



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DA PROPOSTA  
TEÓRICO-METODOLÓGICA ÀS ADAPTAÇÕES  
NO ENSINO DA ESCRITA**

Cícero Gabriel dos Santos

Campina Grande, 16 de dezembro de 2009

Cícero Gabriel dos Santos

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DA PROPOSTA  
TEÓRICO-METODOLÓGICA ÀS ADAPTAÇÕES  
NO ENSINO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito para a obtenção do grau de Mestre na Área de Concentração em Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Augusta  
Gonçalves de Macedo Reinaldo

2009

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA  
UFCG**

S194I

2009 Santos, Cícero Gabriel dos.

Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita / Cícero Gabriel dos Santos. – Campina Grande, 2009.

142 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

1. Linguística Aplicada. 2. Escrita e Ensino da Escrita. 3. Livro Didático de Português. 4. Saberes e Formação Docente. I. Título.

CDU – 81'33(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO



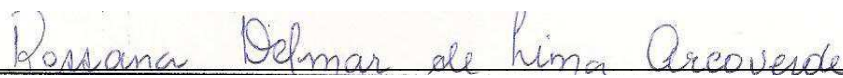
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – UFCG  
(Orientadora)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Marcuschi – UFPE  
(Examinadora)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG  
(Examinadora)

[...]

“Dependendo da concepção que se tenha de língua e de ensino/aprendizagem, os procedimentos metodológicos na sala de aula vão ser diversificados. Quanto à preparação do professor-pesquisador, o paradigma atual de formação aponta para um profissional que reflita sobre sua prática e produza conhecimentos, não se constituindo simplesmente um técnico, que aplica o conhecimento produzido pelo especialista em outra instância do saber, que não é a escola”.

(Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra)

Dedico à professora: *Maria de Fátima Silva*  
(Professora do 5º ano do ensino fundamental)

## AGRADECIMENTOS...

A Deus, por ter me dado forças, por ter me colocado nos braços e me conduzido. A **Ele**, toda honra e toda glória.

Aos meus pais, **José Gabriel** e **Maria Garcia**, e aos meus irmãos, **Gabriel**, **Assis**, **Socorro**, **Manulo** e **Dindinha**, por terem torcido sempre por mim.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo**, pelas orientações, empenho e paciência. Sempre lembrarei, com carinho, de sua dedicação. Você me ensinou muito com o seu jeito simples de ser/viver.

À Prof<sup>ª</sup>. Ms. **Marta Anaísa**, pelo carinho e atenção demonstrados durante o percurso desta pós-graduação.

Aos amigos: **Karine Duarte**, **Joelma Silva**, **Manassés Xavier**, **Suzana Bento** e a todos os companheiros do mestrado, agradeço pelos ótimos momentos que passamos juntos, pela ótima conversa e por tudo o que vocês representam para mim.

Aos **professores colaboradores** desta pesquisa, colegas de profissão, pelo aprendizado.

Aos professores da banca de qualificação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Fátima Alves** e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Rossana Arcoverde**.

Ao amigo jornalista **Ronaldo Magella**, meu companheiro de graduação em Letras na UEPB, pelas orientações fornecidas na seleção deste curso de pós-graduação.

Aos amigos esperancenses: Prof. **Alex**, Prof<sup>ª</sup>. **Fabiana**, Prof<sup>ª</sup>. **Lucimar**, Prof<sup>ª</sup>. **Josefa**, Prof<sup>ª</sup>. **Joselice** e ao amigo **Marivaldo Aprígio**.

A **Rose**, pelo carinho ofertado nos momentos finais.

Enfim, estou grato **a todos** aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram possível a realização de mais uma etapa de minha formação acadêmica.

## RESUMO

A discussão que trazemos nesta dissertação tem por finalidade refletir sobre a relação entre a perspectiva teórico-metodológica para o ensino da escrita em uma coleção de LDP e as adaptações nela efetuadas por professores de língua portuguesa, na prática de ensino da escrita. Abordamos dois objetos de pesquisa (uma coleção de livros didáticos de português, a seleção e o uso desse material e os discursos dos professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paraibano) de uma perspectiva qualitativo-interpretativista. Recorremos a dois instrumentos de recolha de dados empíricos – um questionário e uma entrevista semiestruturada – para compreender e descrever a situação enfocada. A fim de realizar este estudo, construímos um quadro epistemológico interdisciplinar, com contribuições da interface ciências da linguagem e educação: no primeiro eixo teórico, com base no quadro de concepções/discursos acerca da escrita e de seu ensino, proposto por Ivanic (2004) e discutido por Figueiredo & Bonini (2006), descrevemos as novas concepções de ensino de língua portuguesa expressas nos PCN-LP (1998) e nos critérios para avaliação do ensino da escrita expressos no Guia de Livros Didáticos/PNLD (2008). Este momento é culminado com a discussão de aspectos referentes à didatização e à inovação do ensino de língua portuguesa, em particular do ensino da escrita em uma coleção de livros didáticos destinada aos anos finais do ensino fundamental. No segundo eixo teórico, voltando nossa atenção para o campo da pesquisa sobre os saberes e a formação docente, bem como sobre o trabalho docente, à luz de Tardif (2002), Borges (2004) e Lessard & Tardif (2007), discutimos aspectos relativos ao processo de seleção e uso do LDP no contexto específico de pesquisa. Os resultados das análises do primeiro objeto de pesquisa mostram que a coleção de livros adotada é inovadora e que o ensino da escrita chega a combinar mais de uma concepção/discursos sobre a escrita e seu ensino. Em relação ao segundo objeto de pesquisa, os resultados evidenciam que a seleção da coleção de livros foi marcada pelo prazo insuficiente, pela desconsideração do Guia de Livros Didáticos e pela ausência de participação efetiva dos professores na decisão final. Mostram também, que as adaptações realizadas pelos professores não figuram ajustes significativos, são simplificações que distorcem ou descartam as propostas sugeridas nos LDP. Vários fatores impedem a aplicação das propostas de escrita, entre os quais se destacam a ausência de formação específica na área de língua portuguesa e a falta de atualização do professor com formação em Letras, a carga de trabalho do professor, a ausência da prática sistemática de planejamento e as dificuldades apresentadas pelos alunos e professores na realização de atividades escritas.

**Palavras-chave:** Escrita e ensino de escrita, Livro didático de português, Saberes e formação docente.



## ABSTRACT

The discussion we present in this dissertation aims to think about the relation between the theoretical and methodological perspective to the writing teaching in a LDP collection and its adaptations performed by Portuguese language teacher, in the writing teaching practice. Two research objects were approached (a collection of textbooks of Portuguese language, the selection and the use of that material and also the teachers' speech of the municipal teaching of a country city in the state of Paraíba ) on a qualitative-interpretative perspective. We had resorted to two empiric data collection instruments – a questionnaire and a semi-structured interview – to comprehend and describe the focused situation. In order to perform this study, we elaborated an epistemological interdisciplinary questionnaire, with contributions of the interface of the sciences of language and education: in the first theoretical part, based on the conception/discourses' table about the writing and its teaching, proposed by Ivanic (2004), and squabbled over Figueiredo & Bonini (2006), we will describe the new conceptions of teaching of the Portuguese Language expressed on the PCN-LP (1998) and in the criterions to the writing teaching evaluation phrased in the TextBooks Guide/ PNLD (2008). This moment is culminated with the discussion of aspects referent to the action of becoming didactic and innovation of Portuguese language, particularly in the teaching of writing in a textbooks collection developed to the last years of the fundamental education. In the second theoretical part, directing our attention to the research field about the knowledge and teacher formation as well on the teacher's work, with theoretical support of Tardif (2002), Borges (2004) and Lessard & Tardif (2007) we will discuss aspects related to the process of selection and use of the LPD in the research specific context. The analysis' results of the first research object show that the collection of books adopted is innovative and that the writing's teaching combines more than one conception/discourse about writing and its teaching. In relation to the second research object, the results prove that the conditions of the book's collection was marked by an insufficient term, by the non-consideration of the TextBooks Guide and by the lack of effective participation of the teachers on the final decision. They also present that the adaptations realized by the teachers do not show revealing adjustments, they are simplifications that misrepresent or discard the suggested proposals in the LPD. Several factors interrupt the practice of the writings's proposals, where highlight the lack of specific formation in the Portuguese language area and the absence of the teacher's update graduated in Language, the teacher's workload, the absence of a systematic practice planning and the difficulties presented by the students and teachers in the performing of written activities.

