acontecimento estão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo (GERADLI, 1997a), é nele que o aprendizado da linguagem se realiza e que os sujeitos se tornam sujeitos. O que falta, parece-nos, é a consciência, o reconhecimento de que, além de aprender a opinar, os alunos, em momentos como esse, estão aprendendo a própria linguagem.

Dando continuidade, a professora explorou o título da fotografia e pediu que os alunos levantassem hipóteses que pudessem explicá-lo. Pediu também que dessem outro título à imagem, visando ao desenvolvimento de uma compreensão mais geral da atividade por parte dos alunos. Os alunos deram várias sugestões, todas elas bastante pertinentes. Logo após, a professora situou a problemática na cidade de Recife. Os alunos se entusiasmaram e apontaram um lugar que serviria de cenário à fotografia: o bairro de Boa Viagem. A professora continuou instigando os alunos e sugerindo espaços para fotografias, pedindo, por fim, que trouxessem de casa uma imagem que pudesse representar o Brasil do mesmo modo que a do livro representou (cf. eventos 3.47 ao 3.58 – tabela 01).

Nessa atividade de leitura de imagem, podemos perceber que a professora obteve mais êxito. Durante a exploração da imagem, apesar de tê-la abordado de forma pontual no início, a professora realizou estratégias de leitura, como a exploração do conhecimento prévio dos alunos, e conseguiu, ao mesmo tempo, que os alunos realizassem também algumas estratégias, como o levantamento de hipóteses, a produção de inferências, a construção da compreensão global do texto etc. Mais uma vez, ela caminha para a concepção de texto como processo, e de leitura como construção de sentido.

A professora B, por sua vez, antes de chegar ao LD, fez a leitura de um texto que retirou de outro suporte (do Guia das Olimpíadas da Língua Portuguesa), como já antecipamos. Com essa atividade, ela teve o objetivo de preparar os alunos para os textos que

leriam no LD. O texto lido foi o poema *Emigrações e as consequências*, de Patativa do Assaré (cf. eventos 3.1 ao 3.14 – tabela 06). Vejamos abaixo.

Figura 04: Texto *A emigração e suas consequências*, de Patativa do Assaré

Neste estilo popular
 Nos meus singelos versinhos,
 O leitor vai encontrar
 Em vez de rosas espinhos
 Na minha penosa lida
 Conheço do mar da vida
 As temerosas tormentas
 Eu sou o poeta da roça
 Tenho mão calosa e grossa
 Do cabo das ferramentas
 Por força da natureza
 Sou poeta nordestino
 Porém só conto a pobreza
 Do meu mundo pequenino
 Eu não sei contar as glórias
 Nem também conto as vitórias
 Do herói com seu brasão
 Nem o mar com suas águas
 Só sei contar minhas mágoas
 E as magoas do meu irmão
 Meu bom Jesus Nazareno
 Fazei cada pequeno
 Que vaga pela cidade
 Tenha boa proteção
 Tenha em vez de uma prisão
 Aquele inferno medonho
 Que revolta e desconsola
 Bom conforto e boa escola
 Um lápis e um caderno

Fonte: DEBS, Sylvie. *Uma voz do Nordeste: Patativa do Assaré*. São Paulo: Hedra, 2000.

A professora trabalhou com ele da seguinte forma: após a leitura, explorou o poema, a sua linguagem, perguntou o que os alunos acharam, o que entenderam, de que tratava o texto, citou alguns versos do poema, explorou-os, perguntou qual seria o desejo do poeta de acordo com o texto, comparou a linguagem do poema com a de outros textos, justificou a leitura do poema (para introduzir a unidade que trata de poemas) para, só a partir daí, iniciar a atividade no LD (cf. eventos 3.7 ao 3.15 – tabela 06).

Apesar de reconhecermos o esforço dessa professora em tentar extrapolar o LD, em não ficar só nos textos que ele traz e em comprovar a sua independência em relação a esse material, vemos que o trabalho com o texto, ao invés de ser fundamentado numa concepção de língua como interação, parece ter subjacente ainda a concepção de língua como um instrumento de comunicação, e o texto como um conjunto de informações que precisa ser decifrado. Por se tratar de um poema, muitos seriam os aspectos a serem explorados além daqueles que a professora trabalhou, inclusive informações acerca do contexto de produção e de circulação do texto, das motivações para a produção, da vida do autor, entre outros. Como afirma Moraes (2002):

Para formarmos bons leitores, precisamos então ver que condições de produção de leitura definimos nas atividades que propomos aos nossos alunos (seguindo o LD ou explorando outras fontes de textos). Podemos estar sempre atentos para questões como: o autor (ou o professor) recupera o contexto em que o texto foi produzido? O aluno sabe para que está lendo, o que será feito após a leitura? O aluno tem alguma informação sobre o autor e sobre o suporte de onde o texto foi extraído? (p. 02).

Lajolo (1982) colabora com a discussão, salientando que é importante ir além, porque ler não é decifrar o sentido de um texto. É, sobretudo, a partir do texto, ter condições de atribuir-lhe significados, relacioná-lo a outros textos, enfim, entregar-se à leitura, propondo outras.

Em se tratando de textos poéticos, trabalhar a leitura é muito mais: é favorecer a construção de sentidos, de identificação, de reconhecimento. É promover o despertar de emoções.

Outro aspecto a ser observado no uso desse poema de Patativa do Assaré pela professora é que, apesar de ser um poema que fala de poemas, da arte de ser poeta, da função do poeta, e de a unidade de trabalho voltar-se para esse gênero textual, como ela própria salienta ao justificar o uso do poema, ele não se relacionava diretamente com a temática da

unidade, que se iniciava com discussões acerca da paz – como podemos observar na imagem que abre a unidade e no texto informativo que acompanha essa imagem –, nem ela tentou fazer uma ligação entre o texto e a temática.

Figura 05: Imagem de abertura da unidade 07 – *Recursos da linguagem poética* – e texto explicativo



Fonte: Livro *Projeto Araribá* - 1º ano do 4º ciclo – p. 260

Um ponto interessante, porém, merece destaque nesse trabalho implementado pela professora B: apesar de usar o LD que escolheu e de concordar com sua proposta (pelo menos é o que já se apresentou em relação à frequência de uso, por exemplo), a professora tentou recriar o seu uso e tornar-se um pouco independente dele. Além disso, ao trazer um poema para a classe, a professora explicitou o gostar de ler, inclusive de ler poemas (evento 3.6 – tabela 06), o que é muito positivo, pois sabemos que um professor que é um bom leitor pode contagiar seus alunos e torná-los, também, bons leitores.

Essa postura é positiva também aos olhos de Silva *et al.* (1997), que afirmam que essa busca por independência – nesse caso, independência do LD – só é alcançada pelo professor quando ele desenvolve suas próprias habilidades de leitura. E a professora B explicita isso, mesmo que de forma inconsciente, no momento em que diz aos alunos que gosta de ler, inclusive poemas, e explica o porquê desse gostar. Como afirmam os autores, é necessário gostar de ler – seja pelo prazer pessoal ou pelo compromisso com a profissão – e criar um repertório significativo, que dê respaldo às necessidades práticas do cotidiano escolar.

Apesar de nos momentos supracitados a professora B ter demonstrado uma certa independência e ter tentado extrapolar o proposto no LD, em outros momentos, essa capacidade se revelou também na professora A, que demonstrou um pouco mais de desapego a ele, como perceberemos nas situações que descreveremos adiante. Antes de apontá-las, torna-se necessário, como descrevemos o trabalho de leitura de imagem feito pela professora A, fazermos o mesmo com a exploração da imagem que abre a unidade – a fotografia do sargento canadense com a criança afegã (figura 05) – feita pela professora B.

A professora assim procedeu: de início, pediu que os alunos observassem a imagem, pois as imagens, segundo ela, transmitem mensagens. Os alunos concordaram com a colocação da professora e passaram a observar a imagem no LD. A professora começou, então, a perguntar que sentimentos vinham à mente dos alunos ao observarem aquela fotografia. Percebemos, aí, que ela tinha como objetivo que os alunos percebam o poético da imagem, que se emocionassem com ela, reconhecendo que a poesia pode estar em diferentes textos, não só nos poemas. Os alunos, no entanto, começaram a descrever a imagem, não dizendo o que sentiam, mas o que a criancinha aparentava sentir: medo. A professora, tentando direcionar melhor as respostas dos alunos, explorou a imagem, fez perguntas oralmente e solicitou respostas dos alunos (cf. eventos 3.15 ao 2.21 – tabela 06).

Em seguida, a professora passou para os exercícios sobre a imagem, que, apesar de serem importantes para o entendimento do texto, acabam reforçando o que Geraldi (1997b) coloca sobre a leitura na escola: o rico ato de ler resume-se ao preenchimento de fichas, roteiros e outras atividades. Nesse caso, uma proposta tão rica de leitura de imagem resumiu-se à resolução oral de questões desses exercícios (cf. eventos 3.22 ao 3.24 – tabela 06):

Figura 06: Exercícios sobre a imagem de abertura da unidade 07

Chave da unidade

Foco: recursos da linguagem poética

- 1** Observe a cena.
 - a) Em que situação parecem se encontrar a criança e o soldado? 1a
 - b) Descreva a expressão do soldado e da criança. 1b
 - c) Aponte o principal contraste que a foto revela. 1c
- 2** Embora o soldado não pareça ter uma atitude hostil em relação à criança, há elementos na cena que podem sugerir hostilidade, opressão.
 - Quais são esses elementos? Justifique sua resposta. 2
- 3** Qual pode ter sido a intenção do fotógrafo ao tirar essa foto? 3
- 4** Cada linguagem conta com recursos diferentes para ressaltar determinados elementos e construir sua mensagem.
 - Observe a composição do cenário, compare as duas pessoas da cena e indique no caderno um elemento que a foto destaca para construir sua mensagem. A diferença de tamanho entre a criança

Fonte: Livro *Projeto Araribá* - 1º ano do 4º ciclo – p. 261

Como vemos, no caso da leitura da imagem, a professora esforçou-se em trabalhar a imagem, explorando sentimentos e falando sobre temas como a guerra, o que é muito importante levando em consideração que os textos que seriam trabalhados após aquela imagem – os poemas – “mexeriam” também com as emoções dos alunos e tratariam também dessa temática. No entanto, se retomarmos a abordagem do texto de Patativa do Assaré, veremos que ela não se mostrou rica o suficiente para trabalhar a língua enquanto interação, como já evidenciamos, pois, como coloca Geraldi (1997a), se compreendermos a língua como código e a compreensão como decodificação, a reflexão sobre a linguagem e o entendimento desta enquanto interação são prejudicados.

Esse é mais um exemplo de que as professoras estão entre “o desejo da teoria e a contingência da prática”, como sugere o título do livro organizado por Bertoldo e Coracini (2003). Ou seja, elas demonstram ter o domínio do conteúdo, das teorias que fundamentam aqueles conceitos, contudo não os aplicam como tal no decorrer das atividades – veremos nas análises das entrevistas que elas têm conhecimento, que estão a par das discussões mais recentes sobre ensino de língua. Coracini (1998) explica bem esse fato quando diz que o professor pode ter assimilado uma determinada teoria e, na prática, agir, ainda que de forma inconsciente, conforme suas experiências ou suas crenças. E nós acrescentamos: conforme também as exigências e limitações que a realidade de escola pública impõe.

Não é nosso objetivo aqui culpar o sistema público educacional brasileiro pelas dificuldades encontradas pelas professoras para aproximarem teoria e prática. Queremos, apenas, evidenciar que há “emergências” que acabam distorcendo o caminho que um professor almeja seguir e fazem com que, diante das estratégias, ele “fabrique” táticas diferentes das que gostaria de usar. Ou, ainda, táticas que são as possíveis de serem fabricadas. São exemplos dessas “emergências”: a falta de recursos; a pressa da aula por motivos extraordinários, como reuniões no horário de aula, eventos diversos etc.; o fato de o professor ter de “subir” aula para cobrir a ausência de outros colegas; os entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos, que podem levar o professor a exigir menos deles e de suas próprias aulas... Enfim, são vários os motivos, mas não cabe a nós tentar encontrar o verdadeiro ou principal, já que este não é o nosso foco. Fica aqui a possibilidade para novas investigações.

Dando prosseguimento ao trabalho com a leitura que as professoras realizaram, vamos às atividades colocadas em prática após elas terem feito com os alunos a atividade de abertura do LD. As duas professoras passaram, então, para os textos principais da unidade, que foram:

Depois de trabalharem a leitura dos textos, as professoras promoveram a interpretação, pedindo que os alunos respondessem às questões que o LD traz (cf. eventos 3.1 ao 3.8 – tabela 03; eventos 3.45 ao 3.68 – tabela 06; eventos 2.14 ao 2.28 – tabela 07; eventos 2.21, 2.26 ao 2.30, 2.35 e 2.37 – tabela 08). Algumas táticas que foram “fabricadas” por elas merecem o nosso interesse neste ponto.

Em se tratando da professora A, observamos que ela realizou os exercícios oralmente, enquanto a professora B pediu que os alunos respondessem por escrito e sozinhos para corrigirem juntos depois. Apenas em um momento esta professora respondeu à atividade junto com os alunos (cf. eventos 2.15 e 2.16 – tabela 08).

Outra coisa é que, numa determinada parte da tarefa, a professora B sugere que os alunos a façam em grupos para irem mais rapidamente, mas desiste da proposta, argumentando que, respondendo em duplas, eles têm condições de aprender mais e ficarão mais comportados (cf. evento 2.14 ao 2.22 – tabela 07). Essas táticas parecem demonstrar a preocupação das professoras em encontrar a melhor maneira de os alunos responderem aos exercícios de forma que isso garanta a concentração e a participação necessárias ao desenvolvimento da atividade. Outra coisa é que, em alguns momentos, responder oralmente à atividade pode ser uma tática usada para ganhar tempo: respondendo oralmente e junto com a professora, os alunos terminariam a atividade mais rapidamente; responder em grupos também; em duplas, eles ficariam mais concentrados, além de também conseguirem concluí-la em menos tempo. Essas táticas também podem ser indicadoras de uma importância inferior que teriam as questões da atividade: respondendo oralmente com os alunos, a professora não exigiria deles um exercício mais demorado de raciocínio, pois o modo de realizar as questões não demandaria tal esforço.

Vale destacar, ainda, outro ponto importante: a professora A não faz todas as questões dos exercícios propostos pelo livro. Ela vai selecionando aquelas que considera mais

importantes. Essa é mais uma tática que parece ser interessante: diante da “estratégia” do sistema escolar de fornecer livros didáticos cheios de exercícios para “facilitar” o trabalho do professor, este, sendo consciente de que muitas dessas atividades não são importantes, realizam apenas aquelas que considera pertinentes. Abaixo, podemos visualizar quais questões ela realizou e quais preferiu desprezar:

Figura 09: Questões respondidas dos exercícios sobre as cartas de leitor⁸ – Seção *Faz sentido*

FAZ SENTIDO

1. Com relação às cartas:
 - a) Indique o nome do meio de comunicação no qual cada carta foi publicada.
 - b) Qual o assunto central de cada carta?
 - c) O que motivou a produção de cada uma?
 - d) Qual o leitor preferencial de cada carta?
2. Agora você vai analisar a organização textual das cartas lidas. Observe a seguir três exemplos de formas de organização de uma carta. Aplique essas informações para comparar as cartas em estudo e indique as semelhanças e diferenças de organização textual entre elas.
 - a) Na forma de pergunta direta feita para obter resposta sobre um assunto de interesse particular.
 - b) Relato de experiência pessoal feito para, a exemplo da pergunta direta, receber orientações.
 - c) **Título:** referência breve ao assunto central tratado na carta.
Introdução: parte inicial da carta em que se fazem esclarecimentos sobre o conteúdo que vai ser abordado, o motivo de produção do texto ou o ponto de vista a ser defendido.
Desenvolvimento: parte intermediária da carta na qual se apresentam as idéias para fundamentar posicionamentos assumidos no decorrer do texto.
Conclusão: parte final da carta em que se reafirmam os posicionamentos anteriormente tomados.

⁸ Na 2ª questão, foi respondida apenas a questão correspondente à letra c, como indica a seta.

3. Leia as informações e explique o possível objetivo de alguns jornais e revistas ao tomarem os seguintes procedimentos e informá-los aos leitores-autores:

- a) pedem identificação pessoal do leitor-escritor com endereço, número do RG e telefone, mesmo daqueles que mandam sua correspondência por *e-mail*.
- b) informam que nem todas as cartas do leitor serão publicadas.
- c) comunicam que as cartas selecionadas para publicação poderão ser editadas, ou seja, resumidas para caber no espaço ou simplificadas para facilitar a leitura.

4. A carta de H.F.T. e a resposta dada pela revista apresentam uma linguagem mais formal ou informal? Dê exemplos e explique o porquê desse uso.

5. Na resposta à carta de H.F.T., a redação da revista usa aspas toda vez que cita a palavra brincadeira e em outras relacionadas a ela, como no caso de jeito “brincalhão”, e o diminutivo na expressão “brincadeirinha inocente”, quando se refere à atitude da leitora.

- a) Que sentidos as aspas imprimem às palavras “brincadeira” e “brincalhão”?
- b) E o uso do diminutivo “brincadeirinha” associado ao adjetivo “inocente”? Que sentidos confere à atitude de H.F.T.?

Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo – p. 168 a171

Figura 10: Questões não respondidas dos exercícios sobre as cartas de leitor⁹– Seção *Faz sentido*

2. Agora você vai analisar a organização textual das cartas lidas. Observe a seguir três exemplos de formas de organização de uma carta. Aplique essas informações para comparar as cartas em estudo e indique as semelhanças e diferenças de organização textual entre elas.

a) Na forma de pergunta direta feita para obter resposta sobre um assunto de interesse particular.

b) Relato de experiência pessoal feito para, a exemplo da pergunta direta, receber orientações.

c) Título: referência breve ao assunto central tratado na carta.

Introdução: parte inicial da carta em que se fazem esclarecimentos sobre o conteúdo que vai ser abordado, o motivo de produção do texto ou o ponto de vista a ser defendido.

Desenvolvimento: parte intermediária da carta na qual se apresentam as idéias para fundamentar posicionamentos assumidos no decorrer do texto.

Conclusão: parte final da carta em que se reafirmam os posicionamentos anteriormente tomados.

⁹ Na 2ª questão, não foram respondidas as questões correspondentes às letras **a** e **b**, como indicam as setas.

6. Ao contrário do jornal *O Globo*, a revista *Atrevida* não revela o nome da autora da carta, apenas as iniciais, mas informa a idade dela. Por que você acha que a revista teve esse tipo de procedimento em relação à identificação da leitora?

7. No trecho "Não se joga com os sentimentos dos outros, principalmente com os de quem você se diz amiga", que avaliação o(a) redator(a) da revista faz ao utilizar a expressão "de quem você se diz amiga"?

8. Você já foi vítima de alguma "brincadeirinha inocente" ou já fez uma desse tipo com alguém e depois precisou ajustar a situação? Se quiser, conte o que aconteceu para os colegas.

9. Nos textos em geral, principalmente naqueles classificados como **textos argumentativos** (em que o autor defende opinião sobre um assunto), é comum o uso de palavras e expressões que servem para relacionar partes do texto e mostrar os posicionamentos do autor diante do assunto que está sendo discutido. Essas palavras e expressões são chamadas **operadores argumentativos**. Releia a carta de H.F.T. e a resposta da revista, observe os operadores argumentativos **só, e, mas, se, principalmente, Da próxima vez** e relacione-os aos seus respectivos sentidos produzidos.



- adição de uma idéia a outra(s) idéia(s) já expressa(s);
- oposição de uma idéia a outra(s) idéia(s) anteriormente mostrada(s);
- restrição de uma idéia, com exclusão de outras;
- demarcação de tempo futuro para a ocorrência de uma idéia apresentada;
- dúvida a respeito da ocorrência de algo;
- relevância de uma idéia em relação a outra(s) idéia(s).

12. Quanto à linguagem da carta de José Carlos:

- a) Que palavras ou expressões ele empregou para demonstrar sua indignação com o fato ocorrido?
- b) A carta é construída em linguagem formal ou informal? Por quê?
- c) Diferentemente de H.F.T., que escreveu sua carta em 1ª pessoa ("Inventei", "me fazer", "comigo"), José Carlos usou a 3ª pessoa ("mataram", "faz", "aproximou-se", "acontecem"). Explique o porquê do uso da 1ª ou da 3ª pessoa nas cartas.

13. Observe o uso dos seguintes operadores argumentativos na carta de José Carlos: **assim como, nada mais, e, talvez, se**. Depois determine o sentido produzido em cada caso.



- adição de uma idéia a outra(s) idéia(s) já expressa(s);
- dúvida em relação a algo afirmado;
- comparação entre elementos (pessoas, animais, objetos);
- condição estabelecida para a ocorrência de algo que foi ou será anunciado;
- restrição de uma idéia, com exclusão de outras.

Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo – p. 168 a 171

De acordo com os argumentos dessa professora (poderemos verificar melhor esses argumentos nas análises das entrevistas), ela prendeu-se à realização das atividades mais

importantes e relacionadas aos seus objetivos no trabalho com os textos, como a estrutura da carta, o assunto, a motivação para a escrita, o leitor preferencial, a edição e o emprego de algumas questões linguísticas. As atividades desprezadas, segundo ela, ou já haviam sido contempladas durante os questionamentos orais, ou eram desnecessárias.

Observando essas atividades que não foram feitas, vemos, porém, que a professora deixou de tratar de assuntos importantes, como a organização textual das cartas, a identificação do autor, significado e sentido de expressões, relatos de acontecimentos, operadores argumentativos, identificação de informações intra e extra-textuais, adequação da linguagem e, principalmente, emissão de opiniões, competência que a unidade trabalhada objetivava desenvolver.

Essa postura de alterar a ordem do LD, essa tática de “pular” questões e até de fazer outros questionamentos a partir de situações surgidas no momento da aula, entre outras atitudes, pode demonstrar, também, que a professora reconhece a incompletude do LD e que tem discernimento para sair do que ele propõe quando necessário (cf. eventos 3.10 e 3.11 – tabela 03). No entanto, vale destacar que algumas habilidades, como vimos, deixaram de ser trabalhadas devido ao desprezo dessas questões.

Podemos interpretar as táticas “fabricadas” pelas professoras em relação à metodologia adotada para responder aos exercícios trazidos pelo LD de várias maneiras: 1) o fato de a professora A ter escolhido responder à atividade de forma oral e coletiva pode relacionar-se ao cuidado com o tempo (responder às questões oralmente é mais rápido e garante mais tempo para outras atividades); b) a mesma professora pode achar que as atividades que o LD traz exigem muito dos alunos, daí responder coletivamente a elas é uma maneira de facilitar o processo; c) ou pode ser o contrário: a professora pode achar que as atividades não exigem a realização de muitas estratégias de leitura, tampouco de raciocínios mais apurados e resolve passar por elas rapidamente; d) a atitude da professora B de decidir

que os alunos respondam às questões sozinhos ou em duplas pode ter a ver com a necessidade de disciplina, pois ela acredita que agir assim ajuda mais no comportamento e os alunos precisariam se esforçar mais para responder, aprendendo mais, conseqüentemente.

Quaisquer que sejam, porém, as explicações mais adequadas ou mais verdadeiras, essas táticas “fabricadas” indicam que as duas professoras – principalmente a A – aparentam ter, como diz Basso (1998, p. 03), uma “autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo seu interesse ou suas necessidades e dificuldades”. Segundo a autora, essa autonomia, garantida pela própria peculiaridade do trabalho do professor, indica que o professor pode dificultar ou facilitar as ações, sempre com a pretensão de ele próprio controlar o seu trabalho. Isso é uma demonstração de que “as ocorrências no espaço da sala de aula dependem fundamentalmente do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação” (idem, *ibidem*, p. 03). Como afirma Nunes (2001), o professor é visto como um profissional, como aquele que, munido de saberes e diante de uma determinada situação, “delibera, julga e decide com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER *et al.*, 1998 *apud* NUNES, 2001, p. 05). Therrien (1995) enriquece a discussão, dizendo que esses saberes mobilizados pelo professor na prática cotidiana da profissão

podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (p. 03).

Podemos, também, compreender as táticas “fabricadas” pela professora A usar o LD como uma resistência a ter que aplicar em classe tudo o que esse material propõe sem reflexão e sem crítica, pois nem tudo o que ele coloca como atividade corresponde às reais situações de

sala de aula. Essa professora parece saber que o LD dita o que se deve fazer e resiste a isso, pois, como defende Coracini (1998, p. 08), “dizer o que se deve fazer é, no mínimo, fazer *tábula rasa* das diferenças”; é acreditar que a verdade se encontra num determinado lugar ou em alguém e que é preciso pôr em prática tudo o que nos é dado. Se pensarmos como a autora, a postura de resistência da professora A pode demonstrar que é possível, mesmo usando o LD, que o professor seja autônomo, pois, “se é difícil, ou talvez, impossível escapar a essa tendência teleológica, é, no entanto, possível buscar questioná-la para minimizar seus efeitos castradores e avassaladores” (p. 08). Apesar de percebermos no decorrer das análises que, mesmo quando não foi usado, o LD estava presente nas aulas dessa professora em forma de outras atividades que remetiam a ele, não podemos negar que ela demonstrou autonomia, que tentou ir contra à monofonização do discurso da escola, cujo tom é dado pelo LD (SILVA *et al.*, 1997).

Desde já, é possível antecipar que mais uma das nossas hipóteses foi confirmada: quando usa um livro que não escolheu, a professora tende a fazer um uso fragmentado desse livro, mas com uma ressalva: essa fragmentação não significa uma descontextualização. Foi o que percebemos ao observarmos a professora A. Como vimos nas táticas que “fabrica”, ela usa apenas o que é conveniente no LD: “pula” questões dos exercícios e não realiza todas as atividades propostas – como já foi demonstrado com exemplos da atividade (figuras 08 e 09). Mesmo correndo o risco de perder as contribuições que esses exercícios poderiam trazer, ela consegue realizar um trabalho contextualizado.

Além disso, de todas as atividades propostas em relação à leitura na unidade trabalhada, a professora A assim procedeu: realizou apenas as atividades da seção *Pretexto* (a abertura da unidade) e da seção *Faz sentido* (na qual trabalhou as cartas de leitor), como também já evidenciamos com exemplos (figuras 01, 02, 03 e 06, 07, 08, 09, respectivamente) e deixou de lado as atividades sugeridas nas seções *Leitura das linhas e das entrelinhas* (que

trata das estratégias de leitura) e *Rede de ideias* (que explora a motivação dos autores de cartas do leitor), das quais mostramos abaixo apenas a indicação¹⁰ (cf. anexos 03 e 04 com as seções completas):

Figura 11: Seção *Leitura das linhas e das entrelinhas*

Linhas & entrelinhas **LEITURA DAS LINHAS E DAS ENTRELINHAS**

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA PRÁTICA CONSTANTE

O aproveitamento da leitura também pode ser assunto para a produção de uma carta do leitor. Observe:

De pai para filha

Meu pai sempre dizia que as pessoas que se dedicam a tirar proveito da leitura desde a infância tornam-se vencedoras. Fico muito contente por ver meus filhos tirarem proveito das revistas que vocês publicam.

Rosana Silva, Feira de Santana, BA.

- O que é tornar-se vencedor tirando proveito da leitura? O que o pai de Rosana queria dizer com isso?
- E você, tira proveito da leitura? Como?

Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo – p. 173

Figura 12: Seção *Rede de ideias*

REDE DE IDÉIAS

“E TOME CARTA!”

Algumas pessoas, habituadas a escrever para os órgãos de imprensa, consideram suas cartas publicadas verdadeiros “trofeuzinhos pessoais”. Conheça alguns desses leitores, citados no texto seguinte, e converse com os(as) colegas sobre as questões propostas adiante.

POR QUE OS LEITORES ESCREVEM	
	Para algumas pessoas opinar é tão natural, e inevitável, quanto respirar. É o que explica a existência das seções de cartas em todos os órgãos de imprensa e as mais de 1000 mensagens recebidas por VEJA a cada semana. Muitos desses leitores, escritores compulsivos, se tornam correspondentes assíduos das redações e atuam com a frequência de colaboradores profissionais. Alguns não escondem a vocação, inúmeras vezes frustrada, para o jornalismo.

Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo – p. 177

¹⁰ Restringimo-nos a mostrar apenas a indicação dessas seções porque, mostrando as atividades completas, precisaríamos de um espaço demasiado.

Apesar de ter havido uma coerência no trabalho que a professora A realizou, mesmo desprezando essas seções, podemos afirmar que ela abandonou uma boa chance de refletir com os alunos sobre as estratégias de leitura e sua importância ao não ter feito o que propunha a seção *Leitura das linhas e das entrelinhas*. No entanto, considerando que as atividades e os textos presentes nessa seção pouco tinham a ver com as cartas de leitor, acabamos por entender essa opção feita pela professora.

Já em relação ao trabalho não realizado na seção *Rede de ideias*, acreditamos que a perda foi bastante significativa, uma vez que a seção trata das motivações que levam as pessoas a escreverem cartas de leitor e de como reagem quando veem suas cartas publicadas. Além de corresponder fielmente à temática da unidade, o trabalho com essa seção ainda poderia promover uma reflexão sobre a escrita de cartas de leitor como exercício de cidadania.

Diante de tudo isso, podemos reafirmar que, mesmo fazendo só o que achava interessante no LD, o encadeamento das atividades de leitura que a professora A realizou teve um sentido, um começo, um meio, um fim e uma contextualização, a qual será melhor percebida no decorrer das análises. Realizando as atividades ao seu modo, ela contemplou o que “achava” ser o essencial no tratamento da leitura e da compreensão do gênero textual carta do leitor, ou seja, a estrutura, o assunto, a linguagem, a circulação, entre outras questões.

A professora A, por sua vez, comprovando em mais um momento a sua identificação com o LD, não demonstrou muita necessidade em sair do que ele propunha (exceto nos momentos em que trouxe o poema de Patativa do Assaré e em que partiu para outros suportes, como veremos mais adiante). Apesar de não ter cumprido com todas as atividades de leitura da unidade trabalhada, a qual, por sinal, era muito extensa, ela realizou grande parte das atividades do LD – e em sequência – deixando, porém, de realizar a leitura e a abordagem de outros poemas que traziam a reflexão acerca de temáticas diferentes, como problemas sociais.

Mesmo trazendo um texto de outro suporte para enriquecer a leitura que seria proposta pelo LD, como já analisamos aqui, a professora incorporou-o às atividades do livro e não realizou atividades acerca desse texto e fora do LD, mostrando, como diz Chartier (2000), que a leitura permanece o exercício escolar cujo lugar é o livro didático.

Tratando de forma mais específica das práticas de leitura da professora B com o LD, podemos dizer que, após trabalhar a imagem de abertura (figura 05), responder às questões sobre ela (figura 06) e ler os textos principais da unidade (figura 08), a professora deu continuidade à sua aula de leitura respondendo aos exercícios sobre os tais textos principais. Numa sequência, temos: após ler os textos da unidade, explorá-los oralmente, explorar novamente o gênero poema e a linguagem desses textos, comparar a linguagem dos poemas com as de outros textos etc., a professora passou à resolução das questões.

Assim como a professora A, a professora B “fabricou” algumas táticas para realizar as questões que o livro trazia sobre os textos em estudo. Ela realizou umas e deixou de realizar outras, sendo que as que não foram realizadas não foram devido a dois motivos: 1) para realizar a atividade sobre declamação, os alunos não trouxeram o poema de casa conforme a professora havia pedido, o que impossibilitou, no momento, a execução da tarefa; e 2) a continuação dos exercícios não foi feita devido ao tempo: nesse dia, surgiu um encontro entre o grupo GTERÊ e os alunos, o qual não havia sido previamente programado. Assim sendo, por ter de atender à solicitação do grupo, a professora precisou interromper a aula, o que nos leva a pensar que, se o tempo da aula fosse totalmente aproveitado em classe, as demais questões teriam sido respondidas.

Abaixo, seguem as questões acerca dos textos que foram trabalhadas pela professora e as que não foram (antes e após a leitura). Depois, faremos uma breve reflexão sobre as contribuições que as questões feitas trouxeram e que as desprezadas deixaram de trazer.

Figura 13: Questões dos exercícios respondidos sobre as canções (antes da leitura) – Seção *Chave da unidade*

Sobre os próximos textos

de a criança não ter como se abrigar, de estar só e a cor, sem vida, da paisagem.

5 Nesta unidade você vai ler muitos poemas e letras de música e refletir sobre eles. Os poemas, assim como a fotografia, a pintura e a escultura, contam com diferentes recursos para construir mensagens.

a) Você conhece algum recurso típico da linguagem poética?

b) Procure se lembrar de um poema ou letra de música de que você goste. Identifique os recursos de linguagem que esse texto apresenta. Por exemplo:

- Há rimas, isto é, sons semelhantes no final ou no interior dos versos?
- Há repetições de palavras?
- Há um ritmo próprio em cada verso?

Professor: orientar os alunos a observar as rimas, o ritmo, a disposição dos versos, as repetições, etc. É importante que eles ativem, neste momento, aquilo que já sabem sobre a linguagem poética.

6 Discuta com o colega ao lado: quais são as principais diferenças entre um poema e, por exemplo, um conto?

7 A seguir, você vai ler duas letras de música: uma de Gilberto Gil e outra de Renato Russo.

- Você já tinha ouvido falar desses compositores? Conhece alguma canção feita por eles? Qual?

Fonte: Livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo – p. 261

Figura 14: Questões dos exercícios respondidos sobre as canções (após a leitura) – Seção *Estudo do texto*

ESTUDO DO TEXTO

Os sentidos do texto

Eu lírico ou eu poético é a voz que fala nos poemas.
Verso é cada linha do poema.
Estrofe é um conjunto de versos.
Rimas são sons semelhantes no final ou no interior dos versos. Elas são responsáveis pela melodia nos poemas.

A respeito do Texto A

1 Qual o assunto tratado no Texto A, a guerra ou a paz? Explique. *Toda a canção. Para falar de paz o texto menciona a guerra.*

2 Escreva no caderno um acontecimento histórico a que o texto se refere. *O ataque norte-americano a Hiroshima e Nagasaki, cidades japonesas atacadas com a bomba atômica, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial.*

a) Ainda no caderno, transcreva os versos que registram esse acontecimento. *"Cinco segundos grandes explosão / Uma bomba sobre o Japão / Um momento o Japão da paz."*

b) Que consequência trazida por esse acontecimento o texto destaca? *A paz. A bomba marcou o fim da Segunda Guerra Mundial.*

3 Leia este trecho e responda às questões no caderno.

"Eu pensei em mim
Eu pensei em ti
Eu chorei por nós"

a) Quem você supõe ser o *eu* a que o texto se refere? *Resposta pessoal. Sugestão: a pessoa atalada da guerra e a da letra está se separando.*

b) Por que motivo você supõe que o eu poético afirma "eu chorei por nós"? *Resposta pessoal. Sugestão: porque deve sentir o dor de uma separação.*

4 Que expressões do texto sugerem fim? *Baixo do céu, a estrada elegre no fim, o fim do lar. O verso "Cidade paz novamente em mim" também sugere fim, pois se refere ao fim da guerra. Logo a, via pressa.*

5 No texto, um acontecimento relacionado à vida pessoal do eu lírico está associado a um acontecimento histórico.

a) Transcreva no caderno os versos que registrem essa associação. *A ideia de que "Uma bomba sobre o Japão/Três segundos o Japão da paz", o poema relaciona "A paz/Três o mar da meditação/Três segundos de paz".*

b) Considere o título do texto, imagine e escreva no caderno: que revolução pode ter acontecido na vida do eu lírico? *Possibilidade que o texto apresenta: uma separação amorosa.*

6 Explique a contradição a que a letra da música se refere neste trecho:

"Só a guerra faz
Nosso amor em paz".

A respeito do Texto B

7 No Texto B, qual a ideia e o sentimento expressos pelo eu lírico em relação à guerra? Justifique. *7) O sentimento é de revolta contra a guerra, pois o eu lírico a considera um negar o direito pessoal que gera bases na impiedade e obriga soldados a lutar pela paz, enquanto quem cria a guerra não vai lutar nem morrer.*

8 Que argumentos são apresentados, ironicamente, para convencer jovens soldados a combater nas guerras? *8) Usa-se o argumento de que a guerra leva ao desenvolvimento da tecnologia, aumento da produção, gera empregos e lucros com a exportação, o fim das guerras leva a superpopulação, além do crescimento de um lado uniforme.*

- 9 Transcreva no caderno os versos que expressam as diferenças entre a situação de quem cria a guerra e a de quem vai lutar na guerra. *"É quando longe de casa fendo a com fira / O inimigo você espera / Ele está com outros velhos / Inventando novas jogas de guerra."*
- 10 Qual parece ser a opinião do eu lírico do texto? 10

10) Espero-se que os alunos percebam que o eu lírico é contra a guerra e, sobretudo, contra as atrocidades da guerra, sobretudo, as atrocidades.

Em foco: recursos da linguagem poética

1 Paz é a palavra em torno da qual o Texto A se organiza.

a) Indique no caderno as três ações que o texto atribui à paz.

b) Quais conjuntos de versos repetem uma estrutura sintática ou se iniciam pela mesma palavra? 15

c) Em sua opinião, que efeito têm essas repetições? 15

A repetição é um recurso que pode marcar a organização de certos poemas. Palavras, partes de versos, versos inteiros repetidos ou a repetição de estruturas sintáticas reforçam a mensagem do texto e podem torná-lo mais expressivo. Em alguns casos, a repetição cria ritmo no poema.

2 Observe o adjetivo usado no verso "onde o fim da tarde é lilás".

a) Defina no caderno essa cor objetivamente, isto é, do modo como ela deve estar descrita no dicionário.

b) Explique no caderno: o fim da tarde pode ser dessa cor?

c) Levando em consideração o contexto do poema, que sentimentos podem ser traduzidos por essa cor? 15

As imagens do poema podem sugerir ideias abstratas, subjetivas. Para uma mesma imagem, muitas interpretações são possíveis, desde que apoiadas pelo contexto.

3 Leia estas informações.

Hiroshima é uma cidade japonesa sobre a qual foi jogada a primeira bomba atômica, no dia 6 de agosto de 1945, em decisão tomada por Harry Truman, presidente dos Estados Unidos. Em um minuto, cem mil pessoas foram mortas. Três dias depois, o fato se repetiu em Nagasaki, forçando a rendição do Japão e o fim da Segunda Guerra Mundial.



Museu de poesia causada pela explosão da bomba sobre Hiroshima, Japão, 6 de agosto de 1945.

4 Agora, leia o poema A rosa de Hiroshima e identifique as repetições presentes no texto, explicando os efeitos de sentido que provocam. 15

A rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas àsceitas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas

Como rosas cãidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radiativa
Estúpida e inválida
A rosa com cínose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.

Vinícius de Moraes
In: FIALO MORDONI (Org.). Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Glossário

Cínose
Doença crônica do fígado.

Radiativo
Que possui radioatividade (emissão involuntária de energia).

Rota
Maltrapilha, desgastado.

Telepático
Relativo à telepática (capacidade que algumas pessoas possuem de se comunicar à distância, sem o uso dos sentidos naturais).

a) No caderno, transcreva do texto versos que repitam a mesma estrutura sintática. 15

b) Copie no caderno os adjetivos e locuções adjetivas enumeradas para caracterizar a palavra rosa. 15

A enumeração é um recurso da linguagem poética bastante frequente. É usada para destacar elementos ou intensificar ideias, e também pode contribuir para a construção de ritmo no texto.

c) A palavra rosa nomeia uma espécie de flor. A que ela geralmente é associada? 15

d) No poema de Vinícius, a que a palavra rosa está associada? 15

O poema explorou a **polissemia**, do grego *poli* (muitos) e *semia* (significado), da palavra *rosa*, atribuindo a ela diferentes significados. Esse também é um importante recurso da linguagem poética.

5 Transcreva no caderno o verso que, no Texto B, caracteriza a guerra com quatro adjetivos diferentes. *"Mas não sendo guerra santa, quente, quente ou fria"*

a) Guerra santa e guerra fria são duas expressões que indicam dois tipos de guerra diferentes. Explique quais são eles. Se precisar, consulte seu professor de História. 15

b) Os dois outros adjetivos usados no verso não indicam um tipo de guerra preciso. Que efeito de sentido provoca essa enumeração de adjetivos? 15

A adjetivação contribui para criar expressividade, principalmente quando sugere imagens subjetivas ou atribui a alguém ou a alguma coisa características incomuns.

6 No mesmo texto, o verso "Que belíssimas cenas de destruição" causa estranheza pela escolha do adjetivo belíssimas. Explique no caderno por quê. 15

A ironia é uma figura de linguagem usada para expressar o contrário do que se pensa, causando um efeito de crítica ou sátira. Para reconhecer a ironia, é preciso observar o contexto em que está inserida.

7 Em que outros versos do Texto B é possível perceber afirmações irônicas? 15

6) Guerra santa é a que se dá por causas religiosas, guerra fria é o nome dado a uma série de conflitos entre EUA e União Soviética, que embora não tenha culminado em uma guerra propriamente dita, marcou o mundo sob governante ameaça de destruição nuclear.



* Profissão: ao julgar oportuno, inferir aos alunos que há três tipos de figuras de linguagem: 1) figuras de sentido, de construção e de pensamento. A ironia é a terceira e a figura de pensamento.

7) Principalmente no último estrofe, nos versos "Não tememos mais problemas com a superpopulação" ou "Veja que uniforme bonito! Já não está mais suado", no sentido de reconfortar, nada reconfortante. "E também se sempre que Deus está do lado de quem vai vencer" também em outros trechos, as vantagens apresentadas pelo governo são feitas em tom irônico. "Dois dias seguintes com o / Se os

Figura 15: Questões dos exercícios não respondidos sobre as canções (após a leitura) – Seção *Estudo do texto*

Declamação Declamar é ler em voz alta, com ênfase na entonação, ritmo e gestos, para transmitir o conteúdo do texto. É uma forma de expressão artística que envolve a leitura e a interpretação do texto. O declamador deve usar a voz e o corpo para expressar o significado do texto.

11 Reúna-se com os colegas de grupo. Cada um de vocês vai escolher um poema ou canção para declamar.

- Primeiro, a declamação será feita entre o próprio grupo. Depois, um de vocês vai declamar para a classe.

12 Escolha um poema ou canção que, de algum modo, expresse seus sentimentos.

- Converse com o grupo sobre sua escolha. Peça e dê opiniões sobre os textos.
- Prepare-se em casa para a atividade. Leia o texto escolhido com atenção. Procure observar a sonoridade das palavras, as rimas, o ritmo dos versos e outros elementos que lhe chamarem a atenção.
- Se o texto escolhido for uma canção, observe a relação entre o texto e a melodia que o acompanha originalmente.
- Memorize o texto que você escolheu. Um colega pode ajudar, soprando as partes esquecidas enquanto você tenta dizê-lo de cor.
- Ensaiar sua declamação até que não seja preciso consultar o texto escrito. Procure manter-se concentrado e atento à sua postura corporal, ao tom e ao volume de sua voz, à pontuação e ao ritmo do texto.
- Durante a declamação, você pode utilizar gestos, expressões faciais ou entonações que enfatizem aspectos importantes de seu texto.
- A canção pode ser declamada utilizando a melodia que a acompanha. Isto é, você pode declamá-la "cantando".
- Declame seu texto para o grupo e peça a opinião dos colegas sobre sua atuação. Se possível, registre sua declamação em um gravador e depois ouça a si mesmo, corrigindo o que pode ser melhorado.

13 Um integrante de cada grupo declamará seu texto para a classe, ou o grupo todo poderá se organizar para declamar em conjunto um dos textos.

- Se possível, providenciem acompanhamento musical para a declamação à classe. Vocês podem utilizar um aparelho de som ou música ao vivo, caso alguém da turma saiba tocar um instrumento.

perceber o ritmo, além do aprimoramento de suas habilidades orais, o estudo dos versos e a percepção crítica da produção musical e poética que o rodeia.

Declamação é a apresentação de um texto poético em voz alta, enfatizando seu conteúdo com gestos, expressões faciais e modulação da voz.

8 Quais versos do Texto A indicam contradição?

- No caderno, destaque as palavras que mais precisamente expressam essa contradição. Triste e feliz; guerra e paz.

9 O Texto B também se apóia em contradições. Uma delas é a que transparece nos dois tipos de pessoas sugeridos em "Existe alguém esperando por você". Explique no caderno essa contradição.

- No Texto B há dois adjetivos de sentido opostos que, colocados em sequência, reforçam essa contradição. Quais os dois versos em que esses adjetivos aparecem?

"Ele estava com olhos melancólicos / Inventando histórias de guerra"

Antítese é a figura de linguagem que consiste em apresentar lado a lado ideias que se opõem.

Paradoxo é uma antítese levada ao extremo. São ideias opostas que ocorrem simultaneamente, provocando uma contradição.

As **antíteses** (oposições) e **paradoxos** (contradições) são figuras de linguagem que funcionam como recursos expressivos na linguagem poética.

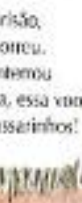


10 Leia este poema e responda ao que se pede no caderno.

Pardalzinho

O pardalzinho nasceu
 Livre. Quebraram-lhe a asa.
 Sacha lhe deu uma casa.
 Água, comida e carinhos,
 foram cuidados em vão.

A casa era uma prisão.
 O pardalzinho morreu.
 O corpo Sacha entendeu
 No jardim; a alma, essa voou
 Para o céu dos passarinhos!





Morte de Sacha, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

Morte de Sacha, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

Um passarinho que acabou morto, sendo enterrado de Sacha e morto.

a) O texto trata de um acontecimento comum. Explique qual é esse acontecimento.

b) Dentro do contexto do poema, qual o sentido do verso "A casa era uma prisão"?

c) Na sua opinião existem temas que são típicos de poemas? Explique.

Poemas podem ter temas variados. Não se faz um poema apenas para falar de amor. Podemos tratar de temas universais como a guerra, a fome, a própria poesia ou fatos simples do dia-a-dia.

11 Analise no caderno os recursos da linguagem poética utilizados no poema da página seguinte.

• Considere em sua análise os aspectos a seguir:

- o assunto;
- as repetições de palavras, versos e partes de versos ou de uma mesma estrutura sintática e o efeito que provocam;
- as figuras de linguagem e seus efeitos expressivos;
- o papel dos adjetivos na construção dos sentidos do texto;
- a relação entre os recursos da linguagem poética e a mensagem do texto.