**Keywords:** Writing's teaching and learning, Portuguese language textbook, Knowledge and teacher's formation.

## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

((...)): comentários e/ou intervenções do pesquisador;

... : pausa nos fluxos de fala;

/ : truncamentos da fala;

(...): passagem da transcrição omitida;

::: : alongamento de vogal ou consoante;

**hífen entre sílabas**: silabação, pausa na fala;

**letras maiúsculas**: entonação enfática;

**P**: referência à fala do pesquisador.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b> – Aspectos da formação/atuação dos professores participantes....	28
<b>QUADRO 02</b> – Coleção Linguagens no Século XXI.....	30
<b>QUADRO 03</b> – Critérios para avaliação das propostas de produção textual.....	52
<b>QUADRO 04</b> – Categorização da coleção Linguagens no Século XXI.....	54
<b>QUADRO 05</b> – Manual do 6º ano – Apresentação das unidades .....	56
<b>QUADRO 06</b> – Síntese das atividades propostas.....	59
<b>QUADRO 07</b> – Projeto: Um jornal editado por vocês! – Parte 1.....	63
<b>QUADRO 08</b> – Projeto: Um jornal editado por vocês! – Parte 2.....	68
<b>QUADRO 09</b> – Projeto: Cartas de todo Brasil.....	99
<b>QUADRO 10</b> – Projeto: O trabalho do biógrafo.....	104
<b>QUADRO 11</b> – Projeto: Você é o crítico.....	109
<b>QUADRO 12</b> – Projeto: Oficina de escritores.....	113

---

<sup>1</sup> Tomamos por base o trabalho de Castilho (1998). Utilizamos também, na transcrição, sinais de pontuação gráfica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1 Situando a pesquisa .....	12
2 O objeto de discussão da pesquisa .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
1.1 A natureza da pesquisa .....	22
1.2 Os dados e os instrumentos utilizados.....	25
1.3 O contexto de investigação e os sujeitos da pesquisa.....	26
1.4 A coleção de livros adotada.....	30
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A ESCRITA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM: DA ACADEMIA AO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS .....</b>	<b>32</b>
2.1 As concepções/discursos sobre a escrita e seu ensino.....	33
2.1.1 O primeiro discurso: a escrita enquanto habilidade .....	33
2.1.2 O segundo discurso: a escrita como criatividade .....	34
2.1.3 O terceiro discurso: a escrita como processo .....	35
2.1.4 O quarto discurso: o gênero sobre a escrita .....	37
2.1.5 O quinto discurso: a escrita como prática social .....	38
2.1.6 O sexto discurso: o sociopolítico sobre a escrita .....	40
2.2 Os PCN e o PNLD: didatização e inovação no ensino da língua oral e escrita .....	42
2.2.1 O PNLD: parâmetro para produção, avaliação e seleção de livros didáticos .....	46
2.2.1.1 <i>Linguagens no Século XXI</i> : caracterização à luz dos critérios do PNLD .....	50
2.2.1.2 O trabalho com os gêneros textuais e o ensino por projetos no LD do 6º ano .....	55
2.2.1.3 Uma evidência da(s) concepção(ões) de escrita subjacente(s) em um projeto de escrita .....	58

**CAPÍTULO III****OS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS ..... 72**

3.1 Os saberes e a formação docente como guias da relação com o livro didático ..... 73

3.2 O PNLD e a seleção do livro didático de português ..... 79

3.2.1 As condições de escolha da coleção *Linguagens no Século XXI* .....81

3.2.2 Entre a (não)aceitação e o reconhecimento dos aspectos inovadores da coleção *Linguagens no Século XXI* .....89

**CAPÍTULO IV****A PRÁTICA DOCENTE E AS ADAPTAÇÕES NA COLEÇÃO *LINGUAGENS NO SÉCULO XXI* PARA O ENSINO DA ESCRITA ..... 94**

4.1 A natureza da prática docente ..... 94

4.2 Os projetos de ensino da escrita e suas adaptações na sala de aula ..... 97

4.2.1 Projeto “Cartas de todo Brasil” – LD do 6º ano/ Unidade II .....99

4.2.2 Projeto “O trabalho do biógrafo” – LD do 7º ano/ Unidade V .....104

4.2.3 Projeto “Você é o crítico” – LD do 8º ano/ Unidade II ..... 109

4.2.4 Projeto “Oficina de escritores” – LD de 9º ano/ Unidade III .....113

4.3 Os fatores impeditivos da aplicação das propostas de produção escrita . 120

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 131**

**REFERÊNCIAS ..... 135**

**APÊNDICES .....139**

## INTRODUÇÃO

### 1 Situando a pesquisa

Assistimos, a partir da década de 1980 do século XX, ao desenvolvimento de pesquisas na área de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, às reformas pelas quais vem passando o ensino dessa disciplina no país. No âmbito dessas pesquisas é notável o interesse pela formação e trabalho docentes, aspectos que envolvem desde a gestão de classe ao material escrito e impresso que se presta a auxiliar o professor com informações teórico-metodológicas.

Em se tratando do Livro Didático de Português (doravante LDP), não se pode negar a importância desse material, pois, tradicionalmente, os professores vêm contando com a possibilidade que ele oferece para facilitar a organização do trabalho em sala de aula. No entanto, como lembra Batista (2003), para a utilização efetiva do manual didático, é preciso que ele seja um instrumento capaz de favorecer a aprendizagem do aluno, possibilitando o domínio do conhecimento e a reflexão acerca dos conteúdos escolares para a ampliação da compreensão da realidade. É nesse contexto que a análise dos manuais didáticos de língua portuguesa surge como uma inquietação dos estudos que veem esse material como o delimitador da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula e/ou como apoio ao encaminhamento das atividades de ensino e aprendizado.

No processo de melhoria do livro didático, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (doravante

PNLD)<sup>2</sup>, vem assumindo, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático, a formação adequada para o professor avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino. De acordo com Bunzen (2009), os últimos anos da década de 1980 foram marcados pela proposta de que os professores deveriam participar da escolha do livro didático. Garantir essa participação aos professores, representaria, no entender de Batista (2003), uma das mudanças mais importantes no cenário da educação básica no Brasil.

Em 1996, a divulgação do livro didático foi feito por meio de um *Guia de Livros Didáticos*, no qual todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem recomendados foram apresentados aos professores. Com base nesse guia, os professores tiveram condições para escolher o livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos e às diretrizes do projeto político-pedagógico de suas escolas, pois passaram a ser colocados à disposição dos professores livros didáticos flexíveis, perceptíveis às modificações das formas da organização escolar e dos projetos pedagógicos, bem como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.

Nesse quadro, as discussões acerca da adoção de um livro didático apontam para a urgência de uma seleção marcada pela diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas geradas por fatores de ordem cultural, social e regional.

---

<sup>2</sup> Programa responsável pela análise, aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas dos níveis fundamental e médio. Aparentemente, os processos de escolha e de uso do livro didático não são o foco das políticas públicas, que concentram uma atenção especial na avaliação, compra e distribuição dos livros.

Em relação ao uso do livro didático, para Munakata (2003 *apud* BUNZEN, 2009), revelar a imensa variedade de práticas de uso do LD exige uma investigação que ainda está por vir. No entanto, reconhece o autor, já são identificáveis aqui e acolá os primeiros esforços.

A seguir, nesse texto introdutório, enfocaremos as motivações e questões essenciais para a realização desta pesquisa de mestrado.

## **2 O objeto de discussão da pesquisa**

Nesta dissertação, ao fazermos referência ao livro didático, nos apoiamos nas considerações de Alain Choppin (1992 *apud* BATISTA & ROJO, 2005), que o define como uma obra produzida com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto vasto de conteúdos do currículo.