Espere-se que o poema tenha como a repetição de partes do verso e de uma mesma estrutura sintática (1ª e 2ª versos, em todo o segundo estrofe) contribui para o efeito de um ritmo lento, cujo monótono está de acordo com o "não besto" da cidadezinha devagar. O ponto final nos versos do segundo e terceiro estrofes alonga o tempo de leitura, alcançando o mesmo efeito de alongamento da repetição e monótono da vida local. Isso é especialmente claro na sua das repetições. Predominam as substantivos porque o poema apresenta o que há no cidadezinha: homem, cachorro, burro. A personificação do jumento ("as janelas olham") humaniza um objeto e, por contraste, realça seu "animalidade" as seres animados: homem, cachorro, burro vivo. Os adjetivos, embora poucos (apenas dois, besteira qualquer), concentram muito do sentido do texto: basta ir o não devagar cidadezinha, tão besta como o que qualquer (por não olhar) outro parecido com ela.

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
 mulheres entre laranjeiras
 pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
 Um cachorro vai devagar.
 Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.
 Eta vida besta, meu Deus.



Carlos Drummond de Andrade,
 Antologia poética, Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

Como é possível perceber observando os exercícios, ao trabalhar essas questões, a professora promoveu reflexões acerca do assunto dos textos, do episódio da bomba atômica durante a Segunda Guerra Mundial, da paz, da identificação de argumentos, da opinião do eu-lírico e de recursos da linguagem poética, como a repetição, as imagens, a enumeração, a polissemia, a adjetivação e a ironia. No entanto, a abordagem dessas questões pelo LD é bastante restrita, e a professora acabou não fugindo muito a esse modo de trabalhar o texto. Um ilustrativo exemplo dessa abordagem restrita é o que o LD faz com o poema “A rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes: um dos poemas mais ricos em significado da nossa literatura é reduzido à identificação de repetições. E o que a professora explora nele é justamente isso, dentre algumas outras questões não muito ricas, como a localização de Hiroshima, os problemas que a cidade enfrentou após a explosão da bomba etc. Nesse contexto, percebe-se que a língua deixa de ser concebida e trabalhada enquanto interação, sendo vista apenas como um código, um instrumento de comunicação. A compreensão, por sua vez, deixa de ser a ação de construir, atribuir significado, como diz Lajolo (1982), para ser uma mera atividade de decifração.

Não trabalhando as questões representadas na figura 15, a professora deixa de refletir sobre as antíteses e paradoxos presentes nos textos e sobre a variedade de temáticas que podem originar textos poéticos.

Em se tratando de todas as propostas de trabalho com a leitura presentes na unidade completa do livro, a professora deixou de trabalhar mais uma seção de *Leitura*, a qual apresentava 03 (três) novos poemas para serem lidos e interpretados (*Além da imaginação*, de Ulisses Tavares, *Poema brasileiro*, de Ferreira Gullar e *Descobrimento*, de Mário de Andrade), e 3 (três) de *Estudo do Texto*, que traziam as questões de interpretação (tais seções estão apresentadas abaixo apenas em sua indicação, mas podem ser vistas integralmente nos anexos 05 e 06).

Figura 16: Seção Leitura

LEITURA

GUIA DE LEITURA

Contexto

"Há poesia na dor na flor no beijo-flor no elevador"

Como diz Oswald de Andrade nesse poema, tudo é motivo para a poesia: mesmo a realidade mais áspera ou o objeto mais cotidiano pode ter sua expressão na voz do poeta.

Os problemas sociais foram assunto da produção de vários poetas que escreveram em épocas muito diferentes. A escravidão, por exemplo, inspirou alguns dos melhores poemas do romântico Castro Alves, no século XIX. O preconceito contra os negros foi assunto abordado por Cruz e Sousa, poeta simbolista do final do século XIX.

As várias gerações modernistas do século XX denunciaram a violência da guerra, a solidão, a desigualdade, a fome, a miséria e a injustiça em seus poemas, entendidos como veículos de participação política. Os exemplos seriam muitos. São representantes dessa produção Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, João Cabral de Melo Neto, entre muitos outros. Ulisses Tavares, poeta que se destacou na década de 1980, é outro autor cuja obra é marcada pela inquietação em relação às questões sociais de seu tempo.

Essa preocupação social também influenciou muito do que se produziu na canção popular brasileira durante os anos da ditadura militar, sobretudo na década de 1960. Chico Buarque de Hollanda, Edu Lobo, Capinam, Geraldo Vandré e tantos outros cantaram a gente humilde, os problemas cotidianos e denunciaram a violência política enfrentando a fúria da censura.

Conheça agora um pouco da produção da poesia social brasileira.



Favela sob viaduto, Vila Prudente, São Paulo.

Texto C

Além da imaginação

Tem gente passando fome.
E não é a fome que você imagina entre uma refeição e outra.
Tem gente sentindo frio.
E não é o frio que você imagina entre o chuveiro e a toalha.
Tem gente muito doente.
E não é a doença que você imagina entre a receita e a aspirina.
Tem gente sem esperança.
E não é o desalento que você imagina entre o pesadelo e o despertar.
Tem gente pelos cantos.
E não são os cantos que você imagina entre o passeio e a casa.
Tem gente sem dinheiro.
E não é a falta que você imagina entre o presente e a mesada.
Tem gente pedindo ajuda.
E não é aquela que você imagina entre a escola e a novela.
Tem gente que existe e parece imaginação.



Osório Teixeira
Canção no ref. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Texto D

Poema brasileiro

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 6 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

antes de completar 6 anos de idade
antes de completar 6 anos de idade
antes de completar 6 anos de idade
antes de completar 6 anos de idade



Ferreira Gullar
Tudo poesia: Rio de Janeiro: União Brasileira, 1985.

Texto E

Professor: vale lembrar o espaço em que o poema foi escrito, na década de 1920, quando a produção de romances avultou em preponderância na região amazônica.

Descobrimento

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De sopetão senti um friume por dentro.
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando pra mim.



Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus! muito longe de mim,
Na escuridão ativa da noite que caiu,
Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo nos olhos
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.
Esse homem é brasileiro que nem eu...

MÁRIO DE ANDRÉ, 1928

Poesia completa. Edição crítica de Dênia Zanotto. Belo Horizonte: Rio de Janeiro: Velloso, 1993.

Fonte: Livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo – p. 279 a 282

Figura 17: Seções *Estudo do texto* – 01, 02 e 03

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- Quais os recursos poéticos presentes nos poemas?
- Quais os efeitos produzidos pelo uso desses recursos?
- Quais as denúncias sociais feitas em cada um dos poemas?

- O poema pressupõe um tipo de leitor. Quem é ele?
 - O texto cria uma oposição entre o leitor e a gente a que o poema se refere. Explique essa oposição.
- Releia este verso que fecha o poema e responda ao que se pede no caderno.

“Tem gente que existe e parece imaginação.”

a) Parece imaginação para quem: para o eu lírico ou para o leitor? Para o leitor, para o eu lírico, onde fica o leitor, onde fica o eu lírico?

b) Considere sua resposta anterior: que juízo crítico o texto faz do leitor?
- Dê exemplo de alguma situação que tenha posto em contato gente de realidades tão diferentes quanto as representadas no texto.
- Qual sua opinião sobre as campanhas beneficentes promovidas por redes de TV ou marcas comerciais? Justifique suas ideias no caderno.

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- Leia o poema em voz alta seguindo as orientações de seu professor.
- Em que tipo de texto é possível encontrar uma informação como a do poema?
- Explique no caderno quais foram as possíveis intenções do poeta ao escrever esse texto.

a) Justifique suas explicações com base nos recursos de linguagem utilizados no poema.

b) Da maneira como tratou o tema, ele conseguiu seu objetivo?
- Com seus colegas de equipe, faça uma pesquisa sobre o Piauí e verifique se a situação do lugar mudou. Pesquise também as causas que levam um estado a ter esse tipo de problema.
 - Divulguem os resultados a que vocês chegaram em um cartaz no mural da escola.
- Suponha que você fosse trabalhar em uma campanha para erradicação da miséria no Piauí. Que área teria a sua prioridade?
 - Que autoridades e que veículos de comunicação acredita que seria importante mobilizar?

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

Glossário

Abancado
Sentado em banco ou em outro assento.

Fríuma
Fria, frieza.

Palerna
Moleira, tolo, idiota.

Rua Lopes Chaves
Rua na cidade de São Paulo onde viveu Mário de Andrade.

2.70 O poeta escreve: "Espero que o lirico por-
tado, que não temendo o eu, é a sua vida
porque, espontaneamente, o pensamento par-
te-se a um lirico que ele se sente deslocado
e que ele, de repente, dorme, morre, ou
luta desordenada, um lirico. Esse desordenado
porco da sua identidade é a identidade do
eu lirico, de sua identidade, como brasileiro
passa o tempo para um fato novo, que pre-
cisou ser totalmente esconhido."

2.71 O lirico sempre é deslocado, não temendo o eu, é a sua vida porque, espontaneamente, o pensamento parte-se a um lirico que ele se sente deslocado e que ele, de repente, dorme, morre, ou luta desordenada, um lirico. Esse desordenado porco da sua identidade é a identidade do eu lirico, de sua identidade, como brasileiro passa o tempo para um fato novo, que precisou ser totalmente esconhido.

- 1 Conte para os colegas o que o poeta narra em seu poema.
Focar no lirico e a identidade. Poder o lirico o lirico que conta e o poeta um dos outros.
- 2 Reproduza o quadro no caderno e complete-o com as diferenças que você percebe a partir do texto. *As respostas são pessoais.*

	Onde vive	O que faz	Como se sente
☐ eu lirico	MODELO	MODELO	MODELO
O homem de quem se lembra	MODELO	MODELO	MODELO

- Apesar das diferenças, os homens são iguais no fato de serem brasileiros. Que importância isso parece ter para o eu lirico do texto?

- 3 Que relação há entre o título e o contexto do poema? Respon-
da no caderno.
- 4 Na sua opinião, os trabalhadores rurais têm o tratamento e o
salário que merecem? Justifique. *Resposta pessoal.*
- 5 Você conhece outras atividades que sejam características de
áreas rurais? Conte para seus colegas. *Resposta pessoal.*

Fonte: Livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo – p. 281-283

Como vemos, houve algumas seções que não foram trabalhadas (a unidade, conforme já dissemos, era muito extensa). E, optando por não fazê-las, a professora B deixou de promover estudos e reflexões relevantes sobre poemas com temáticas diferentes daquelas discutidas na abertura da unidade. Dessa vez, os textos tratavam de problemas sociais. Estudá-los seria um momento interessante para discutir, por exemplo, que quase tudo pode dar origem a um poema, inclusive os problemas enfrentados pela sociedade.

Mesmo deixando algumas das atividades de leitura do LD de lado, as que a professora B realizou foram conduzidas tal qual sugeria esse material. Vale destacar, porém, que o maior impedimento dessa professora na realização das atividades propostas pelo LD foi a falta de tempo. Vale, também, salientar que o modo como a professora conduziu as atividades teve um sentido, ou seja, ela teve início, meio e fim e, sobretudo, uma contextualização.

Refletindo sobre essas táticas “fabricadas” pelas professoras ao usarem o LD, lembramo-nos do que Rojo (2007) coloca sobre a qualidade didático-pedagógica desse

material. Segundo a autora, mais importante do que a organização interna do LD é o tipo de uso que o professor faz dele, pois os bons resultados dependem diretamente desse uso. Pensando assim, podemos concluir: usando ou não o LD com frequência e com apego, o que realmente importa é que esse uso seja planejado, pensado e contextualizado. E, apesar de vermos que as atividades de leitura vivenciadas via LD não levaram em consideração, em todos os momentos, a língua enquanto processo de interação e a linguagem como objeto de ensino e de aprendizagem, as professoras tentaram adequar as seções do livro ao que realmente era interessante para os objetivos que elas diziam ter naquele momento. Sendo esses objetivos adequados ou não, as táticas foram “fabricadas” em função deles.

Como foi possível constatar, as duas professoras observadas realizaram através do LD quase todas as suas práticas de leitura, reforçando o que dizem os autores estudados a respeito do LD como quase único material de leitura usado por professores e alunos. Porém, pudemos perceber, no decorrer das aulas observadas, um certo esforço por parte delas em promover leituras e outras atividades que extrapolassem o LD, não ficando apenas nesse suporte. Vale salientar que, quando falamos em extrapolação, não estamos dizendo que as professoras abandonaram o LD e partiram para outras propostas. Queremos dizer, apenas, que elas permitiram aos alunos conhecerem, manusearem e experimentarem outros suportes de leitura. No entanto, as atividades de leitura feitas nesses diferentes suportes não deixou de ser uma continuidade das atividades iniciadas com o LD, fato que reforça o que já colocamos no início da análise: sendo usado com mais ou com menos frequência pelas duas professoras, o LD foi o ponto de partida para quase todas as atividades realizadas em classe.

Vamos, a partir de agora, descrever e tentar interpretar o trabalho que as professoras realizaram partindo do LD e indo na direção de outras possibilidades fora dele, como outras leituras de textos veiculados em outros suportes.

Comecemos pelos gêneros estudados e pelas táticas “fabricadas” pelas professoras para articularem os textos do LD a textos do mesmo gênero veiculados em outros suportes.

A professora A trabalhou, durante as aulas observadas, alguns gêneros textuais, como provérbios, fotografia, trechos de canções e carta de leitor, como já foi explicitado e exemplificado. Os gêneros provérbio e música foram trabalhados mais superficialmente, tendo sua compreensão explorada mais a título de responder a exercícios, não sendo consideradas com muito destaque a função social, a estrutura, a linguagem etc. desses gêneros (cf. eventos 3.8 ao 3.32 – tabela 01 e figuras 01 e 02). A professora B também fez um trabalho parecido, mas abordou apenas três gêneros textuais em suas aulas: a fotografia, o poema e as músicas, sendo a fotografia e o primeiro poema utilizados apenas em atividades como as supracitadas (cf. evento 3.15 ao 3.24 – tabela 06 e figuras 04,05 e 07).

Analisando primeiro as práticas da professora A, começemos dizendo que ela explorou mais os gêneros fotografia, carta do leitor e reportagem, todos eles partindo do LD, mas continuando fora dele.

No trabalho com a fotografia, por exemplo, ela fez os exercícios que o LD propõe, porém não ficou só nisso. Ela aproveitou esse gênero para trabalhar outro, a legenda – também superficialmente – e aproveitou para realizar estratégias de leitura e compreensão textuais, como a exploração do conhecimento prévio dos alunos e o levantamento de hipóteses.

A professora aproveitou, ainda, para debater, mesmo com pouca profundidade, sobre questões e problemas sociais. Aproveitou, como já adiantamos, a deixa do trabalho com a fotografia para sair do LD e propor uma pesquisa de imagens aos alunos, a qual culminou numa produção textual (cf. eventos 3.33 ao 3.57 – tabela 01; eventos 2.1 ao 2.32 – tabela 02), atividade que será melhor descrita em outro momento das análises.

Em se tratando, agora, do trabalho com o gênero carta do leitor, o texto principal da unidade didática, a professora A trabalhou de forma mais abrangente, e as demais atividades das aulas giraram em torno dele.

Recapitulando, vimos que, inicialmente, a professora pediu para os alunos abrirem o LD na página que continha os textos em foco – duas cartas de leitor. Pediu, também, que os alunos observassem as cartas, explicou o gênero, leu com eles essas cartas, realizou exercícios, explicou as questões, explorou a estrutura da carta, falou sobre a edição que é feita nas cartas antes da publicação e sobre a publicação propriamente dita, abordou a linguagem utilizada nas cartas etc. (cf. eventos 3.1 ao 3.13 – tabela 03). Após essa sequência de atividades, a professora, mais uma vez, deixou de lado o LD e passou a realizar atividades fora dele, mas que não deixavam de remeter ao LD: trouxe o aparelho de retroprojektor e apresentou em transparência algumas cartas de leitor retiradas das revistas *Superinteressante*, *Veja*, *Ciência Hoje para Crianças* e do gibi da *Turma da Mônica*, como podemos visualizar abaixo:

Figura 18: Seção de cartas de leitor da revista *Superinteressante*



Fonte: Revista *Superinteressante*¹¹

¹¹ A fonte não traz a indicação do número de edição das revistas nem da data de publicação delas porque reproduzimos essas imagens do material da professora, o qual não apresentava essas informações.

Figura 19: Seção de cartas de leitor da revista Veja

Cartas

"O sexo não muda, continua ora simples, ora complicado. Assim sendo, cada um que descubra seus caminhos, o jeito que lhe é mais gostoso."

Adelmar Blauzer
Salvador, BA

...e os outros não equívocos o estatuto de cidadãos.

Dr. Christian Goodwin
Nova York, NY, EUA

Caríssimos VEJA, tenho usado bem seu site de Cópia. A minha história se compõe de muitas histórias de relação ao sexo, quando comparo com a realidade. Além de mais, meu interesse nos Estudos Sexuais é visto como a superação do nível para a maioria conservadora e moralista. Não que não tenha algo de como anda como sexo, e preciso mesmo está-lo sempre de um "moral" de sexo, e não sexualidade.

Roberto Chaves
Lagoa, Ubatuba, RJ

A excelente reportagem de capa de VEJA se tornou em um desafio: como contá-la em poucas palavras de assunto, pois muitos leitores pediram para se justificar em uma única (para a resposta), no dia 27 de julho de uma "suplemento sexual", com a gravidade no bolso, o leitor não sabe o que a carta le está lendo.

Roberto Ribeiro Martins
Ponte Alegre, RJ

Donna Rosenfeld
Complimentar a VEJA e ao excelente trabalho de Donna Rosenfeld pela reportagem, a qual levou a cabo, em 25 de julho. Não consigo deixar de expressar o prazer de ter lido a reportagem que não sou a primeira a MT — o filho adotivo, assassinado pelo PT —, que na realidade mostra claramente a sua verdadeira face, a qual muitos se recusam a enxergar: uma criança parvamente de ódio.

Oliver Almeida
Rio Esplanada, RJ

Quero ler "O desafio do PT" sem saber de antemão quem é o personagem principal, mas induzido a pensar que se trata de um adoado, não quero ler, mas também quero ler. O filho adotivo não tem a graça de saber o que há por trás das palavras. Por isso a reportagem de capa do VEJA Donna Rosenfeld.

Lúcio José da Silva
Basiléia, RJ

...e os outros não equívocos o estatuto de cidadãos.

Dr. Christian Goodwin
Nova York, NY, EUA

Caríssimos VEJA, tenho usado bem seu site de Cópia. A minha história se compõe de muitas histórias de relação ao sexo, quando comparo com a realidade. Além de mais, meu interesse nos Estudos Sexuais é visto como a superação do nível para a maioria conservadora e moralista. Não que não tenha algo de como anda como sexo, e preciso mesmo está-lo sempre de um "moral" de sexo, e não sexualidade.

Roberto Chaves
Lagoa, Ubatuba, RJ

A excelente reportagem de capa de VEJA se tornou em um desafio: como contá-la em poucas palavras de assunto, pois muitos leitores pediram para se justificar em uma única (para a resposta), no dia 27 de julho de uma "suplemento sexual", com a gravidade no bolso, o leitor não sabe o que a carta le está lendo.

Roberto Ribeiro Martins
Ponte Alegre, RJ

Donna Rosenfeld
Complimentar a VEJA e ao excelente trabalho de Donna Rosenfeld pela reportagem, a qual levou a cabo, em 25 de julho. Não consigo deixar de expressar o prazer de ter lido a reportagem que não sou a primeira a MT — o filho adotivo, assassinado pelo PT —, que na realidade mostra claramente a sua verdadeira face, a qual muitos se recusam a enxergar: uma criança parvamente de ódio.

Oliver Almeida
Rio Esplanada, RJ

Quero ler "O desafio do PT" sem saber de antemão quem é o personagem principal, mas induzido a pensar que se trata de um adoado, não quero ler, mas também quero ler. O filho adotivo não tem a graça de saber o que há por trás das palavras. Por isso a reportagem de capa do VEJA Donna Rosenfeld.

Lúcio José da Silva
Basiléia, RJ

...e os outros não equívocos o estatuto de cidadãos.

Dr. Christian Goodwin
Nova York, NY, EUA

Caríssimos VEJA, tenho usado bem seu site de Cópia. A minha história se compõe de muitas histórias de relação ao sexo, quando comparo com a realidade. Além de mais, meu interesse nos Estudos Sexuais é visto como a superação do nível para a maioria conservadora e moralista. Não que não tenha algo de como anda como sexo, e preciso mesmo está-lo sempre de um "moral" de sexo, e não sexualidade.

Roberto Chaves
Lagoa, Ubatuba, RJ

A excelente reportagem de capa de VEJA se tornou em um desafio: como contá-la em poucas palavras de assunto, pois muitos leitores pediram para se justificar em uma única (para a resposta), no dia 27 de julho de uma "suplemento sexual", com a gravidade no bolso, o leitor não sabe o que a carta le está lendo.

Roberto Ribeiro Martins
Ponte Alegre, RJ

Donna Rosenfeld
Complimentar a VEJA e ao excelente trabalho de Donna Rosenfeld pela reportagem, a qual levou a cabo, em 25 de julho. Não consigo deixar de expressar o prazer de ter lido a reportagem que não sou a primeira a MT — o filho adotivo, assassinado pelo PT —, que na realidade mostra claramente a sua verdadeira face, a qual muitos se recusam a enxergar: uma criança parvamente de ódio.

Oliver Almeida
Rio Esplanada, RJ

Quero ler "O desafio do PT" sem saber de antemão quem é o personagem principal, mas induzido a pensar que se trata de um adoado, não quero ler, mas também quero ler. O filho adotivo não tem a graça de saber o que há por trás das palavras. Por isso a reportagem de capa do VEJA Donna Rosenfeld.

Lúcio José da Silva
Basiléia, RJ

Fonte: Revista Veja

Figura 20: Seção de cartas de leitor da revista Ciência Hoje para Crianças

Cartas

LOUCO POR CIÊNCIA

Querida CHC, quero dizer que adoro suas matérias, pois sou louco por animais e pela ciência. Gostei muito do artigo Os microvídeos, publicado na CHC 130. Quero pedir que publiquem meu endereço na revista. Estou a fim de fazer amizades com pessoas novas.

Paulo Idório da Conceição Luz, Rua Pedro da Silva Oliveira 145, Centro, 48490-000, InhambupeirBA.

Esperamos que você faça muitas amigas, Paulo. Abraços!

APRENDIZADO

Olá! Tenho 12 anos e aprendo muito lendo a revista. Li a primeira na escola, na aula de leitura, e adorei. Agora, lijo todos os dias. Uma das reportagens de que mais gostei foi Bicho ou planta?, que fala sobre esponjas marinhas e foi publicada na CHC 102. Gostaria de que publicassem minha carta e de pedir para que falem mais sobre a vida dos animais.

Dionatan Mascarenhas, Av. Santa Teresinha 69, 59600-000, Jocaiba/SC.

No seção Galeria dos Bichos Ameaçados de Extinção, folheio sempre sobre os animais. Carina!

VILÕES DA NATUREZA

Meu nome é Mônica. Gosto de estudar, brincar e fazer amizades. Mas não gosto de pessoas que fazem mal à natureza. O animal de que mais gosto é o gato. Gostaria de que publicassem meus poemas e histórias. Quero muitos amigos. Espero receber muitas cartas. Beijos e abraços.

Mônica de Souza, Rua Pedro Galvão de França 116, 07400-000, Mariporã/SP.

Al, pessoal, escrevam para a Mônica!

PARA O MUNDO INTEIRO

Sou Uanna, tenho 12 anos. Gostaria de que a galera de todas as partes do mundo me escrevesse. Estou esperando receber muitas cartinhas e fazer amizades com pessoas do mundo inteiro. Eu adoraria se a pessoa da CHC publicasse um mandando um beijo para o Rex, a Diná e o Zipor.

Tchauzinho.

Uanna Mara Soares Lima, Rua Jarbas Martins s/nº, 64310-000, Aroazes/PI.

Publicamos uma matéria sobre harmonia na adolescência na CHC 77.

Fonte: Revista Ciência Hoje para Crianças

Figura 21: Seção de cartas de leitor do gibi da Turma da Mônica



Fonte: Gibi da Turma da Mônica

A professora A leu as cartas, explorou novamente a sua estrutura, como havia feito com as cartas que o LD continha, discutiu sobre a motivação para a escrita de algumas delas e evidenciou as diferenças existentes entre elas em relação ao público leitor, à linguagem, ao suporte, entre outras (cf. eventos 3.15 ao 3.22 – tabela 03).

Com mais essa atividade de identificação e leitura de cartas de leitor, percebemos que a professora conseguiu fazer com que seus alunos reconhecessem o objetivo de produção do gênero e os seus elementos constitutivos, que aprendessem a estruturá-la, diferenciasssem cartas e suportes etc., o que ela enfatizou ser mais importante – junto a encontrar as cartas em outros suportes – do que responder a exercícios no livro (cf. evento 2.3 – tabela 05). No que tange a esse momento de leitura, podemos perceber que a professora se preocupou com aspectos importantes, para os quais Moraes (2002) já havia chamado atenção: ao promover práticas de leitura, devemos observar aspectos relevantes, como as suas condições de

produção, informações sobre o contexto de produção dos textos, objetivos da leitura, informações sobre o suporte etc. No entanto, é preciso cuidar para que a leitura não perca sua finalidade principal – a compreensão, a construção do sentido –, não devendo se encerrar na finalidade da identificação. A professora conseguiu, como já foi dito, que os alunos apreendessem esses aspectos em relação ao gênero, mas talvez não tenha alcançado um dos objetivos principais do trabalho com a leitura: fazer com que o momento de ler fosse um momento de construção de sentido.

Dando continuidade ao seu trabalho com a leitura de cartas de leitor, na aula seguinte, a professora distribuiu revistas e jornais e pediu que os alunos procurassem a seção de cartas de leitor naqueles suportes. Uma vez achadas as cartas, eles deveriam lê-las, identificar o assunto, seus elementos e aspectos relacionados à linguagem, entre outros. A professora estabeleceu comparações entre os suportes, mencionou o gênero sumário, destacando a importância de consultá-lo, deu mais alguns comandos para a realização da atividade e pediu que a atividade fosse socializada, tentando com isso, talvez, desenvolver a oralidade dos alunos (cf. eventos 2.1 ao 2.34 – tabela 04).

De acordo com o visto, a professora B compreende a necessidade de ir além do LD. Mostrar textos do mesmo gênero dos que estavam no LD nos seus suportes originais é uma atitude bastante pertinente e necessária, que pode demonstrar a capacidade de a professora entender que o LD pode funcionar tanto como um suporte de textos, quanto como um gênero discursivo, como já colocaram Bunzen & Rojo (2005); é lícito pensarmos também que, funcionando de qualquer uma dessas maneiras, os textos que o LD traz têm finalidades didáticas, sendo necessário conhecê-los em sua fonte, a fim de perceber sua funcionalidade como prática social, os objetivos e motivações com os quais foram verdadeiramente escritos, fugindo da idéia de que os textos são produzidos e lidos apenas para se adequar a situações escolares, como a resolução de exercícios. Outra coisa é que os LD quase sempre trazem

textos adaptados e mutilados. Dessa forma, vê-los no seu acontecimento, ou seja, na situação real de circulação é bastante relevante.

Morais (2002) concorda com a atitude de trazer outros suportes para a sala de aula. Para ele, “a língua é algo tão grandioso e multifacetado que limitar sua exploração, em sala de aula, aos LD (...) seria subtrair possibilidades de contato com portadores de textos e outros materiais imprescindíveis para o avanço de nossos aprendizes” (p. 04). O autor reitera:

Insistimos sobre a necessidade de buscarmos garantir um espaço permanente, na sala de aula, para portadores de textos especiais *como os jornais, as revistas, as histórias em quadrinhos, os livros de literatura infanto-juvenil*. Ainda que os bons livros didáticos atuais tragam exemplos de textos extraídos daqueles suportes, nada substitui seu manuseio e exploração diretos. Há muito a ganhar, permitindo-se aos alunos conviver sistematicamente com aqueles suportes textuais. Além da apropriação de conhecimentos sobre a linguagem que se escreve em cada gênero escrito, o acesso livre àqueles textos, na sala de aula, pode ser um importante recurso para motivar nossos alunos a gostarem de ler, exercendo uma característica essencial aos cidadãos letrados: o direito de escolher o que lemos, o exercício da autonomia na construção de nossas preferências e paixões como leitores (ibidem, p.04).

Focalizando, agora, a prática da professora B, revisaremos como ela trabalhou o gênero poema e veremos quais atividades realizou partindo do LD para outros suportes de leitura.

O poema, gênero abordado na unidade trabalhada pela professora durante as observações, foi explorado dentro e fora do LD, no entanto, como no caso da professora A, a atividade proposta sem o LD não deixou de reportar-se a ele. A professora falou sobre poemas, explorou a linguagem que lhes é característica, explicou o que é uma antologia, expondo o objetivo de criarem uma antologia da turma, explorou a forma e o conteúdo dos poemas, permitiu que os alunos dissessem versinhos de poemas de que se lembravam, deu exemplos, diferenciou poema de poesia, distinguiu os gêneros poema e conto, leu as músicas trazidas pelo LD – *A paz (Leila 4)* e *A canção do senhor da guerra* –, explorou-as, promoveu

a resolução de exercícios (também em duplas, se os alunos quisessem), corrigiu-os com os alunos e finalizou a atividade pedindo que trouxessem de casa um poema de que gostassem para trabalharem com ele na próxima aula, porém os alunos não trouxeram e a atividade de declamação acabou não acontecendo (figura 15).

Dando, então, prosseguimento à atividade com o LD, a professora indicou a página que seria trabalhada e começou a desenvolver as atividades: trabalhou o significado de declamação, repetição, imagens e enumeração, explorou os recursos e a linguagem dos poemas, leu trechos do LD, promoveu a resolução de exercícios, realizou estratégias de leitura, como a ativação de conhecimento prévio, explorou o poema Rosa de Hiroshima, mesmo que superficialmente, discutiu sobre problemas enfrentados com a guerra, esclareceu dúvidas dos alunos e corrigiu os exercícios (cf. eventos 2.6, 2.8 ao 2.10, 2.12 ao 2.42 – tabela 08).

Na aula seguinte, a professora resolveu deixar o LD um pouco de lado e informou aos alunos que iriam ao laboratório de informática para realizarem uma pesquisa sobre poemas: eles iriam visitar *sites* de poetas diversos e escolheriam os poemas que seriam usados na criação da antologia da turma. A professora esclareceu que a pesquisa seria no laboratório de informática porque a biblioteca, outro lugar que permitiria uma pesquisa interessante, estava desativada para reforma. Os alunos seguiram até o laboratório. Lá a professora sugeriu sites para pesquisa e pediu que os alunos anotassem no caderno o poema escolhido, pois, na próxima aula, dariam continuidade à atividade (cf. eventos 2.1 ao 2.12 – tabela 09).

Refletindo sobre as táticas “fabricadas” pela professora visando a sair do LD e partir para a leitura em outro suporte, como o computador via *internet*, vemos que ela pode revelar também a capacidade que essa professora tem de perceber que a leitura no LD não é suficiente para favorecer o acesso dos alunos aos textos que circulam socialmente e em seus moldes e suportes originais. Certamente, ela entende, assim como a professora A, que é

preciso mostrar que esses textos não existem apenas para o cumprimento de exercícios, como se apresentam no LD. Eles existem com outros objetivos e, muitas vezes, só o suporte original é capaz de nos fazer compreendê-los melhor. No entanto, vale destacar um entrave enfrentado pela professora A nesse sentido: como trabalhava o gênero poema, o ideal seria que a leitura além do LD fosse de livros de poemas, coletâneas, antologias etc. que os alunos encontrariam na biblioteca, como ela mesma explicitou para a turma. Mas, diante de uma biblioteca desativada e de alunos que não possuem esse material ou não têm acesso a ele com facilidade fora do ambiente escolar, coube à professora usar a “criatividade”, “fabricar” táticas “possíveis” e levá-los à sala de informática para pesquisar em “antologias digitais” os textos necessários à atividade. De qualquer forma, a atividade aconteceu, a leitura foi feita, os objetivos foram, de certo modo, atingidos, e a turma acabou trabalhando uma forma específica de leitura como prática social e ampliando o que chamamos de letramento digital.

Como já dissemos anteriormente, o fato de um professor usar o LD com mais apego, mais frequência, pode ser decorrente da ausência de outras possibilidades de materiais de leitura, por exemplo. Sendo assim, o LD se torna autor da aula não simplesmente por uma opção do professor ou porque ele não tem autonomia. É preciso reconhecer as circunstâncias que levam o professor a dar ao LD a condição de organizador da aula e de material imprescindível. No caso dessa professora, acreditamos que o uso que é feito do LD, inclusive em relação ao que foi colocado no início da análise sobre a voz desse material ser uma das que mais ecoa na sala, é fruto dessa escassez de possibilidades, de materiais didático-pedagógicos, tecnológicos (como vimos no perfil das escolas campo de pesquisa, as duas escolas dispõem de aparelhos de DVD e de retroprojetor, no entanto nem sempre eles funcionam) e de livros. Não negamos aqui que o professor precise ter criatividade ou lançar mão de meios que tornem sua prática cada vez melhor, mesmo diante de dificuldades. Também não queremos dizer que o LD deve ser a “saída de emergência” nessas situações. A

questão é que, além daquelas limitações com que o professor se depara ao transpor a teoria à prática, como já vimos e como ressalta Coracini (1998), ele ainda é obrigado a lidar com a escassez de recursos indispensáveis ao sucesso do seu trabalho, como é o caso dos livros.

Feita essa reflexão sobre a problemática da escassez de recursos na escola e sobre as práticas de leitura em outros suportes, podemos afirmar que as atividades realizadas tanto pela professora A quanto pela professora B, além de constituírem-se em táticas interessantes para dar conta das estratégias colocadas pelo sistema – trabalhar com textos, dar conta de determinados conteúdos, ajudar os alunos a desenvolverem certas competências –, revelam a preocupação das professoras em tentar ir além do LD. É perceptível que as atividades tinham um caráter de continuidade das práticas propostas por esse material, mas, de qualquer forma, possibilitaram o contato do aluno com outros textos, suportes e outras tecnologias.

Concluindo as observações aqui colocadas sobre as práticas de leitura e reconhecendo o esforço das professoras em realizá-las mesmo diante de dificuldades, ressaltamos a necessidade de essas práticas serem cada vez mais consistentes e de tentarem ver a língua como interação, concebendo o texto como objeto inacabado e a leitura como processo de construção de sentidos. Para isso, é preciso, como coloca Morais (2002), levar em conta, no momento de pensar e de realizar essas práticas, quais objetivos, competências, conhecimentos estão sendo trabalhados e construídos e se elas realmente fazem com que nossos alunos “leiam pensando”. Essas práticas de leitura – com o LD e sem ele – precisam ser fruto de uma reflexão, ter objetivos definidos e estar sempre sendo postas em questionamento. É o que defende Morais (ibidem) ao levantar estas questões:

“Que estratégias de leitura o aluno é levado a mobilizar para compreender os textos?” Sabemos, hoje, que compreender um texto não é apenas “localizar” informações que aparecem ao longo do mesmo. Ao convidar o aluno a ler, é muito importante ajudá-lo a ativar seus conhecimentos prévios (sobre o tema, sobre o autor, sobre o gênero textual). Além de poder “sintonizar-se” mais com o novo texto, este desafio lhe permitirá formular hipóteses, checá-las, enfim, exercitar os procedimentos de um leitor letrado. Será que além

dessas estratégias o LD (ou as atividades que formulamos à parte) permitem ao aluno realizar inferências e generalizações a partir do que leu? Se isto não ocorre, como poderemos superar tais lacunas? Como vamos “corrigir” o rumo do proposto pelo autor do LD (ou para nós mesmos, em situações anteriores), de modo a ajudar nossos alunos a ler “pensando”, comparando informações, dialogando com os textos que já leram na vida e com os conhecimentos prévios que desenvolveram? (p. 02).

Refletindo sobre as práticas de leitura que realiza, certamente o professor não só conseguirá encontrar as respostas para essas questões, mas também fará de suas propostas de trabalho momentos significativos e de efetiva aprendizagem. Mas não basta só pensar sobre o modo como trabalha a leitura. É preciso também refletir sobre as situações de produção textual que coloca em prática em suas aulas.

1.1.3. O livro didático e as práticas de produção de texto

Tratemos, agora, das práticas de produção textual realizadas pelas professoras. Antes de começarmos, vale ressaltar que as produções que aconteceram não foram propostas pelo LD – pelo menos não tal qual estavam no LD – mas foram, de certo modo, assim como muitas de leitura, uma continuação de atividades propostas nele.

A primeira atividade de produção de texto foi realizada pela professora A, logo no início das aulas observadas, quando trabalhou a imagem de abertura da unidade do LD – a seção *Pretexto*. Tratava-se de uma fotografia vencedora do concurso “O Brasil dos meus olhos” (figura 3). Após fazer a interpretação da imagem com os alunos, como vimos no mapa de eventos e nos comentários feitos na análise das práticas de leitura, a professora pediu que, em casa, os alunos pesquisassem imagens que, para eles, representassem o Brasil e coubessem na categoria da fotografia do LD – “O Brasil dos meus olhos” –, e trouxessem na próxima aula (cf. evento 3.58 – tabela 01). Na aula seguinte, a professora propôs-se a colocar em prática a proposta da atividade. Pediu que os alunos mostrassem a imagem que trouxeram, no

entanto alguns alunos não haviam trazido. Prontamente, a professora solicitou que uma aluna pegasse revistas na biblioteca para que esses alunos não deixassem de participar. Assim sendo, após todos estarem de posse das imagens, a professora indicou a proposta de produção: cada aluno escreveria um texto no caderno a partir da imagem, daria um nome a ela e explicaria por que ela havia sido escolhida por eles para ser “O Brasil dos meus olhos” (cf. eventos 2.1 ao 2.11 – tabela 02). Como sugestão, a professora colocou no quadro um esquema, um modelo de como o texto poderia ser estruturado, o qual está reproduzido abaixo:

Figura 22: Modelo de estrutura do texto a ser produzido pelos alunos a partir de imagem

O BRASIL DOS MEUS OLHOS

IMAGEM

TÍTULO DO TEXTO: _____

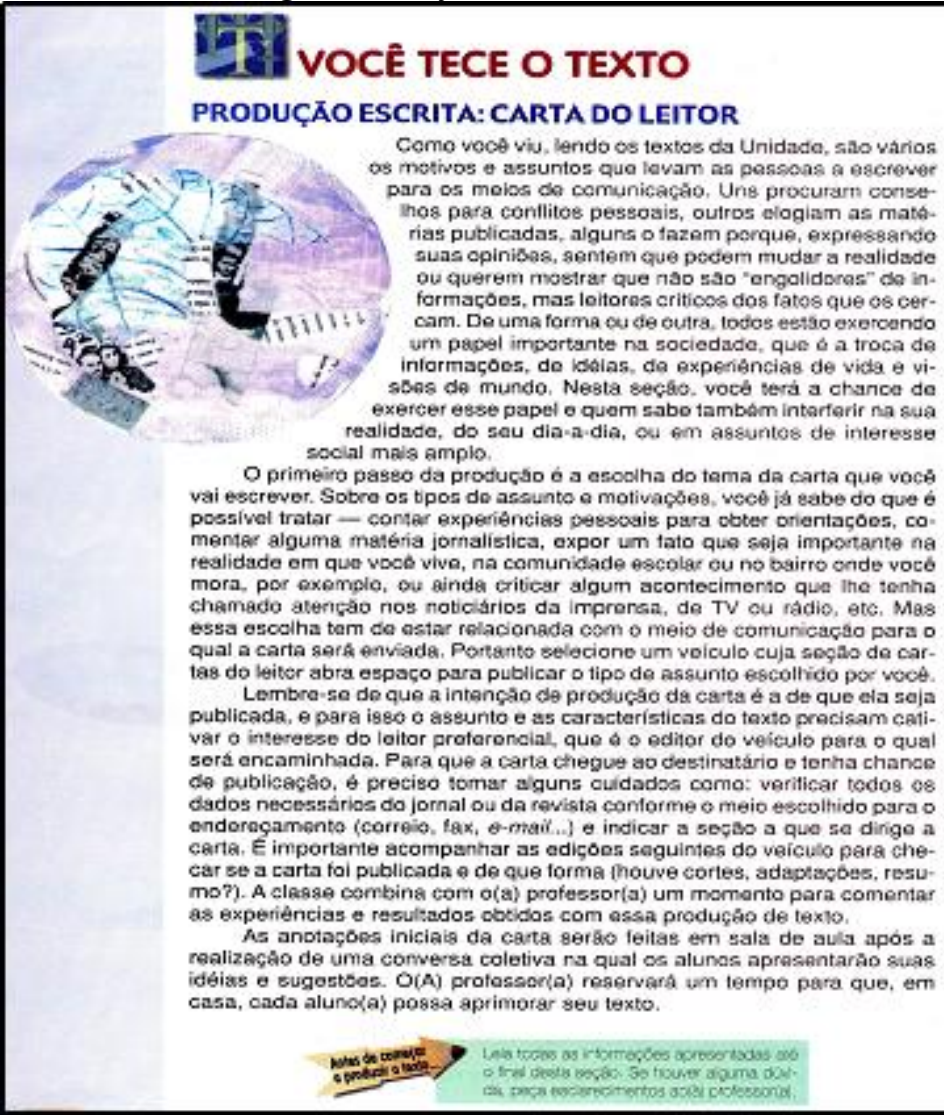
TEXTO/DEPOIMENTO _____

Enquanto os alunos produziam, a professora observava os trabalhos, mostrava algumas produções já concluídas à turma e elogiava-as. Os resultados foram imagens e textos bem criativos e interessantes.

A culminância dessa atividade nós veremos com mais detalhe no decorrer da análise, no momento em que tratarmos das práticas de oralidade.

A outra prática de produção textual teve um formato mais aproximado de uma sugestão apresentada pelo LD. A seção *Você tece o texto*, que está abaixo apresentada (cf. seção completa no anexo 07), sugeria que os alunos escrevessem uma carta de leitor sobre um tema qualquer:

Figura 23: Seção *Você tece o texto*



VOCÊ TECE O TEXTO
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR

Como você viu, lendo os textos da Unidade, são vários os motivos e assuntos que levam as pessoas a escrever para os meios de comunicação. Uns procuram conselhos para conflitos pessoais, outros elogiam as matérias publicadas, alguns o fazem porque, expressando suas opiniões, sentem que podem mudar a realidade ou querem mostrar que não são "engolidores" de informações, mas leitores críticos dos fatos que os cercam. De uma forma ou de outra, todos estão exercendo um papel importante na sociedade, que é a troca de informações, de idéias, de experiências de vida e visões de mundo. Nesta seção, você terá a chance de exercer esse papel e quem sabe também interferir na sua realidade, do seu dia-a-dia, ou em assuntos de interesse social mais amplo.

O primeiro passo da produção é a escolha do tema da carta que você vai escrever. Sobre os tipos de assunto e motivações, você já sabe do que é possível tratar — contar experiências pessoais para obter orientações, comentar alguma matéria jornalística, expor um fato que seja importante na realidade em que você vive, na comunidade escolar ou no bairro onde você mora, por exemplo, ou ainda criticar algum acontecimento que lhe tenha chamado atenção nos noticiários da imprensa, de TV ou rádio, etc. Mas essa escolha tem de estar relacionada com o meio de comunicação para o qual a carta será enviada. Portanto selecione um veículo cuja seção de cartas do leitor abra espaço para publicar o tipo de assunto escolhido por você.

Lembre-se de que a intenção de produção da carta é a de que ela seja publicada, e para isso o assunto e as características do texto precisam cativar o interesse do leitor preferencial, que é o editor do veículo para o qual será encaminhada. Para que a carta chegue ao destinatário e tenha chance de publicação, é preciso tomar alguns cuidados como: verificar todos os dados necessários do jornal ou da revista conforme o meio escolhido para o endereçamento (correio, fax, e-mail...) e indicar a seção a que se dirige a carta. É importante acompanhar as edições seguintes do veículo para verificar se a carta foi publicada e de que forma (houve cortes, adaptações, resumo?). A classe combina com o(a) professor(a) um momento para comentar as experiências e resultados obtidos com essa produção de texto.

As anotações iniciais da carta serão feitas em sala de aula após a realização de uma conversa coletiva na qual os alunos apresentarão suas idéias e sugestões. O(A) professor(a) reservará um tempo para que, em casa, cada aluno(a) possa aprimorar seu texto.

Atas de conversa e produção do texto...

Lê as todas as informações apresentadas até o final desta seção. Se houver alguma dúvida, peça esclarecimentos ao(a) professor(a).

Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo – p. 171

Na proposta da professora, os alunos teceram o texto, mas a partir de uma sugestão mais amarrada: ela trouxe uma reportagem da revista *Atrévada*, a qual tratava de um tema bastante interessante para a faixa etária dos alunos: o *bulling*. Mais especificamente, o *cyberbulling*, ou seja, a prática do *bulling* na internet.

Figura 24: Texto *Guerra na rede*



Fonte: Revista *Atrévada*, abril de 2006

Antes de pedir que a turma lesse o texto, a professora explorou o assunto da reportagem (não explorou o gênero) promovendo a realização de estratégias de leitura. Explorou o título, deu pistas, pediu que os alunos realizassem inferências e leu alguns fragmentos do texto para que eles levantassem hipóteses acerca do assunto tratado. A professora falou também sobre a temática discutida no texto, sobre *blog* e *cyberbulling*, sobre o público para o qual ele se voltava e pediu, enfim, que os alunos se organizassem em duplas para ler o texto.

Com os alunos organizados, a professora indicou o número da revista e a data de publicação e pediu que os alunos, individualmente ou ainda em duplas, produzissem uma carta do leitor para a revista tratando da matéria lida. Retomou os elementos da carta e sua estrutura. Ao produzirem, ela observou as produções dos alunos, elogiou-as e falou da possibilidade de enviá-las à revista (cf. eventos 3.1 ao 3.26 – tabela 05), demonstrando esforço no sentido de trabalhar a produção de texto como prática social, perspectiva considerada ideal num trabalho que vê a língua como interação social.