A respeito das pesquisas acerca do livro didático, diversas áreas do conhecimento estão envolvidas no país. Conforme Batista & Rojo (*op. cit.*)<sup>3</sup>, 37,2% dessas pesquisas concentram-se nas subáreas ligadas à Área das Ciências da Linguagem (Artes, Comunicação Visual, Letras e Linguística/Linguística Aplicada), 23,3 % estão relacionadas às subáreas da Área da Educação (Geral, Currículo, Ensino-Aprendizagem, Metodologia de Ensino, Planejamento Educacional, Políticas Públicas, Sociologia, Filosofia e História da Educação, Didática). Em seguida, vêm as pesquisas nas áreas das Ciências Sociais (17%) e das Ciências Exatas (13,6%). Também temos uma restrita

---

<sup>3</sup> Para o levantamento e a caracterização da pesquisa sobre o livro didático, os autores utilizaram como fonte a Plataforma Lattes do CNPq.

produção das áreas da Psicologia (1,1%) e de Ciências da Saúde (0,7%). Há ainda, (0,2%) de trabalhos de outras áreas e (0,5%) das pesquisas não foram declaradas.

Quanto aos principais temas e subtemas foram encontrados dois grandes tipos de pesquisa sobre o livro didático: aquelas de caráter diacrônico (uso de categorias e metodologias de natureza histórica) e aquelas de caráter sincrônico (voltadas para a descrição e a análise de diferentes aspectos do fenômeno num dado momento). É relevante ressaltar que os estudos de natureza sincrônica constituem a grande maioria das pesquisas sobre livros didáticos, sendo essa categoria dividida em subcategorias ou grupos de estudos: os que descrevem e analisam o livro didático considerado em si mesmo (características, organização, linguagem e conteúdos) e os que descrevem e analisam diferentes aspectos de suas condições de produção e circulação. Tendo em vista que a presente dissertação investiga aspectos concernentes às propostas de ensino da escrita, à seleção e ao uso do livro didático, enquadramos este trabalho nas pesquisas de caráter sincrônico.

Para Bunzen (2009), por um lado, o crescimento de pesquisas sobre o LDP no cenário brasileiro foi impulsionado pelo crescimento dos cursos de pós-graduação nos anos 90 e pelo impacto do PNLD sobre o ensino, e, por outro lado, a maioria das pesquisas na área de língua portuguesa tem se caracterizado pelo enfoque avaliativo, destacando-se as análises dos conteúdos e das metodologias de ensino. Batista & Rojo (2005), ao fazerem comentários sobre as pesquisas sobre o livro didático de português no Brasil, tornaram explícito:



Na verdade, o interesse do pesquisador se dirige antes ao estudo dos conteúdos tratados no livro (um tema, um conceito ou noção, um corpo de conteúdos de uma disciplina) e os resultados tendem mais a contribuir para as preocupações da área de estudos da metodologia e da didática do que, propriamente, para a compreensão da literatura escolar. Essa literatura, nessas abordagens, tende – em maior ou menor grau – a ser tomada como um *documento* por meio do qual se aborda o fenômeno do ensino do que propriamente como um *objeto* de pesquisa e investigação (p. 35).

Ainda afirmam os pesquisadores que estudos sobre o “uso de livros didáticos” em sala de aula só foram desenvolvidos a partir do ano de 1992, os quais procuravam descrever e analisar como se realiza, no cotidiano da sala de aula, a utilização de manuais de uma determinada disciplina, por professores e alunos.

Conforme ressaltam Marcuschi & Cavalcanti (2005), o LD permanece como um dos materiais básicos na organização da prática pedagógica. Mesmo diante de ações de resistência a esse material, oriundas de parte da academia ou de outras esferas sociais, bem como da sua utilização parcial ou reinterpretada por parte dos professores, a força desse material na definição do currículo ensinado no atual contexto educacional brasileiro não pode ser menosprezada, pois “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade” (p. 238).

Em nosso contexto específico de pesquisa, o interesse em escolher o livro didático destinado ao ensino fundamental como objeto de estudo decorre de dois motivos: o primeiro, resultante da experiência como professor desse nível de ensino, é a percepção do quanto as atuais mudanças nas propostas dos manuais didáticos exigem a atualização do professor, em face das novas abordagens

sobre o ensino de língua e, em particular, sobre o eixo da escrita; o segundo motivo, relacionado com o primeiro, é a curiosidade de investigar fatores diversos relacionados ao descompasso existente entre as expectativas do PNLD e as dos professores em relação à seleção e aplicação das propostas expressas no livro didático de português no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, os nossos objetos de estudo são os manuais didáticos, que constituem uma coleção de livros de língua portuguesa, avaliada no PNLD/2008, destinada aos anos finais do ensino fundamental e os discursos dos professores, desse nível de ensino, atuantes em três (03) escolas de um município do interior paraibano.

No contexto específico desta pesquisa, entendemos que as falas dos professores precisam ser consideradas dentro da instituição escolar com suas hierarquizações e aspectos ideológicos, que incluem definições conscientes ou inconscientes de papéis sociais. Nesse caso, à luz de Bourdieu (1996, p. 87), para quem “o uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor”, partimos do pressuposto de que qualquer enunciado precisa ser considerado em seu contexto de produção. Acrescentamos que a pesquisa está fundamentada em um diálogo com os professores, que, nesse contexto, são considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos colaboradores.

Com vistas ao aprofundamento de questões relativas à seleção do LDP, às propostas de escrita sugeridas na coleção de livros e às adaptações efetivadas pelos professores, ao longo dessa investigação, desenvolvemos ações que nos auxiliaram a responder às seguintes perguntas:

- 1) Qual(is) a(s) perspectiva(s) teórica(s) subjacente(s) às atividades de produção textual expressas em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, adotada em três (03) escolas públicas municipais de uma cidade do interior paraibano?
- 2) Como se efetiva o processo de seleção do livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental nessas três (03) escolas públicas municipais?
- 3) Que adaptações são feitas para o ensino da escrita, segundo o discurso dos professores dessas escolas?<sup>4</sup>
- 4) Que fatores impedem a aplicação das propostas de produção de textos escritos expressas na coleção de livros adotada nessas escolas?<sup>5</sup>

Em face das perguntas de pesquisa, temos como objetivo geral:

Refletir sobre a relação entre a perspectiva teórico-metodológica para o ensino da escrita em uma coleção de LDP e as adaptações da prática de ensino da escrita.

No intuito de responder as perguntas de pesquisa, alguns objetivos específicos foram elencados:

---

<sup>4</sup> Por fazer parte do quadro de professores contratados da rede municipal de ensino, em conversas informais, percebemos as inquietações dos professores em relação ao livro didático adotado e suas tentativas de adequação das propostas sugeridas na coleção de livros.

<sup>5</sup> Por atuar no ensino fundamental em escolas públicas, reconhecemos que há vários fatores condicionantes que determinam o trabalho realizado em sala de aula pelos professores.

- 1) Examinar a(s) perspectiva(s) teórica(s) subjacente(s) às atividades de produção textual expressas na coleção de livros *Linguagens no Século XXI*;
- 2) Interpretar o processo de escolha do livro didático de português em três (03) escolas públicas municipais;
- 3) Discutir as adaptações efetivadas pelos professores em relação às propostas direcionadas ao ensino da escrita;
- 4) Identificar e explicar os fatores impeditivos da aplicação das propostas de escrita expressas na coleção de livros.

Para procedermos ao estudo proposto, tendo em vista o alcance dos objetivos elencados, organizamos esta dissertação em uma introdução já apresentada, quatro capítulos e as considerações finais.

No capítulo I – *Contextualização metodológica da pesquisa* – são descritos aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo a sua caracterização como uma pesquisa qualitativo-interpretativista, modelo de pesquisa que envolve uma abordagem tanto interpretativista como naturalista. Nossos dados são de duas ordens: de natureza documental e empírica. Apresentamos, ainda neste capítulo, o modo de obtenção dos dados, as etapas da coleta, a caracterização dos sujeitos colaboradores da pesquisa e da coleção de livros adotada.