Se compararmos a atividade de produção de texto sugerida pelo LD e a realizada pela professora, perceberemos que as duas apresentaram vantagens e desvantagens. O LD não “amarrava” bem a proposta, deixando a critério do aluno o assunto da carta, o que poderia ser muito vago para eles. No entanto, destacava a questão da avaliação da produção, prática que a professora não realizou. Ela foi mais criativa ao trazer uma matéria de revista de tema interessante para “inspirar” a produção dos alunos, no entanto a avaliação das produções restringiu-se às observações feitas por ela em sua mesa, não havendo espaço para a reescrita do texto, atividade primordial a uma produção reflexiva e produtiva.

Ambas as atividades – a do livro e a promovida pela professora – estimularam a circulação do texto. A proposta da professora de enviar algumas cartas à revista *Atrevida*, além de muito boa, foi bem aceita pela turma. A professora finalizou a aula elogiando algumas produções e recolhendo os textos dos alunos. Alguns dos textos produzidos pela turma seguem abaixo:

Figura 25: Algumas produções de carta de leitor – 1º ano do 4º ciclo A

The figure displays four examples of student letter production forms, each titled "FICHA DE PRODUÇÃO DE TEXTO".

- Top Left:** The student writes a letter dated "Dia 21 de outubro de 2008". The text discusses a book about the environment and the importance of recycling.
- Top Right:** The student writes a letter dated "Dia 21 de outubro de 2008". The text discusses a book about the environment and the importance of recycling.
- Bottom Left:** The student writes a letter dated "Dia 21 de outubro de 2008". The text discusses a book about the environment and the importance of recycling.
- Bottom Right:** The student writes a letter dated "Dia 21 de outubro de 2008". The text discusses a book about the environment and the importance of recycling.

Ao realizar as atividades descritas acima, como podemos ver, a professora A sai do LD, mas sua proposta não deixa de dar continuidade ao que foi iniciado com ele.

Quanto à professora B, as práticas de produção textual não foram presentes em suas aulas. O LD trazia 2 (duas) propostas de produção – uma que trazia a reflexão sobre um poema junto a uma proposta de produção de um texto desse gênero a partir de um auxílio visual sobre tema social e outra que tratava de mais uma produção de poema com tema

social—, mas nenhuma delas foi realizada pela professora. Tais atividades estão colocadas abaixo de forma resumida (cf. seção completa nos anexos 08 e 09):

Figura 26: Seção *Produção de texto* - 01

PRODUÇÃO DE TEXTO Poema

1. Leitura

1 Leia o poema a seguir.

O açúcar

O branco açúcar que adoça meu café
nesta manhã de lua cheia
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e alveio ao gulador
como boia de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da memória do esquilo e tempo-aí fez o Oliveira
dona da memória.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tempo-aí fez o dono da usina.

Este açúcar está cara
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no tempo do vale.



3. Produção 10

Quando quiser a qualquer momento de sua memória, com a ajuda de algumas dicas, você poderá lembrar-se de tudo o que aconteceu no dia 4 de junho de 1989, em Pequim.

10 Você vai escrever um poema que será lido por um colega e depois exposto em um mural da classe.

a) Para isso, leia o texto e observe a foto a seguir.

Em abril de 1989, milhares de estudantes e cidadãos chineses foram às ruas de Pequim exigir a democracia e protestar contra a corrupção. O governo conviveu com os protestos durante algum tempo, mas na madrugada do dia 4 de junho ordenou o envio de tropas para pôr fim à manifestação. Houve milhares de mortos e feridos.



Cidadãos chineses se colocam diante de uma fila de tanques em 5 de junho de 1989, à entrada da Praça da Paz Celestial, Pequim.

b) Por que esse homem colocou-se em frente a um tanque de guerra?

c) O que ele provavelmente sentiu ao fazer isso?

d) E você, o que sente ao observar essa imagem?



Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantam o colchete e a cana
que virará açúcar.
Em outras escutas,
homens de vida amarga
e dura produzem este açúcar
branco e puro
com que adoça meu café esta manhã, em Ipanema.

Ferreira Gullar,
Jornal 2, ed. São Paulo: Global, 1993.

11 Refleta sobre os motivos que levam as pessoas a viver esse tipo de condição.
a) Explore seus pensamentos e opiniões no poema que vai produzir.
b) Procure usar alguns dos recursos poéticos estudados nesta unidade: repetições, metáfora, imaginação, adjectivação, entre outros.
c) Você pode criar rimas e trabalhar com a divisão dos versos, experimentando ritmo e sonoridade ao lerlo.
d) Se desejar, dê um título para seu poema.

12 Avalie seu poema levando em consideração os seguintes aspectos.
a) Peça que um colega leia seu poema em voz alta.
b) Seu poema expõe suas opiniões e sentimentos acerca da tema proposta?
c) Observem juntos quais recursos da linguagem poética foram empregados e os efeitos que eles produzem no poema.
d) Peça-lhe sugestões de como tornar o poema mais interessante.
e) Passe o poema a limpo e faça modificações, se necessário.
f) Afixe seu poema no mural da classe para que todos possam lê-lo.

4. Avaliação e apresentação

Fonte: Livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo – p. 270 a 273

Figura 27: Seção *Produção de texto* – 02

PRODUÇÃO DE TEXTO Poema

1. Contexto de produção

1 Você vai escrever um poema de temática social utilizando os recursos da linguagem poética estudados nesta unidade.

- Seu texto será afixado no mural da classe e lido pelos colegas e pelo professor.

Você acabou de ler três poemas que tratam de problemas sociais. Leia no Contexto, que antecede os textos, as intenções dos representantes desse tipo de produção poética e as características dela.

2. Planejamento

2 Comece o planejamento da produção de seu poema refletindo sobre a temática que você vai desenvolver.

- Observe a foto a seguir. Ela registra uma manifestação ocorrida em Berlim, Alemanha, em 29 de março de 2003. As pessoas reuniram-se em um protesto contra a invasão do Iraque pelos Estados Unidos. A expressão em inglês no war, que aparece no balão, quer dizer *não à guerra*.

3. Produção

3 Escreva seu poema a partir do que você planejou.

- Considere o público para o qual está escrevendo.
- Procure usar os recursos poéticos estudados na unidade e os trabalhados na Oficina.
- Lembre-se de que seu poema deverá ter temática social.
- Dê um título a seu poema.

4. Avaliação e apresentação

6 Avalie seu poema observando os aspectos a seguir.

- Você explorou os recursos poéticos que conhece? Seu poema apresenta temática social?
- Peça a um colega que leia o seu poema. Ouça a opinião dele.
- Faça todas as alterações que quiser. Experimente usar outras palavras ou distribuir os versos de outra maneira. Seu poema só estará pronto quando você se sentir satisfeito com ele ou a partir do momento em que não quiser mais modificá-lo.
- Verifique a ortografia e a pontuação ainda na rascunho antes de editar o poema.
- Passe o poema a limpo. Se quiser, ilustre-o com desenhos ou foto.

7 Afixe seu poema no mural da classe para que os colegas e o professor possam lê-lo.

Fonte: Livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo – p. 283 a 286

Refletindo sobre isso, vemos no mapa de eventos que, ao explicitar a temática da unidade – *Recursos da linguagem poética* –, a professora mencionou as atividades que seriam realizadas. Dentre elas, não estava a produção de poemas (isso esperado, já que a unidade tratava desse gênero). Um aluno, então, perguntou se produzir poemas estava dentre as atividades planejadas para a unidade. A professora disse que eles poderiam produzir, sim, mas, em outro momento (na entrevista, veremos que ela afirmou que seu objetivo na unidade não era a produção, e sim a organização de uma antologia).

Além de não ter trabalhado as duas seções de produção de texto que sugeriam a criação de poemas voltados para temáticas sociais, a professora também não promoveu atividades de produção escrita fora dele, que, a nosso ver, foi prejudicial. A atividade de produção seria muito pertinente, já que as do LD tratavam da produção de poemas, e porque sabemos que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de português. Não havendo a produção, perdeu-se a oportunidade de expressar sentimentos e de praticar os recursos da linguagem poética enfatizados em quase todas as atividades da unidade trabalhada, além de outros aspectos.

Em vez de produção escrita, a professora B realizou uma atividade de reprodução. No entanto, não foi uma atividade vazia de significado, como as conhecidas cópias escolares. Pelo contrário, o objetivo foi bastante interessante: a professora conduziu os alunos na elaboração de uma antologia da turma. Essa atividade era sugerida no LD, mas em forma de projeto didático, como podemos ver abaixo.

Figura 28: Seção *Projeto de investigação* – Antologia de poemas

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Antologia de poemas

Técnica: selecionar textos.

1. O QUE VOCÊ VAI FAZER

Você vai organizar uma antologia de poemas e letras de músicas que será lida pelos colegas da classe. Uma **antologia** é um conjunto de textos reunidos segundo algum critério — tema, época, autoria, etc. Os critérios da sua antologia você vai decidir.

Depois de selecionar os textos, você vai elaborar uma introdução que explique por que reuniu aqueles poemas, ou seja, os critérios que usou para selecionar os textos.

2. SELEÇÃO DOS TEXTOS

Decida o critério que vai orientar sua seleção de poemas.

Critérios	
 Temas	Os textos podem ser mais amplos ou mais restritos. Por exemplo, poemas que falem sobre sentimentos ou poemas que falem sobre um sentimento específico (amor, saudade, etc.). Outro critério pode ser os poemas pertencentes da classe, por exemplo.
 Movimento literário ou cultural	Por movimentos literários entendem-se as classificações pela história da literatura, como romantismo, modernismo, barroco, etc. Você também pode escolher poemas ligados a movimentos culturais: é o caso das letras das canções de protesto, movimento que marcou a música popular brasileira.
 Autor ou grupo	Há vários de autores ou grupos literários, por exemplo de que gostamos de um modo especial: pareciam traduzir exatamente aquilo que sentimos ou gostaríamos de dizer. Cuidado aqui: não se esqueça de considerar a possibilidade de selecionar poemas ou letras dessas autoras ou grupos e preferir suas escolhas.
 Período	É possível ainda pensar em algum período específico. Por exemplo, os anos 1960, ou os poemas produzidos durante a ditadura militar. A definição do período deve ter motivo claro: uma década significativa para você, um acontecimento histórico que tenha algum interesse particular.

3. PESQUISA DOS POEMAS

- Decidiu o critério, você vai pesquisar os textos propriamente ditos.
- Se não tiver livros suficientes em casa para a pesquisa, use a biblioteca da escola ou uma biblioteca pública. A definição do critério vai ajudá-lo na busca.
- Nas bibliotecas costuma haver um fichário com o título dos livros, nome dos autores e endereço para a localização nas estantes. Procure aqui o bibliotecário.
- Há muitos sites voltados à literatura e à divulgação de novos poetas.
- Depois de pesquisar bastante e escolher todos os poemas que julgar adequados à sua antologia, faça uma nova seleção dentro os poemas já escolhidos. Uma segunda leitura pode tornar sua antologia ainda melhor.
- Defina a ordem em que os poemas vão aparecer.

4. ELABORAÇÃO DA INTRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS POEMAS

- Escreva uma introdução explicando os critérios de sua seleção.
- Escreva também sobre os autores: quem são, quando viveram e produziram suas obras e quais são suas preocupações principais.
- Se puder, ilustre com fotos dos autores.
- Dê o seu texto em partes e dê um título a cada uma. Destaque os títulos.
- Reúna os poemas selecionados e os textos que você produziu. Numere as páginas.
- Elabore um sumário registrando a introdução, o nome dos poemas e seus autores.

No sumário, o número da página pode ficar à direita ou à esquerda do nome do texto. Você pode também variar e somar à direita alguns ícones. Veja um exemplo:

Primeira parte	Nome do poema	Nome do autor	Nome da obra
	26	Nome do poema	Nome do autor
	31	Nome do poema	Nome do autor

5. EDIÇÃO FINAL

Elabore uma bibliografia para colocar no final do trabalho. Consulte como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) recomenda que se faça uma bibliografia.

6. AVALIAÇÃO

- Entregue em uma capa para o trabalho. Ela pode conter uma foto ou uma ilustração que combine com os textos selecionados.
- Junte tudo: grampe as folhas ou faça nests dois furos, amarrando-as com um fio. Você também pode juntar as folhas em uma pasta.
- Traga sua antologia com os colegas para conhecer as escolhas deles. Se puderem, organizem uma apresentação dos trabalhos, com leitura dos poemas.
- Tragam impressões sobre o trabalho: como foi realizá-lo e apresentá-lo? O que mais gostaram de fazer?

Pelo que foi observado, a professora – acreditamos que pelo fator tempo – resumiu a proposta do projeto, o que a fez deixar de lado uma sequência interessante de trabalho – mas não deixou de criar a antologia da turma. Com os poemas pesquisados na *internet* (como vimos na análise das práticas de leitura), ela promoveu uma socialização (leitura dos textos pesquisados). A professora aproveitou os poemas escolhidos para discutir sobre questões sociais e pediu, por fim, que os alunos passassem a limpo com organização para entregar-lhe, a fim de que montasse uma antologia, a qual, de comum acordo, seria doada à biblioteca da escola (cf. eventos 2.1 ao 2.23 – tabela 10).

Podemos interpretar essa atitude da professora de promover a criação de uma antologia como sendo uma preocupação de dar à atividade um caráter social, uma finalidade concreta, como fez a professora A com os textos que seriam enviados à revista. Isso revela que essa professora também pretende que as situações de escrita tenham um objetivo e sejam concebidas como práticas sociais.

Pelas descrições, análises e interpretações feitas, podemos perceber que, do mesmo modo como a professora A, a professora B ora usa o LD, ora deixa-o de lado em algumas aulas, promovendo atividades fora dele. No entanto, é visível que, também nesse caso, as atividades não se distanciam do que propunha o LD. Parece-nos que elas viam as propostas do LD como inadequadas à turma ou aos objetivos que tinham e aí suas táticas residiram em modificá-las ou desprezá-las a fim de atenderem aos pressupostos que tinham.

Morais (2002) reflete sobre isso, e a prática das professoras parece confirmar a sua reflexão. De acordo o autor, é comum encontrarmos no LD atividades de produção escrita sem finalidade, apenas para cumprir uma tarefa. Diante disso, ele coloca:

se sabemos que as “redações” ou tarefas escritas na escola tendem a ser muito pobres, só poderemos superar tal pobreza se estivermos atentos para algumas questões relativas às *condições de produção escrita*. Por exemplo:

está claro para o aluno qual o objetivo do texto que produzirá e quem será seu interlocutor? Está claro em que suporte registrará a versão final de seu texto e onde o mesmo circulará? Ele sabe que gênero textual produzirá para atingir seus propósitos? Já pode ler e explorar textos daquele gênero? Foi ajudado a definir o “tom” (mais ou menos formal) que usará ao escrever? (p. 02)

Pelo visto, algumas dessas questões foram pensadas pelas professoras no momento de trabalhar a produção escrita (mesmo no caso da professora B, que não promoveu a criação de texto, mas de uma coletânea de textos já produzidos por autores consagrados). No entanto, vale salientar que é preciso um pouco mais de reflexão da parte delas em relação ao planejamento da escrita, sua natureza processual e de reelaboração. Faltou, pelo que vimos, talvez devido ao tempo curto em que o momento de produção foi realizado, uma concepção de revisão/reelaboração que ultrapassasse o mero ‘passar a limpo’, a mera ‘higienização’ do texto que os alunos escreveram e produziram (MORAIS, 2002).

Mesmo percebendo muitas aproximações entre os modos como as professoras lidaram com o LD, podemos evidenciar que elas não o usaram da mesma forma. Como diz Certeau (1985), elas “fabricaram” no seu cotidiano algumas práticas singulares de utilização do LD, criando táticas a partir do material que foi estrategicamente elaborado (FERREIRA, 2006) por autores que não conheciam as suas práticas. Daí a necessidade de adequá-lo às situações vividas em cada classe.

Feitas as observações mais relevantes acerca das práticas de produção com (e sem) o LD, partiremos agora para as observações acerca do trabalho com a oralidade nesse suporte.

1.1.4. O livro didático e as práticas de oralidade

Um fato muito interessante – para não dizer lamentável – a ser observado nos LD usados pelas professoras é que nenhum deles tem uma seção ou pelo menos atividades específicas dedicadas às práticas de oralidade nas unidades trabalhadas pelas professoras.

Diante dessa curiosidade, decidimos ver a avaliação que o GLD fez desse eixo em cada LD. Confirmamos, então, que o trabalho com a linguagem oral não é o ponto forte deles. Vejamos o que diz esse documento sobre essa lacuna nos LD.

Sobre o LD usado pela professora A – *Trabalhando com a linguagem* –, a informação é a seguinte:

As propostas de produção oral (...) não são tão sistematizadas, tornando-se, às vezes, apenas propostas de conversas orientadas. Não há um trabalho de análise e compreensão de textos orais. Assim, o tratamento dado à oralidade não possibilita ao aluno perceber as relações entre linguagem falada e linguagem escrita, a variação de linguagem oral em função do gênero e da situação de interlocução (BRASIL, 2007a, p. 99).

Já sobre o LD usado pela professora B, assim o GLD se posiciona:

As atividades de linguagem falada não encaminham um trabalho que envolva a construção de saberes relativos aos gêneros orais usados em situações públicas e formais. Elas estão predominantemente atreladas às atividades de compreensão, voltadas para a discussão temática dos textos lidos. Há muitas propostas de oralização de textos escritos, como a declamação, a dramatização, o jogral, a leitura dramatizada e a recontagem de histórias lidas. As atividades dos projetos temáticos – proposta de mesa-redonda, debate, entrevista e exposição oral – solicitam a produção de gêneros orais formais e públicos, mas não oferecem subsídios suficientes para essas produções (idem, ibidem, p. 141).

Diante de abordagens como essas, um eixo que já não é muito desenvolvido pelos professores em suas aulas – pelo menos de forma sistematizada – acaba sendo deixado de lado no dia-a-dia das aulas. No entanto, apesar de reconhecermos que, em relação, por exemplo, às práticas de leitura, as de oralidade quase não foram desenvolvidas pelas professoras, vimos que elas criaram certas oportunidades de os alunos praticarem a oralidade: nas discussões sobre as temáticas abordadas nas unidades, nas situações de socialização de textos produzidos, como no caso da produção que a professora A realizou sobre a imagem e na situação em que a professora B pediu que os alunos lessem e justificassem a escolha de seus

poemas. No entanto, essas práticas não são suficientes para desenvolverem a oralidade dos alunos. Como coloca Moraes (2002):

Quanto ao desenvolvimento da oralidade, para termos alunos de fato proficientes nesta modalidade de uso da língua, precisamos permitir o exercício de interlocuções orais que vão além da simples “conversa” ou “troca de opiniões com o colega”. Podemos então refletir sobre questões como: que tipos de textos orais o aluno é convidado a produzir ao longo do ano letivo? Variam quanto ao dialeto e ao registro (mais ou menos formal)? Tal como nos textos escritos, os alunos têm clareza sobre as finalidades das produções orais que compartilharão na sala de aula e fora dela? Lembramos que, infelizmente, a maioria dos livros ainda não tem dado um tratamento mais cuidadoso ao ensino e à aprendizagem da modalidade oral de nossa língua (p. 02).

Como vemos, não só a prática das professoras com o LD mas também os LD precisam ter um olhar mais direcionado para as práticas de oralidade. A partir daí, pensamos: ou os LD não trazem um trabalho sistematizado com a oralidade porque os professores não as desenvolvem com frequência ou acontece o inverso. De qualquer forma, a oralidade necessita de um olhar diferenciado. Até porque, como sabemos, os alunos não precisam apenas saber ler e escrever. É preciso também desenvolver competências relacionadas ao falar.

1.1.5. O livro didático e as práticas de análise linguística

Começamos esta parte da nossa análise com as seguintes citações de Genouvrier e Peytard (1974), Fonseca e Fonseca (1977) e Luft (1985) sobre o ensino de língua: “a pedagogia da língua se esgota por se constituir num conjunto de técnicas para ensinar a quem já sabe”; “as aulas de português esvaziam-se pela própria indefinição quanto ao objeto de ensino” e “estudo de língua passa a ser estudo gramatical”, respectivamente. Foi com a visão de ensino criticada nessas citações que partimos para a observação da prática das professoras.

Desde o princípio, acreditávamos que o uso do LD em sala de aula giraria em torno das atividades de gramática que ele oferecia, quase sempre mecânicas e fechadas em si mesmas, desconsiderando-se a língua como atividade interativa e social. Porém, o que nos foi apresentado nas observações refutou essa hipótese: no caso das duas professoras, a seção de gramática não foi trabalhada na unidade observada do LD. Em todas as aulas, as professoras deram prioridade às atividades de leitura e, com menor intensidade, às de produção e até às de oralidade. Porém, mesmo não realizando uma sequência de atividades de gramática, como fizeram nas seções de estudo dos textos, as professoras abriram espaço durante as explicações para tentar promover um pouco de reflexão sobre a língua.

Apesar de serem menos frequentes em relação aos eventos relacionados aos textos, os eventos de reflexão sobre a língua foram significativos, pois surgiram dos usos que os alunos fizeram dela e/ou de fenômenos ocorridos nos (e a partir dos) textos estudados, levando em consideração o seu caráter de construção social (SILVA *et al.*, 1986). Surgiram tanto durante as atividades de leitura e compreensão de textos como nos momentos de pesquisa (cf. eventos 3.18 ao 3.22 – tabela 01; eventos 3.13 e 3.14 – tabela 03; eventos 2.12, 2.13 e 2.19 – tabela 04; eventos 3.9, 3.14, 3.15 e 3.26 – tabela 06; eventos 2.7 e 2.11 – tabela 07; eventos 2.17, 2.34, 2.36, 2.38 ao 2.41 – tabela 08) e foram bastante diversificados, passando pela exploração da linguagem e dos recursos dos textos, pelo estudo de questões de vocabulário, pela reflexão sobre as variedades linguísticas e pelo emprego de preposições e de algumas palavras.

Arriscamos dizer que, nos casos observados, a língua foi estudada e praticada ao mesmo tempo (SUASSUNA, 1995). Essa postura das professoras, ou seja, essa opção por não tratar a gramática da língua de forma estanque e inerte leva-nos a pensar que existe um esforço por parte delas em repensar antigas práticas e em experimentar novas abordagens. O que elas tentam fazer é levar os alunos a surpreenderem a linguagem em seu funcionamento

(FONSECA e FONSECA, 1977). Agindo assim, reafirmam o que Possenti (1997b, p. 36) costuma dizer quando se refere ao ensino de língua: “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. (...) O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”.

As atitudes das professoras observadas nos levam a repensar os resultados de estudos como os de Batista (1997), Neves (1991) e Travaglia (2004) (ressalvados os fatos de termos observado apenas uma unidade do LD, entre tantas, e de as professoras observadas serem estudantes de Mestrado), que apontam para um ensino quase que exclusivamente gramatical nas aulas de português, bem como para a separação dessa aula em blocos de leitura, redação e gramática, muitas vezes desconectados, e para a realização de exercícios de mera identificação e classificação de unidades da língua. Pelo contrário, pelo que podemos inferir dos dados coletados/construídos, no que tange aos momentos de reflexão sobre a língua, essas professoras tentam tomar a linguagem em funcionamento, o que possibilita revelar uma concepção de linguagem como meio de interação social. E essa relação entre a concepção de linguagem das professoras e o modo como abordam a gramática é extremamente importante, pois, como esclarece Geraldi (1997b):

A alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino (p. 45).

Podemos ilustrar os argumentos colocados até agora retomando o momento em que a professora A leu um trecho da música “Bom conselho” (figura 02), questionando os temas que as músicas poderiam explorar. Como o trecho falava de dor, um aluno sugeriu que o motivo da dor seria uma traição – no modo de dizer dele, *gaia* (galha) ou *chifre*. Como isso foi motivo de riso para a turma inteira, a professora achou pertinente aproveitar a

oportunidade para refletir sobre as variedades linguísticas e a necessidade de adequar a linguagem às situações e para explorar relações de sinonímia (cf. eventos 3.15 ao 3.20 – tabela 01). Esse exemplo demonstra que é possível, ao mesmo tempo em que o sujeito faz a linguagem, pensá-la criticamente. E isso é positivo, pois, como coloca Braga (1979, p.63), “ensinar linguagem deveria simultaneamente significar desenvolver a ‘consciência da linguagem’”. Esse exemplo é uma forma de tentar fazer do ensino de português uma tarefa de construção do conhecimento (ILARI e POSSENTI, 1985); é uma possibilidade de, estudando a língua em funcionamento, professor e aluno deixarem de estar a serviço do conteúdo (SUASSUNA, 1995).

Outro ponto que pode ser destacado é que, não dedicando aulas e aulas à descrição gramatical como a tradição e os próprios LD usados propõem, as professoras parecem concordar com a visão defendida por Possenti (1996, p. 59) de que “uma coisa é o estudo da gramática e outra é o domínio ativo da língua”. Geraldi (1997b) concorda quando diz que

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (p. 45-46).

Outro momento das aulas observadas é capaz de exemplificar e confirmar que o que defendem Possenti e Geraldi é possível de ser praticado. Quando trabalhava o gênero carta do leitor, a professora A distribuiu revistas e jornais e pediu que os alunos procurassem neles a seção que trazia o gênero em estudo, a fim de que eles se familiarizassem com o texto em sua forma social de circulação. Nesse momento, um aluno questionou se a seção poderia ser a de carta ao leitor. A partir daí, a professora iniciou uma reflexão sobre as diferenças existentes entre uma forma e outra de expressão e sobre a mudança de sentido causada pela mudança de carta *do* leitor para carta *ao* leitor (cf. eventos 2.12, 2.13 e 2.19 – tabela 04). O mesmo

aconteceu quando a professora B refletiu sobre os diferentes sentidos da palavra *como* (cf. evento 2.11 – tabela 07).

Possenti (1996, p. 80) afirma que “nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias”. Esse discernimento as professoras parecem ter, e essa suposição ganha força quando pensamos que elas não realizaram a seção de gramática do LD porque a natureza do trabalho empreendido por elas com esse eixo coloca o material didático em segundo plano, já que o material prioritário do trabalho é a produção linguística do aluno (GERALDI, 1997b). Elas tentaram demonstrar, como coloca Franchi (1984), que a transformação da prática e das condições de ensino é muito mais uma questão de atitude do que de técnicas.

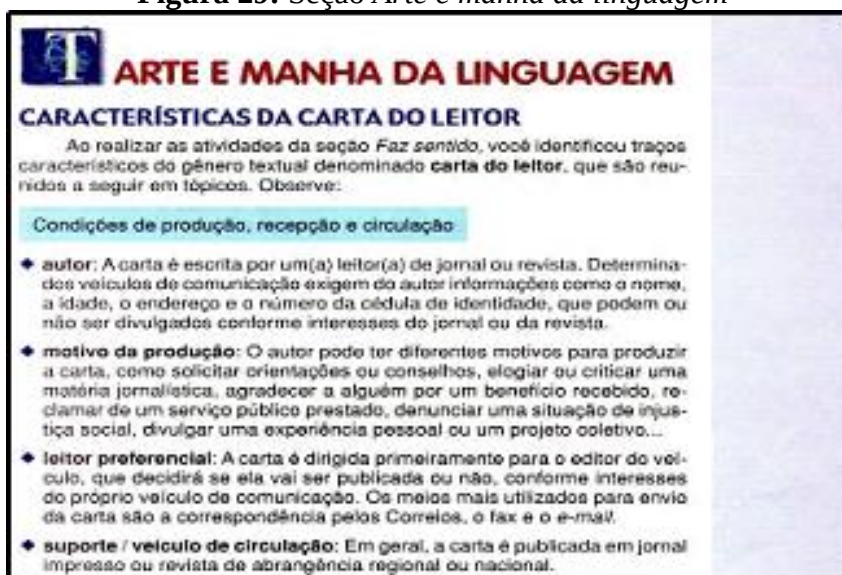
Vale destacar, ainda, que as professoras salientaram não realizar as seções de atividades gramaticais do LD por elas não serem o foco naquele momento ou por não estarem de acordo com os objetivos que tinham ao trabalharem tais gêneros (veremos melhor essas informações na análise das entrevistas). O fato de terem deixado de lado essas seções revelam mais uma vez a “fabricação” de táticas que visam à realização, em classe, do que para as professoras é o mais importante a ser trabalho.

Trazendo o foco da nossa observação para as seções de gramática apresentadas pelo LD, percebemos aspectos que merecem nosso comentário:

- 1) em relação ao LD usado pela professora A – *Trabalhando com a linguagem* –, por mais incrível que pareça e por mais adequações que os LD tentem trazer, ele ainda apresenta a seção de gramática como um apêndice do livro. Intitulada *O que pode esta língua*, essa parte do LD apresenta, de forma pouco inovadora, todos os conteúdos de língua portuguesa que deveriam ter sido apresentadas de forma articulada com os outros eixos de ensino. A exceção – em se tratando da unidade observada – é uma

seção que é apresentada no decorrer da unidade e que trata das características da carta de leitor (cf. no anexo 10 a seção completa):

Figura 29: Seção *Arte e manha da linguagem*



Fonte: Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo – p. 171

2) no que diz respeito ao LD usado pela professora B – *Projeto Araribá – Português* –, as atividades gramaticais, apesar de aparecerem no decorrer das unidades, não se apresentaram, pelo menos na unidade observada, de forma muito articulada com os textos trabalhados e com a aprendizagem dos recursos do poema (a não ser no que se refere à adjetivação). Elas tratavam do ensino de conjunções subordinativas, pronomes relativos e orações subordinadas adjetivas.

Vejamos alguns exemplos dessas seções (cf. anexo 11 com as seções completas):

ESTUDO DA LÍNGUA EMPREGO DAS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

Perguntas-chave

- Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.
- O que é uma conjunção subordinativa?
- Como se classificam as conjunções subordinativas?
- Qual é a função das conjunções subordinativas em diferentes contextos?

1 Leia a tira.

1 Se o menino tivesse dito apenas "Espere aqui assisto à minha primeira aula de piano", o amigo teria entendido a mensagem? Justifique. *Não, porque ele não temia ser zulado.*

2 Copie no caderno a explicação que melhor define a função da palavra enquanto.

- Ligar duas orações, estabelecendo uma relação entre elas.
- Determinar ou caracterizar um termo da oração.

A palavra enquanto é uma conjunção.

ESTUDO DA LÍNGUA ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

Perguntas-chave

Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- O que é uma oração subordinada adjetiva?
- Como se classificam as subordinadas adjetivas?
- Que classe de palavra introduz uma oração subordinada adjetiva?
- Qual a diferença entre pronome relativo e conjunção integrante?
- Como reconhecer os efeitos de sentido de uma oração subordinada adjetiva em um texto?

1 Leia.

Poesia

Gastei uma hora pensando num verso
Que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
Inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
E não quer sair.
Mas a poesia desse momento
Inunda minha vida inteira.

Cecília Meireles em *Antares*.
Poética completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

a) O eu poético parece estar passando por uma crise. Que crise é essa? *a solidão de se expressar*

b) Por que o poeta afirma que a poesia daquele momento inunda sua vida inteira? *o*

c) "Gastei uma hora pensando num verso." Copie do texto dois adjetivos que se referam a verso. *inquieto, vivo*

Se você quiser saber mais sobre os assuntos abordados neste estudo, consulte o livro *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha e Cinthya Cinthya, 10ª edição, 2010, publicada pela Paralela 15.

Fonte: Livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo – p. 273 e 286

A exploração dos conhecimentos linguísticos se faz, por um lado, na análise dos recursos expressivos dos textos lidos [como no caso da seção “Arte e manha da linguagem” – figura 10] e, por outro, numa seção voltada para os conteúdos gramaticais, presente no final dos volumes. O professor precisa ter autonomia para, no decorrer do ano, explorar, ampliar ou suprimir os conteúdos propostos. No trabalho com a gramática, os conteúdos são vistos na forma tradicional. (...) As atividades visam, muitas vezes, à transmissão dos conteúdos. Nos momentos em que busca levar o aluno a refletir para construir seus próprios conceitos, por vezes, a coleção fornece informações insuficientes, o que torna necessária a interferência direta do docente (BRASIL, 2007a, p. 99).

Agora, vejamos o que o GLD traz sobre o trabalho com os conhecimentos linguísticos no LD usado pela professora B – *Projeto Araribá – Português*: “ (...) o movimento é predominantemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos linguísticos, e o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado, com excesso de nomenclatura tradicional” (idem, ibidem, p. 140). Abaixo, segue um exemplo da abordagem ortográfica trabalhada na unidade observada (cf. no anexo 12 a atividade completa):

Figura 31: Seção Ortografia

ORTOGRAFIA
Palavras e expressões homônimas

1 Leia em voz alta os versos.



Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo, procuro sempre.

Carlos Drummond de Andrade
A palavra mágica. In: Poesia completa.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. (Fragmento).

Lembre-se
Palavras homônimas são
iguais na forma ou na pro-
núncia, mas diferentes no
significado.

Nada a temer
Sendo o correr da luta
Nada a fazer
Sendo esquecer o medo

Simão Mendes Lima. Colocação no Ar.
Quando de mim. Disponível em: <http://www.gramatica.com.br/colocacao-no-ar/>
ou <http://www.gramatica.com.br/colocacao-no-ar/>. Acesso em: 06 set. 2003. (Fragmento).

a) De que outra maneira poderiam ser iniciadas as frases
começadas pelas expressões destacadas? =

b) Observe a escrita das palavras destacadas. Elas possuem a
mesma grafia e pronúncia? E o sentido que expressam no
texto, é o mesmo? =

Escrevemos se não quando queremos indicar uma condi-
ção, e semelha quando queremos dizer o contrário.
É o significado dessas palavras que vai orientar a forma cor-
reta de escrevê-las, já que na escrita e na pronúncia elas são
semelhantes. Para não haver erros e confusões, fique atento e
perceba o contexto da frase na hora de usá-las.
Veja a seguir alguns casos que costumam gerar dúvidas.

Fonte: Livro *Projeto Araribá – 1º ano do 4º ciclo* – p. 294

Refletindo um pouco sobre o fato de as professoras não terem trabalhado essas seções nas aulas observadas, podemos colocar que:

- 1) apesar de ter explorado a caracterização da carta de leitor em suas explicações, focando a estrutura, os elementos constitutivos, o assunto, a linguagem e a edição para publicação, a professora A, não trabalhando a seção *Arte e manha da linguagem* (figura 29), deixou de abordar, por exemplo, o uso de operadores argumentativos, conteúdo bastante pertinente ao gênero estudado na unidade;
- 2) quanto à justificativa de não ter trabalhado essa seção, podemos associar o fato de a professora não concordar com a abordagem do LD, como chegou a dizer aos alunos;
- 3) em relação à prática da professora B, as seções de gramática não foram realizadas, segundo ela, porque o que ela queria trabalhar, de fato, eram os recursos da linguagem poética. E, apesar de as seções de gramática apresentadas no LD tratarem de conteúdos importantes, eles não eram abordadas de maneira muito articulada ao gênero. Sendo assim, a professora preferiu ficar nas reflexões acerca dos recursos poéticos apresentadas no decorrer da seção de estudo do texto;
- 4) quanto à seção de ortografia, a professora B também optou por não trabalhá-la, já que nada tinha relações com o que estava sendo estudado: tratava de palavras e expressões homônimas e usavam o texto apenas como “pretexto” para o seu ensino.

Diante do que foi observado, descrito, analisado e interpretado sobre as práticas das professoras, podemos reforçar, como dissemos anteriormente, que as professoras realizaram várias atividades que tiveram o LD como ponto de partida: promoveram a leitura de outros textos, a realização de pesquisas, o contato com outros suportes, a socialização de atividade através da oralidade e a produção de textos (ou, simplesmente, a reprodução, como no caso da professora B). Como é possível constatar, as duas professoras tentaram ir um pouco longe,

“fabricando” táticas como afastar-se mais do LD e aproveitar dele somente aquilo que pôde subsidiar as tarefas que elas mesmas planejaram e acreditaram ser mais interessantes.

Apesar disso, vimos que a professora B seguiu um pouco mais à risca o que era indicado pelo LD, inclusive nos momentos em que não o usou. Mesmo assim, nos casos das duas professoras, mesmo não estando nas mãos dos alunos, o LD estava, com maior ou menor intensidade, norteando os passos da aula.

Essas posturas das professoras, ora tão próximas, ora tão distintas, nos leva a concordar com o que Chartier (2000) diz sobre as ações da prática. Para a autora:

O espaço de ação que cada docente se autoriza é definido exatamente pelos gestos (...) que pode (que é suscetível de, capaz de, se acredita autorizado a) produzir no plano de sua função. Os critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como satisfatório, isto é, (...) racionalmente realizável no aqui e agora da classe (p. 08).

Em outras palavras, as táticas “fabricadas” pelas professoras demonstram que elas usam o LD de acordo com o que acreditam que é o ideal para o momento, a atividade e o objetivo que querem atingir. Situando essa discussão na prática das professoras, principalmente da professora A, vemos que, se a atividade que o livro traz é boa, ela usa; se não considera adequada, ela a abandona. Esse movimento de ida e volta ao LD, esse uso fracionado, porém contextualizado, só é compreendido se considerarmos que suas escolhas estão realmente voltadas para o que “elas” consideram satisfatório e positivo para sua prática, independentemente do que dizem os manuais do LD, o GLD ou a voz institucional, como a da Secretaria de Educação e a da própria escola. Como coloca Silva (*apud* SUASSUNA, 2006), em termos de relação pedagógica no contexto da sala de aula, nada substitui o professor, sua palavra, sua presença, seu exemplo, seu testemunho, sua experiência. Para o autor, o professor é o verdadeiro livro a ser estudado:

o professor, enquanto mediador no processo de produção de conhecimento e enquanto interlocutor que nomeia, conta, aponta coisas, organiza ideias, faz um grupo avançar etc., constitui-se ele próprio no principal “livro” a ser lido e estudado pelos alunos (ibidem, p. 153).

Podemos fechar (provisoriamente) as reflexões sobre a prática das professoras com o pensamento de Coracini (1998), que assegura que a prática é uma interpretação. Por assim ser, não deve estar presa ou ancorada num modelo estanque a ser seguido, imitado ou transmitido sem reflexão, já que aquilo que interpretamos é fruto da nossa história, valores e vivência. Para a autora,

Interpretar é um ato que não se encontra sob o controle total (consciente) do interpretante, mas depende da sua historicidade, dos valores, crenças (socialmente partilhadas), experiências de toda sorte (afetivas, sociais, intelectuais); enfim, é a vida do sujeito-interpretante que determina a sua maneira de ser, de ver, de perceber, de sentir, de se relacionar e de pensar (ibidem, p. 08).

Nesse contexto, a interpretação que cada uma das professoras observadas faz do LD e a mudança de atitude delas, as táticas “fabricadas” em relação ao uso desse material didático podem trazer transformações significativas na prática do ensino de língua e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Saindo um pouco das reflexões sobre as práticas, passemos agora àquelas voltadas para os discursos das professoras. A partir de agora, analisaremos o que foi apreendido com as entrevistas semi-estruturadas.

1.2. As professoras e os discursos sobre o livro didático, o processo de escolha, o uso e sobre suas práticas: relações, distanciamentos e aproximações com as práticas

Propomo-nos, neste momento do trabalho, analisar os discursos das professoras observadas através das respostas dadas à entrevista semi-estruturada que realizamos com elas

após as observações. Salientamos que nosso foco está relacionado aos objetivos que temos para este bloco, como colocamos na introdução e no quadro 03. Dessa forma, buscaremos analisar o discurso das professoras sobre o LD e sobre as suas práticas com esse material, considerando as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre esses discursos e as práticas propriamente ditas dessas professoras.

Matencio (1994) aponta para a importância de olharmos para o objeto de estudo de uma perspectiva crítica, que envolva, além de questões didáticas e específicas, as variáveis sociais e culturais como fundamentais para qualquer análise do processo de ensino-aprendizagem. Usando suas palavras, afirmamos aqui a necessidade de olharmos para o discurso do professor com essa mesma criticidade, já que o tomaremos como objeto de análise a partir de agora.

Como já adiantamos neste trabalho, o professor é um sujeito cindido, cuja identidade está em constante reformulação. Consequentemente, assim também pode ser o seu discurso. Analisá-lo, então, é reconhecer que “se trata, mesmo, de lidar com o sujeito em sua relação necessária com a ideologia, tenso, contraditório, obscuro” (SUASSUNA, 1995, p. 102). É preciso, também, perceber, como diz Orlandi (1987), que o discurso é construído desta ou daquela maneira em virtude do tipo de interação que se deseja estabelecer, e que as estratégias discursivas fundamentam-se nas representações que os sujeitos constroem dos seus interlocutores (PÊCHEUX, 1990). Sendo assim, faz-se necessário levar em consideração que as professoras, durante a entrevista, de certa forma falaram de sua prática para a Academia, que é representada pelo pesquisador. Nesse sentido, é natural que seus discursos evidenciem o papel e o lugar social do qual fazem parte e demonstrem um certo cuidado em dizer de determinada forma o que é dito, apesar de a entrevista ter sido realizada de forma que as professoras se sentissem à vontade. Suassuna (2006) também chama atenção para isso:

para se compreender o evento linguístico em toda sua complexidade seria preciso tematizar, necessariamente: as condições de produção do enunciado, a intenção comunicativa, o papel social de produção do enunciado, a intenção comunicativa, o papel social dos interlocutores, os efeitos de sentido perseguidos e conseguidos (p. 40).

Luz (s.d.) também evidencia o cuidado que devemos ter ao analisarmos os discursos do professor captado em situação de entrevista. Segundo a autora, “podemos pressupor que o sujeito no contexto imediato de entrevista sente-se ideologicamente interpelado a responder, a produzir (inconscientemente) um efeito de unidade no seu dizer sobre a profissão e, portanto, homogeneíza sua fala (...)” (ibidem, p. 10-11).

Feitas essas considerações, comecemos nossas análises. Tentaremos não perder de vista, além do dito, o não-dito, as lacunas deixadas entre um dizer e outro, bem como as diferentes formas do dizer.

Trataremos, como já esclarecemos neste trabalho, do uso que as professoras fazem do livro didático em sala de aula, mas vale destacar que outras questões relacionadas ao LD e igualmente importantes emergiram dos nossos dados, o que nos fez lançar um olhar também sobre elas, como é o caso da escolha do LDP: não estivemos presentes nas escolas no momento da escolha de LDP ocorrido em 2007, mas, a partir das falas das professoras, pudemos abstrair algumas informações relevantes, as quais aparecem aqui analisadas.

O que queremos evidenciar com essas análises são os movimentos e as relações que existem entre os discursos das professoras sobre o LD, a sua escolha e o seu uso e as práticas delas com esse material. Ressaltamos, porém, que temos consciência de que há muitas diferenças entre a natureza do dizer e a natureza do fazer. Na verdade, queremos ver se o que o professor diz – o seu discurso – foi possível de ser realizado, concretizado na prática. Se não foi, por qual(is) motivo(s)? Em outras palavras, queremos mostrar que esses motivos podem levar a um ou a outro caminho. Além disso, é útil percebermos que lugar (posição discursiva) cabe ao professor que escolhe/adota/usa o LD na sala de aula (SUASSUNA, 2006).

1.2.1. A importância do livro didático

Para começar, analisemos o que as professoras disseram acerca da importância do LD. De acordo com o discurso proferido por elas duas, ambas consideram-no um material importante, mas o motivo dessa importância é bem diferente para cada uma delas.

Para a professora A, o LD é importante, mas com ressalvas. Uma delas é que ele não deve nortear o trabalho do professor, deve ser apenas um apoio:

“Olha... o livro didático é importante. É importante, mas, assim, eu faço uma ressalva: depende... do modo como o professor utiliza esse material. (...) Ele pode servir de suporte para você trabalhar outras questões e não necessariamente você deve ficar presa ao livro didático. O livro didático não pode, não... não pode, não deve, ao meu entender, não deve nortear o trabalho do professor, né? Antes disso, o professor tem que ter as suas concepções, no caso, como eu tô tratando de língua portuguesa, as suas concepções de leitura, de produção de texto, né?, de língua, de linguagem pra, então, o livro didático servir como apoio, como suporte pedagógico, então, não... não pode ser o norteador da prática, ele deve vir como apoio à prática. E, e... eu vejo que ele pode servir, como eu já lhe disse, como um ponto de partida pra se trabalhar inúmeras questões voltadas para o ensino de língua portuguesa” (Professora A).

No entanto, para a professora B, ele é importante porque é um orientador da prática do professor:

“Eu considero importante porque ele... serve como um orientador também para o trabalho do professor. Além dos outros, né?, que a gente tem. Eu acho o LD importante para o trabalho do professor” (Professora B).

A partir dessas falas, podemos ver que as duas professoras têm concepções diferentes do LD e do seu papel na sala de aula. E essas concepções condizem com o que vimos na prática: a professora B dedicou muito mais tempo das aulas observadas às atividades com o LD do que a professora A, o que justifica sua fala quando diz que o LD “serve como um

orientador”. No entanto, vale ressaltar: a professora A usou o LD com menos frequência, mas pudemos perceber que as demais atividades implementadas por ela mantinham uma ligação com o LD. Isso, porém, talvez seja justificado na seguinte fala: “*não pode ser o norteador da prática, ele deve vir como apoio à prática. E... e... eu vejo que ele pode servir, como eu já lhe disse, como um ponto de partida pra se trabalhar inúmeras questões voltadas para o ensino de língua portuguesa*”. Decerto, vimos que o LD, em suas mãos, funcionou como um apoio, servindo como ponto de partida para outras leituras, outros suportes, outras atividades.

O que diz a professora A sobre a importância do LD pode ser entendido como sendo influenciado social e historicamente. Sabemos que para ela não são novidades as críticas que são feitas a esse instrumento como norteador da prática do professor. Sendo assim, para a professora, ir contra esse discurso que ecoa na sociedade poderia demonstrar que ela não estaria a par das pesquisas, das críticas etc. Do seu lugar social – de professora experiente e aluna do curso de Mestrado (como vimos no perfil das professoras, ambas cursavam Mestrado na época da pesquisa) – ela não poderia ficar no senso comum. Como enfatiza Suassuna (1995, p. 85), “a apropriação do discurso não é individual, mas social, já que aí está refletida a ilusão do sujeito; na verdade, o discurso é, ao lado de outros fatores sociais, determinado historicamente”. Isso pode ser associado à fala da professora B também, apesar de ela dizer que o LD é orientador da prática do professor. Observemos sua fala: “*serve como um orientador também para o trabalho do professor*”. Vejamos que, apesar de dizer que o LD é um orientador, ela ameniza sua fala usando a palavra inclusiva *também*, certamente sabendo o peso do que havia dito. Quando acrescenta o *também*, ela direciona o nosso entendimento para o fato de haver outros instrumentos orientadores do trabalho do professor e reafirma isso quando diz: “*Além dos outros, né?, que a gente tem.*”. Com esse acréscimo, percebemos que ela tenta “quebrar” o raciocínio que fizemos da sua fala anterior: o LD é orientador, mas não é

só ele que exerce ou que deve exercer esse papel; há outros recursos usados pelo professor para orientar sua prática além do LD; o LD é usado, mas não é o único ou o mais importante...

É possível inferir, a partir disso, que as vozes sociais também perpassam a fala dessa professora, pois concordar com o fato de o LD ser orientador da prática, mesmo com tantas críticas ao fato de ele ser usado com muito apego e pouca reflexão, seria arriscado demais para uma professora que está a par de discussões atuais. Essa atitude das professoras remete ao que Geraldi (1991) afirma sobre o trabalho linguístico e sua internalização por parte dos sujeitos:

pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sónicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por elas internalizadas (p. 03).

Antes de partirmos para outro questionamento feito na entrevista, gostaríamos de chamar atenção ainda para dois aspectos colocados pelas professoras em relação à importância do LD. O primeiro deles diz respeito à seguinte fala:

“... a gente sabe que, mesmo com as inovações da tecnologia e da informática, o livro didático ainda é o material escolar mais utilizado. Ele é importante, sim, porque ele é... é... os alunos têm mais facilidade de acesso, né?, do que a computador, notebook etc., etc. Isso eu tô falando da escola pública, né?, é... de ter acesso e... se a gente for pensar na parte financeira, ele é mais econômico do que computador etc., etc. Por enquanto, ainda é, não é, e... ele oferece ao professor um leque de possibilidades, porque ali, no livro didático, você tem é... diferentes gêneros de textos” (Professora A).

A partir desse discurso, podemos observar que a professora reconhece a importância do LD, apesar de não ver nele um objeto que norteie sua prática. Traz à tona, mais uma vez, no seu discurso, o discurso social, que vem afirmando que o LD é praticamente o único material a que os alunos têm acesso (pesquisas realizadas por Batista (1999), entre outras, mostram isso). Porém, para ela, o LD vai permanecer nas escolas não porque é um bom

material didático (apesar de deixar claro que ele oferece um leque de possibilidades), mas porque é a ele que os alunos têm acesso com mais facilidade, já que computadores e *notebooks* são muito caros para os que estudam na escola pública.

O segundo aspecto a ser discutido parte da fala da professora B, dita para complementar a resposta dada à questão sobre a importância do LD. Ela afirma que há outros materiais que orientam o trabalho do professor:

“É. Os outros recursos que a gente utiliza: jornais, outros livros didáticos também, outras leituras. Mas, assim, o livro didático tenta trazer o que há de mais novo no campo acadêmico, né?, para a sala de aula. Então, eu acho importante” (Professora B).

De acordo com o que diz essa professora, o uso do LD convive com o uso de outros materiais na sala de aula. Porém esta acredita, diferentemente da professora A, que, apesar de outros recursos estarem presentes na sala de aula, o LD permanecerá nela, mas não porque é um material mais barato, mas por ser uma tentativa de representação dos conhecimentos produzidos na Academia.

1.2.2. O livro didático como quase único material de leitura

Dando continuidade à entrevista, apresentamos às professoras os resultados de pesquisas que mostram o LD como praticamente o único material de leitura e de escrita usado por professores e alunos. Sobre isso, as duas professoras demonstram ter um pensamento semelhante:

“É... eu penso que ele não deve ser o único, né? Eu acho que isso aí é um problema, né? Ele não deve ser o único material utilizado pelo professor. A não ser que o professor só tenha em... no... na escola em que trabalha só esta possibilidade: o livro didático, né? Mas, mesmo assim, ele pode trabalhar, ele pode criar outras estratégias, né?, de ensino, a partir mesmo do livro didático (...) O livro didático como único material eu acho problemático, porque as

aulas se tornam cansativas, os alunos ficam sem suportar a aula, né?, eu acho que se eu fosse aluna hoje e se minha professora, meu professor trabalhasse só com o livro didático eu ia achar um saco, eu acho que eu não aguentaria. Então que o livro didático é importante, é, como eu disse anteriormente. Mas... ele não deve ser o único material usado na sala de aula, né?” (Professora A).

“Eu acho isso: apesar de o livro ser bom, ser um orientador, eu acho que acaba enfraquecendo o processo de ensino-aprendizagem, também, porque, dependendo do livro que você escolhe, você vai é... deixar de trabalhar outros conteúdos importantes, né?, pra o aluno e se limitar àquele livro. Então, eu acho que isso não é um ponto positivo, ter o livro como único elemento para o ensino” (Professora B).

Independente de usarem ou não com frequência o LD e de sua identificação com ele, as professoras demonstram acreditar que não é bom que ele seja o único objeto de leitura e de pesquisa de professores e alunos. Como vimos nas observações, o LD foi, em muitas das aulas, o objeto utilizado pelos alunos para leitura. No entanto, vimos também o esforço das professoras em trazer outros textos e outros suportes para que os alunos pudessem conhecer e ler. Pelo que vemos, elas pensam que ter o LD como único objeto de leitura e de escrita limita o trabalho do professor. Para a professora A, uma maneira de não se prender tanto ao LD é conhecer melhor o manual do professor, conhecer a concepção que os autores do livro têm e ser mais criativo na realização de atividades:

“O livro didático tem aquela parte do manual que é direcionada ao professor. Normalmente, os... os autores das coleções didáticas é... propõem atividades outras, atividades extras, né? Então, se o professor parar pra realmente ler o manual, pra dar uma olhada, pra ver qual é a concepção que os autores dizem ter, ir para o interior do livro, comparar, ver se de fato aquela concepção que está sendo dada ali pelos autores realmente é utilizada no livro e tal... E até ver as possibilidades de atividades outras que os autores sugerem e o professor, com sua criatividade, com sua intuição, com seu conhecimento do desempenho de sua turma, né?, desenvolver atividades outras” (Professora A).

Essa postura criativa apontada pela professora A mostrou-se na prática de sala de aula. Em alguns momentos, ela ousou e realizou algumas tarefas que, apesar de remeterem ao LD, de darem continuidade a ele, como já colocamos, não estavam tal e qual figuravam no livro.

Acreditamos, então, que tanto essa criatividade necessária quanto a ideia que as professoras apresentam sobre o LD podem ser fruto da mobilização de saberes profissionais e de sua experiência, pois, durante sua trajetória, o professor constrói e reconstrói a prática. Certamente, os discursos institucionais, as pesquisas acadêmicas com as quais elas têm contato por meio das leituras do Mestrado e o cotidiano de sala de aula têm contribuído para que as professoras pensem dessa forma, que, acreditamos, é a mais adequada. Com essas falas, elas parecem estar atentas para a questão de o LD “dar as aulas prontas, dispensando o professor de pensá-las e criá-las segundo as necessidades concretas do movimento de ensino” (GERALDI, 1987, p. 5).

1.2.3. Os aspectos mais importantes do livro didático

Demonstrando amadurecimento sobre a presença quase exclusiva do LD na sala de aula, as professoras informaram, então, o que, para elas, não poderia faltar num LD. Vejamos numa simples tabela os aspectos citados como indispensáveis de acordo com a maneira e a ordem em que foram mencionados:

Quadro 04: Aspectos indispensáveis a um LD de acordo com as professoras entrevistadas

PROFESSORA A	PROFESSORA B
Bons textos (diversidade de gêneros textuais)	Variedade de textos
Questões de compreensão de textos adequadas ao gênero trabalhado	Questões de interpretação voltadas para o gênero em estudo
Oralidade	Análise lingüística
Produção de texto	Orientação para a produção

A tabela acima nos mostra que, também em relação ao que um LD deve ter, as duas professoras pensam de forma parecida. Não só citaram quase os mesmos elementos como também se assemelharam na escala de importância. A diferença, como podemos ver, está no

fato de a professora A mencionar o eixo oralidade e a professora B mencionar o eixo análise linguística. Certamente, os dois eixos deveriam estar presentes dos dois lados da tabela, já que tanto a oralidade quanto a análise linguística não podem ser esquecidas quando se escolhe um LD. Talvez a opção por um e não por outro eixo tenha a ver com o lugar que é reservado a eles na prática dessas professoras. Como vimos nas análises, foram poucos os momentos dedicados a eles nas aulas observadas. Mas vale a pena discorrermos com mais precisão sobre essas preferências.

Travaglia (2006, p. 18) destaca que “é necessário propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”.

Em outras palavras, como sugerem Fonseca e Fonseca (1977), é necessário realizar a abertura da aula de português à “pluralidade dos discursos”, único meio de realizar a tão falada abertura da escola à vida e a integração da escola à comunidade, ou seja, abrir espaço na aula para os vários gêneros textuais que circulam socialmente. As professoras observadas parecem saber disso. E é realmente de se esperar que elas saibam e, por isso, mencionem a diversidade textual como um dos principais elementos que um LD deve possuir, afinal de contas, muitas das discussões acerca do ensino de língua atualmente remetem à importância do trabalho com textos. Vejamos as falas das professoras quando questionadas:

“Bons textos. Diversidade de gêneros textuais. Não pode faltar, né? (...) Eu acho que, bons gêneros textuais, bons textos não podem faltar é... a um livro didático” (Professora A).

“O que não pode faltar num livro didático de português? Uma variedade de textos com um encaminhamento adequado, né? (...)” (Professora B).

A partir dessas falas, percebemos que as professoras alimentam uma concepção de linguagem como forma de interação humana (apesar de, na prática, isso não ter se revelado

com muita firmeza), pois, preocupando-se com o trabalho com os textos, demonstram concordar com a ideia de que estudar a língua só é possível quando ela está em funcionamento.

Outro ponto importante a ser observado é que, como já expusemos, pesquisas como as de Borba (1994) e Batista (2004), entre outros, mostraram que os livros preferidos pelos professores são aqueles em que prevalece a preocupação com o ensino da gramática. No entanto, as falas das professoras apontam o contrário. Como é possível acompanhar no quadro 05, a preferência pela análise linguística (que não é ensino de gramática pura, vale destacar), só apareceu na fala da professora B e na terceira posição. Não que refletir sobre a língua não seja importante para elas. A questão é que, diante do anunciado no discurso e do visto na prática, o trabalho com o texto e a sua compreensão parecem ser entendidos como mais decisivos para a ampliação do conhecimento linguístico-textual dos alunos. Isso também pode ter uma relação com as mudanças que, segundo Val e Marcuschi (2005) vêm ocorrendo nos LDP: há uma considerável melhoria em relação ao trabalho com os textos.

Ainda referindo-se ao que as professoras dizem sobre os textos no LD, vale chamar atenção para uma questão: elas não falam o que falam apenas intuitivamente, com base em saberes oriundos apenas da prática ou da experiência. O que dá respaldo a essas falas são os saberes científicos e, podemos também dizer, institucionais, que vêm não só da Academia, mas também do ambiente institucional e dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os quais as professoras procuram dialogar no exercício da profissão. Sendo assim, elas não são a fonte única do discurso que proferem. Pelo contrário, o que vem à tona quando elas falam são as concepções provenientes do momento em que vivem e do espaço que ocupam (BENITES, 2003). Ou seja, como a relevância da diversidade textual é um tema muito debatido no ambiente onde trabalham e no lugar onde estudam, é natural que elas falem disso com autoridade e propriedade.

Em se tratando, agora, da também visível preferência pelas questões de compreensão textual, podemos afirmar que ela não provoca estranheza. Ora, se as professoras querem tanto que o LD tenha variedade textual, certamente vão esperar que eles proponham um bom trabalho de exploração desses textos, conforme evidencia a professora B:

“... uma variedade de textos com um encaminhamento adequado, né?, como... como perguntas, como a questão da interpretação de texto realmente voltada para aquele gênero abrangendo é... todos os eixos, né?” (Professora B).

Quando esse trabalho de interpretação de texto não é o esperado, elas usam outros recursos para suprir essa lacuna, como observamos nessa fala da professora A:

“... quando eu pego um livro que não escolho e acho que esse livro traz as questões de compreensão e de interpretação de texto muito superficiais, então, às vezes, eu até desprezo aquelas questões e eu mesma... crio com os alunos, crio as questões que eu gostaria que eles analisassem naquele gênero de texto” (Professora A).

Isso foi visto nas aulas dessa professora. Algumas vezes, ela deixou de fazer algumas questões, “pulando-as” e passando para outras, na tentativa, talvez, de aproveitar o que havia de melhor na atividade proposta pelo LD e de não dispensar tempo com atividades menos interessantes. Comportamento semelhante teve a professora B, como também podemos conferir na análise das práticas. Com base no que foi aqui apresentado, esse cuidado das professoras com os exercícios de compreensão de texto poderia revelar uma concepção de leitura como ato compreensivo e não apenas como mera atividade de decodificação. No entanto, vimos que a abordagem do LD e as práticas das professoras nem sempre caminharam nessa perspectiva. Talvez, como já colocamos em outro momento, as emergências da prática tenham, de certa forma, impedido de aplicar a teoria. De qualquer forma, torna-se necessária uma reflexão mais aprofundada acerca da transposição didática dessas professoras, do que as leva a, mesmo de posse da teoria, não conseguirem ser fiel a ela na prática.

É bom fazer, ainda, algumas considerações com relação ao fato de as professoras terem mencionado por último a atividade de produção de textos. Apesar de podermos associar a forma como as professoras citaram os aspectos a uma escala de importância, não acreditamos que a produção textual tenha sido citada por último porque é menos importante. Pelo contrário: talvez isso seja um reflexo do fato de essas atividades sempre culminarem as sequências que encontramos nos LD: primeiro, vêm o trabalho com o texto, a leitura e a compreensão; depois, a atividade de oralidade (quando existe); em seguida, a proposta de análise linguística (ou ensino de gramática); por fim, vem a proposta de produção textual. Essa interpretação ganha força quando retomamos as aulas observadas e vemos que foi assim mesmo que esses aspectos se sucederam: foi dada uma grande ênfase às atividades de leitura e muito tempo foi dedicado à resolução de questões de compreensão, principalmente nas aulas da professora B. Só no fim, culminando a sequência, encontramos (quando encontramos) a atividade de produção. No caso da professora A, lembramos que houve dois momentos de produção: um com base na imagem pesquisada e outro com base na matéria lida pela turma. No entanto, as duas produções aconteceram a título de encerramento de uma sequência. Já no caso da professora B, não foi uma produção propriamente dita, mas uma atividade de reprodução de textos. Respaldamos essa nossa hipótese nessa fala da professora A:

“A parte da produção de texto é muito importante, mas... tudo deve... tudo parte do gênero de texto escolhido, selecionado. Isso é fundamental” (Professora A).

Os momentos de oralidade e de reflexão sobre a língua também são considerados importantes pelas professoras A e B, respectivamente:

“É óbvio que a oralidade também é importante, né?” (Professora A).

“... também a questão da... da análise linguística (...)” (Professora B).

Percebemos, porém, nos dois casos, a ausência de uma justificativa mais forte acerca da importância desses aspectos. O lugar onde eles apareceram na tabela pode ser associado à prática das professoras: eles não foram muito explorados, não tiveram um espaço reservado como tiveram os outros aspectos, apesar de, no caso da análise linguística, ter sido significativo quando ocorreu.

Como vemos, as concepções teóricas de língua e de linguagem subjacentes ao discurso dessas professoras, mesmo com esforço e tentativa, não se materializaram em todas as atividades da prática em sala de aula. No entanto, com base no que observamos, elas julgaram importantes no LD aquilo que se preocupam em fazer na classe.

Antes de finalizar a análise dessa questão, é necessário voltar a nossa atenção para um aspecto apontado pela professora A:

“... eu sinto que faltam [nos livros didáticos] outros gêneros textuais mais interessantes, que circulam mais socialmente (...) a gente também não pode cair num extremo, né? (...) gênero textual é um tema que precisa ser ainda muito mastigado, muito debatido” (Professora A).

Em face disso, é preciso que as discussões e reflexões acerca do trabalho com esses aspectos elencados pelas professoras não se esgotem nem se deem por concluídas. Ainda há muito a ser visto e a ser feito.

1.2.4. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Como já pudemos perceber através das falas das professoras em muitos momentos da nossa análise, elas demonstram estar atentas às discussões atuais a respeito do ensino de língua portuguesa. Suas vozes dialogam com “a voz institucional”, como coloca Benites

(2003), e esse dialogismo ecoa em muitas de suas respostas, evidenciando-se, também, como a voz da Academia. Como já afirmamos, isso tem uma estreita relação com os saberes construídos durante o Mestrado cursado pelas professoras. Contudo, para nossa surpresa, quando questionadas sobre as ações do PNLD, as duas professoras revelaram não estar tão a par assim dessas questões.

Apesar de dizerem que conheciam o PNLD, as professoras não pareceram muito cientes do conteúdo desse programa para falar o que pensavam sobre suas ações. Elas disseram que o PNLD é importante, que o fato de os livros serem avaliados antes de chegarem à escola dá mais segurança ao professor, mas é preciso chamar atenção para alguns aspectos:

- a) a professora A, por exemplo, confundiu o PNLD com o Guia de Livros Didáticos, material elaborado a partir da avaliação dos LD. Percebemos isso quando ela chamou o PNLD ora de *documento*, ora de *programa* e quando disse que o recebeu das escolas onde trabalha, além de identificarmos hesitação e cuidado ao responder:

“Olha, eu acho que o PNLD é um documento importante, tá? Agora eu acho também que são poucos os professores que têm acesso a ele, né? Eu recebi pela Prefeitura, recebi pelo Estado e... é... ali ... aquele documento é muito importante (...)” (Professora A).

- b) a professora B, que é sempre mais objetiva em suas respostas, reconheceu não conhecer a fundo o programa:

“É... não conheço tão a fundo o PNLD, mas, assim, eu acho muito importante existir o PNLD (...) pra que não chegue nas escolas qualquer livro, né?” (Professora B).

- c) apesar de não conhecerem a fundo as ações desse programa, as professoras sabem das limitações que ele tem, mesmo reconhecendo que suas ações são importantes. A professora A acha que o professor precisa participar mais do processo; a B, por sua

vez, reconhece que as ações não garantem que o professor receba o LD que escolheu.

Vejamos nos trechos abaixo:

“Então, é um documento importante, claro que é um documento importante porque traz... é... é um documento norteador para o professor. Mas, ainda, eu acho que o professor tem que ter autonomia porque é ele que está na sala de aula, que usa o livro didático, é ele que tem que ter autonomia porque é ele que está na sala de aula, que usa o livro didático, é ele que tem que ter autonomia, tem que ter conhecimento mesmo, eu falo conhecimento teórico para aprofundar e dizer: ‘Não, esse livro não funciona por isso, isso e isso’, certo? Então, é o professor, a palavra final ainda é e deve ser do professor, porque é ele que está em sala de aula, é ele que está vendo... É ele que está trabalhando mesmo com aquele livro” (Professora A).

“Agora, eu acho assim, eu não sei se é culpa do PNLD, mas a gente tem... nós, os professores, temos um curto espaço de tempo pra analisar a... os livros aprovados pelo PNLD. Além disso, tem a questão de... de a gente escolher um livro e não ser... e não... e não vir aquele livro, não o seu livro escolhido, e a escola acaba adotando... a Prefeitura...” (Professora B).

Analisando essas falas discursivamente, vemos que elas se aproximam do que defende a concepção bakhtiniana do discurso. De acordo com essa concepção,

o alocutário apresenta-se como agente da construção da mensagem do locutor, uma vez que sua imagem é levada em conta, no processo de produção do discurso, constituindo-o, portanto. Além disso, todo discurso se constrói pela relação com outros que, dessa forma, se estabelecem como seu “exterior constitutivo”. Isso porque, surgindo num momento histórico e num meio social determinados, um enunciado não pode deixar de servir-se das ideias gerais, das apreciações e das definições já dadas a conhecer. E, ao penetrar nesse meio agitado por diálogos e palavras tensas, o discurso cruza-se com outros, separa-se de outros tantos e se funde com muitos outros (BENITES, 2003, p. 11-12).

Parece-nos que as professoras, mesmo sem dominar a fundo o assunto, falaram o que falaram sobre o PNLD porque levaram em consideração o fato de estarem participando de uma entrevista que colhia dados para fundamentar uma pesquisa de Mestrado. A nossa impressão é que a imagem do pesquisador levou-as a persistirem na resposta até que, valendo-se de ideias gerais, elas conseguiram, finalmente, se aproximar do objetivo almejado, que era

opinar sobre as ações do PNLD. Isso pode ser conjecturado quando vemos que as duas professoras conseguiram demonstrar que conheciam pelo menos uma ação que o PNLD realiza – a avaliação dos livros por parte de uma equipe de profissionais –, aproveitando para valorar essa ação. É o que podemos inferir dos trechos abaixo:

“... são várias pessoas de várias áreas (...) participam desse programa, né?, do livro didático e avaliam as coleções, apontando os eixos... é... leitura, a parte de oralidade, de... de sistematização linguística, de produção de texto... avaliam os pontos positivos, né?, e o forte de cada coleção. (...) agora, o PNLD é um documento importante. É um documento importante porque são pessoas que têm... é... que estão em outro patamar, tá... são professores, também, eu acredito que a comissão toda seja de professores atuantes, então... que têm uma visão, mas não trabalham com esse livro. (...) Porque é... esse livro foi aprovado pelo PNLD e tem ali... o aval de tal, tal, tal professora, que é doutora, que o professor é doutor, tal, tal, tal. Isso é importante, isso dá um... respaldo ao livro, dá mais segurança ao professor. Mas, se o livro vai funcionar ou não, isso quem vai dizer é o professor na sala de aula” (Professora A).

“Se através dele [o PNLD] já... se já chegam nas escolas os livros aprovados, eu já considero essa ação uma ação importante” (Professora B).

Partindo do conhecimento (ou não) do PNLD e das suas ações, passamos para a questão referente a um objeto que é fruto do PNLD: o Guia de Livros Didáticos.

1.2.5. O Guia de Livros Didáticos

O Guia de Livros Didáticos (GLD) foi concebido para ser um dos resultados das ações do PNLD com o qual o professor tivesse mais contato. Ele representa o resumo de praticamente todo o processo de avaliação e indicação de livros didáticos realizado dentro do programa. É ele que traz as resenhas dos livros indicados, os destaques, os pontos fortes e fracos de cada coleção e os critérios através dos quais esses livros foram avaliados. Pelo certo, todos os professores deveriam ter acesso ao GLD antes de escolherem o LD a ser adotado,

porém não é bem assim que acontece, fato que observaremos nesta seção de respostas à entrevista.

Vimos, na resposta que a professora A deu sobre o PNLD, que ela acabou se referindo ao GLD quando deveria se referir ao PNLD como um todo. Para ela, o GLD é um documento importante e ela afirma que teve acesso a ele nas duas escolas onde leciona – a da Prefeitura e a do Estado – mas sabe que muitos professores não tiveram esse contato. Quando perguntamos, então, se ela conhecia e se havia lido os critérios que o GLD elencou para indicar os LD, ela assim respondeu:

“Li. Li esses critérios... Agora eu não... eu não lembro, assim, de cabeça eu não lembro. Agora eu tenho certeza de que eles avaliam todos os eixos. Textos, compreensão, oralidade, a parte de sistematização linguística, né?, que é a parte de gramática, a parte de produção de textos... os eixos, esses eixos que são os eixos que, normalmente... a parte de... vocabulário, né? E aponta o forte de cada coleção. E... eu acredito que... é porque eu não lembro de cabeça os critérios” (Professora A).

Apesar de esclarecer que não lembra de cabeça os critérios que o GLD estabelece para indicar os livros – nessa questão ela parece evidenciar com menos preocupação que não está muito a par do conteúdo da pergunta, demonstra estar mais à vontade – a professora remete a alguns pontos-chave desse Guia: a avaliação dos eixos e a indicação do pontos fortes e fracos dos LD. Dando prosseguimento, perguntamos se o GLD ajudava os professores, se orientava a escolha e se os critérios elencados por ele foram os mesmos usados pela professora para escolher o LD que queria usar. Eis a sua resposta:

“Orientam. Orientam e... como eu... acredito que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de uma pessoa, então... é como eu te disse... os textos, eu te disse anteriormente, os gêneros textuais, a seleção, a variação desses gêneros textuais é... são pra mim o tópico mais importante, né? Então... esses... e os gêneros textuais estão atrelados à... à leitura, né?, que, de qualquer forma também está atrelada à interpretação, à produção... Então eu acho que o eixo leitura é fundamental, a partir dele é que você desenvolve... (...) Quando eu falo leitura, eu tô falando no sentido lato, no sentido mais amplo mesmo, é você ler... ler, ler o implícito porque essa é, pelo menos de acordo com as avaliações, pelos

resultados aqui do Brasil, a grande dificuldade é o aluno ler as questões implícitas, até mesmo as explícitas, né?, informações explícitas, comparar informações, né?, fazer inferência, é... essas são questões mais complexas, e isso é o que precisa ser mais desenvolvido em sala de aula, né? Essas questões de leitura, de inferência, de você reconhecer uma informação implícita no texto, de você fazer uma inferência, de você deduzir a partir de alguma coisa que foi... está ali no texto, mas não está, você tem que, você tem que deduzir a partir do que tá no texto, né? Então, essas são questões pra mim fundamentais” (Professora A).

Dessa resposta tão longa, podemos apontar o seguinte: a professora acha que o GLD ajuda na escolha do LD, orienta essa atividade; ela também informa que o critério apresentado pelo GLD que considera principal para escolher o LD que vai usar é a leitura, o trabalho com os textos. Se remetermos às práticas dessa professora, veremos que o que ela diz realmente procede, pois ela dedicou uma boa parte do tempo ao trabalho com a leitura e a compreensão, mesmo que essa prática não tenha sido adequada, ao nosso ver, a um trabalho de construção de sentido do texto.

Em outro trecho de sua fala, a professora A coloca em plano secundário um outro critério estabelecido pelo GLD: a reflexão sobre a língua e a linguagem e a construção de conhecimentos linguísticos. De acordo com a professora:

“Ensinar gramática é muito mais fácil do que você ensinar um aluno a ler (...)” (Professora A).

Voltando, novamente, o nosso olhar para a sua prática, podemos perceber que seu discurso novamente condiz com ela, uma vez que, como já foi colocado, nas aulas observadas, essa professora não dedicou muito tempo nem espaço para os estudos gramaticais, fato que, como também já colocamos, desconstruiu nossa hipótese inicial de que as professoras estariam mais preocupadas em usar o livro para ensinar gramática. Pelo contrário, a reflexão sobre a língua foi surgindo a partir dos textos e de questões que emergiam, muitas vezes, de dúvidas dos próprios alunos.

Em relação à professora B, quando questionamos se conhecia o GLD, se teve acesso a ele, se esse material teria ajudado, influenciado a escolha do LD e se algum dos critérios estabelecidos por ele tinha sido usados pela professora para escolher o seu livro, foi assim que ela respondeu:

“Não tive acesso ao Guia. O Guia chegou na escola, ficou lá... é... junto com os livros, arquivado, até a escola ceder esse momento [o de escolher o livro didático] pra gente. (...) Usei os critérios do Guia. Eu não usei todos os critérios, porque são muitos e o tempo foi curto. Mas, assim, um dos critérios que a gente... eu, junto com as estagiárias, nós observamos... é... a diversidade textual, observamos a questão... em relação aos textos, se eram com recortes ou se eram textos completos, né?, integrais. Observamos, também, a abordagem gramatical, é, a configuração, não sei se o nome é configuração, mas assim... a estética do livro a gente também... a questão gráfica, porque tem aqueles livros que poluem também a... a visão, né?, vamos dizer assim. Se ele não tem uma boa configuração, isso também acaba atrapalhando. Que eu me lembre, a gente utilizou mais esses critérios, mesmo. Sim! Também utilizamos assim... eu não sei se são critérios, não me lembro, mas a gente utilizou a questão da bibliografia, né?, das orientações pro professor, da... do manual, os conceitos, né?, subjacentes àquele livro, os autores...” (Professora B).

Pelo discurso dessa professora, percebemos que ela conhece o GLD, mas que a sua leitura não foi muito explorada porque ele ficou arquivado na escola e as professoras só o tiveram em mãos no momento da escolha do LD. Apesar disso e de ela dizer que não usou todos os critérios porque são muitos, a professora B indicou como critérios usados por ela quase todos os elencados pelo GLD: o trabalho com os textos, a reflexão sobre a língua e a linguagem e a construção de conhecimentos linguísticos, os aspectos gráfico-editoriais e os relativos ao manual do professor. Tentando aproximar o seu discurso da sua prática, podemos perceber que também ela dedicou mais tempo ao trabalho com os textos, critério que cita primeiro em sua fala. Assim como a professora A, ela realizou poucas atividades de sistematização linguística, critério que também emerge da sua fala. Quanto ao manual do professor, podemos inferir que este critério também pôde ser contemplado em sua prática, uma vez que a professora acompanhou com uma certa linearidade as atividades que o LD propunha, o que nos leva a pensar que concorda com a proposta do livro, a qual é evidenciada

também em seu manual. Em relação ao aspecto gráfico-editorial, não há indícios em sua prática que sustentem que esse critério é levado em consideração no trabalho com o livro. A não ser se considerarmos que a professora explora as imagens do livro, aspecto que tanto pode remeter a esse aspecto gráfico-editorial como se fundir ao trabalho com os textos não verbais.

Tratando do discurso das duas professoras ao mesmo tempo, há um aspecto que nos chama atenção: a professora A fala por si só, usando o pronome na 1ª pessoa do singular – *eu* (apesar de, em muitas de suas falas, perceberem-se várias outras vozes). Já a professora B, num primeiro momento, fala por si e usa o pronome *eu*, mas depois corrige-se, passando a falar por si e pelos outros colegas, empregando o pronome na 1ª pessoa do plural – *nós* – ou a expressão coloquial *a gente*. A partir dessa constatação, podemos inferir que a professora A se coloca como uma voz solitária, tomando para si um papel individual e particular na situação de escolha do LD (perceberemos melhor isso ao analisarmos sua resposta ao LDP escolhido em sua escola), enquanto a professora B assume que outras vozes ecoaram no momento de escolher o LD, apesar de só a dela ser a voz que representa o saber e/ou a instituição (também veremos isso nas próximas discussões). O *nós/a gente* que ela usa pode representar, também, a necessidade de legitimação do que é dito: se os critérios foram elencados por mais de uma pessoa é porque têm mais legitimidade, valem mais do que se fossem elencados apenas por uma.

Podemos ver, ainda, que esse poder que a fala das professoras parece ter, essa legitimação do discurso delas pelo discurso que vigora pode ter uma relação com o que Orlandi (1987) chama de “discurso pedagógico” (DP). Para a autora, a escola é a sede desse discurso e, “em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é (...): um dizer institucionalizado sobre as coisas”.

Há, ainda, um ponto a ser discutido no que se refere ao contato das professoras com o GLD. Sabemos que esse material deveria ser lido e discutido pelos professores antes da

definição do livro a ser adotado – pelo menos essa é a orientação dada pelo GLD. No entanto, temos aqui duas situações diferentes na mesma rede de ensino: a professora A afirma ter recebido o GLD, inclusive nas duas escolas onde ensina. A professora B, porém, diz que esse material chegou, mas ficou “arquivado” na escola, só podendo ser consultado por ela e pelas colegas no momento da escolha. A partir dessas informações, podemos perceber como as escolhas de LD acontecem de forma diferente nas diferentes escolas. Ou melhor: como as escolas tratam de maneira diferenciada a escolha do LD.

Apesar de já vir pronto e desconsiderar a participação do professor no processo inicial de avaliação do LD, o GLD pode ter um papel importante no processo escolha se considerarmos que se torna um meio de apresentar ao professor os aspectos mais relevantes de cada LD na opinião dos avaliadores. Na verdade, isso deveria ser estabelecido pelo próprio professor ao estudar os livros, não apenas lendo as resenhas que foram feitas sobre eles. Mas, já que isso quase sempre não é feito, o GLD passa a ser um meio de suprir essa lacuna. Porém, achamos que só consultar, ler o GLD não interfere necessariamente nas escolhas que os professores fazem, pois, pelo que percebemos, o fato de as duas professoras terem conhecimentos acerca do GLD e dos critérios nele elencados – inclusive a professora B, que informou não ter consultado o GLD antes do momento de escolher o LD – tem relação com a sua formação, com as leituras, discussões e conhecimentos que elas vêm acumulando tanto através da experiência profissional quanto do curso de Mestrado. Ou seja, esse esclarecimento pode ser fruto dos saberes que, segundo Tardif e Raymond (2000), são provenientes de sua formação profissional, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e dos saberes provenientes da própria profissão. É possível dizer também que, em se tratando do GLD, as professoras conseguem revelar um discurso próximo da realidade prática: os critérios que dizem considerar no GLD para escolher o LD são muito próximos daqueles evidenciados na prática quando usam o LD.

1.2.6. A escolha do livro didático de português

Em relação ao processo de escolha do livro didático, as professoras anunciaram importantes questões que merecem a nossa reflexão. Sobre essa temática, fizemos várias perguntas. A primeira delas foi se consideravam importante participar do processo de escolha do LD. Assim elas responderam:

“Ah! Sem dúvida! Sem dúvida! Eu fico danada da vida quando eu vejo que o livro vem pra eu engolir goela abaixo sem ter passado pelo processo de escolha, né? Porque... é... quando você já trabalha numa escola, por exemplo, três, cinco, dez anos, como eu, que trabalho numa escola há vinte e um anos, trabalho em outra escola há dezessete anos, trabalho nessa escola aqui há três anos, então você já conhece a clientela, você, né?, sabe qual é o livro mais bacana. (...) Eu num tô dizendo, por exemplo, como às vezes eu escuto o professor dizer: ‘Não, esse livro é... o nível tá muito alto para o aluno’. Não, a gente está descartando até aquilo que se fala da Zona de Desenvolvimento Proximal, né?, você tem que oferecer ao aluno pra ele ir mais além, né?, e não... você tem que oferecer mais. Eu num tô falando disso, eu tô falando da... do... livro que mais se aproxima da realidade daquela população, daquela clientela que se tem na escola. Então... e outra: eu sou da área, né?, eu tenho minha formação específica, eu conheço o PNLD e, mesmo que não conhecesse, conheço os Parâmetros Curriculares Nacionais, eu tenho uma formação específica na área, então... é fundamental que... é essencial que eu conheça o instrumento que vou usar o ano inteiro com o meu aluno, né?” (Professora A).

Pelo discurso dessa professora, observamos que ela estabelece uma identificação plena (PÊCHEUX, 1995) com a ideia de escolher o LD. Os argumentos que ela usa para justificar esse posicionamento têm a ver com a questão da auto-afirmação, com os saberes que ela tem por ser mestranda na área e por conhecer programas e documentos oficiais, como o PNLD e os PCN. Mais uma vez, percebemos que o discurso dela é atravessado por outros discursos, como os desses programas e documentos, pois assim afirma Luz (s.d., p. 01): “o discurso do professor se inscreve na formação discursiva que representa, entre outros discursos, o discurso oficial do Estado”.

Aproximando as ideias de Luz às de Bakhtin (*apud* SUASSUNA, 2006), lembramos que as palavras vêm de outros sujeitos, de outros tempos e outros lugares. Nesse caso, podem vir de outros participantes dos processos de formação pelos quais essa professora passou, dos autores lidos, dos próprios estudos, formações e leituras, como dos estudos sobre Psicologia da Aprendizagem; percebemos isso quando ela cita a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um aspecto que não pode deixar de ser considerado na hora de escolher o livro. Essas vozes podem vir, também, como já dissemos, dos documentos oficiais, do Estado e da Academia. Esse movimento polifônico comprova as muitas vozes que constituem a voz de cada um.

A fala dessa professora também nos permite inferir, logo de início, que ela mantém um discurso contrário à verticalização, à ideia de receber as decisões já tomadas e prontas, vindas de uma posição superior à sua. Ela parece reivindicar um espaço para que a voz do professor ecoe, seja ouvida e respeitada. Por isso o tom de exclamação – *“Ah! Sem dúvida! Sem dúvida! Eu fico danada da vida quando eu vejo que o livro vem pra eu engolir goela abaixo sem ter passado pelo processo de escolha, né?”* – quando vai se referir à participação na escolha. Apesar de adotar em sua fala o discurso do Estado e da instituição, ela parece ser contrária a qualquer forma de tomada de decisão em que não prevaleça a democracia. Falando assim, ela parece ser o que Orlandi (1987) chama de “sujeito de um processo de ruptura do instituído, do autoritarismo”.

Outra coisa a se observar é que ela evidencia a sua experiência e anuncia os saberes que possui, aqueles provenientes de várias fontes (formação profissional, dos programas e livros usados no trabalho e de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola), como já colocamos a partir das ideias de Tardif e Raymond (2000), demonstrando ser capaz de ativá-los no momento de escolher o LD.

Podemos perceber, ainda, que, para sustentar o seu discurso, essa professora usa o discurso do outro, ou seja, ela cita a fala de um suposto professor se posicionando no momento da escolha do LD: “*Não, esse livro é... o nível tá muito alto para o aluno*”. Nesse caso, diferentemente das vozes já mencionadas, essa não condiz com seu ponto de vista. Mesmo assim, usá-la também trouxe força ao seu discurso, pois ela parece acreditar que não é adequado menosprezar o conhecimento dos alunos – discorda da teoria do *déficit* cultural da qual falam Val *et al.* (2004) . Então, mostrar-se contrária a esse olhar, evidenciar isso em sua fala constitui-se mais uma forma de reafirmar os conhecimentos e saberes que tem.

O que a professora A diz sobre a importância de escolher o LD pode ser considerado válido se levarmos em consideração a postura dela com o LD na sala de aula. Como não o escolheu, ela o critica, reclama do modo como ele aborda o conteúdo.

Em relação à professora B, também podemos perceber uma concordância em fazer parte da escolha do LD. Inclusive, ela usa argumentos semelhantes aos da professora A:

“Considero muito importante. Porque é... o professor conhece a turma, né?, a escola. Geralmente quando ele já trabalha há algum tempo, ele conhece o público e... pode escolher o livro que se adapte, se ajuste, mais ou menos, também, à realidade que ele tem. Então, eu acho... importante, também no que ele acredita, né?, no livro que traga as concepções que ele também acredita” (Professora B).

Logo de início, percebemos a identificação plena (PÊCHEUX, 1995) da professora com a ideia de escolher o LD, e a palavra *muito* como uma marca que intensifica essa identificação (escala de Ducrot). Quanto aos argumentos que usa para sustentar sua opinião, a professora apresenta a experiência com a escola, com o público – é importante escolher um livro que se adapte a ele –, e com a realidade que ele vive. Coloca em questão, também, outro aspecto importante: a questão das concepções do livro, as quais devem ir ao encontro das concepções do professor.

Apesar de se posicionar de forma semelhante à professora A, o discurso da professora B se diferencia do discurso da anterior por não apontar explicitamente os saberes que possui ou por não dar indícios claros de que outras vozes o perpassam. Mesmo assim, podemos perceber que esse conhecimento e essa concepção de que a professora fala nada mais são do que o conjunto dos saberes adquiridos ao longo do tempo , tanto durante sua formação, quanto no exercício da profissão. Retomando as palavras de Tardif e Raymond (2000), um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, ou seja, com sua experiência de vida.

Das respostas dessas duas professoras sobre a escolha do LD, podemos perceber a emergência de uma importante questão: a da participação do professor no processo não só como aquele sujeito que vai ler as resenhas – preparadas por pessoas que conhecem mais profundamente as teorias, mas desconhecem as especificidades da escola –, mas também como o sujeito que tem voz e vez, que pode contribuir com a avaliação e a indicação desses livros.

Já vimos aqui que as professoras reconhecem que o GLD é o resultado de um criterioso processo de escolha e que o fato de os livros serem avaliados por doutores dá um respaldo àqueles que chegam até as escolas. Porém, não pode ser visto como o detentor da verdade sobre os livros que nele se apresentam. Até porque, se retomarmos alguns trechos de respostas dadas pelas professoras entrevistadas, encontraremos indícios tanto de que seus saberes devem ser considerados, como do reconhecimento de que os profissionais que avaliam o LD, apesar de serem competentes e até professores atuantes, não vão usar aquele LD em suas aulas.

Essa relação entre o que dizem os avaliadores do PNLD e o que dizem as professoras que irão usar os LD remete à posição que cada sujeito ocupa na “sociedade de discurso”, às

formações imaginárias presentes no jogo discursivo, como ressalta Geraldi (1997a) e que aqui podemos representar como percebidas pelas professoras da seguinte forma:

a) Quem são eles para que eles me falem assim?

Eles são os avaliadores do PNLD – doutores – que avaliam os LD. Eles representam o saber, a voz da Academia e, apesar de entenderem a escola, de pesquisarem sobre ela, não estarão na sala de aula para ver o livro “funcionar”.

b) De que eles me falam?

Eles me falam dos LD de acordo com seus conhecimentos, apontando quais são adequados ou inadequados e em que aspectos eles são “bons” ou “ruins”.

c) O que eles pretendem de mim falando dessa forma?

Pretendem que eu, professora, reconheça o seu discurso como válido, pois eles são doutores e entendem não só das práticas como também das teorias. Seu discurso representa uma garantia de que os LD adequados ou não.

d) Quem sou eu para que eles me falem assim?

Eu sou uma professora da educação básica que, apesar de estar no dia-a-dia com os alunos, de saber de suas necessidades e da realidade da escola, de conhecer o PNLD e os PCN, de ser formada na área em que atuo, de cursar Mestrado e de saber se realmente o LD vai “funcionar” ou não, não estou ainda no patamar dos doutores, minha voz não representa a voz da Academia.

Essas formações imaginárias de que fala Geraldi e que, para Pêcheux (1969 *apud* SUASSUNA, 1995), são o “jogo de imagens”, são constitutivas da produção discursiva de maneira que as imagens que locutor e interlocutor fazem de si e do outro, do referente etc. orientam a estruturação do discurso. De acordo com Suassuna (1995, p. 97), “a posição social do falante é parte desse ‘jogo de imagens’, isto é, das formações imaginárias que determinam

a prática da linguagem”. Para mostrar que essas formações imaginárias, esse “jogo de imagens” realmente procedem, retomemos algumas falas das professoras:

É um documento importante [o Guia] porque são pessoas que têm... é... que estão em outro patamar, tá... são professores, também, eu acredito que a comissão toda seja de professores atuantes, então... que têm uma visão, mas não trabalham com esse livro. (...) Porque é... esse livro foi aprovado pelo PNLD e tem ali... o aval de tal, tal, tal professora, que é doutora, que o professor é doutor, tal, tal, tal. Isso é importante, isso dá um... respaldo ao livro, dá mais segurança ao professor. Mas, se o livro vai funcionar ou não, isso quem vai dizer é o professor na sala de aula” (Professora A).

“(...) eu tô falando da... do... livro que mais se aproxima da realidade daquela população, daquela clientela que se tem na escola. Então... e outra: eu sou da área, né?, eu tenho minha formação específica, eu conheço o PNLD e, mesmo que não conhecesse, conheço os Parâmetros Curriculares Nacionais, eu tenho uma formação específica na área, então... é fundamental que... é essencial que eu conheça o instrumento que vou usar o ano inteiro com o meu aluno, né?” (Professora A).

“Porque é... o professor conhece a turma, né?, a escola. Geralmente quando ele já trabalha há algum tempo, ele conhece o público e... pode escolher o livro que se adapte, se adéque, mais ou menos, também, à realidade que ele tem. Então, eu acho... importante, também no que ele acredita, né?, no livro que traga as concepções que ele também acredita” (Professora B).

Vejamos que as falas das professoras, mesmo estando direcionadas a respostas sobre o PNLD e o GLD, apontam para a necessidade que elas têm de ser consideradas como sujeitos atuantes do processo de escolha de LD tanto quanto os avaliadores. Seu discurso, ao nosso ver, denuncia a condição de marginalidade na qual elas se sentem durante esse processo. E isso nos faz refletir: ora, se é o professor que vai saber se o livro funciona ou não, o seu papel está muito reduzido nessa escolha. Se é ele que conhece a escola, a clientela e a realidade dessa clientela, não é possível que lhe caiba apenas a tarefa de ler o GLD, conhecer as informações sobre os livros – ditas ali por doutores, como a própria professora colocou – e organizar o processo de escolha. Os organizadores, avaliadores do GLD até reconhecem que o professor é importante nesse processo quando dizem que o processo de escolha não pode se

dar “à revelia das opiniões e posições da unidade escolar; e o seu resultado será percebido como fruto de uma efetiva tomada de decisão” (BRASIL, 2007b, p. 25). Mas aí nós perguntamos: essa tomada de decisão que cabe aos professores é realmente efetiva? Até que ponto? Será a sua decisão tão relevante, decisiva e efetiva quanto a decisão dos avaliadores do PNLD? Não estará a participação do professor fadada, somente, a aceitar o que já foi decidido por outros? Até porque o professor escolhe, mas escolhe o que já foi escolhido. O grupo de elementos para escolha que lhe resta já é resultado de uma seleção maior, mais importante e mais decisiva. Como o próprio GLD traz na seção *Roteiro para Análise e Escolha de Livros Didáticos de Português*, o professor vai analisar livros já analisados. Ou melhor, através do GLD, o professor não analisa os livros e sim um discurso sobre os livros.

No texto do GLD há um indício de que a participação do professor é relegada a um segundo plano:

Assim, muito embora os LDP sejam oficialmente avaliados pelo PNLD segundo critérios públicos e oficiais de ordem teórica, didático-pedagógica e técnica bastante precisos (...), essa análise não só não invalida como demanda uma outra: **a das equipes docentes de cada escola** (BRASIL, 2007a, p. 25).

Vemos, nesse trecho, que a avaliação feita pelos participantes do PNLD é a “oficial”, a “teórica”, a “pedagógica” e a “técnica”, ou seja, é a avaliação tida como mais importante dentre outras que têm o mesmo papel, como a do professor. E, apesar de esses critérios segundo os quais os LD são avaliados serem públicos, o professor não participa da sua construção, ficando, como já dissemos, à margem do processo, pois, se os avaliadores já fazem a avaliação em todos os níveis, que avaliação resta ao professor?