O capítulo II – *A escrita e seu ensino-aprendizagem: da academia ao livro didático de português* – de caráter teórico-analítico, é dedicado à apresentação dos referenciais teóricos que norteiam parte significativa dessa investigação.

Tomamos como referencial o quadro de concepções/discursos acerca da escrita e de seu ensino, e, no interior dessa classificação, situamos algumas posições mais influentes no cenário brasileiro do ensino língua portuguesa. Em seguida, trazemos para discussão aspectos referentes à didatização e à inovação do ensino de língua portuguesa, a partir das concepções de ensino expressas nos parâmetros oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais – (doravante PCN-LP/1998). Por fim, analisamos, à luz dos critérios para avaliação do ensino da escrita no livro didático de português, expressos no *Guia de Livros Didáticos* (PNLD/2008), a proposta de ensino da escrita na coleção *Linguagens no Século XXI*, a partir da organização do ensino por projetos no LD de 6º ano e as concepções de escrita expressas nesse manual.

O capítulo III – *Os saberes e a formação docente na relação de seleção do livro didático de português* – de caráter teórico analítico apresenta questões relativas aos saberes e à formação docente e à relação desses aspectos com a seleção do livro didático de português. Inicialmente, tomamos para discussão o campo de pesquisa acerca dos saberes e formação docente, aspectos que ganharam notoriedade no âmbito das reformas que atualmente vêm sendo realizadas na Educação Básica. Em seguida, tomando por base a ideia de que adoção de um livro didático deve ser marcada pela diversidade e flexibilidade das formas de organização do trabalho escolar, trazemos para discussão os aspectos concernentes ao processo de seleção do livro didático de português no contexto específico da pesquisa.

No Capítulo IV – *A prática docente e as adaptações da coleção Linguagens no Século XXI para o ensino da escrita* –, também de caráter teórico-analítico, refletimos sobre a complexidade do trabalho docente, causada pela presença de variados tipos de ação, que exigem dos professores a realização de uma grande variedade de interações em função de objetivos, nem sempre coerentes. Refletimos também sobre as adaptações que os professores dizem realizar em sala de aula nos projetos de produção escrita, sugeridos no livro didático de português e sobre os fatores que impossibilitam a aplicação desses projetos.

Na seção final do trabalho – Considerações finais – apresentamos nossas reflexões acerca do estudo realizado. Seguem-se as referências e os anexos.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

*O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.*

(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Este primeiro capítulo é dedicado à explicitação do percurso metodológico da pesquisa aqui apresentada. Inicialmente, procedemos à caracterização de nossa investigação. Na sequência, apresentamos e descrevemos o modo de obtenção e as etapas de coleta dos dados, correlacionamos esses dados com a natureza do trabalho docente, que tem, de um lado, no livro didático, uma ferramenta integrante do trabalho *prescrito* ao professor; e de outro, no questionário e na entrevista, o trabalho *representado* na fala dos professores.

Caracterizamos, por fim, o contexto da investigação, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e da coleção de livros adotada no contexto especificado.

#### 1.1 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada – ciência de natureza social que focaliza problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, usuários da linguagem, seja dentro

do processo de ensino e aprendizado ou fora dele (MOITA LOPES, 2001). Apresenta caráter interdisciplinar, com contribuições da interface ciências da linguagem e educação e, por visar à compreensão e à descrição de uma determinada situação, a partir de dados empíricos, recorre a procedimentos variados de recolha dos dados, enquadra-se no modelo qualitativo.

Baseado nos estudos de Mason (1996), Bunzen (2009) destaca que

a pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um produto acabado e cristalizado (p. 20).

Nesse caso, compreender a linguagem e seus usos, é interpretá-la a partir de situações específicas de produção contínua. Segundo Denzin & Lincoln (2006), essa modalidade de pesquisa consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo” (p. 17). Tais práticas transformam o mundo em uma série de representações, a partir de notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes.

Esse modelo de pesquisa envolve uma abordagem tanto interpretativista como naturalista, uma vez que o pesquisador nele envolvido estuda os acontecimentos em seus contextos naturais, através da coleta de um número variado de materiais empíricos. Esses materiais tornam-se pontos de partida para a descrição e a compreensão de momentos significativos e/ou problemáticos da vida dos indivíduos.



Compartilhando dessa concepção, Strauss & Corbin (2008, p. 24) apresentam os três componentes principais da pesquisa qualitativa, a saber:

Primeiro, há os *dados*, que podem vir de várias fontes, tais como entrevistas, observações, documentos, registros e filmes. Segundo, há os *procedimentos*, que os pesquisadores podem usar para interpretar e organizar os dados. Eles geralmente consistem de *conceitualizar e reduzir* os dados, *elaborar* categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e *relacioná-los* por meio de uma série de declarações preposicionais.

Nesse sentido, procuraremos utilizar os materiais empíricos coletados, priorizando a descrição detalhada e a análise/interpretação de cada um deles, pois “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p.73). Nossa intenção não é apenas voltar o olhar para a recolha dos dados, mas para a construção de interpretações, a partir das inquietações geradas no campo de pesquisa.

Portanto, a preocupação maior do modelo de pesquisa empregado será registrar, na medida do possível, os fatos averiguados, no intuito de organizá-los e analisá-los, com vistas ao aprofundamento de questões relativas à(s) perspectiva(s) teórica(s) subjacentes às propostas de escrita sugeridas na coleção de livros adotada, à seleção do LDP, às adaptações realizadas pelos professores e os fatores impeditivos da aplicação das propostas sugeridas na coleção de livros no contexto específico da pesquisa. Desse modo, tentaremos legitimar os resultados depreendidos, já que “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 19).

## 1.2 Os dados e os instrumentos utilizados

O pesquisador qualitativo dispõe de diversos métodos para a obtenção de materiais empíricos. A recolha dos dados que servem de sustentação para responder às questões da presente pesquisa se deu a partir da utilização de diferentes ferramentas e/ou instrumentos, integrantes do trabalho prescrito e do trabalho *real* do professor. Consideramos que o trabalho *prescrito* “constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva (...)”, enquanto o trabalho *real*, “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (BRONCKART, 2006, p. 208).

Os dados, objetos da pesquisa, são de natureza documental e de natureza empírica. O primeiro tipo está representado pela coleção de livros didáticos de língua portuguesa *Linguagens no Século XXI*, destinada aos anos finais do ensino fundamental. Escolhemos esta coleção, em virtude de ela ter sido selecionada e adotada pela rede municipal de ensino de Esperança e por ter suscitado questionamentos acerca de sua inadequação e, conseqüentemente, da não aceitação/rejeição pelos professores dessa rede de ensino. Estamos considerando os livros da coleção *Linguagens no Século XXI* como parte integrante do trabalho *prescrito*, pois entendemos que as propostas expressas no livro didático prescrevem o trabalho do professor.

O segundo tipo de dados, de natureza empírica, está representado pelos discursos desses professores, obtidos por meio de dois instrumentos: um

questionário<sup>6</sup> e uma entrevista semiestruturada (conjunto de questões pré-elaboradas pelo pesquisador, passíveis de reelaboração). O questionário foi constituído de questões relativas aos seguintes aspectos: formação e tempo de atuação do professor, formas de escolha e de utilização do livro didático de português adotado para os anos 2008-2010. A entrevista foi constituída de questões relativas às formas de escolha e utilização do livro didático em sala de aula, particularmente, no que se diz respeito às adaptações<sup>7</sup> realizadas pelos professores.

Os dados foram gerados em duas etapas, na primeira, a partir da aplicação do questionário ao universo de professores dos anos finais do ensino fundamental, atuantes na rede municipal de ensino, e, na segunda etapa, a partir da realização, através de áudio-gravação, de entrevista semiestruturada com parte do universo de professores, com o objetivo de verificar as práticas por eles empregadas em sala de aula, ou seja, o que estamos considerando como o trabalho *real*.

### **1.3 O contexto de investigação e os sujeitos da pesquisa**

A presente pesquisa foi iniciada durante o segundo semestre de 2008, com o universo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, atuantes na rede municipal de ensino da cidade de Esperança, cidade situada na microrregião do Agreste da Borborema do interior paraibano.