O que podemos inferir disso tudo é uma forte relação de poder, pois as respostas às perguntas “Quem fala?”, “Qual o *status* de quem fala?”, “Qual a sua competência?”, “Em que campo de saber se insere?”, “Qual o seu lugar institucional?”, “Como seu papel se constitui juridicamente?”, “Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu?” e

“Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele?”, entre outras, indicam o lugar específico dos sujeitos no interior de cada instituição (FISHER, 2001). Sendo assim, o lugar dos sujeitos que avaliam os LD são hierarquicamente superiores ao lugar dos professores que escolhem esses LD. E essa diferença de posições ocupadas, ou melhor, os discursos produzidos a partir dessas diferenças acaba provocando sujeição, como colocam Deacon e Parker (1994),

os discursos educacionais institucionalizados não são meios pelos quais deciframos o mundo e disseminamos o conhecimento, mas estão entre os “principais procedimentos de sujeição” (...) eles são mecanismos pelos quais uma ordem ou um significado são violentamente impostos sobre as coisas (...) (p. 102).

E essa imposição de que falam os autores pode gerar uma repressão; não uma repressão violenta, mas a “supressão externa de uma decisão, conduta ou crença, e a imposição de alternativas que não estejam alinhadas com elas” (idem, ibidem, p. 102). Ou seja, as decisões que tomam os organizadores e avaliadores do PNDL sobre os LD e sua escolha suprimem, muitas vezes, o espaço do professor, a sua voz, a sua participação efetiva.

Essa relação de poder, que para Foucault (1982, p. 75), é “essa coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida por toda parte”, caracteriza-se como uma “rede produtiva” que permeia todo o corpo social e que produz, entre outras coisas, saber e prazer (ARAÚJO, 2000). Exercer o poder, de acordo com Foucault (1982, *apud* DEACON e PARKER, 1994), é “estruturar o campo possível da ação de outros ou governar”.

No próprio texto do GLD, podemos inferir essa relação de poder a partir da restrição do papel do professor no processo de escolha de LD. Segundo o documento, o professor deve “empreender uma análise própria” (idem, ibidem, p. 25) dos livros que a ele chegam. Essa análise própria, porém, seria:

- a) “assimilar melhor e discutir os principais critérios oficiais de avaliação”. Ou seja, cabe ao professor absorver e incorporar os critérios definidos oficialmente. Ora, se é necessário assimilar, há por que discutir, se os critérios já estão traçados e definidos por uma instituição superior, cabendo ao professor somente receber essas decisões?
- b) “participar ativa e criticamente, por meio dessa discussão, do processo avaliatório”. Dentro do contexto instalado, será possível ao professor agir assim? Suas críticas ao processo avaliatório, colocadas na instância da escola, são levadas em consideração oficialmente?
- c) “contribuir para esse processo com critérios próprios, ditados pelo projeto didático pedagógico da escola e pela experiência acumulada da equipe docente”. Os critérios estabelecidos pelo professor com base na proposta pedagógica da escola mudarão em algum aspecto a forma como os livros foram avaliados ou mesmo os livros que estão postos no Guia como opções de escolha? O que sabemos é que, mesmo elencando os critérios que considera importantes, o professor terá mesmo é que escolher um dos livros avaliados segundo os critérios do PNLD, não segundo os seus.
- d) “desenvolver, em seus próprios limites, uma cultura de avaliação de materiais didáticos como parte do projeto político-pedagógico da escola”. Em outras palavras, a cultura de avaliação de materiais didáticos só pode ser desenvolvida, de acordo com esse discurso, nos limites do professor, ou seja, na escola. Será que, dizendo isso, o Guia não estaria confirmando a ideia de que o professor só tem voz na escola? Ou que suas críticas devem limitar-se ao papel que lhes cabe no processo de escolha? Ou, ainda, que suas críticas não seriam ouvidas oficialmente, já que só podem ser desenvolvidas “em seus próprios limites”?

De qualquer forma, o que sabemos é que o papel de avaliar os LD deve estar também nas mãos do professor, o qual deve conhecer a fundo o processo, colocando em pauta, além do seu conhecimento teórico e dos seus outros saberes, as concretas necessidades da escola, da sala de aula e dos alunos de escola pública. Não estamos aqui defendendo a ideia de que o livro didático deve ser avaliado segundo critérios menos rígidos ou que deveriam obedecer à teoria do *déficit* cultural (VAL *et al.*, 2004). Pelo contrário, o que acreditamos é que o professor, com os saberes oriundos da sua experiência de vida, da sua prática e da sua formação, tem o dever e, principalmente, o direito de ter uma participação mais efetiva nesse processo. Na verdade, talvez nem se trate de ser um dever ou um direito: essa participação é constitutiva da sua ação.

Mas há quem pense se é possível ao professor da escola pública avaliar um LD nos moldes que coloca o PNLD ou se ele teria formação para tanto. Em face disso, refletiremos um pouco sobre a questão da formação do professor que, apesar de não ser nosso foco neste trabalho, é um tema que merece a nossa atenção.

Refletindo acerca do livro didático e sua relação com a formação do professor, Munakata (2001) afirma que, de acordo com o MEC, falta, sim, aos professores uma formação adequada. Pelo menos, em referência à edição do PNLD de 2001, esse ministério manifesta a sua opinião. Em seu texto *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?*, o autor cita o trecho de um documento divulgado pelo MEC em 2001, no qual são propostas possíveis justificativas para o descompasso entre as escolhas dos professores e as indicações do PNLD (esse descompasso refere-se ao fato de as escolhas dos professores, naquela edição do PNLD, terem recaído sobre os LD que tiveram menções inferiores no GLD). Nesse documento, como já vimos, o MEC aponta a formação do professor como sendo um dos principais fatores responsáveis pelo descompasso e pelo uso inadequado feito do LD em sala de aula.

Tendo isso constatado, o MEC recomenda “programas de capacitação para a escolha e o uso do livro didático destinados aos docentes e técnicos dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2001 *apud* MUNAKATA, 2001, p. 93), reafirmando com esse discurso que o problema está realmente nos professores e técnicos, já que precisam de capacitação para fazer essas escolhas. E vai além: propõe que o GLD seja escrito com mais clareza, a fim de que os professores e técnicos o entendam melhor. Seriam, assim, necessárias “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” (*idem*, *ibidem*, p. 36).

Segundo o autor, esse documento, que segue apresentando indicadores que apontam para a precariedade da formação dos professores, esquece de mencionar que também é possível haver equívocos nas avaliações realizadas pelo PNLD. E isso é muito sério para o autor, pois ele acredita ser possível que “alguns avaliadores simplesmente não levem em conta o caráter escolar e didático desses livros, lendo-os como se fossem obras científicas, que devem conter os resultados das mais recentes pesquisas de ponta na respectiva área” (MUNAKATA, 2001, p. 93). Além disso, como há poucas pesquisas que examinem sistematicamente os usos efetivos dos livros didáticos pelos professores, o autor adverte para o fato de os avaliadores talvez não terem muitos parâmetros para examiná-los nesse aspecto.

Em face disso, apesar de reconhecer que há lacunas na formação docente, o autor sai em defesa do professor, afirmando que o descompasso entre as escolhas dos professores e as indicações do PNLD constituem uma via de mão dupla, salientando que, se isso não for reconhecido,

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 (...) “coxos por formação”, eternamente deficientes a requerer muletas¹² (...) (idem, ibidem, p. 93).

Após essas reflexões – que não se esgotam aqui, vale salientar, e pedem mais pesquisas – podemos dar continuidade às análises do nosso objeto. Nossa discussão agora se volta para as respostas que as professoras deram quando perguntamos como ocorreu a escolha do LDP na escola onde ensinam.

Segundo as professoras, a escolha aconteceu em grupo nas duas escolas, como sugerem o GLD e o volume de *Apresentação do Guia PNLD 2008*, na seção *É hora da escolha!*. Porém, a organização do processo não parece ter sido de acordo com o que esse material propõe.

Segundo o GLD, as escolas devem ter um “processo qualificado de escolha do livro didático” (BRASIL, 2007a, p. 23). Na seção *Organizando o processo*, encontramos algumas orientações para que o momento de escolha ocorra como tal. Resumidamente, trataremos deles abaixo.

Em primeiro lugar, segundo as prescrições do GLD, seria necessário determinar um dia, um turno ou uma sequência de turnos alternados, ao longo de um determinado período do calendário escolar, para que a escolha do LD acontecesse. Nesse espaço de tempo, seria feita a leitura do GLD pela equipe docente de língua portuguesa, acrescida ou não de outros membros da escola, como o coordenador pedagógico. A partir dessa leitura, seriam elencados alguns livros, dos quais seria analisada pelo menos uma unidade inteira. Finalmente, a equipe se reuniria e discutiria as análises, escolhendo dos livros analisados duas coleções, as quais se configurariam como primeira e como segunda opção de escolha.

O GLD esclarece, ainda, que apresenta em seu corpo os critérios oficiais através dos quais os LD foram selecionados e que é permitido ao professor e à escola intervirem,

¹² O autor usa as expressões “coxos por formação” e “eternamente deficientes a requerer muletas” para aludir à fala de Ezequiel Teodoro da Silva sobre o professor que usa com apego o livro didático para dar suas aulas.

definindo um conjunto de critérios importantes ao trabalho com a língua portuguesa. O GLD, porém, não esclarece como funcionaria essa intervenção, mas, com esse discurso, seus organizadores demonstram reconhecer que os professores têm condições para avaliar e escolher os LD.

Apesar de as escolhas terem acontecido em grupo nas escolas, como já dissemos, houve diferenças significativas em relação ao que propõe o GLD. Enquanto esse documento dá orientações para que a escolha seja séria e refletida, os dados demonstram que esse momento não é muito importante. Houve, também, diferenças de escola para escola no que se refere ao modo como as escolhas aconteceram. Pode até causar estranheza, mas as duas escolas, pertencentes à mesma rede de ensino, regidas por uma mesma proposta pedagógica – a da Prefeitura do Recife –, excetuando-se as especificidades das propostas pedagógicas de cada uma, passaram por processos de escolha diferentes e cujos resultados foram também bastante diferenciados. Vejamos as evidências disso nas falas das professoras:

“Aqui nós nos reunimos, os professores de língua portuguesa, né?, e tomamos, selecionamos, né?, algumas coleções e fomos analisando, fomos discutindo e eu percebi o seguinte: que... é... eu... o que eu vou falar agora não é uma questão de arrogância, de nada disso, mas assim... no grupo aqui de língua portuguesa, a única pessoa, o único professor que está concluindo o Mestrado, que não parou de estudar sou eu, os demais... é... fizeram a graduação e pararam por aí. Alguns fizeram especialização e... assim... eu acho que... a única formação da qual eles fazem parte é a formação continuada fornecida pela Prefeitura mesmo, não é?, e que não dá conta. Não dá conta porque, se você não fizer um investimento pessoal, isso não dá conta. Então, eu percebia que é... a... os critérios que eles utilizavam não é... não eram muito claros. Os critérios eram muito intuitivos: ‘Ah! Porque isso aqui tá bom!’, ‘Isso é bom!’, ‘Isso aqui tá... bonzinho!’, num sei quê... Mas assim, o conhecimento não era aprofundado, então eu tomei o cuidado de conversar com a direção da escola pra gente se reunir pra... Aí eu trouxe o PNLD e... eu trouxe, lembrando, os parâmetros, né? e... assim, sempre que eu me pronunciava, eu procurava... eu procurava me pronunciar em relação a uma coleção de forma bem criteriosa, né?, levando em conta os eixos que o PNLD aponta, né?, o... o... os eixos que o PNLD aponta, os parâmetros, então, pra nortear melhor. Então, a gente teve o cuidado de se reunir e tal...(...) Mas assim, discutimos, tudo, apesar de que eu acho que esse momento ainda precisaria ser um momento... é... um momento levado mais a sério mesmo.” (Professora A).

Como podemos perceber, a professora A confirma que a equipe de professores de língua portuguesa se reuniu e analisou os livros, discutindo sobre eles. Porém, destaca que os critérios usados pelos professores – não por ela – para escolher o livro foram muito “intuitivos”, desprovidos das reflexões necessárias, diferentemente do que propõe o GLD. Ela, porém, por sua formação, por seus estudos e por conhecer os documentos oficiais – isso é evidenciado como determinante para uma escolha criteriosa – tentou nortear o processo. Mais uma vez percebemos que, apesar da polifonia – várias vozes perpassam a sua – a voz da professora continua solitária, particular em relação às escolhas e à posse do saber. Dona de uma formação inédita na escola, ela remete aos seus saberes e aos documentos oficiais para validar seu discurso, mas não consegue construir um coletivo, mesmo ela e seus colegas professores sendo pares e estando num mesmo “patamar” profissional.

Podemos destacar, ainda, que, ao assumir o lugar social que ocupa, a professora A comprova o que Verón (1980) coloca sobre jogo linguístico: o ato da linguagem é um jogo de vários parceiros definido por regras de natureza social e o sujeito da linguagem só pode ser definido em função da sua posição social.

A fala dessa professora remete ainda ao que Suassuna (2006) coloca sobre o discurso:

Quando, nas diversas situações enunciativas, o eu formula o discurso, realiza operações de seleção determinadas por juízos de valor, pela imagem e pela palavra do outro. As palavras dos outros tecem o discurso individual (p. 212).

Como vimos, a professora usa as palavras dos colegas para tecer o seu discurso, como meio, talvez, de afirmar o seu. Ela faz juízos de valor do modo como os professores escolhem os livros e, esclarecendo que não quer ser arrogante, julga o procedimento deles e critica os critérios que usaram, mas não o faz com o intuito de apontar defeitos. Pelo contrário, essa luta por uma “hegemonia discursiva” ou, quem sabe, por uma “homogeneidade entre os discursos”

(se é que seria possível) por parte dessa professora parece ter o propósito de apontar e afirmar a necessidade de que esses critérios sejam qualificados.

A última parte da fala da professora A, quando ela diz que o momento de escolher o LD deveria “*ser levado mais a sério*”, denuncia o modo como a escolha de LD vem acontecendo nas escolas. O que deveria ser “um processo qualificado” figura como um momento marcado pelo imediatismo e pela (quase) ausência de reflexão. É o que podemos inferir também a partir da resposta da professora B:

“Os livros chegaram na escola, eu não sei exatamente quanto tempo eles ficaram na escola. O que eu sei é que a... coordenação chegou pros professores e disse: ‘Ó, hoje a gente vai largar um pouquinho mais cedo pra gente escolher os livros e... assim, foi uma escolha bem corrida, a gente teve pouco tempo. Não foi uma tarde inteira, foi uma parte da tarde. E não deu, não deu tempo pra gente observar todos os critérios, também tinham muitos... muitas opções de livros, então... tudo isso fez com que a gente não tivesse um estudo mesmo, aprofundado pra ver se realmente é o melhor. A gente escolheu, mas... eu acho que o tempo foi um fator, assim, que dificultou mesmo. E os livros chegaram alguns dias antes na escola, mas assim, como a gente trabalha em várias outras escolas, fica...” (Professora B).

Diferentemente da professora A, que apontou como dificuldades na escolha os critérios usados pelos professores para selecionar os livros, a professora B apontou o fator tempo. De acordo com ela, o momento de escolher o livro foi informado de última hora – pelo menos ela foi avisada de última hora –, e não houve tempo suficiente para fazer a escolha conforme sugerida pelo GLD. Como vimos, de acordo com esse documento, a escolha deveria começar com a determinação de um dia, um turno ou uma sequência de turnos alternados, de forma organizada e com datas definidas antecipadamente no calendário escolar.

O discurso dessa professora revela uma certa angústia em relação a essa escolha tão urgente e ao fato de o trabalho em outras escolas não permitir que ela fosse concebida e pensada como deveria. De certa forma, ela traz um pouco a responsabilidade para o professor, mas justifica o possível não cumprimento dela trazendo à tona a realidade de um professor que tem uma grande carga de trabalho. E, sendo o discurso uma mensagem situada, produzida

por alguém e endereçada a alguém (VERÓN, 1980), a professora nos endereça, através dessa fala, uma justificativa: quando diz que não deu tempo observar todos os critérios, ela, de certa forma, explica a escolha pouco refletida que possivelmente fez.

Incomodados com a escolha ocorrida na escola da professora B, perguntamos se os professores não poderiam levar os livros para conhecerem melhor em casa para tentarem, assim, efetivar uma escolha mais fundamentada na escola. Eis a resposta:

“Não, eles não, assim, até pra não desviar... Não que alguém tivesse o hábito de desviar, mas assim... a direção não deixou, a coordenação não deixou claro que podia levar ou não apresentou pra gente antes” (Professora B).

Pelo que vemos, não houve realmente escolha para essa professora a não ser aquela regida pela pressa. Sem poder conhecer as obras em casa (porque os livros poderiam ser desviados pelos professores, como se faltasse a eles educação e ética, características que lhe são essenciais) e com pouco tempo na escola, não é de se estranhar quando o livro adotado não é o mais próximo do ideal. Diante dessa realidade, todas as orientações dadas pelo GLD perdem seu sentido, diluem-se no pouco tempo destinado à escolha. Ele perde de vista seu objetivo final, que, segundo o livro de apresentação, é “colaborar para que o processo seja organizado, coletivo e consciente, em vez de um exercício apressado, solitário e irrefletido diante de uma lista de títulos” (BRASIL, 2007b, p. 09).

A questão do tempo, do espaço no calendário destinado pela escola à escolha também foi motivo de pergunta à professora A, que afirmou que, em sua escola, a situação foi um pouco diferente:

“Houve, houve, houve. Embora... olha... é... olha, eu sou professora, mas eu não deixo de ver os problemas que há em relação a isso. Houve espaço, né?, mas o espaço todo que foi dado não foi utilizado em sua totalidade, então... é... ‘Vamos escolher!’ e escolhe rápido pra ficar livre e todo mundo ir embora. Na semana que antecede o início das aulas, houve um espaço

para isso ser feito, né?... embora não tenha sido tão aproveitado da maneira como deveria ser aproveitado, entendeu?” (Professora A).

Como podemos ver, nessa escola ocorreu o contrário do que aconteceu na anterior. Aqui houve tempo, certamente, o que podemos inferir da repetição que a professora faz da palavra *houve*. Porém esse tempo, tão necessário à tarefa de escolher o LD e aos vários outros momentos de coletividade e de tomada de decisões na escola, foi pouco usado e mal administrado. Pelo que diz a professora, a escolha foi apressada, mas não porque seria feita no horário da aula, como disse a professora B. Nesse caso, a pressa se deu porque os professores queriam “ficar livres” logo para, certamente, irem para casa ou desempenharem qualquer outra atividade alheia ao processo. Vemos aqui não um descaso da escola, como no outro caso, mas uma falta de compromisso por parte dos próprios professores. Agindo assim, eles abrem mão de uma oportunidade de se fazerem ouvir, de darem opiniões e de tomarem decisões. Esse não é só mais um caso de escolha que foge ao proposto pelo GLD, mas também um caso de contradição que a escola ainda não tem conseguido enfrentar: os professores reclamam de sua condição de marginalidade, das decisões que são tomadas verticalmente e, numa oportunidade, num momento de ação coletiva, eles se deixam levar por quaisquer outras atividades e importâncias que nada têm relação com o que deveria ser pensado e discutido.

Há outra coisa que queremos reforçar na fala da professora A: mais uma vez, ela usa no seu discurso a voz dos colegas. E, a cada exemplo que ela dá ao longo da entrevista, vemos que a voz do colega é contrária à sua, o que denota que, apesar de polifônica, sua voz é solitária – ou, pelo menos, sua busca é solitária. Podemos explicar esse uso constante da fala do outro com o que Eckert-Hoff (2002) diz:

Ao falar da prática, o sujeito-professor fala de si, fala também do outro e fala de uma prática social de formação. Esse falar não tem origem nele, mas vem

da incorporação de uma multiplicidade de outros fazeres e dizeres (...) (p. 113).

A professora A tenta, também, justificar a escolha de um LD que talvez não fosse o ideal. Quando diz que o tempo não foi aproveitado como deveria, subentende-se que a escolha não foi a melhor possível.

Diante da descrição de escolhas tão peculiares, perguntamos às professoras se alguém da equipe gestora ou pedagógica da escola participou desse momento. A pergunta surgiu porque, além de vermos que as escolhas foram muito superficiais, de acordo com a Prefeitura de Recife, os coordenadores pedagógicos são capacitados para orientar os professores no momento de escolher o LD. A resposta a esse questionamento nos causou ainda mais preocupação:

“Estavam só os professores. Havia uma coordenadora, mas que não tem formação na área de língua portuguesa. A formação dela é em pedagogia e, assim, ela vinha, chegava perto e perguntava se a gente tinha escolhido e por que tinha escolhido, e se houve um consenso em relação à escolha, tal, tal... Mas assim, não havia intervenção na parte mesmo específica do livro de português porque a coordenadora não teve formação em letras, né?, a formação dela é em pedagogia. Mas havia uma assessoria, né?, de chegar perto, de saber se estava se fazendo a escolha, se estava se discutindo e por que estava se levando em consideração aquele livro e não aquele, por que estava se desprezando aquele... E a pessoa tem experiência no Estado, então já tem um certo conhecimento também dos professores de português de lá e acompanhava mais ou menos assim, também muito intuitivamente” (Professora A).

“Havia na sala, mas não participando, orientando não. Estava na sala olhando. ‘Escolham!’, ‘Olha, chegaram... os livros chegaram, vocês podem escolher.’. Pronto. Não teve orientação não” (Professora B).

De acordo com as respostas dadas, vemos que o papel do coordenador não foi muito decisivo na escolha. No primeiro, a colaboração não foi maior devido à formação da coordenadora: como é formada em pedagogia, não tinha muito como ajudar numa escolha de LDP (mas os professores, apesar de formados em Letras, também não colaboraram de forma

efetiva e acabaram se omitindo), apesar da experiência de já ter vivenciado outros processos de escolha, como o que é realizado na rede estadual de ensino. Mesmo assim, ainda houve uma assessoria (“intuitiva”, mas houve). No segundo, porém, a colaboração, de acordo com a professora, restringiu-se a avisar que os livros haviam chegado.

Vemos, aqui, que o papel do coordenador de orientar não foi efetivado. Mesmo não sendo o coordenador da área de língua portuguesa, devemos considerar que há saberes que são comuns a todas as áreas e que poderiam ter sido usados nessas situações. Unindo, então, fatores como a pressa em escolher, o descomprometimento de alguns professores e a ausência de apoio pedagógico, certamente não teremos um processo de escolha como uma “tomada de decisão consciente e responsável” (BRASIL, 2007b), como indica o GLD (na verdade, não há como a escolha de LD dar certo isoladamente em escolas que enfrentam uma realidade caótica e problemas de tantas outras ordens).

As professoras já haviam elencado para nós os elementos que um LD não poderia deixar de ter. Dessa forma, como a escolha aconteceu em grupo, questionamos se esses mesmos critérios foram levados em consideração por todos os participantes do momento escolha – professores, estagiários e, bem ou mal, coordenadores – na hora de selecionarem o LD. Eis as respostas:

“Olha, uma professora... além de mim, né?, e de outro professor, olhava essa parte de leitura. E então, assim... ‘Tem esses textos, as... vão gostar, esse texto é interessante, tal, tal, tal.’ Mas... havia muita divergência em relação a isso, né?, então... era... ouvia-se muito: ‘É, aqui tá tudo bem!’, ‘Olha, tem umas atividades de gramática legais!’, tal, tal, tal. Oralidade, nem se tocava, nem se tocava. Se eu não tocasse na parte do oralidade, da importância do trabalho também com a modalidade oral da língua, isso... é... era esquecido, né? Mas havia muita divergência, sabe? Produção de texto: ‘Ah! Essa produção... tem umas produções boas.’ Mas não... Como é que eu posso te dizer? Não era uma coisa consistente, tá entendendo? Havia muita divergência e não eram muito consistentes” (Professora A).

“Priorizaram. Tinham mais duas estagiárias de português, mas assim, elas também davam opiniões e priorizavam, principalmente, essa questão, né?, da diversidade textual que está no auge” (Professora B).

De acordo com a fala dessas professoras, os critérios eleitos por elas foram também os priorizados pelo menos por uma parte dos que participaram do processo de escolha. No entanto, sentimos, ainda, que falta um delineamento mais claro a partir do que se deve trabalhar ao ensinar língua materna. Vemos que o olhar para os textos é sempre salientado, a gramática e a produção também são citadas, mas é necessário mais conhecimento acerca, por exemplo, do trabalho com a oralidade.

Além disso, podemos chamar atenção para dois aspectos: em primeiro lugar, a professora A continua evidenciando o caráter intuitivo dos critérios dos colegas, a falta de consistência desses critérios e, mais uma vez, usa a voz deles para sustentar o seu discurso. Parece, também, que esses critérios foram observados muito em função do que os alunos iriam achar. É o que percebemos pelos dizeres: “*Tem esses textos, as... vão gostar, esse texto é interessante, tal, tal, tal.*”, “*Olha, tem umas atividades de gramática legais!*”.

Em segundo lugar, a professora B esclarece em sua fala que dividiu a decisão sobre que livro escolher com algumas estagiárias. Apesar de reconhecer que as estagiárias são ainda estudantes e profissionais em construção, a professora explicita a colaboração delas: Quando diz “*Tinham mais duas estagiárias de português, mas assim, elas também davam opiniões (...)*”, é como se dissesse que, apesar de serem estagiárias, de estarem ainda em formação e não terem experiência como ela tem, elas têm opinião a dar, e são opiniões importantes. E isso é bom. No entanto, essa opinião – sobre a diversidade textual, por exemplo – pode ter surgido somente porque está no “auge”.

A professora A menciona, ainda, que houve muita divergência de opinião em relação ao que observar no LD. Perguntamos, então, às duas professoras, e assim elas responderam:

“<i>Um professor [colega da professora] e eu víamos todos esses eixos, né?, de que já falei anteriormente e... discutíamos, mas éramos dois, apenas, né?, havia outros professores de...</i>”

outros professores de português num número muito maior do que o nosso, nós éramos apenas dois, né? Os professores olhavam o livro e diziam: “Esse texto é muito difícil para o aluno!”, “Isso aqui o aluno não vai entender.”, “Essa parte aqui é muito complexa para o nosso aluno, a gente tem que pegar um livro que seja um livro mais facilzinho.”. E, assim, eu me sentia dando murro em ponta de faca, nadando contra a maré, tal... e esse colega de quem te falei também... vamos, é... aí até certo ponto ele também estava um pouco no jogo porque dizia que também tinha a mesma concepção e, em função dessa lacuna na formação mais atual, na falta de leitura, das... das pesquisas mais recentes em relação a... ao estudo mesmo da língua, né?, da linguística. Então, foi mais ou menos isso que aconteceu” (Professora A).

A partir do discurso dessa professora, podemos destacar alguns pontos muito importantes para reflexão: primeiro, apesar de reconhecerem que o trabalho com os textos é importante, os professores, colegas da professora A, escolhem o LD levando em consideração o tamanho dos textos, se são fáceis, se são difíceis. Além de contraditória, essa postura revela uma adesão por parte desses professores à teoria do *déficit* cultural (VAL *et al.*, 2004), pois acham que os alunos não são capazes de trabalhar com um livro de abordagem mais complexa. Segundo, a professora revela angústia ao perceber que não conseguiu convencer os colegas no momento da escolha a usarem critérios mais consistentes e menos intuitivos. Para ela, insistir é dar “dar murro em ponta de faca” e “nadar contra a maré” – seu par torna-se seu adversário, seu opositor. Vemos que essa professora, durante o tempo todo em que fala, remete à questão da formação. E, certamente, ela tem suas razões quando associa a falta de critérios consistentes à pouca formação dos professores. Mas, a isso, podemos acrescentar, ainda, a ausência de uma postura mais séria por parte de alguns professores em relação às responsabilidades exigidas pela sua profissão.

De acordo com a professora B, as opiniões também divergiram no momento de escolher os livros na escola onde leciona:

“Houve. Houve divergência sim. Eu percebi... em relação às estagiárias. Assim, apesar de elas também estarem bem ligadas em relação a essa questão da diversidade de gêneros, de análise linguística, dos eixos da língua que tem que contemplar na escola, mas houve algumas divergências porque é... o livro que eu queria escolher (...) elas achavam que tinha um nível muito alto para os alunos. E, assim, ainda tinham uma visão muito gramatical da

língua portuguesa, de língua como código, gramática. Então... e eu mais voltada para o letramento, para o texto, para a interpretação, para a produção... Então, nesse ponto, elas acabaram querendo escolher outros livros que abordavam essa questão” (Professora B).

Também no caso dessa professora, o momento de escolha do grupo foi perpassado pela teoria do *déficit* cultural (VAL *et al.*, 2004). No caso, a descrença em relação à capacidade dos alunos de estudarem com um livro mais “inovador”, segundo a professora, partiu das estagiárias. Esse fato provoca estranheza porque justamente as estagiárias estão convivendo com o que há de mais novo na Academia. Mas reflexões mais aprofundadas sobre essas questões ficarão como sugestão para outras discussões.

Nessa fala, a professora B também traz à tona os seus saberes e um indício de que sua formação, seus estudos contribuem para a visão que tem do LD e do ensino da língua. Aí também reside a voz da Academia: enquanto as estagiárias se preocupam com a gramática, ela se volta para o letramento, para o texto, para a produção; enquanto as estagiárias, ao que nos parece, querem um ensino prescritivo da língua, a professora opta por um ensino produtivo (HALLYDAY, MCINTOSH e STREVEN, 1974); na sua prática, porém, houve momentos em que o ensino descritivo e o prescritivo também prevaleceram.

Mais uma vez, aqui, a nossa hipótese de que as professoras observadas estariam preocupadas em escolher o LD devido ao trabalho com a gramática foi contestada. Essa postura diferenciada da professora, certamente relacionada ao fato de estar estudando Mestrado, poderia refletir numa visão de língua como meio de interação: se ela se preocupa com o letramento, com os textos e com a produção, é perceptível que sua preocupação se volta para as ações que os alunos realizam ao usar a língua. No entanto, aproximando o seu discurso da prática, frisamos, mais uma vez, que, apesar de a ênfase das suas aulas ter sido dada ao trabalho com os textos, esse trabalho nem sempre considerou a língua como processo interativo. Assim como no LD, muitas vezes as atividades restringiram-se à “gramática da

forma”: fazia-se com os gêneros textuais coisas parecidas com o que se fazia com a gramática (identificação e classificação).

Como vimos, muitas foram as discussões travadas no momento de escolher o LD. E, apesar de muitos dos argumentos colocados por alguns professores não terem sido pertinentes ou consistentes, o debate é um meio muito construtivo de se alcançar um consenso. Segundo o livro de apresentação ao GLD, “a escolha resultante da discussão e do consenso torna-se um excelente recurso para fortalecer o trabalho coletivo e para ajudar tanto a construir como a ‘fazer acontecer’ o projeto pedagógico e curricular da escola” (BRASIL, 2007b, p. 14). Ainda de acordo com esse documento, “não podemos esquecer que essas práticas de discussões e debates são fundamentais para criar e alimentar a cultura que dá vida à escola” (idem, ibidem, p. 14).

Certos disso, vejamos como as professoras e seus colegas chegaram a um consenso em relação a qual livro escolher:

“E eu estava chegando na escola, né?, novata, apesar de... assim, pouco tempo, mas já tinha um certo crédito, mas não foi suficiente pra... demover os professores de que... a gente não podia ter como critério o livro ser mais facilzinho, mais simplesinho para o aluno, né?, não poderia ser esse o nosso critério. Então, não foi suficiente, são professores antigos que... é... já muito antigos na rede, mais de vinte anos, tal, e... é... toda mudança, toda inovação, tudo isso mexe, né?, o desconhecido mexe. Então, dá pra perceber que o... que há uma certa restrição em relação a isso” (Professora A).

Conforme explica a professora A, suas sugestões em torno do que observar ao escolher o LDP não foram muito aceitas pelo grupo. E ela justifica esse insucesso com o fato de os professores mais antigos da rede não abrirem espaço para o que ela chama de inovação, de desconhecido. Para a professora, talvez isso seja fruto da formação que possuem, do fato de estarem acostumados com um formato de aula, de exercícios etc., o qual é sempre encontrado nos LD mais tradicionais. Até porque, como a própria professora evidencia, a única que continua estudando na escola é ela (por isso tem credibilidade, apesar de ser novata na

escola). Então, pelo que vemos, a escolha da professora não foi aceita. Mas por quê? Talvez pelo fato de esses professores, que possuem saberes adquiridos e consolidados ao longo da sua vida e da sua trajetória profissional, temerem o fato de esses mesmos saberes não “servirem” mais, não serem suficientes a uma prática nova, necessária diante de um LD “inovador”.

Além disso, ainda há uma agravante: o LDP que a escola recebeu não correspondeu a nenhuma das opções escolhidas pelos professores. Abaixo, escrevemos o que a professora falou sobre o livro que recebeu da Prefeitura:

“Esse livro nem receber para análise nós recebemos. O livro com o qual nós trabalhamos nem chegou pra nossa análise, ele nem foi analisado. Nós não o conhecíamos, não. Não conhecíamos esse livro. (...) Nós não tivemos acesso a ele antes da escolha. Nós tivemos acesso a muitos livros. A todos os livros, não. A alguns. Mas este que nós estamos usando, que nós recebemos da Prefeitura nem apareceu aqui na escola pra ser analisado” (Professora A).

Isso que a professora afirma ter acontecido é muito sério diante de toda uma política de livros didáticos que o país vem implementando. Ora, se é para receber um livro que não se conhece, de que não se gosta, então para que realizar a escolha? Isso desconstrói muitas razões do PNLD, que diz acreditar que a escolha feita pelo coletivo de professores deve ser soberana (apesar de já ser a escolha de uma escolha, como já dissemos).

Porém, para a Prefeitura de Recife, de acordo com a GSMD, não é comum que uma escola receba o LD que não escolheu, a não ser que tenha preenchido de forma errada o formulário de pedido do LD ou não tenha feito escolha alguma. Nesses casos, a escola recebe o LD mais escolhido pelas escolas da rede, o que não foi o caso da escola dessa professora, pois o livro mais escolhido pelas escolas da rede foi, como vimos no quadro 02, o livro *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (09 pedidos), e a escola recebeu o livro *Trabalhando com a linguagem*, de Ferreira *et al.* (02 pedidos). De qualquer forma, a

professora recebeu um livro com o qual não concordou. E isso para ela desestimula os professores em relação à escolha de LD:

“Eu acho que isso [o fato de receberem um livro que não escolheram] até certo ponto não justifica, mas talvez explique o comportamento dos professores diante da escolha: a desmotivação de alguns professores diante da escolha. Você sabe que as pessoas são diferentes, né?, umas das outras. Então, alguns professores se desestimulam, ficam desmotivados na hora de escolher o livro. Porque a gente pede e não vem o que a gente pede (...)” (Professora A).

Perguntamos, então, que LD ela teria escolhido para realizar o seu trabalho. Ela respondeu:

“O que eu escolhi foi o Português: linguagens, de Cereja, de William Cereja, é... o casal, né?, Tereza Cochar e William Cereja. É... eu acho que... esse livro, dos livros que chegaram para os professores, para nós professores analisarmos, esse livro é o livro assim... que eu acho que avança mais em relação aos gêneros textuais, como eu te disse, e em relação à compreensão, à interpretação. Eu acho que... eles fazem um trabalho bom. Não existe livro didático perfeito ainda, e acho que nunca vai existir. Tomara que nunca exista, né?, porque aí o desafio do professor se encerra nele, no livro didático. Então, eu acho que ele avança. Avança também na questão da parte gramatical, que não traz... em alguns momentos do livro, a parte de gramática não... é... eles não trazem o conceito já prontos e o aluno... vai só pros exercícios, porque isso é pouco. Não, em alguns momentos ele constrói com o aluno todo o conceito. Só no final é que ele vem com o conceito. Então eu percebo que eles, os autores, já avançaram nessa... nesse eixo. No eixo de oralidade, também, em todas as unidades eles trazem algum trabalho com a oralidade. As produções de texto também são interessantes, né? Então, eu acho que (...) era o livro que eu gostaria de trabalhar. (...) Eu já conheço o trabalho, sei da formação deles [dos autores], então, eu também levo em consideração isso pra escolher uma obra didática” (Professora A).

Vejamos, mais uma vez, no discurso da professora, a evidência em que ela coloca a questão dos gêneros textuais. Já vimos que, na prática, ela também evidencia isso. Mas aqui aparecem também outros motivos pelos quais ela gostaria de trabalhar com o livro em questão, os quais em parte se assemelham com os elementos que ela elencou como aqueles que não poderiam faltar num LD (diversidade textual, questões de compreensão de textos adequadas ao gênero, oralidade e produção de texto). Emergiu aqui, além desses elementos, a

parte de gramática, na qual, segundo ela, os autores conseguem avançar. Ela leva em consideração, também, nessa questão, a formação dos autores do LD.

Um ponto interessante de sua fala é aquele em que ela diz que, dos livros que chegaram, o de Cereja e Magalhães é o que avança mais na questão dos textos. Olhando, porém, para a avaliação que o Guia faz de cada livro, percebemos que, dos 24 (vinte e quatro) livros indicados, apenas 05 (cinco) não têm o trabalho com a leitura ou com os gêneros textuais destacado como ponto forte da coleção. Caímos, então, novamente, numa rede de perguntas que, inclusive, retomam outras que já fizemos: de onde vem essa discrepância entre o que o GLD diz e o que o professor acha? Da formação do professor? Das concepções dos avaliadores? Do fato de os avaliadores não conhecerem a prática como o professor conhece? Ou do fato de os professores não conhecerem a teoria como os avaliadores conhecem?

Certamente, as respostas a essas perguntas, assim como a muitas outras levantadas aqui, dão espaço a discussões muito ricas, que não cabem, infelizmente, neste trabalho, ficando para outras investigações. Mas uma delas nós podemos tentar responder aqui: é provável que essa discrepância entre o que diz o GLD e o que pensam as professoras, pelo menos no caso aqui estudado, não seja oriunda nem da formação das professoras nem do desconhecimento da teoria, porque, como já sabemos, as duas professoras observadas, no momento da pesquisa, cursavam o Mestrado.

Ainda há um ponto na fala dessa professora que merece o nosso destaque: *“Não existe livro didático perfeito ainda, e acho que nunca vai existir. Tomara que nunca exista, né?, porque aí o desafio do professor se encerra nele, no livro didático”*. Essa fala revela amadurecimento quanto à relação que existe entre a professora e o LD, aspecto que sua prática revelou como autêntico.

Sabendo, então, como a professora A e seus colegas chegaram a um consenso a respeito de que livro escolher e que essa professora recebeu um livro que não escolheu, vamos agora saber da professora B como o processo ocorreu em sua escola:

“Chegamos a um consenso assim... foi optando, né?, como a gente tem condições de optar por dois, dois livros, duas coleções, aí, assim, como eu sou professora titular, aí a opção um foi a minha (...) Eu podia até ter optado por outro, né?, nós. Mas, como eu te falei, o tempo não deixou a gente analisar todos os livros e... como esse também tinha uma... uma quantidade de... de... textos, tinha uma parte de... gramatical... boa, coerente, então a gente acabou optando por ele, mas poderia até ser outro, foi assim, muito corrido mesmo” (Professora B).

Como podemos perceber, o consenso foi definido pelo peso que a professora tem por ser titular da escola. Subentende-se, então, que, se a opção dela fosse por um livro menos qualificado, sua opção teria vigorado do mesmo jeito. Isso tem relação com a posição social que a professora ocupa, com o lugar do qual ela fala. Nesse contexto, sua voz é a voz da instituição.

Mais uma vez emerge de sua fala a problemática do tempo destinado à escolha do LD. Quando ela diz que poderia ter sido outro, percebemos a fragilidade do momento de escolha. Fica evidente, apesar das justificativas dadas pela professora, que a opção não foi pensada como deveria, nem “consciente” como prega o GLD.

Finalizando o bloco de perguntas sobre a escolha do LD, perguntamos às professoras se o projeto político-pedagógico da escola e/ou a proposta pedagógica da rede haviam influenciado na escolha. Eis as respostas:

“Bom, o da escola sim. O projeto político-pedagógico da escola, sim. O da Prefeitura, eu não conheci. Eu só vim conhecer o ano passado. Mas quando eu, eu... ingressei na Prefeitura, eu não tive acesso a esse projeto, tipo... uns parâmetros, né? Eu tive acesso o ano passado, porque uma colega que estava com o material, uma arte-educadora e... folheando, por acaso, folheando e, como eu sou muito curiosa, eu cheguei perto dela e disse: ‘O que é isso aí?’, tal. Achei o documento... achei que era um documento familiar, a estrutura é familiar, então eu pedi a ela pra dar uma olhada e ela disse: ‘eu posso copiar pra você se você quiser.’. Eu

disse: ‘Ah, eu quero.’. E daí ela tirou cópia pra mim do material, mas eu só conheci o ano passado, depois de ter feito a escolha do livro didático, do manual didático. Mas, é... não conhecia o material, o documento, mas o projeto político-pedagógico da escola já conhecíamos e isso foi levado em consideração” (Professora A).

“Não. Assim... Foi implicitamente, né?, porque a gente acaba é... nas nossas escolhas, fazendo isso implicitamente. Mas, assim, a gente não... não teve o documento na hora pra confrontar, até porque o projeto político-pedagógico da escola ainda estava em fase de construção na época” (Professora B).

As duas professoras dizem ter levado em consideração o projeto-político pedagógico da escola no momento de escolher o LD. Porém, elas não dizem que aspectos desse projeto foram considerados. Além disso, elas não demonstram consistência quando se referem a esses projetos, como podemos perceber nessa fala da professora B: *“Assim... Foi implicitamente, né?, porque a gente acaba é... nas nossas escolhas, fazendo isso implicitamente”*.

Quanto à proposta pedagógica da Prefeitura de Recife, é preocupante ver que as professoras não o consultaram ou até nem o conhecem. A professora A diz que só o conheceu após a escolha do LD; a professora B nem o mencionou. De qualquer forma, isso é o indício de quanto os professores da rede municipal de Recife podem estar alheios a questões importantes da educação local.

Depois de conhecermos como se deu o processo de escolha dos livros didáticos em cada escola, vamos partir agora para o que os professores disseram da sua prática com o LD, ou seja, do modo como usam o LD em sala de aula.

1.2.7. O uso do livro didático

Como nossa proposta nessa segunda parte da análise dos dados é analisar e interpretar os discursos do professor e buscar as relações, os movimentos, as aproximações e distanciamentos que existem entre ele e as práticas, vamos nos deter, neste item, aos discursos

que as professoras emitiram a respeito do seu fazer. Esclarecemos que não é nosso objetivo apontar incoerências ou criticar contradições, até porque, como diz Coracini (1998), o sujeito é cindido, fragmentado, fruto do momento social e histórico em que vive. Segundo a autora, o sujeito “sofre a ação do seu inconsciente, fazendo aflorar, à revelia de seu consciente, desejos, recalques, de maneira que jamais poderá ter o controle absoluto sobre o que diz, sobre o que faz, o que pensa (...)” (p. 08). Nessa perspectiva, nossa análise buscará perceber os distanciamentos e as aproximações entre o que o professor diz sobre suas práticas de sala de aula e o que ele faz, considerando, certamente, entraves e diferenças entre o que é da natureza do dizer e o que é da natureza do fazer. Cientes disso, vamos, neste item, ver o que as professoras dizem sobre o uso que fazem do LD.

Começamos perguntando sobre a frequência de uso do LD em sala de aula. A professora A aproveitou a pergunta para explicar duas coisas. Primeiro, o motivo pelo qual usou o LD mesmo sem ter concordado com sua escolha:

“O livro de português que eu escolhi não veio, mas veio outro livro e... é... (...) Alguns resistiram e não usaram, trabalharam o ano todinho sem o livro. Português eu acho mais complicado. Por quê? É... é... rodar um material, digitar... digitar, não, porque eu tenho computador em casa, digito rapidamente. Eu tenho muita ficha, tenho muito texto na... nos meus arquivos do computador e tudo, então... Mas rodar, tirar cópia, fotocopiar esses textos, esse material é um processo complicado na Prefeitura... na Prefeitura é complicado, né? É complicado. Porque você pega e passa um tempo esperando chegar aquele material. E trabalhar língua portuguesa sem você trabalhar com texto, é complicado. Então, o que foi que eu fiz? Eu segui a crença que eu sempre tive: um bom livro didático na mão de um mau professor não faz efeito, né? E, às vezes, um livro didático que não é aquele livro didático que o professor escolheu, que o professor não gostaria de trabalhar na mão de um professor criativo, que gosta do que faz, né?, que é profissional, então, ele pode abstrair dali o que o livro tem de melhor e criar possibilidades. Então, foi o que eu fiz, né?” (Professora A).

Depois, explicou a frequência com que costumava utilizá-lo:

“É... em média, em média... eu não vou dizer, assim, toda semana eu uso tantos dias o livro didático, tá?, porque eu posso usar duas vezes na semana e posso usar três vezes na outra semana. Em média, eu uso dois dias na semana o livro didático, certo? E aí eu selecionei, né?, o que eu acho que é mais relevante na obra pra poder trabalhar com os meus alunos” (Professora A).

As duas respostas da professora A nos levam a reflexões importantes: a primeira delas demonstra, mais uma vez, a polifonia que o tempo todo constitui sua fala e o amadurecimento da professora que, ela própria, chama de profissionalismo. Como ela diz, não há livro perfeito e, do mesmo jeito que um LD bom pode se tornar ruim dependendo do seu uso, um ruim pode se tornar bom. Assim sendo, ela diz que tentou aproveitar o melhor do livro que recebeu e os seus textos, até porque não há como trabalhar língua portuguesa sem textos. Vemos, então, que o LD funciona como uma coletânea de textos, como um “suporte de textos”, como colocam Bunzem e Rojo (2005).

Essa postura revela o que resta ao professor fazer quando ele não tem recursos para trabalhar. Se já não há material, se não há bibliotecas funcionando, papel ou qualquer equipamento que colabore para tornar as aulas mais atrativas e a aprendizagem mais significativa, o LD, quase único recurso passível de uso, mesmo quando não corresponde ao que o professor quer de um LD, acaba sendo usado. Diante de uma escassez de material como a que vemos, o LD, adequado ou não, atendendo às expectativas do professor ou não, não pode ser abandonado nas despensas escolares até ficarem desatualizados ou serem tomados pelo mofo.