---

<sup>6</sup> Apêndice 02

<sup>7</sup> Não tivemos acesso às produções escritas dos alunos, pois o contato com os professores se deu em outubro e novembro de 2008, período de eleições municipais e de encerramento do ano letivo, em que, segundo os professores, devido à mudança de governo municipal, as aulas terminariam mais cedo, por esse motivo todos os trabalhos dos alunos já haviam sido corrigidos e entregues.

Este universo é constituído por um conjunto de dez (10) professores, distribuído em três (03) das nove (09) escolas municipais, localizadas na zona urbana do município.

Os participantes da pesquisa foram selecionados em duas etapas. Na primeira (outubro de 2008), todo o universo de professores em referência foi contatado e respondeu a um questionário escrito. Na segunda etapa (novembro de 2008), parte do universo de professores foi selecionada (quatro (04) professores). A escolha desse grupo limitado de professores obedeceu aos seguintes critérios: a) apresentar interesse em participar da pesquisa e fazer parte do grupo efetivo de professores da rede municipal de ensino; b) atuar como professor(a) de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental; e c) possuir formação em Letras ou Pedagogia, cursos relacionados à área específica desta investigação.

No quadro<sup>8</sup> a seguir, encontra-se a síntese das histórias profissionais: aspectos da formação e da atuação dos dez (10) professores que participaram da pesquisa. Atribuímos-lhes nomes/apelidos fictícios, no intuito de preservar as suas identidades.

---

<sup>8</sup> O quadro um (01) foi organizado a partir das informações geradas das notas de campo e da aplicação do questionário.

NOME FICTÍCIO	IDADE APROXIMADA	FORMAÇÃO ACADÊMICA			TEMPO DE ATUAÇÃO E FUNÇÃO EXERCIDA	
		GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO (Especialização)	PROF. DE PORT./ENS. FUND.	OUTRA FUNÇÃO
		LETRAS	OUTRAS			
Adriana	25	-	Pedagogia UEPB/2007	-	02 anos RM*	-
Alice*	28	UFCG/2001	-	-	08 anos RM*	Profª. /Ens. Médio/RE*
Carmélia	48	-	Pedagogia UFCG/2003	-	15 anos RM*	Profª. /Educ. Infantil/RP*
Carlos*	30	UEPB/2003	-	Lit. Brasileira UEPB/2004	10 anos RM*	Prof. /Ens. Médio/RP *
Da guia	50	-	História UFCG/2005	-	01 ano RM*	Diretora RE*
Karla	30	UFCG/2005	-	Lg. Portuguesa UEPB/2008	02 anos RM*	Diretora RP*
Lúcia*	40	-	Pedagogia UFCG/2002	-	08 anos RM*	-
Neide*	38	-	Pedagogia UFPB/1994	-	08 anos RM*	-
Ronny	40	UEPB/1991	-	Formação do Educador UEPB/2004	10 anos RM*	-
Sílvia	38	UEPB/1993	-	Lg. Portuguesa UEPB/2001	14 anos RM*	Profª. /Ens. Fund. /RP*

**QUADRO 01** – Aspectos da formação/atuação dos professores participantes

- As siglas **RE** (Rede Estadual), **RM** (Rede Municipal) e **RP** (Rede Privada) representam as esferas de atuação dos referidos professores.
- Os nomes com asterisco representam os professores que participaram do segundo contato.

Diante da apresentação dos aspectos referentes à idade aproximada, à formação acadêmica e à atuação dos participantes da pesquisa, verificamos que a idade dos profissionais varia entre vinte e cinco (25) e cinquenta (50) anos: quatro (04) professores estão na faixa de 25/30 anos: Adriana, Alice, Carlos e Karla; quatro (04) professores estão na faixa de 38/40 anos: Neide, Sílvia, Lúcia e Ronny; e dois (02) professores estão na faixa de 48/50 anos: Carmélia e Da Guia. Isso significa que apenas quatro (04) professores se encontram na primeira fase da carreira profissional, quatro (04) na fase mais avançada e dois (02) professores se encontram no final da carreira profissional.

Quanto à formação acadêmica do universo de professores, apenas cinco (05) deles possuem formação na área de Língua Portuguesa, quatro (04) são formados na área de Educação/Pedagogia e um (01) possui Licenciatura em História. Desse universo, apenas quatro (04) professores possuem formação em nível de pós-graduação (*Especialização*): três (03) em Letras e um (01) em Pedagogia. Em relação à formação, nos chama atenção o fato de apenas 50% dos professores atuantes possuir formação específica na área de atuação, o que poderá representar deficiências quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Quanto à atuação, seis (06) professores possuem mais de uma ocupação, o que nos remete à jornada de trabalho do professor, que, em muitos casos, precisa ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. “Isso significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar” (LESSARD & TARDIF, 2007, p. 120).

De acordo com o tempo de atuação no ensino fundamental, com a disciplina de língua portuguesa, percebemos que esse tempo varia entre um (01) e quinze (15) anos, entretanto, não obtivemos o tempo preciso de atuação desses professores no exercício do magistério, pois muitos deles começaram a ensinar antes mesmo de ingressar na universidade.

Entre os professores contatados, a maioria deles possui um emprego estável, apenas duas (2) professoras possuem contratos temporários na rede municipal de ensino e são justamente elas que possuem menor tempo de atuação no ensino de língua portuguesa, o que representa o enquadramento de ambas na primeira fase da carreira profissional, “a transição do idealismo para a realidade”, no qual há um rito de passagem da condição de estudante à de professor, conforme Eddy (1971 *apud* TARDIF 2002, p. 82).

#### 1.4 A coleção de livros adotada

Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização da coleção adotada pelos professores colaboradores da pesquisa e algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido com a escrita de textos, a saber:

<b>Nome da coleção</b>	<b>Autora</b>	<b>Editores/Edição</b>	<b>Breve histórico no PNLD*</b>
Coleção Vitória Régia (Linguagens no Século XXI)	Heloísa Harue Takazaki	IBEP/2ª	Livro apresentado pela primeira vez para avaliação oficial no ano de 2003. Aprovado no PNLD/2005 e no PNLD/2008

**QUADRO 02** – Coleção Linguagens no Século XXI (TAKAZAKI, 2006)

- \*Organizado com base nos estudos de Bunzen (2009)

A coleção de livros didáticos *Linguagens no Século XXI* constitui-se de 4 volumes – do 6º ao 9º ano –, sendo cada um deles organizado em sete (07) unidades: algumas exploram temas sociais e culturais, outras estão centradas em tópicos de estudo das linguagens verbal e visual, a partir da exploração de diferentes gêneros textuais. Há uma síntese gramatical, glossário, indicações para leitura complementar, referências bibliográficas, sugestões de *sites* e índice geral de imagens. As unidades são iniciadas por uma atividade de leitura e troca de idéias. Já as seções são organizadas de acordo com o trabalho focalizado na unidade, numa sequência variada de atividades. Algumas dessas unidades são finalizadas com um projeto a ser desenvolvido pelos alunos, seja em grupo, em dupla ou individualmente.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos (PNLD-2008), a coleção assume a perspectiva sociointeracionista, concepção que se explicita ao longo dos volumes, tanto no conteúdo teórico quanto nas atividades dirigidas ao aluno, já que a proposta pedagógica envolve a participação dos educandos e articula os componentes do ensino de Língua Portuguesa – leitura, produção textual e análise linguística –, tomando como objeto os gêneros de texto.

Quanto ao trabalho com a escrita na coleção, boa parte das propostas está centrada nos gêneros, com explicitação dos elementos das condições de produção dos textos: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (PCN-LP, 1998). A presença desses elementos está contemplada pelo fato de as propostas serem encaminhadas como integrantes de projetos de escrita mais amplos, situações didáticas que tendem a favorecer a compreensão e o desempenho do aluno produtor de textos em termos do que dizer, a um interlocutor provável, numa situação específica.



## CAPÍTULO II

### A ESCRITA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM: DA ACADEMIA AO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*Escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação.*

(ANTUNES, 2005, p. 94)

Neste capítulo de caráter teórico-analítico, apresentamos os referenciais teóricos que norteiam parte significativa dessa investigação. Tomamos como referência mais abrangente o quadro de concepções/discursos acerca da escrita e de seu ensino. No interior desse quadro, procuramos situar algumas posições mais influentes no cenário do ensino língua portuguesa no Brasil.

Em seguida, trazemos para discussão aspectos da didatização e inovação do ensino de língua portuguesa, a partir da oficialização de novas concepções de ensino expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (doravante PCN-LP/1998). Por fim, analisamos, à luz dos critérios para avaliação do ensino da escrita no livro didático de português, expressos no *Guia de Livros Didáticos* (PNLD/2008), a proposta de ensino da escrita na coleção *Linguagens no Século XXI*.

## 2.1 As concepções/discursos sobre a escrita e seu ensino

Os estudos científicos no domínio da escrita e de sua aprendizagem têm motivado inúmeras discussões sobre o que é escrita e o que ela pode significar para o sujeito aprendiz. No Brasil, essas discussões têm provocado, nas últimas décadas, alterações nas propostas educacionais, em particular, nas propostas para o ensino de língua portuguesa.

No quadro dessas discussões, destacamos nesta dissertação a relação das práticas de ensino da escrita com as concepções ou discursos que lhes dão sustentação, em função das crenças sobre escrita, ensino, aprendizagem e avaliação da escrita. Para isso, recorreremos a Figueiredo & Bonini (2006), que, tomando por base Ivanic (2004), apresentam seis discursos sobre a escrita e seu ensino<sup>9</sup>: o discurso das habilidades, o discurso da escrita como criatividade, o discurso da escrita como processo, o discurso de gênero sobre a escrita, o discurso da escrita como prática social e o discurso sociopolítico da escrita.

Nos próximos itens discutiremos essas concepções/discursos sobre a escrita.

### 2.1.1 O primeiro discurso: a escrita enquanto habilidade

*A escrita como habilidade* concebe a escrita como uma atividade unitária e independente do contexto, na qual os mesmos padrões e regras são aplicados a

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma classificação influenciada pela *Análise Crítica do Discurso* (ACD), de modo específico pela abordagem conhecida como Conscientização Linguística Crítica (*Critical Language Awareness*), que enfoca os modos como instâncias de uso da linguagem, e em particular, como formas recorrentes de uso da linguagem refletem valores e ideologias dominantes.

todas as formas de produção escrita, em qualquer gênero de texto. Nesse discurso, que orienta o enfoque tradicional, o ensino da escrita é baseado em habilidades “autônomas” de escrita (ortografia, pontuação e estrutura frasal), sendo a escrita e a leitura tratadas como habilidades distintas e abordadas em seções separadas nos materiais didáticos. Portanto, a ênfase recai sobre uma forma de escrever universal e acredita-se que escrevemos sempre do mesmo modo, o que implica uma visão de linguagem estática, dissociada do contexto social. Esta visão parece estar associada às práticas escolares em que, conforme Antunes (2005), as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade apenas escolar, ou seja, com objetivos imediatos das disciplinas, “sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar” (p. 26).

### **2.1.2 O segundo discurso: a escrita como criatividade**

*No discurso da escrita como criatividade*, a preocupação volta-se para o conteúdo e o estilo da produção textual escrita, em detrimento de sua forma. Nesse caso, a escrita é valorizada como a produção criativa do aluno, sem que haja preocupação com a função social: aprender a escrever *bem* é um processo implícito, resultante do contato com *bons* textos e da própria prática da escrita.

Nessa concepção, diferentemente da anterior, o ensino não é um processo explícito, mas implícito: o próprio aluno escolhe o que lê, de acordo com seu interesse, para apropriar-se do modelo. Mesmo que se defenda um ensino de escrita a partir da realidade do aluno, de seu interesse, a concepção em destaque comete erros por não priorizar a escrita criativa como uma prática social que deve

ser ensinada na escola, já que é vista como “elitista” e “leniente”, sendo incapaz de preparar os alunos para as demandas do mundo do trabalho. Apresenta-se como uma oposição ao ensino básico, voltado para o mundo real.

Tanto a concepção de escrita *como habilidade* quanto à de *escrita como criatividade* podem ser enquadradas no que chamamos de escrita como produto, em que a ênfase recai sobre o resultado, pautado na supervalorização das regras ortográficas e em modelos pré-estabelecidos, sem que se considere a circulação social dos textos.

### **2.1.3 O terceiro discurso: a escrita como processo**

Neste tipo de discurso, a escrita é vista como processo, concepção que começou a ganhar forma no final dos anos 70 e início dos anos 80, com o desenvolvimento da vertente cognitivista. A preocupação se volta para o planejamento, o esboço e a revisão, não apenas para o produto final: aprender a escrever inclui aprender os processos e procedimentos de composição textual, o que envolve tanto processos cognitivos, aprendidos de forma implícita, quanto os processos explícitos de ensino. Esse discurso tornou-se bastante popular no meio educacional, tanto em posição dominante quanto em várias combinações com outras abordagens.

Garcez (1998) lembra que essa concepção orienta os estudos que buscam a compreensão dos caminhos mentais percorridos pelo produtor durante o seu trabalho com a escrita, averiguando se as possíveis relações com o mundo exterior interferem na sua produção textual. Já Figueiredo & Bonini (2006) informam que o interesse pela escrita como processo se deu mediante a

necessidade de estudar as produções textuais a partir de seu desenvolvimento e/ou estágios (planejamento, esboço e revisão) e não a partir das características do produto final.

Reinaldo (2003) refere-se ao ato de escrever como um ato marcado por dois estágios: o primeiro antecede o próprio ato da escrita, em que o escritor centra sua reflexão sobre o conhecimento que possui do assunto a ser discorrido, bem como dos textos e suas formas de circulação social, entre outros aspectos; o segundo estágio é o momento de produção, atividade recursiva em que o escritor volta constantemente ao estágio inicial, avança, revisa o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada.

De acordo com essa perspectiva, o trabalho com a escrita se desenvolve de forma mais adequada quando há profunda interação do professor com seus alunos e dos alunos com outros colegas de sala, por meio de conversas individuais ou coletivas. Nessas ocasiões, a opinião do outro, a visão do leitor, passa a contribuir para o aperfeiçoamento do texto, pois revela questões que o redator possivelmente não teria levantado sozinho (GARCEZ, *op. cit.*).

Nessas reflexões, percebemos que a ênfase sobre o produto acabado cede lugar às fases da produção textual. Embora represente um avanço em relação ao tratamento da escrita como produto, essa concepção apresenta lacunas, uma vez que não discute as várias situações de escrita, pois o que se deve pretender nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita é que os alunos sejam capazes de escrever nas mais diversas situações comunicativas cotidianas, uma escrita com função social.

#### 2.1.4 O quarto discurso: o gênero sobre a escrita

Este discurso surgiu na década de 1980, após o discurso sobre a escrita como processo. Trata-se de uma nova visão sobre a escrita, que considera o conjunto de gêneros moldados pelos contextos onde são produzidos, expandindo o conceito de escrita, que passa a incluir aspectos sociais no evento de escrita. Nesse discurso, os textos variam de acordo com seus objetivos e contextos, permitindo a identificação de características linguísticas de certos gêneros, ou seja, a escrita passa a ser percebida como uma prática social. Para isso, os textos a serem produzidos precisam estar adequados a um gênero textual, com a finalidade de atender a uma situação comunicativa.

Nessa abordagem, conforme Ivanic (2004 apud FIGUEIREDO & BONINI, 2006, p, 427), “o ‘bom’ texto não seria só aquele escrito ‘corretamente’, mas aquele linguisticamente apropriado aos fins que se propõe”. Isto, dito em outras palavras, significa que a ênfase sobre o produto e o processo cede lugar a uma escrita que se adequa à condição de produção textual, sem que isso signifique perdas em relação ao tratamento dado aos aspectos microestruturais.

Essa visão é contemplada em Bronckart (2006), para quem qualquer produção de texto implica em escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, “os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso” (p. 143). Lembra esse autor que os gêneros são objeto de avaliações, ao término das quais eles se

encontram afetados por diversas indexações sociais<sup>10</sup>, a saber: referencial, comunicacional e cultural.