Essa fala da professora A denuncia as más condições de trabalho do professor, que não pode sequer recorrer às instâncias de gestão de rede para xerocopiar com frequência uma atividade para os seus alunos. Mais uma vez, temos o LD como um material que é usado porque não há outros materiais na escola que facilitem, favoreçam e/ou promovam a aprendizagem dos alunos. Como a professora mesma diz, ela não descarta o livro, dentre outros motivos, porque não pode dar aula de português sem textos e, como não tem condições de reproduzir textos para os alunos ou trazer outros materiais, o livro acaba sendo a solução – a solução para um problema que gera outros problemas, como, em alguns casos, o uso

desapegado da reflexão, a restrição do trabalho com a leitura de textos, muitas vezes, fragmentados, entre outros.

Quanto à frequência com que usa o LD, a professora informou que não há uma regra, que o uso varia de uma semana para outra. Na prática, pudemos observar isso, pois, das várias aulas observadas, o uso do LD variou e não foi frequente. Como disse, a professora realmente aproveitou só algumas atividades do LD as quais, para ela, eram as mais importantes.

Ainda sobre a frequência de uso, a professora B respondeu:

“Eu tenho seis aulas por semana em cada turma. Assim, dependendo do meu planejamento, do que eu vou abordar, eu uso uma vez na semana, duas, tem semana que eu não uso, depende muito do... do planejamento, porque eu não utilizo só o livro didático para planejar minhas aulas. Então, se eu for, por exemplo, abordar algum gênero textual ou um... um assunto gramatical que não tenha no livro, eu uso outro livro, então passo um tempo sem usar” (Professora B).

Pelo que vimos na prática, o LD foi bem presente nas atividades implementadas por essa professora. E, quando ela diz que não usa sempre, de qualquer forma, diz que usa, pois quando não é o LD da turma, ela usa outro LD. Em face disso, o LD é presença marcante em suas aulas e, mesmo que não use todos os dias – como diz – há sempre um LD em suas aulas, norteando suas atividades.

Quando perguntamos, ainda, a essa professora porque ela usa outros LD em suas aulas, ela justifica assim:

“Porque, também... assim, ficar limitada ao livro às vezes pode... cansar o aluno, então é interessante levar outras... outros textos, outros materiais para a sala de aula” (Professora B).

Vejamos que a professora usa outros LD para livrar o aluno do cansaço com o seu LD. Será que isso resolve? Não seria melhor, como ela mesma coloca e faz, como vimos na

prática, trazer à sala outros textos, outros materiais? Ou, ainda, levar os alunos até esses outros materiais, como ela fez ao levar os alunos para o laboratório de informática?

Na verdade, o que percebemos aqui é a cultura do livro didático mais fortalecida do que nunca. É como se ele – qualquer um, o usado na sala ou outro – fosse o detentor do saber, de forma que qualquer atividade só pudesse ser encontrada nele ou realizada a partir dele. Talvez porque, como coloca Coracini (1999) o LD costuma veicular verdades reconhecidas como absolutas e inquestionáveis, respaldadas que são pela ciência.

A professora A, por sua vez, afirmou não usar outros livros didáticos em suas aulas. Vejamos o porquê:

“Não, porque eles [os alunos] não vão ter acesso, não é? Eles não vão ter acesso. Então, a escola não dispõe de outros livros que eu possa, pelo menos, trabalhar em grupo. Porque, se na escola dissesse: ‘Não, tem outra coleção aqui, do ano passado, tá guardada, tal.’ e... ‘Ah, então eu vou usar, vou dar uma olhada.’, aí, né... pegava algumas coisas interessantes que tivessem relação com... é... com o eixo que tivesse discutido, trabalhado o conteúdo, aí eu... eu podia formar grupos, né?, trabalhava, se o número de livros fosse é... a quantidade de livros que a escola disponibilizasse não fosse suficiente para cada um, né?... O que eu faço, o que eu produzo são fichas, fichas que inclusive eu tenho no meu computador, como já te disse, né? (...)” (Professora A).

Como é possível perceber, a professora disse que não usa outros LD porque não há em número suficiente para os alunos, mas se houvesse, ela não descartaria a possibilidade de usar. O recurso que ela utiliza, então, em substituição aos LD, ou como forma de complementá-lo, são fichas, sobre as quais já falou, destacando a dificuldade de reproduzir material. No entanto, observando sua prática, vimos que ela usou outros recursos, como as tais fichas com textos, revistas, jornais, transparências e retroprojektor.

Dando continuidade, perguntamos às professoras se o fato de usarem um LD que foi escolhido ou não por elas facilitava ou atrapalhava o seu trabalho. A resposta da professora A, que usa um LD que não escolheu, causou-nos surpresa:

“Não, não, não. Não atrapalha. (...) É como eu te disse: eu peguei o livro, vi o livro, conheci o livro... vi o que aquele livro tem que eu posso aproveitar. Porque não adianta eu estar com um livro, brigando o tempo todo. Eu acho também a... a... o posicionamento de se acomodar não é bom, não é isso que eu tô dizendo que eu sou. Eu sou uma pessoa crítica, eu não me acomodo às situações, mas há situações é... que podem ser modificadas. Mas há outras que não podem, que não adianta você ficar dando murro em ponta de faca. Então, não adianta eu ficar discutindo porque o livro não veio, e o ano passando, o ano passando, o ano passando, né? (...) Isso me incomoda, incomoda, é muito bom quando a gente escolhe, porque quando a gente escolhe, a gente parece que tem mais intimidade com aquele material que a gente tá usando. A gente olhou, a gente viu, a gente pegou, manuseou, conheceu o material, ele vem... então, existe já uma relação de aproximação, de intimidade entre você e o livro, a obra. Eu acho que isso é importante. Vem, então, um livro que você não escolheu, de impacto você se aborrece (...) Eu me aborreci, né?, principalmente porque eu vi que não era um livro legal, principalmente em relação à seleção de textos. Não é um livro legal. Para o nível de escolaridade que eu tava, entende? Mas, enfim, como eu te disse: eu peguei o livro (...) e... é ver o que eu posso trabalhar, o que é que esse livro traz pra eu trabalhar com meu aluno e ele trabalhar com prazer. Que eu acho que isso é fundamental, né?” (Professora A).

É possível ver, em primeiro lugar, que a professora usou a resposta para reforçar sua indignação por receber um livro que não escolheu, com o qual não havia construído uma “intimidade”. Mesmo assim, ela não se mostra acomodada, como destaca, e aceita o fato de ter que trabalhar com um livro que, além de não ter escolhido, não aprova, não acha adequado. Ela aproveitou, também, para demonstrar mais uma vez a identificação plena que possui com o ato de escolher os LD e a contra-identificação com o LD que recebeu.

Porém, uma coisa chama nossa atenção: dentro de todo esse contexto, a professora afirma que o fato de usar esse livro não atrapalha o seu trabalho, pois ela busca nele só aquilo que acha interessante e que possa dar prazer aos alunos. E, situando o discurso dessa professora na prática que observamos, podemos perceber que realmente ela só faz algumas atividades do livro, as quais ela diz considerar mais importantes.

A professora B afirma que usar o LD que escolheu facilita o seu trabalho. Vejamos sua explicação:

“Com certeza, facilita. Porque... facilita porque... apesar de nenhum livro ele... ele estar totalmente... ele não é completo, vamos dizer assim. Então, esse que eu uso tem algumas

concepções em que eu acredito. E outras, não. Então... facilita por conta disso também. Mas eu não vou dizer que este livro é... perfeito” (Professora B).

A resposta positiva da professora vem junto a uma afirmação importante, que já foi também colocada pela professora A: nenhum livro é perfeito. Esse discernimento também pode revelar amadurecimento, pois ela diz que ele não é completo e que acredita em algumas concepções que ele traz, em outras não.

Apesar de termos observado poucas aulas dessa professora – o tempo referente ao trabalho com uma unidade do LD – vimos que o seu trabalho foi bastante guiado pelo manual. Mesmo quando não o usava, dava continuidade ao trabalho que iniciara com ele ou que ele propunha (como também o fez a professora A, mas vale destacar que, em se tratando da professora B, até o cuidado em seguir a sequência proposta pelo LD é um indício de que seu apego ao LD foi maior).

Perguntamos, ainda, às professoras, se elas conseguiam trabalhar com os LD que usavam aqueles elementos que elas elencaram como sendo mais importantes num LD e os critérios que apontaram como principais no momento de escolhê-los. As respostas foram positivas e revelaram um pouco mais sobre como as professoras veem o uso que fazem do LD:

“Bom, eu procuro sempre fazer uma abertura. Eu inicio sempre pelo texto, né? Mas eu procuro fazer... tipo, uma abertura, uma preparação pra leitura. (...) Eu procuro criar diferentes estratégias pra poder chegar ao texto porque, quando o aluno chega ao texto, chega estimulado, ele já chega com um conhecimento... né?... um conhecimento prévio já pra aquele texto que vai ser trabalhado. E pronto: a partir dali eu vou... trabalho a parte de leitura, trabalho... é... discuto o máximo que eu posso, aí... é... esmiuçar as informações, o que é que aquele trecho, texto traz, né? (...) Em seguida, é... se o livro traz alguma questão de vocabulário que eu acho relevante pra o trabalho, pra o texto, né?, em função do gênero textual que foi trabalhado, né?, então... (...) então se o livro explora isso, aí eu aproveito isso, porque isso é relevante para o gênero que foi trabalhado. (...) Então, esses são os critérios, né? Numa discussão prévia, eu vou ao texto, né?, pego o livro, naquela seção que o livro tem de melhor na parte de vocabulário, do léxico, do... da parte de sistematização linguística, da oralidade, de produção de texto e o que tem de relevante em relação ao gênero que está sendo trabalhado, não é?, aí eu aproveito e trabalho. Se não, eu desprezo. Se eu perceber que

o que está sendo trabalhado não tem nenhuma conexão, não faz nenhum link com o gênero, então eu descarto e... aproveito outras coisas, aí eu sugiro pros alunos, eu trago, invento, reinvento, né?” (Professora A).

Resumindo a resposta da professora A, vemos que ela enumera as atividades que realiza com o LD da seguinte forma: faz uma abertura – preparação para a leitura –, explora o conhecimento prévio, trabalha a leitura e, se as demais atividades – vocabulário, sistematização linguística, oralidade, produção – tiverem uma relação com o gênero trabalhado, ela explora também. Se não tiverem, ela as despreza. E isso vimos acontecer na prática. Porém, essas ocasiões de leitura nem sempre vieram antecedidas de uma preparação, abertura ou discussão prévia. Pelo menos quando usou o LD. Nesses momentos, como pudemos acompanhar pelos mapas de eventos, embora houvesse no LD uma seção de abertura da unidade, como a seção *Tecendo ideias*, a aula já começava com o pedido da professora para os alunos abrirem o livro. E através dele se estabelecia a atividade.

A professora B, por sua vez, informou o seguinte sobre o seu trabalho com o LD e os eixos de ensino:

“Em alguns textos, sim, consigo trabalhar os eixos. E em outros, não. Assim, eu... as leituras são boas, mas a tipologia de perguntas não é tão boa, né?, nesse livro. Então eu costumo pegar as leituras, escolher algumas perguntas de interpretação e de análise linguística e acrescentar a esse gênero que eu estou trabalhando outras perguntas, outras questões pra interpretar. Porque, também, são questões que dependem de outros conhecimentos que, conhecendo o nível de aprendizagem e de conhecimento prévio que eles têm a respeito, é... às vezes, não é o momento de introduzir aquelas questões. Então, eu adio as questões, eu trabalho em outras oportunidades, então eu mudo, eu sempre tô mudando, incrementando” (Professora B).

Observando a prática dessa professora, vimos que o eixo mais trabalhado foi a leitura, havendo pouco destaque, porém, para a produção, a análise linguística – que foi vista no decorrer das atividades, de acordo com dúvidas que surgiam e em relação a aspectos do gênero trabalhado –, e a oralidade. No que diz respeito às perguntas que o LD traz sobre os

textos, mesmo tendo realmente pulado algumas, explicado melhor – com suas palavras – outras questões, pelo que foi visto, as questões que não foram trabalhadas não o foram por um motivo principal: o fator tempo.

Quando perguntadas sobre o espaço da gramática em suas aulas, as professoras deram respostas bem pertinentes e que tiveram muito a ver com o que aconteceu em classe:

“(...) Se o livro traz coisas que não têm relevância nenhuma pra o gênero que foi trabalhado em relação à gramática, em relação a vocabulário, então eu desprezo aquilo e vou trabalhar com o meu aluno aquilo que eu acho que seja importante diante do conhecimento que eu tenho, esse conhecimento não é aleatório, né?, eu tô embasada teoricamente, né?, porque eu fiz minhas leituras e tal. Então eu vou trabalhar aquilo ali, uma... uma atividade de oralidade, uma produção de texto (...)” (Professora A).

Realmente, ao trabalhar a unidade que trazia como foco principal o trabalho com o gênero carta de leitor, a professora descartou várias das seções de atividades que trazia o LD, usando apenas aquelas que considerou importante para o trabalho com o gênero e modificando outras que o LD trazia, mas que não lhe haviam agradado. No entanto, vimos na análise da prática que o fato de não ter feito algumas seções gerou alguns prejuízos. No caso dessa unidade, a seção que remetia à reflexão sobre os fenômenos linguístico-textuais trazia as características da carta do leitor e o emprego de operadores argumentativos, por exemplo. Mas as questões e conceitos que se referem à sistematização gramatical, o LD traz num apêndice. E a esse apêndice a professora não recorreu em nenhum momento.

A professora B agiu de forma bem parecida ao falar sobre a gramática e ao trabalhá-la em classe:

“É... eu costumo ensinar gramática articulada ao texto, certo? Então se eu estou trabalhando com um determinado gênero, eu trabalho as questões gramaticais, né?, de análise linguística em relação àquele gênero. Ou seja, por exemplo, um poema, né? Eu vou pra meta... além da metalinguagem do poema, a gente vê a questão das rimas, né?, assim eu trabalho a AL e a gramática de acordo com a necessidade do gênero que eu seleciono pra trabalhar naquela unidade. Não é um trabalho solto (...) Nessas aulas eu não trabalhei

gramática porque eu queria trabalhar a questão mesmo da oralidade, do gosto pela poesia, fazer com que os alunos conhecessem autores, né?, poetas. Eu não tive a intenção de produzir poesias com eles no momento. Então, como eu não iria produzir, eu acabei não abordando a questão da análise linguística” (Professora B).

Isso foi bem perceptível na prática dessa professora. A unidade que ela trabalhou tratava de textos do gênero poético e a professora estabeleceu como objetivo ajudar os alunos a identificarem recursos da linguagem típica dos poemas. Algumas questões dos exercícios respondidos durante as aulas, como pudemos ver na análise da prática, tratavam disso: rimas, enumeração, repetição etc. A seção de gramática, porém, nada tinha a ver com o gênero em foco (exceto quando abordou a adjetivação): tratava das conjunções subordinativas, dos pronomes relativos e das orações subordinadas adjetivas. Dessa forma, a professora realmente desprezou tais seções e fez somente aquelas que o tempo permitiu ou que ela considerou mais pertinentes.

Em se tratando do trabalho com os eixos leitura, produção escrita, análise linguística e oralidade, vimos que as professoras tentaram estabelecer uma prática que os evidenciasse, que os tivesse como foco, e seus discursos revelam essa vontade, esse interesse. Contudo, vimos que, entre vários outros motivos, a contingência da prática ora permitiu que esse trabalho acontecesse, ora o impossibilitou.

Finalizando as reflexões sobre o uso do LD, perguntamos às professoras se elas o associavam ao uso de outros materiais didáticos e tecnológicos. As respostas revelaram, mais uma vez, a má condição de trabalho do professor, o que, por sua vez, justifica o inevitável uso do LD:

“(...) Aqui na escola nós não temos data show, tá? O retroprojeto tem um e, mesmo assim, você acompanhou no dia que eu estava usando o retroprojeto, né?, e há muito eu falo sobre isso, né?, há muito eu... eu até termino sendo chata porque há muito eu falo sobre isso. Dá um certo tempo, ele apaga, o retroprojeto, né? Agora, é... eu uso a informática pelo menos uma vez por semana, nós vamos à informática, né?, a informática tem uns softwares interessantes de vocabulário que... que eu conheço antecipadamente, né?, pra eu ver qual é a

relação que tem com o que eu estou trabalhando em sala de aula, pra não ficar desvinculado, senão a aula de informática fica a informática pela informática, né?, o aluno vai pra usar as coisinhas que tem no computador, e eu não quero isso, eu quero a informática como um instrumento pedagógico mesmo. Então eu entro em contato com o rapaz que trabalha na informática e ele me diz mais ou menos os softwares que tem, tal, tal... me mostra e eu vou sempre com antecedência lá e uso. Ou então preparo alguma coisa que dá pra botar em rede, né?, mas aí é um procedimento também um pouco complicado porque não dá a turma toda. Aí tem que ir metade da turma e a outra metade fica na sala de aula, tá certo? E a outra metade que fica na sala de aula fica com quem? Então muitas vezes eu sugiro a atividade, mas eu não estou no laboratório de informática, eu estou em sala de aula. Eu tô com outro grupo, porque o outro grupo que tá na informática fica com o professor de informática. Mas aí o que é que eu faço? Eu aproveito que fiquei com um grupo menor e vou trabalhar com produção de texto, com reescrita de texto, porque aí é... como o grupo é menor, você pode dar uma orientação melhor aos alunos, né? E... é, pronto. Retroprojektor, como eu te disse, é... vídeo, a escola disponibiliza de televisão, também, mas algumas vezes ela está quebrada, mas aí... eu também utilizo. É... trago filmes pra... não trago filme pelo filme (...) Eu trago filmes que tenham relação com a situação, com o conteúdo que nós estamos trabalhando em sala de aula. Então, aí sim, eu trago. (...) Então eu utilizo isso, né, além do livro didático, a televisão, não é?, o vídeo, o DVD – quando está funcionando -, é... o laboratório de informática nessas condições que eu te disse e o retroprojektor também nessas condições que eu te disse” (Professora A).

“Eu utilizo... eu levo muito os alunos para o laboratório de informática, pra fazer pesquisa em sites, né?, de educação de... leitura. É... utilizo, também, material xerocado, copiado, xerocopiado e... música, utilizo muito o som, levo muitas pra sala de aula, trabalho com outros... outros livros. Tem um projeto sobre ética e cidadania, tem uns livros que a gente utiliza e nesses livros tem bastante música, entrevistas, então... eu utilizo outros materiais, também, porque a escola não dispõe de outros, assim, de... de... data show, o retroprojektor geralmente vive quebrado, então... não tem como também utilizar outros materiais tecnológicos, a não ser... Eu levo os alunos pra biblioteca. Apesar de que, em 2008, eu levei muito pouco, porque a biblioteca entrou em fase de reforma, aí a gente ficou sem ter como levar o aluno para a biblioteca. Mas o que eu fiz? Selecionei alguns livros e levei para sala de aula, livros da biblioteca para sala de aula, já que eu não podia levar os alunos pra biblioteca” (Professora B).

Entre aparelhos de retroprojektor e DVD quebrados, laboratório de informática que não tem estrutura para receber toda a turma, dificuldade de reproduzir cópia de material para os alunos e biblioteca desativada, o professor acaba sendo obrigado a usar aquilo que lhe resta como material acessível: o LD (pelo menos existe a vantagem de todos os alunos o possuírem, de ele não se quebrar ou de ficar desativado). Isso é muito preocupante e acaba por justificar, de forma bastante simplificada, os “usos e abusos” que são feitos do LD. No caso das professoras observadas, a criação de estratégias e táticas foi diversificada: o LD estava

presente em quase todas as aulas, direcionou/indicou o trabalho em outros momentos em que não estava, mas as professoras conseguiram extrapolá-lo, com maior ou menor intensidade, à sua maneira. Os usos foram ora distantes, ora aproximados; as escolhas das seções a serem trabalhadas, também. É certo que a formação das professoras possibilitou o manejo que fizeram do LD, apesar de percebermos, ainda, a dificuldade de transposição da teoria à prática. Mas uma coisa nos preocupa profundamente: em escolas que enfrentam essas mesmas dificuldades e com professores ainda com uma formação distante daquela que é ideal, provavelmente não há como o LD ser usado de maneira crítica e reflexiva. Havendo apenas esse material para ser usado, não sobra muita opção para o professor a não ser realizar (quase) todas as atividades que ele propõe.

O discurso das professoras a respeito do LD, da sua escolha e do seu uso demonstrou muitas aproximações e alguns distanciamentos no que se refere ao que vimos na prática. A heterogeneidade do discurso e as contradições inerentes ao sujeito-professor não levaram suas falas para caminhos muito distantes das suas práticas. Isso é importante, pois percebemos no professor um sujeito preocupado em praticar o que diz e em pensar sobre o que faz.

Além disso, essa constatação, por um lado, leva-nos a pensar com mais profundidade na relação teoria-prática, na questão da transposição didática, no cotidiano como lugar da contingência e, por isso, da “fabricação de táticas”, muitas vezes, emergenciais e pouco refletidas, outras vezes, pensadas, coerentes e planejadas. Por outro lado, encaminha-nos a uma reflexão obrigatória sobre o ensino público com e sem o LD. Faz-nos (re)pensar a postura dos professores, seus saberes e sua prática. Leva-nos a reconhecer que, num país onde o ensino é “livresco, porém sem livros” (GERALDI, 1998), uma das maiores necessidades do professor é ter condição de realizar-se professor, de exercer um trabalho de qualidade, de ter seus pontos de vista respeitados, de participar ativamente das escolhas que lhe cabem. É sobretudo ter recursos para trabalhar e ver seu trabalho gerar bons resultados.

Esta pesquisa nos levou a uma importante resposta: o professor precisa de livros. Mas não somente de livros didáticos de qualidade, bem avaliados, bem apresentáveis, em quantidade para todos os alunos. Precisa de livros, mas de livros “sem adjetivo” (GERALDI, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início dos anos 1990, um número bastante significativo de pesquisas e estudos sobre o livro didático, de um modo geral, e sobre o livro didático de português, de um modo mais específico, tem sido apresentado em congressos por todo o país e divulgado em artigos, revistas e livros. Esse crescimento de interesse pelo tema certamente tem uma estrita relação não só com as políticas de avaliação e indicação implementadas pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático, mas também, e talvez principalmente, com a paixão que o tema desperta.

Pesquisar sobre LD, questioná-los, seja em relação à sua proposta metodológica, às concepções que os fundamentam ou ao uso que é feito deles “é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza. Ensino e livros não têm existência isolada, ao contrário, se encaixam num sistema escolar, que se (re)produz na engrenagem da sociedade brasileira, que, por sua vez, integra outras engrenagens, etc., etc., etc.” (JUREMA, 1989, p. 11). Em se tratando dos LDP, estudá-los é ainda mais importante. Não porque sejam o instrumento ideal para a formação de leitores, mas porque funcionam como um documento, uma fonte que registra a história do ensino da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística ao longo do tempo.

Constata-se, no entanto, que as pesquisas relacionadas ao uso dos LD ainda carecem de mais investimentos. Como colocam Batista e Rojo (2005), essas pesquisas ocupam os últimos lugares no *ranking* dos estudos sobre LD até hoje catalogados. E, como, muitas vezes, o professor e o aluno só possuem o LD como material de leitura e de escrita (BATISTA, 1999), evidencia-se a relevância de pesquisas que tenham como objetivo refletir sobre a maneira como o professor de português trabalha com o LD.

Foi reconhecendo essa relevância que realizamos este estudo. Mas não só por isso: sabíamos também da importância de investigar como os professores escolhem o LD, quais os critérios que norteiam essa escolha, se os professores trabalham sempre com o LD que escolhem, se não trabalham, como se dá o uso de um LD que não foi escolhido pelo professor, com o qual ele não se identifica, do qual não gosta etc. Agora, nestas considerações finais (que se querem, na verdade, provisórias e transitórias), apresentaremos alguns dos resultados que a nossa interpretação, o nosso olhar – que é apenas um dentre os vários que podem existir – fizeram-nos encontrar.

Retomando nossos objetivos, destacamos que, de um modo geral, nosso foco foi analisar como se dá o uso de LDP e verificar se o fato de as professoras usarem o LD escolhido ou o não escolhido interfere nas práticas que realizam em sala de aula; tentamos também analisar o discurso das professoras sobre esse material e sobre a sua prática com ele, buscando as relações, distanciamentos e aproximações entre os discursos e as práticas. Mas vale salientar que outros aspectos vieram à tona nas nossas análises, como a escolha dos LD ocorrida na edição de 2007 do PNLD. Sabendo disso, partiremos, neste momento, para uma síntese dos resultados.

Começando pelo que apreendemos sobre o modo como se deu o processo de escolha de LD para poder partir para o seu uso, percebemos, através das falas das professoras (partimos das falas porque não presenciamos esse momento em 2007), que ele foi regido pela

pressa e que faltou reflexão e consistência em relação aos critérios usados por muitos professores para selecionarem o LD. Porém, é perceptível nas falas das professoras que, por parte delas, a escolha foi responsável e reflexiva, uma vez que elas usaram critérios pré-estabelecidos que guiaram todo o processo, os quais não necessariamente foram influenciados pelos critérios apresentados pelo GLD, já que só uma das professoras teve acesso a esse documento antes de a escolha acontecer. Elas deixam clara, também, a identificação com a ideia de participarem da escolha do LD que vão usar. Para elas, é necessário considerar a experiência que possuem, os saberes acumulados – que não são intuitivos, mas fruto de estudos e leituras –, o conhecimento da realidade dos alunos e da escola, entre outros aspectos. Essa postura reflexiva das professoras, ao que nos parece, está respaldada na formação que possuem, nas leituras que fazem e nas discussões de que participam enquanto alunas do curso de Mestrado.

Em relação à interferência da escolha do LD na prática do professor, ou seja, ao fato de as práticas das professoras serem diferenciadas por usarem ou não o LD escolhido, podemos perceber que a interferência é tênue, revelando-se, principalmente, na frequência de uso do LD – a professora B, que trabalhava com o LD escolhido usou mais vezes o livro do que a professora A, que trabalhava com o LD que não escolheu –, e nas escolhas feitas por elas em relação ao que trabalhar no LD. Vimos, no decorrer das observações, que as professoras “fabricaram” táticas diversas, como “pular” seções e/ou questões propostas no LD, realizar atividades fora dele (que, de certa forma, funcionavam como uma continuidade do que esse material propunha), trazer outros suportes etc. No entanto, ao que nos parece, a professora A não realizou muitas das atividades propostas no LD porque não era a favor das suas abordagens, enquanto a professora A, pelo que pudemos inferir, mesmo modificando e desprezando algumas seções e questões, parece que não usou o LD com mais intensidade devido à falta de tempo. Isso pode confirmar uma das nossas hipóteses: a de que, quando

escolhe o LD, a professora o faz por concordar com sua proposta, por isso realiza, senão todas, quase todas as atividades que ele propõe.

Podemos perceber, também, algumas evidências no que diz respeito à relação das professoras com o LD com o qual trabalhavam. Isso tem a ver com a identificação delas com esse objeto. Tanto a análise das práticas quanto a das entrevistas nos fizeram perceber claramente que a professora A, durante o uso e a entrevista, demonstrou explicitamente sua insatisfação ao usar o LD que não escolheu, por isso usou-o com pouca frequência, enquanto a professora B, usando o LD escolhido, em nenhum momento da prática fez alusão explícita ao fato de ele ser bom ou não, deixando claro, apenas na entrevista, que reconhece as limitações do LD, pois não existe LD perfeito. Essa professora usou o LD com mais frequência do que a professora A, o que pode comprovar mais uma das nossas hipóteses: quando escolhe o LD, o professor tende a usá-lo com mais frequência, de forma mais apegada e mais “obediente”.

Quanto às práticas de ensino de língua, pensávamos inicialmente que as professoras priorizariam os aspectos gramaticais, inclusive que escolheriam o LD com vistas à abordagem gramatical que este apresentasse. No entanto, pudemos observar aproximações entre os eixos que são trabalhados na sala de aula e os critérios priorizados pelas professoras no momento da escolha do LD, segundo o que disseram nas entrevistas. Por exemplo: as professoras demonstraram não escolher o livro pelo trabalho que ele apresentava com a gramática, como pensávamos. Pelo contrário, o critério/eixo priorizado foi um bom trabalho com os textos e sua diversidade. Porém, a prática desse eixo se revelou um pouco longe do esperado. Em algumas situações de leitura, por exemplo, as professoras realizaram atividades de “gramática do texto” em detrimento de um processo de “construção de sentido do texto”. Ou seja, fizeram com o texto o trabalho prescritivo que normalmente se faz com a gramática. Contudo, quando trataram do eixo análise lingüística, as professoras não ficaram a maior parte das aulas

observadas trabalhando com a gramática, como pensávamos inicialmente. Em vez disso, priorizaram as situações de reflexão sobre a língua oriundas das dúvidas surgidas nos momentos de leitura e de uso, o que parece demonstrar que elas concebem a língua como meio de interação social. Mas, como já dissemos, o modo como abordaram alguns dos textos não foi capaz de confirmar isso.

O tratamento dado à oralidade na prática das professoras funcionou tal qual funciona no LD: foram dedicados poucos momentos ao trabalho com esse eixo, os quais se restringiram à socialização de produções, à participação em discussões, à resolução oral de questões, o que nos leva a perceber que tinham mais a ver com a oralização de textos escritos do que com a prática oral em sua essência. Já em relação à produção de textos, pudemos perceber práticas mais significativas. Ocorrendo ora fora do LD, ora partindo de uma sugestão dele – mas não nele –, essas atividades, no caso da professora A, foram um pouco mais significativas, ressalvada aqui a ausência da avaliação do texto, da prática da reescrita e da circulação. Só no momento em que os alunos produziram as cartas de leitor é que a professora aparentou ver a produção escrita como prática social, já que sugeriu enviar as cartas produzidas a uma revista para publicação, pois, no momento de produzir o texto sobre a imagem do “Brasil dos meus olhos”, a professora fez o texto circular somente em classe, não definindo um objetivo social para a escrita dos alunos. No caso da professora B, não houve produção, mas reprodução de texto – a escrita de poemas escolhidos pela turma para a criação de uma antologia a ser doada à biblioteca. Vale destacar, porém, que a atividade foi significativa, pois teve um fim social.

No que concerne às estratégias e táticas fabricadas pelas professoras ao usarem o LD, percebemos que elas foram de diferentes naturezas e pretendiam atender ao diferentes objetivos priorizados pelas professoras. Foi possível observar um movimento de ida e volta ao LD, o que nos permite inferir que esse material didático funcionou como ponto de partida

para quase todas as atividades realizadas em classe e que, mesmo quando não era usado, ele estava lá, na sala de aula, guiando as atividades. Independentemente do apego ao LD – que foi maior no caso da professora B, que trabalhava com o escolhido –, as duas professoras tiveram no LD um apoio, o que demonstra que até a professora que usava o LD não escolhido soube aproveitar dele as atividades que lhe pareceram pertinentes. As observações mostraram que elas romperam, ao seu modo e de acordo com suas concepções e necessidades, o uso linear do LD, alterando, algumas vezes, a lógica de organização proposta, apropriando-se desse material conforme exigências da própria prática. Isso nos faz pensar como Chartier (2000), quando diz que

O exercício do docente se realiza também no tempo longo que autoriza as práticas múltiplas, mesmo contraditórias. As formas de organização e as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem e as modalidades de avaliação, as intervenções educativas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente (em referência a um *corpus* constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem-para-a-criança, uma missão política da escola etc.). Conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das *escolhas múltiplas*, hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução (p. 08).

Vendo assim, a opção das professoras por trabalhar com o LD dessa forma indica uma preocupação em fazer um uso contextualizado do material, o que nos faz acreditar que a professora A, mesmo usando o LD em pedaços, de forma fragmentada, não o fez de maneira descontextualizada.

Ainda em relação ao uso do LD pelas professoras, pudemos perceber que o fato de a professora A usar o LD que não escolheu e a professora B usar o que escolheu não traz interferências muito significativas (nem positivas nem negativas) às práticas (à parte as especificidades explicadas nas análises e aqui já colocadas – como a frequência de uso, as táticas “fabricadas” etc.). Principalmente em relação à professora A, o fato de usar um LD que

não escolheu, do qual não gosta, aparentemente seria um problema, um entrave para o desenvolvimento de suas atividades. Porém, o que ela demonstrou – e que chama de profissionalismo – é que é possível adequar às necessidades até um material que é considerado inadequado.

Por fim, aproximando o discurso da prática das professoras, nossa análise permitiu-nos interpretar que, apesar de se constituírem em sujeitos cindidos, fragmentados e, muitas vezes contraditórios, como coloca Chartier (2007), as professoras revelaram que não são tão grandes as fronteiras entre o que se diz e o que se faz. No entanto, fazem-se necessários maiores esclarecimentos sobre as práticas de leitura que dizem realizar e sobre a concepção de língua que fundamenta essas práticas.

Além desses resultados citados, a nossa pesquisa evidenciou outros achados, sobre os quais trataremos agora.

Em primeiro lugar, chamou-nos a atenção o modo como os LD foram escolhidos nas duas escolas observadas. Para além do que já colocamos, vale salientar que, diante de uma realidade como essa que se apresenta – de uma escolha pouco refletida, apressada, intuitiva (no caso, pela maioria dos professores que participaram desse momento, com exceção das professoras, de acordo com o que elas disseram) –, o que ocorre na escolha pode vir a ter, quem sabe, um reflexo na prática, em relação ao uso que o professor faz do livro. Essa ausência de compromisso ao escolher pode reverter-se numa ausência de compromisso ao usar. E assim estaremos, nas nossas escolas, vivendo a reprodução do descompromisso.

Em segundo, saltaram-nos aos olhos as dificuldades que as professoras observadas enfrentam no que diz respeito a recursos didáticos: retroprojeto quebrado, aparelho de DVD sem funcionar, sala de informática que não comporta a turma toda, biblioteca desativada, dificuldade para reprodução de material... São tantos os “desfalques” que essas professoras enfrentam que não há como não usarem o LD, até quando têm em mãos um livro do qual não

gostam, como é o caso da professora A. Esse fato retira em muito a “culpabilidade” que é sempre direcionada aos professores quando usam o LD com apego, pois é como se eles, por mais críticos que fossem, pensassem assim: se o ensino de português com o LD é sofrível, sem ele será ainda pior. Como coloca a professora A na entrevista: como é possível dar aulas de português sem textos? E como é possível trabalhar com textos se não há recursos para reproduzi-los? Então, onde encontrá-los? No LD, que acaba servindo, como já dissemos, como um suporte de textos, conforme colocam Bunzem e Rojo (2005). Diante dessa ausência sem tamanho de “livros sem adjetivo”, como diz Geraldi (1987), e de tantos outros recursos, o professor usa o que tem. Bom ou ruim, é o que ele tem. E o que pode usar, pois, assim como para o professor, o LD é o que os alunos podem ter. Como coloca Chartier (2000), eles fazem “sempre o racionalmente *realizável* no aqui e agora da classe”. Em face disso, pensamos como Dante (1996):

De qualquer forma, o livro didático, pela sua própria especificidade, continuará tendo uma forte influência no trabalho diário de sala de aula. Daí a necessidade de melhorar a sua qualidade e de orientar os professores sobre como utilizá-lo adequadamente, pois dependendo da forma como é usado, ele poderá (...) se transformar num mestre intolerável (p. 84).

Pensamos também como Lajolo (1993), ao falar de cartilhas, quando diz que não se trata de aconselhar ou desaconselhar o uso dessa ou daquela cartilha. Na verdade, o que mais importa é buscar a melhor maneira de se trabalhar com a linguagem. Cartilhas, livros, metodologias, exercícios, não são bons ou maus em si mesmos. Os usos que são feitos deles é que precisam ser discutidos, ou seja, as condições em que é produzida e estudada a linguagem é que deve ser considerada.

Por último, vale salientar que as professoras observadas se apropriaram de saberes bastante peculiares – na época da pesquisa, eram estudantes do curso de Mestrado, como já dissemos –, e isso foi claramente revelado em seus discursos. No entanto, observando a

prática, percebemos que existe uma dificuldade na transposição de alguns desses saberes. Por exemplo: em alguns momentos da entrevista, elas deixaram transparecer que as concepções de língua e linguagem subjacentes às suas práticas eram aquelas propagadas, discutidas e concebidas no curso de Mestrado como adequadas, corretas, ideais (suas vozes eram perpassadas quase que todo o tempo por vozes institucionais, da Academia, oriundas das leituras que faziam etc.). No entanto, alguns trabalhos com a leitura e a produção, por exemplo, acabaram se distanciando um pouco disso. Não que elas não soubessem fazer. O que vemos é o que coloca Coracini (1998):

A busca da transparência que se manifestaria no controle da aprendizagem e, portanto, num primeiro momento, na tão desejada assimilação perfeita ou ideal dos ensinamentos teóricos, e, num segundo momento, na transformação dessa assimilação em atos (prática), coincide com a busca de uma verdade que, ao mesmo tempo em que transcende o próprio homem, só é possível ser atingida a partir da razão, do *logos*, capaz de controlar a diversidade para chegar à generalização. Se, entretanto, considerarmos o sujeito inconsciente, disperso e heterogêneo, chegaremos à conclusão de que tal maneira de ver as relações entre teoria e prática, entre problema e solução e, portanto, a própria aprendizagem, é (...) simplória e simplista pois, ainda que as pesquisas acreditem partir da observação da sala de aula, a realidade será sempre interpretada e as soluções, além de idealizadas, são, de certa maneira, impostas ao professor que, ilusoriamente, acredita pôr em prática o que lhe foi ensinado (p. 08).

Apesar de termos apontado aqui resultados bastante interessantes no que diz respeito à problemática por nós pesquisada, torna-se necessária ainda a realização de novos estudos, não apenas acerca do uso do LD, já que vimos a escassez de pesquisas sobre isso, mas também sobre a sua escolha e sobre outros aspectos que nos chamaram a atenção, mas sobre os quais não nos debruçamos com profundidade por não serem o nosso principal objeto de estudo. E, como o sentido de um trabalho acadêmico está, também, em apontar novas interrogações, caminhos e investigações, citamos aqui, de forma resumida, como possíveis objetos de novas pesquisas: o descompasso existente entre o que pensam os professores sobre os LD indicados no Guia de Livros Didáticos e o que pensam os avaliadores do PNLD; os distanciamentos

entre a teoria e a prática; os motivos que levam os professores de uma mesma rede de ensino, que tem uma proposta pedagógica implementada e comum a todas as escolas, a escolherem o LDP de forma tão diversificada, entre outras questões.

Esclarecemos que esta pesquisa não se esgota aqui. Pelo contrário, ela aqui está para provocar outras. Esperamos, então, que possa colaborar para que mudanças aconteçam ou, pelo menos, para que novas reflexões sejam feitas.

E saiamos todos nós à procura de novas pesquisas, caminhos e rotas. A busca é necessária, não finda nunca. As perguntas continuam e, como nos lembra Geraldi (1991, p. 08), “há urgência de resposta, antes que a noite chegue e nos tornemos irreparável memória”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai./ago. 2008, p. 01-16.

_____; FERREIRA, A. B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Educação Santa Maria*, v. 33, n. 03, set./dez. 2008, p. 425-440.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª. ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar.1992, p. 29-38. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em 27/03/2009.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 65-76. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em 10/06/2009.

ARAÚJO, Inesita. Mediações e poder. *ALAIC 2000*, GT Estudos da Recepção, Santiago, Chile, 2000.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 25-47.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BALABAN, Daniel. *Programa Nacional do Livro Didático*. (2008). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/02/2008.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 1999, p. 01-09.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 07, n. 02, mai./ago. 2007, p. 241-270. Disponível em: <http://www.linguagem.unisul.br>. Acesso em 10/06/2009.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998, p. 01-08. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20/02/2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. 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 política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. *Boletim 2005*, Salto para o futuro, 2005. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2005. Acesso em: 20/02/2008.

_____. 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.

_____; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, Wilson (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 6-26.

BERTOLDO, E.S.; CORACINI, M. J. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BIASI-RODRIGUES Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 49-64. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em 10/06/2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BORBA, Vincentina Maria Ramires. *Professor de língua portuguesa: de onde vem, para onde vai?* 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

BRAGA, M. L. O problema da redação diante da transformação da linguagem escrita. In: *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, fasc. 97, v. XLIX, jan./jun./1979, p. 58-66.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. *Apresentação do Guia PNLD 2008*. Brasília: MEC, 2007b.

_____. *PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos*. S. d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 20/02/2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) (1997a). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b, p. 117-126.

_____. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997b.

BUNZEN, Clécio. *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, 2005.

_____. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Revista Estudos Lingüísticos*, Campinas, XXXIV, p. 557-562, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br>. Acesso em: 20/02/2008.

_____; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Val, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. *O que pensam e o que fazem duas professoras e o que seus alunos aprendem?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem? ANPED, GT10, 31º Reunião Anual, Caxambu, MG. 2008. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em:

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. 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: 10/01/2009.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. A escolha do livro didático em questão. *IV Encontro nacional de pesquisa em Educação em Ciências*, s. d., p. 1-11. Disponível em: www.alexfisica.com.br. Acesso em: 10/01/2009.

CERTEAU, Michel de. 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.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 01-13, 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/01/2009.

_____. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, Alain. 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, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 01, fev./1998, p. 01-10. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/01/2009.

_____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, Débora Amorim Gomes da. *Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COUTINHO, Marília de Lucena. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? ANPED, GT10, 28ª Reunião Anual, Caxambu, MG. 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10/01/2009.

DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de matemática: uso ou abuso? *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.1996, p.83-97. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em: 20/02/2008.

DAVIES, Nicholas. Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história? *Encontro Perspectivas do Ensino de História*, Universidade Federal Fluminense, 1996. Disponível em: www.uff.br. Acesso em: 20/02/2008.

DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. Tese (Doutorado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem – língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2004.

FERREIRA, Maria Amélia de M.; SILVA, Ana Cristina Barbosa. *Livro didático! Para quê? Desenvolvimento da educação*. (No prelo).

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. As interfaces da Análise do Discurso no quadro das Ciências Humanas. *Análise do Discurso – Instituto de Letras da UFRGS*. 2004. Disponível em: www.discurso.ufrgs.br. Acesso em: 10/01/2009.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, São Paulo, Nov./2001.

FONSECA, F.; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRANCHI, E. *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREITAG, Bárbara 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.

GERALDI, João Wanderley. 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.

_____. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. *Em aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./dez. 1991, p. 02-12. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em: 20/02/2008.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997c.

_____. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GNERRE, M. *Linguagem escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GNOUVRIER, É.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1974.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa – Revista de Lingüística*, São Paulo: Tomson, v. 39, p. 13-21, 1995.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Argus; STREVEN, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____; POSSENTI, S. *Português e ensino de gramática*. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, v. II, 1985.

JUREMA, Ana L. A. (Coord.). *Livro didático: a fala do professor*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989 (Programa *Do Sertão ao Cais*).

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do discurso*. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH; Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola – alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

LERNER, Delia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 115-136.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. *A heterogeneidade no discurso do professor de língua portuguesa*. S. d., p. 1-12. Disponível em: www.ufsm.br. Acesso em: 10/01/2009.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos – quatro pontos. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p.30-38. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em: 20/02/2008.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros e suporte: a identidade do gênero no livro didático*. Apresentação no II Simpósio de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET). União da Vitória, Paraná, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado das Letras/Autores Associados, 1994.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. Livros, dicionários e outros materiais pedagógicos no trabalho com a Língua Portuguesa na escola. *Boletim 2002*, Salto para o futuro, 2002. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2002. Acesso em: 10/01/2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luís G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e formação de professor são incompatíveis? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *Simpósio 6 - O livro didático e a formação de professores*. In: I Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores, Brasília, 2001, p. 81-149. Disponível em <http://portal.mec.br/seb>. Acesso em: 10/01/2009.

NEVES, M. H. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes Nunes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p. 01-10, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10/01/2009.

NUNES-MACEDO, M. do S. A; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. L. A constituição/instituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* *A política do livro didático*. 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, Solange Alves de. 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.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2005.

PAVÃO, Antonio Carlos. *O livro didático em questão*. 2006. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel>. Acesso em: 20/02/2008.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: FUCAMP, 1995.

PÉCORA, A. A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREZ, J. R. R. *Lição de Português – tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

PIOSEVAN, Armando; TEMPORINI, Édmea Rita. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 29, n. 4, ago. 1995, p. 1-12. Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 10/06/2009.

POSSENTI, Sírio. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. In: *Alfa*, n. 39, 1995, p. 45-55.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

PROJETO Araribá: português. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2006.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (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.

RECHDAN, Maria Letícia Almeida. Dialogismo ou polifonia? *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 9, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: www.unitau.br. Acesso em: 15/03/2009.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para a produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REVISTA Nova Escola. *Gramática sem decoreba*. Ed. 201, abr/2007. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br. Acesso em: 15/03/2009.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não gramática na escola: eis a questão. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 01, 2001, p. 141-147.

ROJO, Roxane. 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.

ROSSI-LANDI, F. A. *A linguagem como trabalho e como mercado*. São Paulo: Difel, 1985.

RUIZ *et al.* O livro didático de língua portuguesa – didatização e destruição da atividade linguística. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. UNICAMP/IEL/DLA, n. 07, 1986, p. 81-88.

SANTOS, Carmi Ferraz. *Ensino de Língua Portuguesa e a formação em serviço do professor das séries iniciais*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SILVA et al. *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, Ezequiel T. da. *A produção da leitura na escola – pesquisas X propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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, Santuza Amorim da. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

SILVA, Edilson Alexandre. *Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n. 12, vol 2, p. 52-63, nov./ dez. 1996.

_____. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Entrevista ao programa Salto para o Futuro, 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 10/01/2009.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. *Ensaios de pedagogia da língua portuguesa*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez./2000, p. 209-244. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15/03/2009.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: *Anais da 18ª Anped*, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa *et al.* Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino de livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático*. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalceale>

VERÓN, E. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix, 1980.

WACHOWICZ, Lílían Anna. *O método dialético na didática*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1991.