Nesse caso, o produtor de textos deverá desenvolver um duplo processo:

De um lado, ele terá que “escolher” ou *adotar* o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele imagina. Por outro, ele vai necessariamente *adaptar* o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação (BRONCKART, 2006, p. 147).

Por considerar a diversidade de gêneros textuais que norteiam as práticas sociais, às quais os exercícios de produção escrita estão ancorados, essa concepção tem implicações claras para o ensino, visto que “os alunos precisam aprender as características dos diferentes gêneros, de forma a poder reproduzi-los apropriadamente para alcançar objetivos específicos em contextos específicos” (FIGUEIREDO & BONINI, *op. cit.*, p. 427).

### **2.1.5 O quinto discurso: a escrita como prática social**

Em relação ao quinto discurso, denominado *discurso da escrita como prática social*, o texto e os processos de composição são inseparáveis das interações sociais que formam o evento comunicativo. Nesse discurso, o aprendizado da escrita é um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos

---

<sup>10</sup> Leia-se indicadores sociais.

significativos para os aprendizes. De acordo com Figueiredo & Bonini, (*op. cit.*, p. 428), aprender a escrever, nesse contexto, “implica aprender não só a construir um texto em termos linguísticos, mas entender para quem, onde, quando, em que condições, com que recursos e para que fins o texto é produzido”.

A concepção de escrita como prática social configura-se como desejável para orientação da prática de estudo e ensino da escrita, já que ao produzir, o autor considera o contexto comunicativo, seu interlocutor e o gênero a ser utilizado, ou seja, as condições de produção, a finalidade e a circulação dos textos produzidos. Nesse caso, todo o processo é considerado e interrelacionado com o contexto social: as experiências de vida do sujeito, suas leituras e sua interação com o outro são determinantes de sua produção textual, não há um fim em si mesmo, mas a todo o momento procura-se escrever visando à relação com o outro. Essa visão é compartilhada por Garcez (2004, p. 14), para quem

o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma *prática social*. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a *motivação*, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura (...).

Numa visão mais sociológica da escrita como prática social, Bazerman (2005) defende que a leitura e a escrita são essencialmente processos sociais, ligando os pensamentos, as experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crença organizadas. Explica o autor que o ensino da escrita vem se transformando pelo amplo reconhecimento de vários princípios:



Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas da escrita (p. 16).

Como se vê, a observação desses princípios responde por uma prática de ensino da escrita de alcance interdisciplinar, já que deve estar articulada com as demais disciplinas do currículo.

#### **2.1.6 O sexto discurso: o sociopolítico sobre a escrita**

Já o sexto e último discurso, o *discurso sociopolítico da escrita*, assim como o anterior, tem interesse pelo contexto da produção escrita, porém enfatiza aspectos complexos, gerais e políticos, que subjazem a esse contexto. Nessa concepção, a visão da escrita e de seu aprendizado envolve o ensino explícito de teorias, construtos e explicações socioculturais. Para isso, é preciso haver o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito dos discursos e gêneros para o entendimento de como os fatores históricos e sociopolíticos ajudaram a moldar sua estrutura e seus conteúdos.

Nesta abordagem ocorre

a discussão de como as escolhas linguísticas e semióticas posicionam escritores e leitores em termos de visões de mundo, papéis e relações sociais, e como outras escolhas teriam modificado a visão de realidade que o texto representa e constrói, as consequências dessas escolhas para a identidade do escritor, e a forma como a relação autor-leitor é estabelecida (FIGUEIREDO & BONINI, *op. cit.*, p. 430-431).

Para esses autores, devido ao fato de a escrita ser marcada por aspectos ideológicos, nessa concepção não existe critério declarado para que um texto seja enquadrado como “bom” ou “mal” texto, visto que há de prevalecer nos textos uma grande carga ideológica. Nesse caso, “a produção escrita pode ser avaliada em termos de sua contribuição para a igualdade entre os participantes do evento de escrita, e por sua responsabilidade social na forma de representação dos atores sociais” (FIGUEIREDO & BONINI, *op. cit.*, p. 431). Entretanto, esse parâmetro se mostra complexo em relação à sua aplicação no contexto pedagógico, pois apresenta caráter muito subjetivo.

De acordo com as concepções/discursos apresentados, acredita-se que raramente um professor se enquadra em apenas uma delas, mas que chega a combinar mais de um tipo, podendo, por vezes, apresentar uma concepção/discurso dominante. Nesse sentido, reconhecer o pluralismo do tratamento dado ao ensino da língua escrita possibilita o encaminhamento e a utilização dos mecanismos mais adequados para o desenvolvimento do trabalho com a produção de textos escritos.

Das discussões aqui apresentadas ficou saliente a ideia de que aprendemos a escrever na relação com o outro, a partir da atualização de formas de interação linguística, relativamente consagradas. Entretanto, por razões de ordem histórica e política que englobam as concepções cristalizadas de língua, ensino e aprendizado, muitas vezes, expropriamos os alunos de sua própria língua, quando não tomamos conhecimento de que eles

produzem poemas em seus diários, versos para compor o *rap*, casamentos matutos para serem encenados em quadrilhas juninas, peças teatrais em esferas como as igrejas e centros comunitários, grafites e pichações nos muros da cidade ou nos banheiros das

escolas, *blogs* e *fatologs* no ambiente virtual, cartas de amor e de solicitação de emprego, mensagens via celular, e-mails etc. (BUNZEN, 2006, p. 158).

Este excerto nos revela que é imprescindível o professor desenvolver um trabalho com a escrita de textos, voltado para as práticas sociais de seus alunos. Aprender a escrever, nesse caso, implica aprender não só a construir um texto em termos linguísticos, mas entender em que condições, com que recursos e para que fins o texto é produzido.

A seguir, abordaremos as discussões sobre o ensino de língua portuguesa nos PCN e os critérios de avaliação das formas de selecionar e organizar os objetos de ensino dessa disciplina no PNL D, de modo particular o ensino da escrita em sala de aula.

## **2.2 Os PCN e o PNL D: didatização e inovação no ensino da língua oral e escrita**

Nesta dissertação, a didatização de saberes acadêmico-científicos, de modo particular das teorias sobre o ensino da língua portuguesa é entendida, nos termos de Signorini (2007, p. 211), como

um processo de transformação desses saberes pelas práticas institucionais (desde a confecção de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula) em função de variáveis contextuais específicas (onde e quando se dá o processo de didatização; em que condições; com que objetivo; para qual público-alvo; por quem; como etc.), (...).

Nessa perspectiva, entendemos os PCN-LP (1998) como um documento oficial em que se procurou “condensar” as discussões sobre o ensino de língua portuguesa ocorridas entre os anos 70 e 90, tanto no âmbito acadêmico quanto nas propostas curriculares, podendo ser visto como uma crítica ao que é considerado “ensino tradicional”, a partir da veiculação de um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais.

Essa visão inovadora do ensino adota o pressuposto de que os indivíduos internalizam os conteúdos e os transformam em conhecimentos próprios, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação desses indivíduos com seus pares. Sob esse aspecto o documento apregoa que

é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL, 1998, p. 34).

Nesse sentido, ao ser tomada como objeto de ensino, a língua portuguesa deve abranger o modo de aprendizagem e de desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos, tomando as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, porque ainda que

a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, *idem*).

Com vistas à concretização desse processo reflexivo, nos próprios PCN-LP e nos critérios de avaliação do PNL<sup>11</sup> está expressa a ideia de que os conteúdos de língua portuguesa devem ser articulados em torno de dois eixos fundamentais, sendo o primeiro deles *o uso da língua oral e escrita*, e o segundo, a *reflexão sobre a língua e a linguagem*. Assim, atrelados ao eixo *Uso* estariam a prática de escuta e de leitura de texto e a prática de produção de textos orais e escritos, já ao eixo *Reflexão* estaria atrelada a prática de análise linguística.

Articular os conteúdos nos eixos supracitados é considerar que o ensino de língua portuguesa deve ter como ponto de partida e como objetivo maior a produção e/ou recepção de textos, o que permite ao professor o levantamento de necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos, bem como a seleção dos aspectos que possivelmente serão abordados.