ANEXO 01: Questionário**QUESTIONÁRIO**

Estamos realizando uma pesquisa para o curso de Mestrado em Educação da UFPE sobre o uso de livros didáticos de português e outros aspectos relacionados a ele e gostaríamos de contar com sua colaboração no que se refere à resolução deste questionário. Ele traz algumas perguntas sobre seus dados pessoais e sua prática profissional que, se respondidas sinceramente, poderão ajudar-nos bastante a escolher os sujeitos da pesquisa e a ter uma visão, mesmo que parcial, de como são escolhidos e usados os livros didáticos de português nas escolas públicas.

Obrigada!

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome completo: _____

1.2. Idade: _____

2. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Concluiu o curso de Licenciatura Plena em Letras durante ou após a década de 1980?

() Sim.

() Não.

2.2. Fez algum curso de Pós-Graduação após a década de 1980?

() Sim. (Vá para o item 2.3)

() Não.

2.3. Que curso de Pós-Graduação você fez? Especifique ao lado a área e a instituição.

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

3. DADOS PROFISSIONAIS

3.1. É professor de português há mais de 05 anos?

() Sim.

() Não.

3.2. Leciona na rede municipal da Prefeitura de Recife?

() Sim. (Vá para o item 3.3)

() Não. (Vá para o item 3.6)

3.3. Qual o nome da escola onde você leciona?

3.4. Faz parte do quadro de professores efetivos?

() Sim.

() Não.

3.5. É professor do 3º e 4º ciclos de aprendizagem?

() Sim.

() Não.

4. DADOS SOBRE A ESCOLHA E O USO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

4.1. Participou do último processo de escolha de livros didáticos ocorrido em 2007?

() Sim.

() Não.

4.2. A escolha de livros didáticos de português na escola onde você leciona foi feita em grupo?

() Sim. (Vá para o item 4.4)

() Não. (Vá para o item 4.5)

4.3. Como era formado o grupo que participou da escolha do livro didático de português de 3º e 4º ciclos na escola onde você leciona?

() Pelos professores de português, apenas.

() Pela coordenação da escola, apenas.

() Pela equipe gestora da escola, apenas.

() Pelos professores de português e pela coordenação.

() Pelos professores de português e pela equipe gestora.

() Pela coordenação e pela equipe gestora.

() Pelos professores, pela coordenação e pela equipe gestora.

4.4. Houve uma discussão prévia a respeito do processo de escolha de livros didáticos e da sua importância?

() Sim.

() Não.

4.5. Houve uma discussão prévia a respeito dos livros indicados no Guia do Livro Didático?

() Sim.

() Não.

4.6. Você conhece o Guia do Livro Didático de português?

() Sim. (Vá para o item 4.8)

() Não. (Vá para o item 4.10)

4.8. Você teve acesso ao Guia do Livro Didático para escolher o livro didático de português?

() Sim. (Vá para o item 4.9)

() Não.

4.9. O Guia do Livro Didático influenciou na escolha que você fez do livro didático de português?

() Sim.

() Não.

4.10. Que critérios você usou para escolher o livro didático de português? Enumere de 01 a 06, na ordem de importância.

☐ A diversidade textual.

☐ A proposta de trabalho com a leitura.

☐ A proposta de trabalho com a produção de textos.

☐ A proposta de trabalho com a oralidade.

☐ A proposta de trabalho com a análise lingüística.

☐ Outro: _____

4.11. A sua escola recebeu o livro que foi escolhido como 1ª opção?

☐ Sim.

☐ Não.

4.12. Você está usando no momento o livro didático que escolheu?

☐ Sim.

☐ Não.

4.13. Você segue a proposta do livro didático de português para dar suas aulas?

☐ Sim.

☐ Não.

4.14. Com que frequência você usa o livro didático de português?

☐ Em todas as aulas.

☐ Em quase todas as aulas.

☐ Quase nunca uso.

4.15. Você usa outros materiais didáticos e tecnológicos nas aulas de português?

☐ Sim. (Vá para o item 4.16)

☐ Não. (Vá para o item 4.17)

4.16. Que outros materiais didáticos e tecnológicos você usa? Enumere de 01 a 06, de acordo com a frequência do uso.

☐ Computador.

☐ Retroprojektor.

☐ Projetor multimídia.

☐ Aparelho de DVD.

☐ Aparelho de som.

☐ Outro: _____

4.17. Você usa outros suportes de leitura além do livro didático de português como fonte de pesquisa para preparar a aula ou para você e os alunos lerem?

☐ Sim. (Vá para o item 4.18)

☐ Não.

4.18. Que outros suportes de leitura você usa além do livro didático? Enumere de 01 a 06, de acordo com a frequência do uso.

☐ Jornais.

☐ Revistas.

☐ Gibis.

☐ Livros paradidáticos.

☐ Outro: _____

ANEXO 02: Entrevista semi-estruturada**ENTREVISTA****Apresentação**

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e estou fazendo esta entrevista para coletar dados acerca do que os professores de português pensam sobre livros didáticos e como os escolhem e utilizam em sala de aula. Farei a você algumas perguntas, que serão gravadas para posterior análise discursiva. O seu anonimato será garantido, a não ser que você aceite que seu nome seja divulgado.

As perguntas da primeira parte serão voltadas para questões mais informais, as quais eu chamo de “questões de aquecimento”. As da segunda parte serão mais específicas e girarão em torno do tema da pesquisa. Já tenho as perguntas elaboradas, mas, como se trata de uma pesquisa semi-estruturada, outras questões poderão surgir no decorrer da interação, as quais serão também feitas e registradas.

Desde já, agradeço pela sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1ª PARTE: Questões de aquecimento

- 1) Há quantos anos você exerce a profissão de professor?
- 2) O que o motivou a exercer essa profissão?

- 3) Qual a maior dificuldade com que você se depara no exercício de sua profissão?
- 4) Em que níveis de ensino você já lecionou?
- 5) Há quanto tempo você trabalha com turmas de 3º e 4º ciclos de aprendizagem?

2ª PARTE: Questões sobre a escolha e o uso de livros didáticos de português

- 1) Você considera o livro didático um material importante? Por quê?
- 2) Pesquisas mostram que o livro didático é praticamente o único material de leitura e de pesquisa usado pela maioria dos alunos e professores de escolas públicas. O que você pensa disso?
- 3) Para você, o que não pode faltar num livro didático?
- 4) Você conhece o PNLD?
- 5) (Se conhecer) Como você avalia o PNLD?
- 6) (Se conhecer) Que ações do PNLD você considera mais importantes? Por quê?
- 7) Você conhece o Guia do Livro Didático?
- 8) O Guia do Livro Didático indica os livros de português com base em alguns critérios. Você conhece esses critérios?
- 9) (Se conhecer) Você usou algum(ns) desses critérios no momento da escolha do livro de português?
- 10) Você considera importante participar da escolha do livro didático de português? Por quê?
- 11) Houve espaço na escola para a avaliação e a escolha do livro didático?
- 12) Como foi a escolha de livros didáticos de português ocorrida em 2007 na escola onde você trabalha?

- 13) Você participou dela?
- 14) O projeto político-pedagógico da escola e/ou a proposta pedagógica da Prefeitura de Recife foram levados em consideração no momento de escolher o livro didático?
- 15) Você teve acesso/consultou/leu o Guia do Livro Didático antes de escolher o livro de português?
- 16) A escolha na sua escola foi feita em grupo?
- 17) Houve a participação de alguém da equipe gestora ou pedagógica no momento da escolha?
- 18) (Se foi feita em grupo) Houve divergência de opiniões? Por quê?
- 19) (Se foi feita em grupo) Como o grupo chegou a um consenso?
- 20) Houve um momento de reflexão e discussão acerca dos livros que poderiam ser adotados?
- 21) Você está usando o livro que escolheu?
- 22) (Se estiver) Por que você optou por este livro e não por outro?
- 23) (Se estiver) Com que frequência você usa o livro didático nas suas aulas?
- 24) (Se estiver) Como você usa o livro didático?
- 25) (Se estiver) Você costuma usar outros livros didáticos na sala de aula? Por quê?
- 26) (Se estiver) O fato de você estar usando o livro que escolheu facilita o seu trabalho com ele?
- 27) (Se não estiver) Por que você não concordou com a escolha deste livro?
- 28) (Se não estiver) Que livro você gostaria de ter escolhido? Por quê?
- 29) (Se não estiver) Com que frequência você usa este livro didático nas suas aulas?
- 30) (Se não estiver) Como você usa este livro didático?
- 31) (Se não estiver) Já que está de posse de um livro que não escolheu, você costuma usar outros de sua preferência na sala de aula? Por quê?

- 32) (Se não estiver) O fato de você não ter escolhido este livro está atrapalhando o seu trabalho com ele?
- 33) O livro didático traz atividades de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, entre outras. Qual(is) delas você costuma trabalhar com mais frequência em suas aulas/com o livro didático?
- 34) Que outros materiais didáticos e tecnológicos você usa na sala de aula?
- 35) Qual é o lugar do trabalho com a análise linguística em suas aulas?

ANEXO 03: Seção *Leitura das linhas e das entrelinhas* (livro *Trabalhando com a linguagem*

– 1º ano do 4º ciclo, p. 173-177)



LEITURA DAS LINHAS E DAS ENTRELINHAS

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA PRÁTICA CONSTANTE

O aproveitamento da leitura também pode ser assunto para a produção de uma carta do leitor. Observe:

De pai para filha

Meu pai sempre dizia que as pessoas que se dedicam a tirar proveito da leitura desde a infância tornam-se vencedoras. Fico muito contente por ver meus filhos tirarem proveito das revistas que vocês publicam.

Rosana Silva, Feira de Santana, BA.

- O que é tornar-se vencedor tirando proveito da leitura? O que o pai de Rosana queria dizer com isso?
- E você, tira proveito da leitura? Como?



Ao longo do ano, você estudou e vem praticando várias estratégias que facilitam a leitura e a compreensão dos textos — a criação de hipóteses, a inferência, a antecipação, o reconhecimento da intertextualidade. Continue “tirando proveito” dessas estratégias de leitura fazendo as atividades a seguir.

1. A partir do seguinte título de uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, quais hipóteses você cria a respeito do assunto do texto? Anote-as.

HISTÓRIA ESTRANHA

a) Ouça o início da história, que será lido pelo(a) professor(a), compare-o com suas hipóteses iniciais e veja se elas mudam ou permanecem as mesmas.

b) Você ouvirá mais um trecho da história e criará novas hipóteses sobre o assunto. Anote-as.

Nos estudos realizados na Unidade 1, você analisou como o título pode ou não nos fornecer pistas importantes sobre o assunto que será tratado num texto. Quanto mais vago for o título, mais dificuldade o leitor terá para antecipar informações sobre o texto. E esse é o caso de “História estranha”, você não acha?

2. Então leia mais um trecho da crônica de Veríssimo e veja se as hipóteses que você criou até agora fazem sentido e levante outras sobre o final da história.



Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem e... O homem aproximou-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás.

O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando, aborrecido: (...)

Luis Fernando Veríssimo. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 43.

- a) O que você acha que o garoto pensou? Por quê?
- b) O(A) professor(a) vai ler o final da história para você confirmar ou descartar suas hipóteses finais.
- c) Você gostou do final da história? Por quê?

3. Agora ouça novamente a história, que será lida na íntegra pelo(a) professor(a), e converse com os colegas sobre os sentidos do texto. Afinal, por que essa é uma "história estranha"?

4. Leia o texto e indique a intertextualidade.

• Agora, resolva:

- Considerando o uso da intertextualidade, explique os efeitos de sentido transmitidos no texto.
- Observe novamente o texto e diga por qual meio (ordem, persuasão, sedução) o anúncio procura convencer o leitor.

anúncio da lillo para a educação



Para quem tem o rei na barriga.

5. Você também já sabe que, quando o leitor tem um objetivo definido para realizar uma leitura, a interação com o texto pode se tornar mais significativa e eficiente. Leia o texto a seguir e, colocando-se na posição de possíveis leitores desse texto apresentado no quadro, aponte um objetivo de leitura e as informações que seriam relevantes para cada um deles.

Os dois garotos correram até a entrada da casa. “Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui”, disse Eduardo. “Mamãe nunca está em casa na quinta-feira”, ele acrescentou. Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado. “Eu não sabia que a sua casa era tão grande”, disse Marcos. “É, mas ela está mais bonita agora, desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou uma lareira”. Havia portas na frente e atrás e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia exceto pelas três bicicletas com marcha guardadas aí. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que ela ficava sempre aberta para suas irmãs mais novas entrarem e saírem sem dificuldade.

Marcos queria ver a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém-pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som; o barulho preocupou Marcos. “Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui”, gritou Eduardo. Marcos se sentiu mais confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda a porcelana, prata e cristais, não era lugar para brincar: os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche.

Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficara úmido e mofado uma vez que o encanamento arrebentara.

“Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras”, disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório. Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o *closet* de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia jóias. O quarto de suas irmãs não era tão interessante exceto pela televisão com o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito como o de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo.

Extraído de Ângela Kleiman. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 8ª ed., Campinas/SP, Pontes editores (www.ponteseditores.com.br), 2003, p. 31-2.

• um possível comprador da casa

• um provável arrombador

• um empregado doméstico

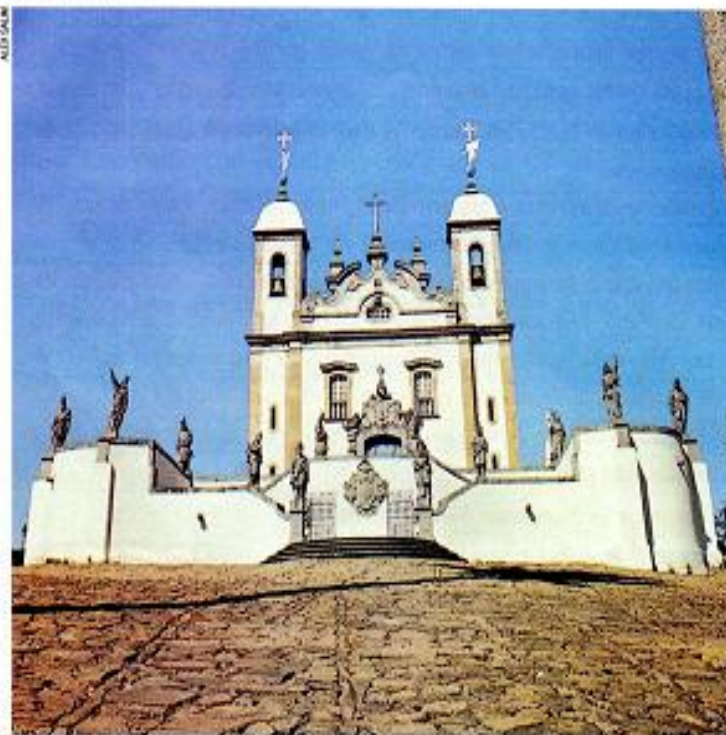
6. Você já ouviu falar do mineiro Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho? Leia o texto a seguir, que trata de sua vida e obra, e conheça um pouco mais sobre esse artista considerado o maior escultor do período barroco brasileiro.

Antônio Francisco Lisboa (1730-1814) nasce em Vila Rica, atual Ouro Preto, filho de um mestre-de-obras português e de uma escrava. Seguindo os passos do pai, também entalhador, inicia-se na arte ainda criança. Ganha o apelido de Aleijadinho por volta dos 40 anos, quando passa a andar com dificuldade em consequência da hanseníase, doença que deforma suas pernas e mãos. Perde progressivamente o uso dos dedos das mãos e dos pés e é obrigado a andar de joelhos e a ter os instrumentos atados para poder esculpir. A limitação não o impede, no entanto, de continuar trabalhando na construção de igrejas, capelas e altares das cidades da região do ouro de Minas Gerais. Muitos críticos dividem a sua obra entre o período anterior à enfermidade, fase de equilíbrio e serenidade (Igreja São Francisco de Assis, 1766, e Igreja Nossa Senhora das Mercês e Perdões, 1775, ambas em Ouro Preto), e o período posterior a ela, em que estão suas obras mais consagradas (...). Pertence a essa fase, entre 1796 e 1805, sua obra-prima: o conjunto de esculturas *Os Passos da Paixão* e *Os Doze Profetas*, da Igreja de Bom Jesus de Matosinhos, na cidade de Congonhas do Campo. O trabalho, que reúne 66 imagens esculpidas em madeira e 12 feitas de pedra-sabão, é considerado um dos mais representativos do barroco brasileiro. Sua obra funde os diferentes estilos barroco, rococó, além dos estilos clássico e gótico, com temáticas e materiais nacionais, como a pedra-sabão. Aleijadinho morre em Ouro Preto, pobre e doente, permanecendo esquecido até o início deste século, quando é redescoberto e passa a ser reconhecido como o artista mais importante de todo o período colonial brasileiro. Além das obras que estão em Ouro Preto e Congonhas, seus trabalhos podem ser vistos em outras cidades mineiras, como Sabará, São João del Rey, Mariana, Caeté, Barão de Cocais e Tiradentes.

Almanaque Abril: quem é quem na história do Brasil.
São Paulo, Abril Multimídia, 2000, p. 61.

176

- Observe a imagem a seguir. Qual leitura você faz dela? Que sensações ela provoca em você?



ANEXO 04: Seção *Rede de ideias* (livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo, p. 177-179)



REDE DE IDÉIAS

"E TOME CARTA!"

Algumas pessoas, habituadas a escrever para os órgãos de imprensa, consideram suas cartas publicadas verdadeiros "trofeuzinhos pessoais". Conheça alguns desses leitores, citados no texto seguinte, e converse com os(as) colegas sobre as questões propostas adiante.

POR QUE OS LEITORES ESCRIVEM

Para algumas pessoas opinar é tão natural, e inevitável, quanto respirar. É o que explica a existência das seções de cartas em todos os órgãos de imprensa e as mais de 1000 mensagens recebidas por VEJA a cada semana. Muitos desses leitores, escritores compulsivos, se tornam correspondentes assíduos das redações e atuam com a frequência de colaboradores profissionais. Alguns não escondem a vocação, inúmeras vezes frustrada, para o jornalismo.

177

Um deles é a funcionária pública aposentada Mirna Machado, 52 anos, gaúcha de São Leopoldo que mora em Guarulhos, São Paulo. (...) ela escreve para cinco órgãos de imprensa num ritmo de duas a três cartas por mês. "Adoro comentar a política, mas falo sobre qualquer assunto que desperte meu interesse", diz Mirna, que admite o sonho de fazer jornalismo: "A necessidade acaba nos afastando de nossos grandes sonhos".

Sonho que ainda acalenta o húngaro Iwan Thomas Halasz, apesar de seus 79 anos. Aposentado da área de telecomunicações, ele não desiste: "Não tirei isso da cabeça. Acredito que minha opinião pode mudar alguma coisa". Nas páginas de VEJA, *Veja São Paulo* e *Exame*, entre 1996 e 2001, Iwan teve publicada sua opinião por 23 vezes. Mas acha insuficiente: "É muito trabalho para pouco resultado". A preocupação fundamental de suas cartas é com o país que o recebeu em 1948, aos 27 anos de idade. Sócio da Liga Americana de Radioamadores, é autor do *Handbook do Radioamador*, editado pela Edusp.

Trofeuzinhos — O cearense Aldo Angelim Dias

é dentista e tem 27 anos. Faz mestrado em saúde pública e pós-graduação em prótese. Tem um consultório particular e é coordenador de odontologia no município de Itaitinga. Ele confessa que sempre sonhou com o jornalismo: "Escrevo muito bem. Gosto de minha profissão, mas, se alguma reportagem desperta meu interesse, eu não me contenho". E tome carta! Esse comportamento já se tornou hábito também para Isaac Soares de Lima, membro da Sociedade Brasileira de Médicos-Escritores. Aposentado, toda manhã ele leva "Bandit" e "Madonna", suas cadelas, para uma caminhada pela orla de Maceió. Depois, lê uma revista ou um jornal e escreve para comentar o assunto que mais o interessou. Prática que já lhe rendeu cerca de sessenta cartas publicadas: "São meus trofeuzinhos".



Familiares e amigos acreditam que a carreira de jornalista seria o caminho natural para Vasco Vasconcelos. Mas o administrador público de 50 anos prefere a política. Até se candidatou a deputado federal, em 1998, mas não foi eleito. Constantemente apresenta sugestões e projetos para os parlamentares levarem adiante no Congresso. Há vinte anos ele escreve para os órgãos de comunicação do país. Suas mais de 1000 cartas publicadas em jornais e revistas estão arquivadas em quarenta pastas, das quais extraiu o material para a composição do livro *Esprito de Brasilidade*, ainda inédito.

178

O estudante carioca Mário Annuza, 23 anos, escreve para as redações desde os 16. Seus comentários são publicados com frequência nos jornais do Rio de Janeiro. Em VEJA, somam-se seis suas participações na seção de cartas, desde 1998. "É uma forma de provar que não sou apenas uma esponja que absorve, um ser passivo que recebe os dados e não filtra", explica. Annuza chegou a cursar o 1º ano de jornalismo, mas trancou a matrícula. Escolado, ele dá uma dica útil a quem quer ter a opinião publicada: "Procuro mandar comentários curtos, para que sejam aprovados com mais facilidade".

Com reportagem de Vera Farkas e Eduardo Tadesco. In: Revista Veja, São Paulo, Editora Abril, ano 34, nº 19, 16 maio 2001, p. 26.

1. Que motivos os leitores da revista Veja apresentam para frequentemente escrever para esse e outros veículos de comunicação? Cite alguns.

O estudante carioca Mário Annuza, 23 anos, escreve para as redações desde os 16. Seus comentários são publicados com frequência nos jornais do Rio de Janeiro. Em VEJA, somam-se seis suas participações na seção de cartas, desde 1998. "É uma forma de provar que não sou apenas uma esponja que absorve, um ser passivo que recebe os dados e não filtra", explica. Annuza chegou a cursar o 1º ano de jornalismo, mas trancou a matrícula. Escolado, ele dá uma dica útil a quem quer ter a opinião publicada: "Procuo mandar comentários curtos, para que sejam aprovados com mais facilidade".

Com reportagem de Vera Farkas e Eduardo Tadesco. In: Revista Veja, São Paulo, Editora Abril, ano 34, nº 19, 16 maio 2001, p. 26.

1. Que motivos os leitores da revista Veja apresentam para freqüentemente escrever para esse e outros veículos de comunicação? Cite alguns.
2. O estudante Mário Annuza afirma que escrever para os jornais "É uma forma de provar que não sou apenas uma esponja que absorve, um ser passivo que recebe os dados e não filtra".
 - a) Em seu comentário, Mário faz uso de uma metáfora para explicar seu comportamento. Que metáfora é essa? O que ele quis dizer com isso?
 - b) Além de escrever para órgãos de imprensa interpretando os fatos do dia-a-dia, que outras formas haveria para não fazer papel de "esponja" diante da realidade?



3. "Acredito que minha opinião pode mudar alguma coisa." Esse é o motivo do leitor Iwan Halasz para estar sempre enviando cartas à imprensa.
 - a) Você acredita que é possível mudar as coisas expressando opiniões nos órgãos de comunicação? Explique.
 - b) Conhece algum caso em que uma pessoa, por meio de carta do leitor, conseguiu interferir na realidade?

ANEXO 05: Seção *Leitura* (livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo, p. 279-282)

LEITURA

GUIA DE LEITURA

Contexto

"Há poesia
na dor
na flor
no beija-flor
no elevador"

Como diz Oswald de Andrade nesse poema, tudo é motivo para a poesia: mesmo a realidade mais áspera ou o objeto mais cotidiano pode ter sua expressão na voz do poeta.

Os problemas sociais foram assunto da produção de vários poetas que escreveram em épocas muito diferentes. A escravidão, por exemplo, inspirou alguns dos melhores poemas do romântico Castro Alves, no século XIX. O preconceito contra os negros foi assunto abordado por Cruz e Sousa, poeta simbolista do final do século XIX.

As várias gerações modernistas do século XX denunciaram a violência da guerra, a solidão, a desigualdade, a fome, a miséria e a injustiça em seus poemas, entendidos como veículos de participação política. Os exemplos seriam muitos. São representantes dessa produção Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, João Cabral de Melo



Favela sob viaduto, Vila Prudente, São Paulo.

Neto, entre muitos outros. Ulisses Tavares, poeta que se destacou na década de 1980, é outro autor cuja obra é marcada pela inquietação em relação às questões sociais de seu tempo.

Essa preocupação social também influenciou muito do que se produziu na canção popular brasileira durante os anos da ditadura militar, sobretudo na década de 1960. Chico Buarque de Hollanda, Edu Lobo, Capinam, Geraldo Vandré e tantos outros cantaram a gente humilde, os problemas cotidianos e denunciaram a violência política enfrentando a fúria da censura.

Conheça agora um pouco da produção da poesia social brasileira.

279

Poesia brasileira: o papel dos dois primeiros versos (dispositivo de todos os poemas), formando entre eles um conjunto de versos diferentes, impõe uma leitura cada vez mais forte do mesmo informação: obrigando o leitor, habitual dos poemas dos jornais, a prestar atenção aos números e a não se deixar levar pelo encanto da rima. A repetição dos versos cria um ritmo de tensão e de relaxamento. A repetição dos versos cria um ritmo de tensão e de relaxamento. A repetição dos versos cria um ritmo de tensão e de relaxamento.

2) Além da ironia: denuncia a situação dos pobres e excluídos em geral. Poesia brasileira: denúncia a realidade social no Brasil e, por consequência, a desigualdade entre as regiões do Brasil. Desigualdade: diferença, disparidade, desigualdade.

Estratégia

Nos poemas que você vai ler, **preste atenção** ao tema tratado, aos recursos poéticos e ao modo como eles conferem maior significação aos versos. Depois da leitura, **você vai responder** a algumas questões sobre os recursos da linguagem poética.

1 Observe os recursos poéticos apresentados no quadro. Localize nos poemas alguns desses recursos e escreva-os no caderno.

• sonoridades	• imagens
• divisão das estrofes	• ritmo
• adjetivação incomum	• polissemia
• divisão dos versos	• pontuação
• repetições	

2 Que efeito tem o uso dos recursos que você identificou?

denúncia a situação de brasileiros diante a miséria, dos iguais nos esgotos e, de certo modo, apelo à solidariedade para com eles. O brasileiro em questão é um seringueiro.

2 Identifique as denúncias sociais feitas em cada um dos poemas. 2

Qual seria a intenção dos poetas ao escrever esses poemas?
Denunciar os problemas sociais que afligem os brasileiros: fome, frio, falta de remédios (*Além da imaginação*), a mortalidade infantil (*Poema brasileiro*) e o trabalho desumano (*Descobrimento*).

Texto C

Além da imaginação

Tem gente passando fome.
E não é a fome que você imagina entre uma refeição e outra.
Tem gente sentindo frio.
E não é o frio que você imagina entre o chuveiro e a toalha.
Tem gente muito doente.
E não é a doença que você imagina entre a receita e a aspirina.
Tem gente sem esperança.
E não é o desalento que você imagina entre o pesadelo e o despertar.
Tem gente pelos cantos.
E não são os cantos que você imagina entre o passeio e a casa.
Tem gente sem dinheiro.
E não é a falta que você imagina entre o presente e a mesada.
Tem gente pedindo ajuda.
E não é aquela que você imagina entre a escola e a novela.
Tem gente que existe e parece imaginação.



ULISSÉS TOVARES.
Caindo na rede. São Paulo: Brasiliense, 1984.

280

Texto D

Poema brasileiro

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade
No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade
No Piauí
de cada 100 crianças
que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade



FERRERA GULLAR.
Toda poesia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

281

Texto E

Professor: vale ressaltar o época em que o poema foi escrito, na década de 1920, quando a produção do borracho cingê era preponderante na região amazônica.

Descobrimento

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De sopetão senti um friúme por dentro,
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando pra mim,



Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus! muito longe de mim,
Na escuridão ativa da noite que caiu,
Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo nos olhos
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.
Esse homem é brasileiro que nem eu...

MÁRIO DE ANDRADE.

Poemas completos. Edição crítica de Diléia Zanotto. Belo Horizonte; Rio de Janeiro; Villa Rica, 1993.

ANEXO 06: Seções *Estudo do texto* (correspondentes aos textos do anexo 05) (livro *Projeto Araribá* – 1º ano do 4º ciclo, p. 281-283)

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- Quais os recursos poéticos presentes nos poemas?
- Quais os efeitos produzidos pelo uso desses recursos?
- Quais as denúncias sociais feitas em cada um dos poemas?

- 1** O poema pressupõe um tipo de leitor. Quem é ele?
 - O texto cria uma oposição entre o leitor e a gente a que o poema se refere. Explique essa oposição.
- 2** Releia este verso que fecha o poema e responda ao que se pede no caderno.

“Tem gente que existe e parece imaginação.”

 - Parece imaginação para quem: para o eu lírico ou para o leitor? Para o leitor, pois o eu lírico sabe que existe mesmo essa gente.
 - Considere sua resposta anterior: que juízo crítico o texto faz do leitor? O texto julga o leitor um adolescente alienado, o quem é preciso alertar. É possível perceber certa ironia no tom da observação final: o último verso usa uma expressão típica da oralidade para afirmar algo que o texto todo nega.
- 3** Dê exemplo de alguma situação que tenha posto em contato gente de realidades tão diferentes quanto as representadas no texto. Resposta pessoal.
- 4** Qual sua opinião sobre as campanhas beneficentes promovidas por redes de TV ou marcas comerciais? Justifique suas idéias no caderno. Resposta pessoal.

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

1) Os alunos podem ler todos juntos ou em grupos. Sugere-se reunir os em grupos de quatro ou mais integrantes e dividir o texto do texto. Pensar na possibilidade de montar um jogo, explorando, por exemplo, as vozes femininas e as masculinas, alternando-as durante a leitura. É possível também contar com a participação dos alunos na decisão de como dividir a leitura do poema. Ler poemas em voz alta, com entonação adequada e expressividade, ensina o aluno a perceber o leia e os sentidos do texto.

3a) Denunciar a pobreza enfrentada por crianças e sua família no Piauí. Isso fica claro no modo como o poema repete a informação, obrigando o leitor a lê-la cada vez mais de perto e a repetir a frase final várias vezes, como que para não esquecer, dando uma dimensão dramática ao fato.

- 1** Leia o poema em voz alta seguindo as orientações de seu professor.
- 2** Em que tipo de texto é possível encontrar uma informação como a do poema? Em jornais, revistas, em alguns documentários, em sites de órgãos públicos que tratam de estatísticas, como o IBGE.
- 3** Explique no caderno quais foram as possíveis intenções do poeta ao escrever esse texto.
 - Justifique suas explicações com base nos recursos de linguagem utilizados no poema. 3a
 - Da maneira como tratou o tema, ele conseguiu seu objetivo? Resposta pessoal.
- 4** Com seus colegas de equipe, faça uma pesquisa sobre o Piauí e verifique se a situação do lugar mudou. Pesquise também as causas que levam um estado a ter esse tipo de problema.
 - Divulguem os resultados a que vocês chegaram em um cartaz no mural da escola. Se achar oportuno, pedir que cada equipe se responsabilize por investigar um estado ou uma região do país.
- 5** Suponha que você fosse trabalhar em uma campanha para erradicação da miséria no Piauí. Que área teria a sua prioridade?
 - Que autoridades e que veículos de comunicação acredita que seria importante mobilizar? A atividade pode ser feita oralmente e com a participação de toda a classe. A pesquisa sobre o estado poderá ser o mais consistente da atividade.

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões da Guia de Leitura.

Glossário

Abancado
Sentado em banco ou em outro assento.

Fríume

Fríura, frieza.

Palerma

Molenga, tolo, idiota.

Rua Lopes Chaves

Rua na cidade de São Paulo onde viveu Mário de Andrade.

2.2) Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que isso assombra o eu lírico do texto porque, aparentemente, a linguagem pertence a um Brasil que ele não sente desconhecido e que ele, de repente, descobre, como se também descobrisse, um Brasil. Essa descoberta parece dar novo direcionamento à identidade do eu lírico, de que identidade como brasileiro passa a fazer parte um dado novo, que precisa ser intimamente acomodado.

3) O título remete à descoberta pelo poeta de certa identidade e ele escreve: "Descobri-me, mas não me reconheci".

1 Conte para os colegas o que o poeta narra em seu poema.

Faça oralmente a atividade. Peça a alguns alunos que contem o poema uns aos outros.

2 Reproduza o quadro no caderno e complete-o com as diferenças que você percebe a partir do texto. As respostas são possibilidades.

	Onde vive	O que faz	Como se sente
O eu lírico	MODELO	MODELO	MODELO
O homem de quem se lembra	MODELO	MODELO	MODELO

■ Apesar das diferenças, os homens são iguais no fato de serem brasileiros. Que importância isso parece ter para o eu lírico do texto? 2.2

3 Que relação há entre o título e o contexto do poema? Responda no caderno. 1

4 Na sua opinião, os trabalhadores rurais têm o tratamento e o salário que merecem? Justifique. Resposta pessoal.

5 Você conhece outras atividades que sejam características de áreas rurais? Conte para seus colegas. Resposta pessoal.

ANEXO 07: Seção *Você tece o texto* (Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo, p. 180-182)



VOCÊ TECE O TEXTO

PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR



Como você viu, lendo os textos da Unidade, são vários os motivos e assuntos que levam as pessoas a escrever para os meios de comunicação. Uns procuram conselhos para conflitos pessoais, outros elogiam as matérias publicadas, alguns o fazem porque, expressando suas opiniões, sentem que podem mudar a realidade ou querem mostrar que não são “engolidores” de informações, mas leitores críticos dos fatos que os cercam. De uma forma ou de outra, todos estão exercendo um papel importante na sociedade, que é a troca de informações, de idéias, de experiências de vida e visões de mundo. Nesta seção, você terá a chance de exercer esse papel e quem sabe também interferir na sua realidade, do seu dia-a-dia, ou em assuntos de interesse social mais amplo.

O primeiro passo da produção é a escolha do tema da carta que você vai escrever. Sobre os tipos de assunto e motivações, você já sabe do que é possível tratar — contar experiências pessoais para obter orientações, comentar alguma matéria jornalística, expor um fato que seja importante na realidade em que você vive, na comunidade escolar ou no bairro onde você mora, por exemplo, ou ainda criticar algum acontecimento que lhe tenha chamado atenção nos noticiários da imprensa, de TV ou rádio, etc. Mas essa escolha tem de estar relacionada com o meio de comunicação para o qual a carta será enviada. Portanto selecione um veículo cuja seção de cartas do leitor abra espaço para publicar o tipo de assunto escolhido por você.

Lembre-se de que a intenção de produção da carta é a de que ela seja publicada, e para isso o assunto e as características do texto precisam cativar o interesse do leitor preferencial, que é o editor do veículo para o qual será encaminhada. Para que a carta chegue ao destinatário e tenha chance de publicação, é preciso tomar alguns cuidados como: verificar todos os dados necessários do jornal ou da revista conforme o meio escolhido para o endereçamento (correio, fax, e-mail...) e indicar a seção a que se dirige a carta. É importante acompanhar as edições seguintes do veículo para checar se a carta foi publicada e de que forma (houve cortes, adaptações, resumo?). A classe combina com o(a) professor(a) um momento para comentar as experiências e resultados obtidos com essa produção de texto.

As anotações iniciais da carta serão feitas em sala de aula após a realização de uma conversa coletiva na qual os alunos apresentarão suas idéias e sugestões. O(A) professor(a) reservará um tempo para que, em casa, cada aluno(a) possa aprimorar seu texto.

Antes de começar a produzir o texto...

Leia todas as informações apresentadas até o final desta seção. Se houver alguma dúvida, peça esclarecimentos ao(a) professor(a).

180

Planejamento, execução e revisão do texto

Todo produtor desse tipo de carta espera ver seu texto publicado, e para conquistar esse objetivo não pode deixar de planejar, revisar seu texto e aprender com a experiência de outras pessoas que escrevem com frequência para os órgãos da imprensa. Lembre-se da dica de Mário Anzuza: "... mandar comentários curtos, para que sejam aprovados com mais facilidade". Essa e outras dicas sugeridas adiante poderão ajudar você no trabalho de produção da carta.

1. Caso você não tenha escolhido de antemão um assunto e um veículo de comunicação, uma forma de fazer essas escolhas é ler jornais e revistas que abordem temas de seu interesse.
2. Dependendo do assunto escolhido e do tipo de comunicação que vai produzir (pedido de conselho, elogio, reclamação, relato, contestação, denúncia, reivindicação...), é importante buscar mais informações em fontes diversas (livros, jornais, revistas, internet...) e conversar com pessoas entendidas no assunto, tendo em vista a elaboração eficiente do texto.
3. Levante todas as informações, idéias, argumentos que sejam importantes para estruturar o assunto tratado e organize-os numa sequência lógica, de forma a montar uma espécie de plano do texto. No decorrer desse planejamento inicial, verifique se há alguma idéia "sobrando" ou fora do lugar, ou até se não faltam informações que possam dar mais firmeza e coerência ao conteúdo da carta. Mas não se esqueça de que o mais importante é a qualidade e não a quantidade de idéias.



4. Com a sequência de idéias planejada, você vai elaborar o rascunho da carta, preocupando-se com os elementos de estilo e linguagem textual. Por exemplo, em que pessoa do discurso (1ª ou 3ª) você vai redigir a carta? E a linguagem, mais formal ou informal? Essas escolhas têm de considerar, mais uma vez, o tipo de comunicação que você vai estabelecer com o veículo, com base nas características da seção de cartas do leitor e no grau de envolvimento pessoal que você tem com o assunto escolhido. Além da concisão já sugerida por Anzuza, que certamente vai contribuir para a clareza do conteúdo, você tem de ficar atento também para a utilização adequada dos operadores argumentativos, responsáveis pela amarração das idéias e pontos de vista expressos no texto.
5. Leia o rascunho tentando fazer o papel do leitor a quem a carta se destinará (editor) e veja o que é preciso melhorar no texto. Utilize a pauta de perguntas da ficha:

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CARTA DO LEITOR

- O assunto que escolhi leva em conta as características da seção de cartas do órgão da imprensa para o qual pretendo enviar meu texto?
- Minha carta define claramente o tipo de comunicação (pedido, relato, agradecimento, crítica...) que desejo estabelecer com meu destinatário?
- As idéias apresentadas na carta vão motivar meu destinatário a publicá-la?
- A forma de organização textual está adequada ao tipo de comunicação estabelecida?
- Empreguei estilo de linguagem mais formal ou informal adequado ao tipo de comunicação e ao órgão de imprensa escolhidos?
- A pessoa do discurso que usei (1ª ou 3ª) marca meu objetivo de revelar maior ou menor envolvimento particular com o tema da carta?
- Produzi um texto conciso, curto? Todas as idéias apresentadas são mesmo indispensáveis, essenciais?
- Os operadores argumentativos que usei estão dando "liga" às idéias e demonstram meus posicionamentos em relação ao assunto tratado?

6. Passe a carta a limpo e complete com os dados iniciais (local, data, destinatário e saudação) e sua identificação (nome, endereço, número do RG, telefone, e-mail) de acordo com as exigências do veículo de comunicação selecionado. Conforme os meios (correio, fax, e-mail) disponibilizados por esse veículo para receber a correspondência, combine com o(a) professor(a) como será feita a remessa das cartas produzidas pela classe.

Avaliação do texto

Como sempre, o(a) professor(a) vai orientar a classe no processo de produção dos textos verificando a qualidade textual alcançada pelos alunos. Para a avaliação das cartas, sugerimos alguns critérios:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CARTA DO LEITOR

- Adequação ao gênero textual (carta do leitor) e entre o tipo de comunicação e o órgão de imprensa escolhidos
- Coerência (unidade de sentido, organização)
- Coesão (ligação entre palavras, frases e parágrafos)
- Linguagem (clareza, estilo, concisão, uso de operadores argumentativos, desempenho gramatical)

Circulação do texto

Antes de enviar as cartas para os devidos meios de comunicação, os textos podem circular na sala de aula ou a turma combina uma sessão de leitura das cartas produzidas. Será uma oportunidade para conversar sobre o processo de produção e os resultados do trabalho de cada um. Depois é só acompanhar, edição a edição, os veículos escolhidos e torcer para que as cartas se tornem os "trofeuzinhos" da classe.

ANEXO 08: Seção *Produção de texto* – 01 (Livro *Projeto Araribá – Português* – 1º ano do 4º ciclo, p. 270-273)

PRODUÇÃO DE TEXTO
Poema

1. Leitura

1 Leia o poema a seguir.

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.

Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.



270
Representação gráfica: Art. 194 do Código Penal e Lei nº 11.341 de 24 de Setembro de 2006



2. Que texto é esse?

3) Cria uma expectativa ao deixar a ato de plantar e processar o cana para o final, valoriza a figura humana do plantador de cana e progressivamente denuncia as más condições de vida dos plantadores e operários da usina.

Repetição	Adjetivação (conclusão)
Repetição 1: Não foi produzido por mim; não foi feito por mim, tampouco a faz o Oliveira, tampouco a faz o dono da usina.	Veja o puro e abstrato, homens de vida amarga e pura; usinas escuras.
Repetição 2: este açúcar veio, este açúcar veio, este açúcar veio, este açúcar veio.	
Repetição 3: Em lugares distantes, onde... Em usinas escuras.	
Repetição 4: neste manhã em Ipanema; este manhã em Ipanema.	
Repetição 5: O branco açúcar... Veja: puro... produziram este açúcar branco e puro.	

5) As três primeiras estrofes mencionam os lugares e as pessoas por onde o açúcar passou, indicando que não foram eles que o produziram. As repetições 1 e 2 reforçam essa negação e, ao negar, enfatizam a expectativa pela afirmação: afinal, quem o produziu? A repetição 3 vai reforçar a resposta a essa pergunta. As repetições 4 e 5, por sua vez, dão ao poema um caráter circular: o eu lírico começa e termina o texto referindo-se ao lugar onde está, Ipanema, bem como às duas características do açúcar, o branco e a pureza, que contrastam com o cenário tenebroso e injusto que ele percorre.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

FERREIRA GULLAR.
POEMAS. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.



CITAVO MAGALHÃES/DAE

Ferreira Gullar, autor do poema que você leu, nasceu no Maranhão, em 1930. Poeta, teatrólogo, crítico de arte e de literatura, esteve engajado em algumas das principais questões políticas e artísticas de seu tempo. Participou de movimentos políticos e desenvolveu uma obra sinceramente preocupada com as questões sociais brasileiras.

Lendo o poema em voz alta você vai perceber o uso de muitos recursos da linguagem poética: as repetições, as oposições e a adjetivação rica, que busca contrastes e amplitude de significados.

2 Uma ação cotidiana tem o efeito de despertar uma reflexão no eu lírico do texto. Indique a ação e qual a reflexão que ela provoca.

O poeta vai adoçar seu café com açúcar e começa uma reflexão sobre quem produziu esse açúcar.

3 Copie e complete o esquema no caderno, reproduzindo o caminho do açúcar de acordo com a ordem em que aparece no poema.



As etapas de produção do açúcar aparecem de modo invertido no poema. Que efeito essa inversão provoca?

4 Reproduza o quadro no caderno e complete-o com exemplos de recursos poéticos utilizados no texto.

Repetições	Adjetivação incomum
+	+

5 Analise o efeito que as repetições do poema produzem.



7a) Quem o açúcar vive em Ipanema, bairro de classe média alta do Rio de Janeiro, com emprego, conforto, saúde; quem o produz vive onde não há hospital nem escola, onde boa parte das pessoas não sabe ler, nem escrever e morre de fome até os 27 anos.

7b) Mostrar as desigualdades: formas diferentes de vida, dependendo de onde se nasce e da classe social em que se vive em nosso país.

8) Espera-se que os alunos percebam que a temática é social e reflete as preocupações com os problemas por que passam muitos brasileiros: falta de escola, saúde, etc.

3. Produção

9) Porque iniciar e finalizar o poema da mesma maneira, como se tudo começasse do novo. É interessante pensar no ritmo tradicional que se tem da expressão "ciclo do açúcar"; nesse caso, o ciclo sugerido é o da exploração das pessoas, ciclo que parece se renovar sempre, com difíceis possibilidades de modificação.

- 6 O poema também se constrói a partir de algumas oposições. Copie o esquema abaixo no caderno, completando-o com as oposições indicadas a seguir.

Branco açúcar (ou machô), vida amarga; cozinha interior (ou lugares distantes onde não há comércio nem escola).



- 7 Uma das oposições que você identificou corresponde a outra oposição: a vida de quem produz o açúcar e a daqueles que consomem o açúcar.

- a) Que diferenças há entre quem produz o açúcar e quem o utiliza? 7a
b) Qual a intenção do autor ao apontar essas diferenças? 7b

- 8 O poeta começa tratando de algo concreto, o açúcar, mas depois manifesta outra preocupação abstrata. Explique qual é. 8

- 9 Releia os dois primeiros e os dois últimos versos do poema. Por que se pode dizer que eles sugerem um ciclo? 9

- 10 Você vai escrever um poema que será lido por um colega e depois exposto em um mural da classe.

- a) Para isso, leia o texto e observe a foto a seguir.

Em abril de 1989, milhares de estudantes e cidadãos chineses foram às ruas de Pequim exigir a democracia e protestar contra a corrupção. O governo conviveu com os protestos durante algum tempo, mas na madrugada do dia 4 de junho ordenou o envio de tropas para pôr fim à manifestação. Houve milhares de mortos e feridos.



Cidadão chinês se coloca diante de uma fila de tanques em 5 de junho de 1989, à entrada da Praça da Paz Celestial, Pequim.

- b) Por que esse homem colocou-se em frente a um tanque de guerra?
c) O que ele provavelmente sentiu ao fazer isso?
d) E você, o que sente ao observar essa imagem?



4. Avaliação e apresentação

11 Reflita sobre os motivos que levam as pessoas a viver esse tipo de conflito.

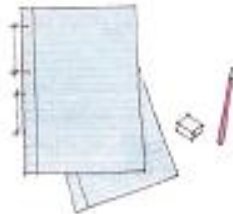
- a) Expresse seus pensamentos e opiniões no poema que vai produzir.
- b) Procure usar alguns dos recursos poéticos estudados nesta unidade: repetições, imagens, enumeração, adjetivação, ironia, etc.
- c) Você pode criar rimas e trabalhar com a divisão dos versos, imprimindo ritmo e sonoridade ao texto.
- d) Se desejar, crie um título para seu poema.

12 Avalie seu poema levando em consideração os seguintes aspectos.

- a) Peça que um colega leia seu poema em voz alta.
- b) Seu poema expressa suas opiniões e sentimentos acerca do tema proposto?
- c) Observem juntos quais recursos da linguagem poética foram empregados e os efeitos que eles produzem no poema.
- d) Peça-lhe sugestões de como tornar o poema mais expressivo.
- e) Passe o poema a limpo e faça modificações, se necessário.
- f) Afixe seu poema no mural da classe para que todos possam lê-lo.

283

Journal of College Planning, 14(4), 2002, pp. 209-219.



3 Faça, no caderno, uma lista de palavras e de frases sugeridas pela discussão com os colegas e pelas reflexões feitas a partir da foto.

4 Planeje seu poema a partir de um primeiro rascunho.

- Usando algumas das palavras e frases que você registrou no exercício anterior, faça um esboço; escreva um poema mais livremente, sabendo que ele será reescrito.
- Análise o primeiro resultado e planeje as alterações, utilizando alguns dos recursos abaixo.

Sonoridade	Há alguma palavra a partir da qual seja possível explorar rimas, repetições de consoantes?
Repetições	Há versos, partes de versos ou palavras que você gostaria de repetir para marcar uma idéia ou imagem específica?
Divisão dos versos e das estrofes	A divisão de versos e estrofes pode pôr em destaque certas idéias ou imagens do poema. Pense nisso quando planejar a divisão do seu texto.

284



Imagens e adjetivação	Comparações, metáforas, uma adjetivação surpreendente podem dar expressividade ao texto. Observe se há algum elemento que possa ser enfatizado por uma imagem ou por uma adjetivação incomum.
Pontuação	A pontuação pode acentuar certas emoções ou pode ajudar a criar ritmo no texto. Considere se você vai pontuar seu poema e como fará isso.

OFICINA

Use adjetivação incomum

- Reescreva as frases abaixo no caderno, completando-as com adjetivos. Procure surpreender o leitor usando uma adjetivação incomum.

- A madrugada ♦ chegou sem avisar.
- As luzes ♦ brilhavam ao longe.
- Sua voz ♦ ressoava em meus ouvidos.
- Seu olhar ♦ iluminava o meu.

Crie comparações

- Faça comparações poéticas entre dois objetos a partir das características dadas abaixo. Utilize as palavras como, quanto, tal, etc. para estabelecer a comparação. Ex.: *Seu abraço é quente como o sol.*

É doce	É escuro
É branco	É claro
É suave	É transparente
É áspero	É forte
É amargo	É lento
É forte	É rápido
É duro	É silencioso

Observe as palavras para que existam o lugar comum, isto é, as características comuns.



4. Avaliação e apresentação

- 6** Avalie seu poema observando os aspectos a seguir.
 - a) Você explorou os recursos poéticos que conhece? Seu poema apresenta temática social?
 - b) Peça a um colega que leia o seu poema. Ouça a opinião dele.
 - c) Faça todas as alterações que quiser. Experimente usar outras palavras ou distribuir os versos de outra maneira. Seu poema só estará pronto quando você se sentir satisfeito com ele ou a partir do momento em que não quiser mais modificá-lo.
 - d) Verifique a ortografia e a pontuação ainda no rascunho antes de editar o poema.
 - e) Passe o poema a limpo. Se quiser, ilustre-o com desenho ou foto.
- 7** Afixe seu poema no mural da classe para que os colegas e o professor possam lê-lo.

ANEXO 10: Seção *Arte e manha da linguagem* (Livro *Trabalhando com a linguagem* – 1º ano do 4º ciclo, p. 171-173)



ARTE E MANHA DA LINGUAGEM

CARACTERÍSTICAS DA CARTA DO LEITOR

Ao realizar as atividades da seção *Faz sentido*, você identificou traços característicos do gênero textual denominado **carta do leitor**, que são reunidos a seguir em tópicos. Observe:

Condições de produção, recepção e circulação

- ◆ **autor:** A carta é escrita por um(a) leitor(a) de jornal ou revista. Determinados veículos de comunicação exigem do autor informações como o nome, a idade, o endereço e o número da cédula de identidade, que podem ou não ser divulgados conforme interesses do jornal ou da revista.
- ◆ **motivo da produção:** O autor pode ter diferentes motivos para produzir a carta, como solicitar orientações ou conselhos, elogiar ou criticar uma matéria jornalística, agradecer a alguém por um benefício recebido, reclamar de um serviço público prestado, denunciar uma situação de injustiça social, divulgar uma experiência pessoal ou um projeto coletivo...
- ◆ **leitor preferencial:** A carta é dirigida primeiramente para o editor do veículo, que decidirá se ela vai ser publicada ou não, conforme interesses do próprio veículo de comunicação. Os meios mais utilizados para envio da carta são a correspondência pelos Correios, o fax e o e-mail.
- ◆ **suporte / veículo de circulação:** Em geral, a carta é publicada em jornal impresso ou revista de abrangência regional ou nacional.



Tema abordado

A carta pode tratar de qualquer tema, de interesse pessoal ou comunitário, dependendo do motivo da produção e do perfil da seção do jornal ou da revista para a qual é enviada.



Organização textual

Há variadas formas possíveis de organização textual da carta, sendo que a forma escolhida deve levar em conta sobretudo o motivo da produção e o perfil da seção do jornal ou da revista para a qual é enviada. Três formas são bastante usuais: pergunta direta, relato de experiência pessoal e organização em título, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Aspectos de estilo e linguagem

- ◆ **estilo:** A carta pode ser construída em estilo mais informal, descontraído, ou estilo mais formal, cerimonioso, devendo ser observados o grau de intimidade entre o autor e o leitor preferencial (editor) e o perfil do público ao qual o jornal ou a revista se dirige.
- ◆ **pessoa do discurso:** O autor pode usar a 1ª ou 3ª pessoa, conforme o efeito de sentido de maior subjetividade ou objetividade que pretende provocar com relação ao conteúdo abordado na carta.
- ◆ **concisão na linguagem:** A carta deve apresentar concisão, isto é, o autor deve expor apenas o conteúdo essencial. Jornais e revistas reservam-se o direito de editar a carta (resumir, parafrasear, alterar ou cortar informações).
- ◆ **operadores argumentativos:** Na carta, o uso de operadores argumentativos estabelece relações de sentido entre elementos do texto, orientando a argumentação desenvolvida pelo autor. A seguir, encontram-se alguns operadores argumentativos bastante utilizados e os possíveis sentidos por eles produzidos:
 - *e, também, ainda, nem, bem como, além disso:* revelam **adição** de uma idéia a outra(s) já expressa(s);
 - *mas, porém, contudo, no entanto, embora, apesar de, ainda que:* marcam **oposição** de uma idéia a outra(s) anteriormente mencionada(s);
 - *logo, portanto, assim, conseqüentemente, em decorrência disso:* introduzem uma **conclusão** em relação a idéias apresentadas no texto;
 - *ou, ou então, quer... quer, seja... seja:* introduzem **alternativa** de uma idéia em relação a outra(s) idéia(s);
 - *porque, pois, já que, uma vez que, visto que:* introduzem **explicação** ou **justificativa** em relação à(s) idéia(s) anterior(es) do texto;

172

- *como, assim como, tal qual, igualmente, do mesmo modo, mais que, menos que:* estabelecem **comparação** entre elementos (pessoas, animais, objetos, qualidades);
- *se, caso, eventualmente, contanto que, a menos que, a não ser que:* indicam **condição** para a ocorrência de algo;
- *talvez, se, provavelmente, possivelmente, quem sabe:* mostram **dúvida** em relação a uma idéia;
- *certamente, sem dúvida, por certo, inegavelmente:* revelam **certeza** em relação a uma idéia;
- *só, somente, apenas, nada mais, não mais do que:* indicam **restrição** de uma idéia, com exclusão de outra(s);
- *como, por exemplo, isto é, ou seja, quer dizer:* introduzem **exemplificação, especificação** ou **esclarecimento** de algo que foi dito;
- *até, até mesmo, inclusive:* assinalam a **sobreposição** de uma idéia a outra(s).

Agora você vai ampliar suas experiências de leitura com cartas de leitores e aplicar os conhecimentos adquiridos. Junte-se a um(a) colega de sala, selecionem em jornais ou revistas uma carta de leitor cujo assunto desperte o interesse de vocês. Analisem a carta coletada com base nas características estudadas anteriormente. Depois, em aula combinada com o(a) professor(a), exponham a análise para os demais colegas de classe. No início da apresentação do trabalho, expliquem os motivos que levaram à escolha do veículo de comunicação e do assunto.

ANEXO 11: Seções *Estudo da língua* – 01 e 02 (Livro *Projeto Araribá – Português* – 1º ano do 4º ciclo, p. 273-279; 286-294)

ESTUDO DA LÍNGUA EMPREGO DAS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

Perguntas-chave

Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- O que é conjunção subordinativa?
- Como se classificam as conjunções subordinativas?
- Qual a função das conjunções subordinativas em diferentes contextos?

Professor: este Estudo da Língua tem o objetivo de ampliar a uso das conjunções subordinativas em diferentes contextos.

1 Conjunções subordinativas

1 Leia a tira.

MISS PEACH

MISS LAZARUS

a) Se o menino tivesse dito apenas "Espere aqui assisto à minha primeira aula de piano", o amigo teria entendido a mensagem? Justifique. *Não, porque ele não tem um sentido completo.*

b) Copie no caderno a explicação que melhor define a função da palavra *enquanto*.

- Ligar duas orações, estabelecendo uma relação entre elas.
- Determinar ou caracterizar um termo da oração.

A palavra *enquanto* é uma **conjunção**.

273

Se achar oportuno, observe que a conjunção também liga palavras, como em "Lavei o rosto e as mãos". Nesses casos, sempre se poderá perceber um verbo subentendido: Lavei o rosto e lavei as mãos.

Lembre-se

Conjunção é o termo que liga duas orações, estabelecendo uma relação entre elas.

1c) Está indicando tempo, pois ele pede ao amigo que o espere durante certo período de tempo.

1d) Sim. Os alunos já devem ter observado que a oração em questão é uma subordinada adverbial temporal.

c) No primeiro quadrinho, a conjunção *enquanto* está indicando tempo, causa ou finalidade? Justifique. 1c

d) É correto dizer que a oração "enquanto assisto à minha primeira aula de piano" desempenha a função de um adjunto adverbial em relação à outra oração? 1d

e) Transcreva a afirmação que indica o tipo de relação entre as orações ligadas pela conjunção *enquanto*.

- Ela estabelece uma relação entre duas orações de função gramatical equivalente.
- Ela estabelece uma relação de subordinação, pois inicia uma oração que funciona como um termo sintático da oração anterior.

Lembre-se

As orações subordinadas sempre exercem a função de um termo sintático em relação à outra oração, chamada de **oração principal**.

A palavra *enquanto* é uma **conjunção subordinativa**, pois introduz uma oração subordinada.

As **conjunções subordinativas adverbiais** introduzem orações que exprimem diferentes circunstâncias. As **conjunções subordinativas integrantes** introduzem orações que desempenham papel equivalente ao de um substantivo.

As conjunções formadas por advérbios, preposições e participios acrescidos de *que*, como *depois que*, *para que*, *visto que*, são chamadas de **locuções conjuntivas**.

Conjunções subordinativas

integrantes adverbiais

causal

concessiva

condicional

conformativa

comparativa

consecutiva

final

proporcional

temporal

A **conjunção subordinativa** liga duas orações, numa relação em que uma depende da outra para ter seu sentido completo ou determinado.

Ex.:

*A menina suspirou **depois que** recebeu a notícia.*

oração principal

oração subordinada

As conjunções subordinativas podem introduzir orações substantivas ou adverbiais.

As conjunções subordinativas são classificadas de acordo com o sentido das relações que estabelecem.

- **Integrantes** (introduzem orações substantivas): *que*, *se*.
Espero *que* você me acompanhe neste passeio.
- **Causais** (exprimem causa): *porque*, *como*, *uma vez que*, *já que*, *visto que*, etc.
Não fui à festa *porque* precisei viajar naquele dia.
- **Comparativas** (estabelecem comparação): *como*, *mais (do) que*, *menos (do) que*, *assim como*, *bem como*, etc.
As crianças são *mais* barulhentas *que* os adultos.

Pratique



2c) Joo não assistiu ao (ltimo) filme de seu diretor predileto, embora assista a todos os filmes que possam ser exibidos na cidade.

2) O objetivo deste exercício é a análise do relação estabelecida pelas conjunções, não é importante para evitar que os alunos apenas decorem a classificação das conjunções.



- 1** Reescreva os textos a seguir, substituindo o sinal ♦ por uma conjunção subordinativa.

a) Não se sabe ♦ por pudor ou preguiça, mas só agora, depois de 42 anos de carreira, Nana Caymmi decidiu recheiar um disco apenas com as canções do pai, o compositor baiano Dorival Caymmi. A decisão foi tomada ♦ Stela, a filha de Nana, mostrou à mãe os originais da biografia do avô, lançada em 2001 com o título de *O mar e o tempo* — não por acaso mesmo nome do CD.

Se, quando

Se, quando,

CHAS. F. FISHER

Joaquim, São Paulo, 16 out. 2002

b) Riscos em potencial [dos transgênicos] existem. Por exemplo, são conhecidas muitas pessoas com alergias graves ao amendoim e à castanha-do-pará, e, se um gene dessas plantas estiver enfiado em outra, poderá ocorrer reação alérgica severa — por isso a rotulação adequada é essencial.

5

Vicente Aquino Neme: icm@postmex.net

Os transeletricos e a saúde. Folha de S.Paulo, São Paulo, 29 maio 2003.

- 2** No caderno, reúna as orações abaixo em um único período usando conjunções subordinativas adverbiais. Faça as alterações necessárias. *As respostas são apenas sugestões.*

a) Não fui à festa. Fiquei muito gripada. Não fui à festa porque fiquei muito gripada. Fiquei tão gripada que não fui à festa.

b) Não como chocolate. Gosto de chocolate. Não quero engordar. Não como chocolate, embora goste muito, porque não quero engordar.

c) Joana não assistiu ao último filme de seu diretor predileto. Ela assiste a todos os filmes que passam no cinema da cidade.

d) Gosto muito do inverno. Gosto também muito do verão.

- 3** Leia as frases e identifique se o tipo de relação estabelecida pela conjunção destacada é comparativa, causal, conformativa ou consecutiva. Escreva no caderno.

a) Como não tinha dinheiro, não peguei o ônibus. *Causal*

b) Comeu **como** um leão. *Comparativo*

c) Fiz o serviço **como** combinamos ontem. *Conjuntivo*

d) Gritou tanto no jogo **que** ficou rouco. *Consecutivo*

e) Será que esse filme é melhor **que** os outros? *Comparativa*

- 4** Como se classificam as conjunções destacadas nestes versos?

a) "Eu tô na lanterna dos afogados / Eu tô te esperando, vê se não vai demorar." Interação

Herbert Vossler

Áudio: Os Paralamas do Sucesso, EMI, 1989.

b) "Pra que exportar comida / **Se** as armas dão mais lucros na exportação?" *Condicional.*

RENATO RUSCO.
Música para acompanhamentos. Legião Urbana, 1992.

c) "E lhe explicam novamente **que** a guerra gera empregos". *Integrante.*

RENATO RUSCO.
Música para acompanhamentos. Legião Urbana, 1992.

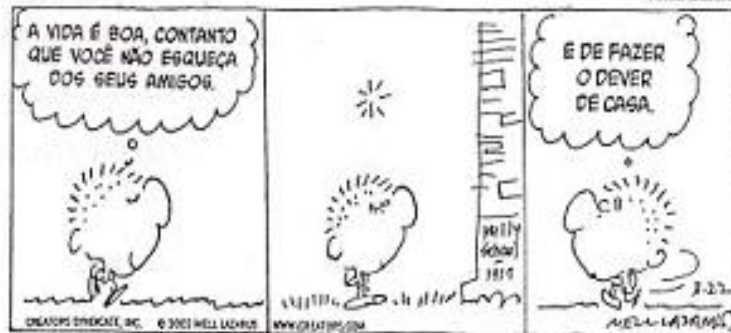
d) "A vida é tão bela **que** chega a dar medo." *Consecutivo.*

MÁRIO QUINTANA.
Nave de vidro. São Paulo: Moderna, 1984, p. 5.

5 Leia esta tira.

MISS PEACH

MIKE LAZARUS



■ Reescreva a frase do primeiro quadrinho no caderno, substituindo a conjunção por outra de sentido equivalente. Faça as alterações necessárias.
O aluno deve utilizar qualquer conjunção subordinativa condicional. Sugestões: A vida é boa, desde que você não esqueça dos seus amigos. A vida é boa, se você não esquecer dos seus amigos.

6 Reescreva este trecho no caderno, completando-o com as conjunções do quadro.

enquanto quando à medida que



♦ decidi subir o Aconcágua, minha vida virou de pernas para o ar. [...] Em 31 de dezembro, ♦ familiares e amigos se preparavam para comemorar o réveillon, eu acertava os últimos detalhes para o duelo final. [...] Às sete da manhã do segundo dia do ano iniciiei o ataque à montanha. ♦ ia subindo, a falta de oxigênio acentuava ainda mais minha fadiga muscular.

Quando, enquanto, e medida que STEFAN RENOLD.
O céu é o Eríte. Terra, São Paulo, n. 9, p. 25, maio 2001. (Fragmento.)

uma das opções. Na primeira, a preposição expressa condição, equivalendo a uma conjunção subordinativa condicional ("Se persistirem os sintomas..."); na segunda, expressa tempo, equivalendo a uma conjunção subordinativa temporal ("Quando persistirem..."). Portanto, a ideal seria o emprego de "A persistirem os sintomas...".



A gramática em contexto

Pede aos alunos que observem a grata de porque. Aqui ele não introduz uma pergunta, mas uma causa (é uma conjunção causal). Seria diferente se a frase fosse uma pergunta: "Por que o flor perdeu uma pétala?" (nesse caso, a oração seria introduzida por um advérbio interrogativo).

- 7** Leia as frases e reescreva-as no caderno, substituindo a palavra destacada por uma conjunção subordinativa de sentido equivalente. Justifique as substituições que você fez. >

a) **Ao** sair, tranque a porta. Quando, depois que ou assim que, porque a frase exprime uma ideia de tempo.

b) **A** continuar assim, com febre, é melhor que fique em casa. Se assim (Como continue assim...), porque a frase exprime uma condição.

- 8** Desenvolva a oração reduzida destacada, introduzindo uma conjunção de sentido equivalente e fazendo as alterações necessárias nas formas verbais.

a) "Apesar de condenar a violência por grupos civis armados, a anistia diz que eles não são uma licença para os governos esquecerem suas obrigações." Embora condene a violência por grupos civis armados...

Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 maio 2003.

b) "Uma guerra sempre avança a tecnologia

Mesmo sendo guerra santa, quente, morna ou fria."

Mesmo que seja (ou embora seja) guerra santa, quente, morna ou fria. REVISTA RISSA,

Música para acompanhamento. Legião Urbana, 1992.

- 9** Escreva no caderno duas orações utilizando a conjunção subordinativa se. Resposta pessoal. Observar com os alunos que o sentido exercido pela conjunção vai depender do contexto.

- Na primeira oração, a conjunção deve estabelecer uma relação de causalidade e na segunda, de finalidade.

- 1** Observe a foto e leia o texto.



Ela deixou de ser linda porque perdeu uma pétala?
Diga não ao preconceito.

Associação Desportiva para Deficientes.

1) A falta causa corresponde à ideia de que porque "perdeu uma pétala", ou seja, ficou deficiente, a pessoa perdeu sua capacidade de realização. Por isso mesmo, muitos dizem que o deficiente não pode praticar esporte, por exemplo. A deficiência não é uma causa real. Muitas vezes o deficiente deixa de praticar esporte por falta de estímulo ou incentivo por parte daqueles que vivem nele em incapacidade.

- a) Quem assina o texto abaixo dá imagem? A Associação Desportiva para Deficientes.
 b) Levando em conta o autor da mensagem, o que representa a pétala a que se refere o texto? Representa uma deficiência.
 c) Qual o papel da imagem da flor na construção do sentido do texto? A imagem procura responder à pergunta formulada no texto da criança, mostrando a beleza da flor, mantida apesar da falta de uma pétala.
 d) No caderno, escreva a comparação que está subentendida no anúncio. Assim como uma flor mantém a beleza mesmo sem uma das pétalas, o deficiente mantém a capacidade de praticar esporte apesar de sua deficiência.
 e) Copie no caderno a oração subordinada adverbial do anúncio e classifique-a. Porque perdeu uma pétala? É uma oração adverbial causal.
 f) A conjunção subordinativa adverbial aponta uma falsa causa no contexto do anúncio. Qual é essa causa e por que ela é falsa? if

ESTUDO DA LÍNGUA

ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

Perguntas-chave

Até final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- O que é uma oração subordinada adjetiva?
- Como se classificam as subordinadas adjetivas?
- Que classe de palavra introduz uma oração subordinada adjetiva?
- Qual a diferença entre pronome relativo e conjunção integrante?
- Como reconhecer os efeitos de sentido de uma oração subordinada adjetiva em um texto?

Orações adjetivas

função de um adjetivo

1) Resposta pessoal. Esperamos que o aluno perceba que a poesia não está só no texto e que a verso "Inquieto, vivo" é a própria expressão da poesia "que a pena não quer escrever".

1 Orações adjetivas

1 Leia.

Poesia

Gastei uma hora pensando num verso
 Que a pena não quer escrever.
 No entanto ele está cá dentro
 Inquieto, vivo.
 Ele está cá dentro
 E não quer sair.
 Mas a poesia desse momento
 Inunda minha vida inteira.



CARLOS DULCEIRO DE ANDRADE.
 Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

- a) O eu poético parece estar passando por uma crise. Que crise é essa? A dificuldade de se expressar.
 b) Por que o poeta afirma que a poesia daquele momento inunda sua vida inteira? 1b
 c) "Gastei uma hora pensando num verso." Copie do texto dois adjetivos que se refiram a verso. Inquieto, vivo.

Assim como os dois adjetivos caracterizam, isto é, definem o tipo de verso ao qual o poeta se refere, a oração *que a pena não quer escrever* também caracteriza o verso no qual o poeta ficou uma hora pensando.

Os itens urgentes: trocado, trocado, trocado, trocado, etc.

d) Substitua a oração *que a pena não quer escrever* por um adjetivo que possa exprimir uma idéia equivalente.¹⁴

A oração *que a pena não quer escrever* equivale a um adjetivo, sendo então chamada de **oração subordinada adjetiva**.

As **orações subordinadas adjetivas** são aquelas que exercem as funções próprias do adjetivo.

Os itens urgentes serão discutidos primeiro.

adjetivo

Os itens que não podem esperar serão discutidos primeiro.

oração adjetiva

2 Termos que introduzem as orações adjetivas

2 Copie no caderno as cinco orações adjetivas deste fragmento de uma letra de música.

A banda

[...]

O homem sério que contava dinheiro parou,

O faroleiro que contava vantagem parou,

A namorada que contava as estrelas parou
pra ver, ouvir e dar passagem.

A moça triste que vivia calada sorriu

A rosa triste que vivia fechada se abriu

E a meninada toda se assanhou

Pra ver a banda passar

Cantando coisas de amor



Que contava dinheiro, que contava vantagem, que contava as estrelas, que vivia calada, que vivia fechada.

CHICO BUARQUE DE HOLANDA.

Chico Buarque: letra e música.

São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

■ Que palavra introduz as orações adjetivas nesses versos?

Que, um pronome relativo.

Pronome relativo

refere-se a termo já expresso

3) O *homem sério* parou; o *homem sério* contava vinte e sete. A *namorada* parou; a *namorada* contava as estrelas. A *moça triste* sorriu; a *moça triste* vivia alegre. A *rosa triste* se abriu; a *rosa triste* vivia fechada.

3a) Relacionar duas orações, evitando a repetição do sujeito.

3b) Respostivamente o *homem sério*, *homem sério*, *namorada*, *moça triste* e *rosa triste*, termos que são chamados **antecedentes** do pronome.

As orações subordinadas adjetivas são introduzidas por **pronomes relativos** (*que, quem, o qual, cujo, onde*):

O homem **que** lê vale mais.

Ainda moro na casa **onde** nasci.

Observação: as orações subordinadas adjetivas também podem ser introduzidas pelo advérbio *como* com o sentido de *por que, pelo(a) qual*. Ex.: Citei apenas o modo *como* ele estudou o caso (*pelo qual*).

3 Pronomes relativos

3 Reescreva no caderno os períodos com as orações adjetivas que você identificou na questão 2, dividindo-os em duas orações. Veja um exemplo.

O *homem sério* parou; o *homem sério* contava dinheiro. 1

a) Que função teve o pronome relativo *que* nesses períodos? 3a

b) A que palavra se refere cada pronome relativo? 3b

O **pronome relativo** refere-se a termos já expressos anteriormente e introduz uma oração subordinada adjetiva.

Ex.: A namorada **que** contava as estrelas parou.

1ª oração: A namorada contava as estrelas.

2ª oração: A namorada parou.

Pronome relativo que substitui o termo "A namorada": **que**.

O termo que o pronome relativo substitui é chamado de **antecedente**.

São pronomes relativos: *que, quem, onde, o qual, a qual, os quais, as quais, cujo(a), cujos(as), quanto(a), quantos(as)*.

O pronome relativo *cujo* é variável, concordando em gênero e número com o termo que o sucede.

Ex.: Serão chamados os candidatos **cujas** matrículas estejam em dia.

Serão chamados os candidatos **cujos** nomes estejam na lista.

Não confunda o **pronome relativo** *que* com a **conjunção integrante** *que*, que introduz as orações substantivas; tais orações podem ser substituídas por *isso, disso, nisso, esse*.*



* Observar que não existe a expressão *cujo* sem o termo a que se refere, pois não pode haver artigo sem pronome possessivo após o pronome *cujo*.

4 Classificação das subordinadas adjetivas

4 Leia.

Batique africano

Em Burkina Fasso, no oeste africano, existem vários tipos de tecidos pintados com a técnica de batique e usados em roupas feitas de modo simples. O batique é um tipo de pintura que veio da Indonésia e na qual se usam cera e pigmentos para desenhar e tingir tecidos.



Folha de S.Paulo, São Paulo, 1º fev. 2003, Folhinha. (Texto adaptado.)

a) Copie no caderno o trecho que explica o que é e de onde veio o batique.

"O batique é um tipo de pintura que veio da Indonésia e na qual se usam cera e pigmentos para desenhar e tingir tecidos."

b) Qual das afirmações abaixo explica o que compreendemos com o fragmento "O batique é um tipo de pintura que veio da Indonésia"? Justifique sua opção. ⁴⁶

- O batique é uma pintura que veio apenas da Indonésia.
- Existe um certo tipo de batique que veio da Indonésia.

Observe: "O batique é um tipo de pintura *que veio da Indonésia*". A oração destacada restringe, limita a significação do seu antecedente *pintura*. Não se trata de qualquer tipo de *pintura*, mas apenas daquela que veio da Indonésia.

As orações **adjetivas restritivas** restringem, limitam a significação de um substantivo ou pronome da oração principal.

Ex.: Os jogadores *que fizeram menos faltas no campeonato* ganharam um prêmio extra.

Não são todos os jogadores que ganharam o prêmio extra, apenas os que fizeram menos faltas.

5 Leia.

Muitas letras

No Antigo Egito, só os mais ricos estudavam. Havia escolas para os sacerdotes, que eram os religiosos, e para os escribas, que faziam livros e documentos. Para ler e escrever era preciso aprender mais de 700 letras parecidas com desenhos, chamados de hieróglifos. As crianças entravam na escola aos 5 anos e seus estudos continuavam até mais ou menos 17 anos, quando estavam prontas para o trabalho.

Recreio, São Paulo, ano 1, n. 49, p. 25, 15 fev. 2001.



Adjetivas

restritivas

explicativas

⁴⁶ O batique é originário apenas da Indonésia. Como a informação não está entre vírgulas, deduz-se que todo tipo de batique seja originário da Indonésia.

* Professor: a oração adjetiva explicativa muitas vezes equivale a um aposto, o que significa que o emissor da mensagem acrescenta uma explicação sobre o termo antecedente. Se, por exemplo, informar aos alunos que muitas vezes utilizamos vírgulas, ou não, é uma opção de quem escreve, por razões estilísticas ou para chamar a atenção para a explicação, que, dependendo do contexto, pode ser importante. Ressaltar, se achar pertinente, que essa delimitação — que pode ser omitida sem prejuízo para a compreensão do período — é dialética, para que eles entendam sintaticamente a função da oração.



a) Transcreva no caderno os trechos em que há explicações relativas aos termos *sacerdotes* e *escribas*.

b) Pelo trecho, entende-se que todos os sacerdotes eram religiosos e que todos os escribas faziam os livros e documentos? *Sim.*

No período “Havia escolas para os sacerdotes, *que eram os religiosos*, e para os escribas, *que faziam livros e documentos*”, as orações destacadas não limitam o sentido dos termos que as antecedem, mas acrescentam explicações, informações que podem ser eliminadas sem prejudicar a compreensão do período. Poderíamos ler assim: “Havia escolas para os sacerdotes e para os escribas”.

As orações adjetivas explicativas não limitam o sentido do antecedente; acrescentam-lhe uma informação que pode ser omitida sem prejuízo para a compreensão do período. Essa oração sempre vem separada por vírgulas.*

Ex.: O vatapá, *que é uma comida baiana*, agrada a muitos brasileiros.

Poderíamos ler assim: O vatapá agrada a muitos brasileiros.

5 Pontuação das subordinadas adjetivas

6 Compare os dois bilhetes, observando a pontuação das orações adjetivas.

Sérgio:	Sérgio:
Minha namorada que mora em Santos chega na quinta-feira.	Minha namorada, que mora em Santos, chega na quinta-feira.
Roberto	Roberto

*) Espera-se que os alunos percebam que no segundo bilhete fica evidente que Sérgio tem apenas uma namorada e que ela mora em Santos. No primeiro, parece que ele tem várias namoradas.

■ O uso das vírgulas no segundo bilhete muda o significado da mensagem? Explique. *Sim.*

Comparando os dois bilhetes, percebemos que, no primeiro, Roberto parece ter várias namoradas e que aquela que mora em Santos chegará na quinta-feira.

No segundo, ficamos sabendo que Roberto tem uma única namorada, que mora em Santos e chegará na quinta-feira. A simples presença de vírgulas, separando orações adjetivas, pode alterar o sentido de um período.

Usamos vírgulas para separar a oração principal de uma adjetiva explicativa. Ex.:

Minhas sobrinhas, Maria e Júlia, *que são irmãs*, moram em Campinas.

6 Orações subordinadas adjetivas reduzidas

7 Leia e escreva o que se pede.

Guardaria para sempre aquela tarde, aquele azul, aquelas nuvens boiando gordas e macias, fazendo-se e se desfazendo, agrupando-se aqui, se esgarçando rápidas ali.



ALFREDO DINIZ

A última vez. In: *Antologia escolar de contos brasileiros*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, p. 266-267.

7a) Como oração adjetiva (redução de gerúndio). Observar que boiando equivale a um adjetivo, uma característica obtida ao substituir nuvens, como gordas ou macias.

7b) São todas orações adjetivas (redução de gerúndio). Para se certificar, basta fazer a equivalência: nuvens que se fazem, que se desfaziam, que se agrupavam, que se esgarçavam.

* Professor: mostrar aos alunos que o frase desenvolvida seria "O celeiro, que foi transformado em abrigo, revelou-se providencial".

- a) Considerando que o termo *nuvens boiando* poderia ser substituído por *nuvens que boiavam*, como podemos classificar a oração boiando? 7a
- b) Classifique as outras orações destacadas. 7b

As orações adjetivas podem se apresentar **desenvolvidas**, quando introduzidas por pronomes relativos e com o verbo flexionado, ou **reduzidas**, introduzidas sem pronomes relativos e com o verbo numa das formas nominais.

Ex.: O celeiro, transformado em abrigo, revelou-se providencial. (oração subordinada adjetiva explicativa reduzida de particípio)*

Pratique



1 Leia este fragmento de poema.

Não me deixes!

Debruçada nas águas dum regato

A flor dizia em vão

À corrente, onde bela se mirava...

"Ai, não me deixes, não!

Comigo fica ou leva-me contigo

Dos mares à amplidão,

Límpido ou turvo, te amarei constante

Mas não me deixes, não!"



GONÇALVES DIAS

In: *Poesia e prosa completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.



2) Na primeira, aperece os alunos que foram à excursão deverão retornar. Na segunda, foram os alunos foram à excursão e devem retornar às aulas amanhã.

4) Em rio que tem piranha, jacaré nada de costas. Amizade que envelhece não morre. Há males que vêm para o bem. Na ditado a, o que é conjunção copulativa, e no d) é conjunção coordenativa explicativa.

5a) O aluno apresentou fortes argumentos que convenciam o diretor. Ou: O aluno apresentou fortes argumentos, que convenciam o diretor. A distinção entre explicativa e restritiva vai depender da intenção do autor. Também é possível inverter a ordem das informações: Os fortes argumentos que o aluno apresentou convenciam o diretor.

5b) A viagem que parecia longa acabou curta. Ou: A viagem, que parecia longa, acabou curta.

5c) As nuvens escuras que cobriam o céu indicavam chuva forte. Ou: As nuvens escuras, que indicavam chuva forte, cobriam o céu.

Os ditados populares fazem parte do folclore de um povo e existem no mundo inteiro. São frases feitas que servem de conselho e definição para todo tipo de situação. Vêm de autores desconhecidos, da Bíblia, da rua, de crenças populares. Basta uma frase se espalhar de boca em boca que está criado um novo ditado. Aos poucos vão surgindo novos ditados e outros vão sendo esquecidos, porque não se reportam mais aos costumes da época.

a) Qual é o pronome relativo nos versos a seguir? O pronome relativo é onde.

"A flor dizia em vão
À corrente, onde bela se mirava..."

b) Transcreva para o caderno a oração adjetiva que o pronome relativo introduz e classifique-a. Onde bela se mirava oração subordinada adjetiva explicativa.

c) Reescreva essa mesma oração no caderno, usando outro pronome relativo para iniciá-la. Na qual (em que) bela se mirava.

2 Reescreva as frases no caderno, transformando os adjetivos destacados em orações adjetivas.

a) Escreveu a carta com uma letra **illegível**. Escreveu a carta com uma letra que não se podia (conseguir) ler.

b) Criou uma barreira **intransponível**. Criou uma barreira que não se podia (conseguir) transpor.

c) Você teve uma atitude **incorreta**. Você teve uma atitude que não foi correta.

d) Elaborou um projeto **inviável**. Elaborou um projeto que não era viável.

e) A história teve um desfecho **inimaginável**. A história teve um desfecho que não se podia (conseguir) imaginar.

3 Qual a diferença de sentido entre as orações adjetivas abaixo?

Os alunos que foram à excursão
devem retornar às aulas amanhã.

Os alunos, que foram à excursão,
devem retornar às aulas amanhã.



4 Leia os ditados populares abaixo e copie no caderno aqueles em que há orações adjetivas, sublinhando-as.

a) Mais vale amigo na praça que dinheiro no caixa.

b) Em rio que tem piranha, jacaré nada de costas.

c) Amizade que envelhece não morre.

d) Vamos em frente, que atrás vem gente.

e) Há males que vêm para o bem.

■ Classifique as orações que você sublinhou. Restritiva, restritiva, restritiva.

5 No caderno, combine cada par de orações formando um único período com uma oração principal e uma oração adjetiva. Use o pronome relativo para uni-las.

a) O aluno apresentou fortes argumentos.

Fortes argumentos convenceram o diretor. 5a

b) A viagem parecia longa.

A viagem acabou curta. 5b

c) As nuvens escuras cobriam o céu.

As nuvens escuras indicavam chuva forte. 5c

O símbolo do teatro — as duas máscaras que você vê na capa da revista ao lado — é uma referência aos dois principais gêneros do teatro grego da Antiguidade: a tragédia e a comédia. A tragédia tratava de temas referentes à natureza humana e ao controle dos deuses sobre o destino dos homens. A comédia funcionava como um instrumento de crítica à política e sociedade atenienses.

A palavra grega para designar máscara é *persona*, da qual a palavra *personagem* é derivada.

6a) Espere-se que o aluno reconheça as duas máscaras da tragédia e da comédia, cores do teatro, como símbolo de uma representação, uma espécie de farsa que não corresponde à verdade.

6 Leia esta capa de revista e depois responda ao que se pede.



a) Que relação há entre a imagem e o texto da capa?

b) Compare os trechos destacados abaixo e identifique as diferenças, do ponto de vista sintático, entre as duas orações.

"Um levantamento mostra que as pessoas ouvem duzentas mentiras por dia. [...]" A primeira oração completa o verbo *mostrar* — é substantiva objetiva direta. A segunda especifica o substantivo *promessas* — é adjetiva restritiva.

Por que os políticos exageram seus poderes e fazem promessas que não irão cumprir."

A gramática em contexto

Glossário

Arroio

Curso de água menor que um riacho.

Bulhoso

Inquieto; agitado.

O vento

Havia uma escada que parava de repente no ar
Havia uma porta que dava para não se sabia o quê
Havia um relógio onde a morte tricotava o tempo

Mas havia um arroio comendo entre os dedos bulhosos dos pés
E pássaros pousados na pauta dos fios do telégrafo

E o vento!

O vento que vinha desde o princípio do mundo
Estava brincando com teus cabelos...

Mário Quintana
In: *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Edouso, 1998.

passados) na porta das fia do relógio.

2a) Porta, escada e relógio remetem ao vazio, ao nada; têm valor negativo. Arroio, pássaros e vento remetem à felicidade, têm valor positivo. Profissão: se julgar interessante, explore a oposição entre elementos de ambientes fechados (porta, escada e, dependendo do modelo, relógio) e de ambientes abertos (arroio, pássaros, vento).

* Que ideais os filmes, (que) desmoralizam as forças coloniais. Ambos se referem ao termo piratas e são adjetivos negativos. Observe que o segundo que está implícito na construção da frase.

Desafio

Encontre no texto as orações adjetivas, identifique o termo a que se referem e classifique-as.*

**Projeto China
Record, 21h***

(Project A). Hong Kong, 84, 106 min

Direção: Jackie Chan.
Com Jackie Chan, Sammo Hung. Capa-e-espada de época com Jackie unindo-se a um ladrão, Hung, para melhor combater os piratas que infestam os mares da China e, entre outros, desmoralizaram as forças coloniais britânicas.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 09 mar. 2003, TV Folha.

1 Encontre no poema e escreva no caderno as características atribuídas a cada um dos substantivos a seguir. :

- escada
- porta
- relógio
- arroio
- pássaros
- vento



a) Qual a classe de palavra que dá característica, qualidade aos substantivos? *A classe dos adjetivos.*

b) No poema, o que dá característica aos substantivos? *As orações adjetivas.*

c) Compare os versos que se referem ao arroio e aos pássaros com os demais. Depois, no caderno, reescreva esses versos na mesma estrutura dos outros. *1c*

d) Como são classificadas as orações ligadas a arroio e pássaros? *Como orações adjetivas reduzidas, a primeira, de gerúndio, a segunda, de particípio.*

2 Os elementos do quadro podem ser divididos em dois grupos. Esses grupos criam uma oposição no texto. Identifique-os.

pássaros	porta	escada
arroio	vento	relógio

Porta, escada e relógio se opõem a pássaros, arroio, vento.

a) Qual é a oposição que esses grupos de palavras estabelecem? *2a*

b) Qual a palavra que marca essa oposição?

ANEXO 12: Seção Ortografia (Livro Projeto Araribá – Português – 1º ano do 4º ciclo, p. 94-297)

ORTOGRAFIA
Palavras e expressões homônimas

1 Leia em voz alta os versos.



Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, **se não** a encontro,
não desanimo, procuro sempre.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE
A palavra mágica. In: *Poesia completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. (Fragmento).

294

ORTOGRAFIA
Palavras e expressões homônimas

1 Leia em voz alta os versos.

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo



SÉRGIO MAGALHÃES; LUIZ CARLOS DE SÁ
Caçador de mim. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br/musicos/sa/guarabyra/tetras/cacador_de_mim.htm>. Acesso em: 06 set. 2005. (Fragmento).

1a) Sugestão: Se eu não a encontro, como eu não a encontro; o não ser o correr da luta, somente o correr da luta; apenas esquecer o medo; a não ser esquecer o medo.

1b) Elas não possuem a mesma grafia, mas possuem a mesma pronúncia. Seu sentido não é o mesmo.

Lembre-se
Palavras homônimas são iguais na forma ou na pronúncia, mas diferentes no significado.

a) De que outra maneira poderiam ser iniciadas as frases começadas pelas expressões destacadas? 1a

b) Observe a escrita das palavras destacadas. Elas possuem a mesma grafia e pronúncia? E o sentido que expressam no texto, é o mesmo? 1b

Escrevemos **se não** quando queremos indicar uma condição, e **senão** quando queremos dizer *a não ser*.
É o significado dessas palavras que vai orientar a forma correta de escrevê-las, já que na escrita e na pronúncia elas são semelhantes. Para não haver erros e confusão, fique atento e perceba o contexto da frase na hora de usá-las.
Veja a seguir alguns casos que costumam gerar dúvidas.



Senão e se não

- **Senão.** Quando significa *do contrário, caso contrário, de outro modo*.

Ex.: Apertem o passo, *senão* vocês vão ficar para trás.

- **Senão.** Quando significa *a não ser, exceto*.

Ex.: "Nada a fazer *senão* esquecer o medo".

- **Se não.** Conjunção *se + não*. Dá idéia de condição, de hipótese.

Ex.: "[...] *se não* a encontro / não desanimo". *Se não* puder ir, me avise por favor.

Observação: *senão* pode ser também um substantivo, com significado de defeito, imperfeição. Ex.: Não vejo qualquer *senão* neste relatório.

A baixo e abaixo

- **A baixo.** Usa-se em oposição a *de cima, de alto*.

Ex.: A menina me olhava de alto *a baixo*. As crianças corriam de cima *a baixo* sem parar.

- **Abaixo.** Pode significar *em local menos elevado, em posição inferior, em seguida a*, etc. É antônimo de *acima*.

Ex.: A temperatura ficou *abaixo* de zero. Minha nota está *abaixo* da média. Nosso passeio foi por água *abaixo*.

295

À toa e à-toa

- **À toa.** Significa *sem rumo certo, sem fazer nada, sem motivo*.

É locução adverbial de modo.

Ex.: Estava *à toa* caminhando pela praia.

As pessoas costumam reclamar *à toa*.

- **À-toa.** Significa *sem importância, insignificante, desprezível*. É locução adjetiva.

Ex.: Eles tiveram uma briguinha *à-toa*.

A amizade deles terminou por uma coisa *à-toa*.

Observação: a locução adjetiva *à-toa* é invariável — briguinhas *à-toa*, pessoas *à-toa*.

A tempo e há tempo

- **A tempo.** Significa *na hora certa, no momento adequada*. Pode ser usada também a expressão *em tempo*.

Ex.: Os bombeiros chegaram *a tempo* (ou *em tempo*) de salvar a criança.

- **Há tempo.** É o mesmo que *faz tempo* (*há* é do verbo *haver*).

Ex.: *Há tempo* que não vou ao cinema.

Não *há tempo* para descanso.



Dia a dia e dia-a-dia

- **Dia a dia.** Significa *todos os dias, diariamente, cotidianamente*. É uma expressão adverbial e não aceita artigo.
Ex.: *Dia a dia* nós acordamos, tomamos café e vamos para o trabalho.
- **Dia-a-dia.** Significa *cotidiano*. É um substantivo composto e admite artigo masculino.
Ex.: O *dia-a-dia* das mães que trabalham fora de casa é cansativo.



Pratique

- 1** Use *se não* ou *senão* para completar as frases no caderno.
- Não conseguiremos realizar a festa + houver a colaboração de todos. *Se não.*
 - Esta é uma decisão que não pode ser tomada + pelos pais. *Senão.*
 - Não lhe restou outra alternativa + desistir da viagem ao litoral. *Senão.*
 - Recolham as cascas de banana, + as pessoas podem escorregar. *Senão.*
 - + partimos agora, uma grande nevasca vai impedir nossa saída. *Se não.*

296

- 2** Copie e complete as frases abaixo no caderno com uma destas expressões.

Há tempo, a tempo

a baixo, abaixo

- As luzes da fazenda + se apagaram. *Há tempo.*
- Eu estava atrasado, mas ainda cheguei + de fazer a prova. *A tempo.*
- A escada caiu e foi rasgando a cortina de cima +. *A baixo.*
- A árvore caiu sobre o muro, que acabou vindo +. *Abaixo.*

- 3** Com qual destas duas expressões o poema abaixo poderia ser completado: *com à toa* ou *à-toa*? Justifique sua resposta.



Andorinha lá fora está dizendo:

— "Passei o dia +, +!"

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!

Passei a vida +, +...

MAYRA BASTOS

Andorinha. In: *Entre a vida e a morte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

A toa, à toa, à toa, à toa. De acordo com o contexto, o correto é utilizar a locução adverbial de modo que significa em vão, sem fazer nada.

- 4** Reescreva as frases no caderno, completando-as com *dia a dia* ou *dia-a-dia*.

- O amor de Romeu por Julieta crescia +. *Dia a dia.*
- Como cansam as tarefas do +! *Dia-a-dia.*
- O + dos ricos é diferente do + dos pobres. *Dia-a-dia, dia-a-dia.*
- Os torcedores acompanharam o noticiário +. *Dia a dia.*
- + a barriga dela crescia. *Dia a dia.*
- A tecnologia facilita o nosso +. *Dia-a-dia.*

5 Leia este trecho de uma letra de música de Caetano Veloso.

Todo dia o sol se levanta
E a gente canta
Ao sol de todo dia

Fim da tarde a terra cora
E a gente chora
Porque finda a tarde



CAETANO VELOSO.

Canto do povo de um lugar. Disponível em: <<http://www.caetano-veloso.com.br/>>.

Acesso em: 06 set. 2005.

S) No primeiro caso, dia a dia, pois o expressão equivale a diariamente e funciona como locução adverbial. No segundo caso, dia a dia, pois de tudo o que pode ser substituído por do cotidiano. Nesse caso seria preciso fazer o adequação da preposição de.

- Você utilizaria *dia a dia* ou *dia-a-dia* para substituir as expressões destacadas na letra? Justifique sua resposta. ⁵