Do ponto de vista da inovação<sup>12</sup>, há uma outra mudança importante implícita nessa reflexão presente nos documentos oficiais, que é o deslocamento do alvo do ensino de língua: o estudo isolado de aspectos gramaticais cede lugar à análise linguística e ao uso efetivo da língua, seja na modalidade oral ou escrita, o que vai ao encontro das demandas sociais.

---

<sup>11</sup> Em linhas gerais, para Bunzen (2009), os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNL<sup>11</sup> exerce uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino.

<sup>12</sup> Nesta dissertação, estamos considerando “inovação” o impacto das políticas públicas federais mais recentes sobre o livro didático e o ensino de língua portuguesa. De acordo com Bunzen (2009), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), políticas públicas de governo dos anos 90, especialmente da gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, procuram dar continuidade a três processos interrelacionados: a) avaliação e distribuição do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; b) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; c) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica.

Em estudo acerca da inovação no ensino da língua portuguesa, Signorini (2007), a partir de estudos realizados por Bruce (1997), afirma que “a inovação sempre morre quando não pode ser re-criada nas/pelas práticas e contextos sociais em que foi inserida” (p. 218). Para ela, há uma relação de mútua interdependência entre a inovação, essas práticas e os contextos, sendo a inovação um elemento a mais num processo social bem mais complexo, que sempre demanda desafios que poderão inviabilizá-la, se não forem cumpridos.

Com efeito, as mudanças ocorridas a partir da inovação podem revelar o grau de harmonia existente entre os valores apregoados por ela e os já existentes em determinados contextos. Não havendo harmonia, poderão ocorrer: a rejeição da inovação; mudanças radicais nos modos de inserção; re-criação da inovação; ou mudança de valores, tanto da parte dos usuários quanto dos criadores da inovação.

Outro fator importante no campo educacional, em relação à inovação e à mudança, é que professores e alunos, enquanto agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação, atribuem sentidos a práticas inovadoras em função de interesses, crenças, personalidades e preferências individuais, e em função das práticas com que estão familiarizados.

Nesse sentido, é preciso alterar o processo de implementação da inovação, pois “não é a inovação o agente ativo e sim os atores sociais que a interpretam e recriam no seio das comunidades, adaptando-as aos contextos e práticas” (SIGNORINI, 2007, p. 219). A inovação é, no entanto, um elemento ativo na organização das relações entre professores e alunos: através de suas práticas de

letramento<sup>13</sup>, estes agentes atuam sobre a inovação, transformam-na para adequá-la a seus objetivos, o que precisa ser compreendido como evolução e não como distorção da inovação tal como foi idealizada no início.

Na sequência, refletiremos sobre a instituição do programa de avaliação prévia dos livros a serem escolhidos por professores.

### **2.2.1 O PNLD: parâmetro para produção, avaliação e seleção de livros didáticos**

O ensino de língua portuguesa foi durante um longo período efetivado por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais e por meio de antologias seletas, gramáticas e manuais nas séries mais avançadas. Segundo Bunzen & Rojo (2005), existiam apenas coletâneas responsáveis pela seleção dos textos literários em prosa e em verso representativos de autores portugueses e brasileiros que eram apresentados aos alunos, seguidos de comentários breves, notas explicativas e, quase sempre, de um vocabulário.

Razzini (2000 *apud* BUNZEN & ROJO, *op. cit.*) aponta que o surgimento do modelo de livro didático de língua portuguesa que conhecemos hoje se deu no início dos anos 70, a partir das mudanças educacionais da época da ditadura e da promulgação da LDB. Outro fator importante para o surgimento do livro didático foi a ampliação do acesso da população à escola pública, o que mudou não somente o perfil econômico, mas também cultural dos alunos e professores.

---

<sup>13</sup> Práticas de letramento, nesse contexto, são compreendidas como o conjunto de práticas sociotécnicas relacionadas ao uso de materiais escritos, desenvolvidas no âmbito institucional e interligadas a outros conjuntos de práticas institucionais (planejamento, avaliação e gerenciamento administrativo, entre outras). Nesse caso, as práticas de letramento escolar vão além das atividades de leitura e escrita na sala de aula (SIGNORINI, 2007).

Nesse sentido, a escola pública não era mais destinada apenas aos filhos das elites, as camadas populares passaram a ter assento nas salas de aula.

Mediante o avanço midiático, marcado pela expansão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, a língua portuguesa passou a ser considerada um “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – 5692/71 e, diante do estabelecimento de novos objetivos dessa área de ensino (preocupação com a realidade prática que enfatiza gêneros que circulam principalmente na comunicação de massa e nas mídias) e dos novos perfis de alunado e de professorado, o “beletrismo”<sup>14</sup> do ensino de português foi reduzido, pois as antologias seletas e as gramáticas cederam lugar a um novo tipo de material didático de apoio à prática docente: o manual que conhecemos hoje tem como propósito estruturar e facilitar o trabalho do professor, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e a organização, de acordo com a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades.

Segundo Batista (2003), estudos sobre a produção didática brasileira vinham, desde meados dos anos de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros (seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e ineficiências metodológicas). Mostravam, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, constituíam o principal impresso utilizado por professores e alunos. Mesmo assim, seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, o livro

---

<sup>14</sup> Entenda-se por beletrismo, o ensino realizado a partir de antologias seletas, coletâneas de textos literários e da reprodução dos aspectos gramaticais e do estabelecimento de regras de bem falar e escrever (BUNZEN & ROJO, 2005).



didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos.

O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir relações do Estado com o livro didático no país. De acordo com Bunzen (2009), as primeiras edições do programa (PNLD-1997 e 1998) foram dedicadas ao primeiro segmento do ensino fundamental, tendo o PNLD-1999 inaugurado a aquisição e a distribuição de livros para as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português para o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Destaca ainda o pesquisador: “neste período, chegava também aos professores e aos cursos de graduação em Letras o debate instalado sobre os PCN de Língua Portuguesa que vem, juntamente com o PNLD, atender a ações variadas da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB-96)” (p. 70-71).

Silva (2008) informa que, no contexto atual, o PNLD, que se realiza com a ajuda de técnicos, mestres e doutores, examina os livros do mercado editorial, observando a veiculação de conceitos corretos, a orientação metodológica e a formação para a cidadania, entre outros aspectos. Enfim, se estão minimamente de acordo com os princípios que devem nortear o ensino no Brasil.

Ao estabelecer critérios para avaliação dos LDP, o PNLD traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, desse modo, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua portuguesa. A esse respeito, Bunzen (2009) afirma:

O Edital, a Ficha de Avaliação da área de Língua Portuguesa e o Guia Nacional do Livro didático (especialmente o texto introdutório e as resenhas) são documentos públicos em que encontramos explicitamente os critérios adotados para avaliação, assim como uma representação do que seria um LDP de qualidade e produtivo, na visão das comissões avaliativas, para o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, a cada nova edição do PNLD, a Ficha de Avaliação e os critérios sofrem modificações através de discussões e embates entre os diversos agentes envolvidos na avaliação (Comissão Técnica, Coordenadores Gerais e Regionais, Avaliadores, Revisores, etc.), mostrando uma maior complexidade na construção desse currículo prescrito (p. 72).

É preciso destacar que esse processo de revisão não inclui apenas o livro de língua portuguesa, mas o de todas as matérias do currículo, e, atualmente, tem alcançado os dicionários e os livros de literatura infantil. Também os livros do ensino médio já obedecem aos novos parâmetros curriculares.

Em linhas gerais, o PNLD tem buscado destacar e aprovar obras que procuram estabelecer novos métodos para a produção e compreensão/leitura de textos em sala de aula. Em se tratando das obras destinadas ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, alguns estudos revelam que, ao longo dos últimos dez anos, as avaliações têm focado o aspecto teórico-metodológico, conceitual e editorial, com destaque para as inter-relações das atividades de leitura, de produção de texto, de oralidade e de conhecimentos linguísticos.

De certo modo, os LDP têm didatizado e (re)apresentado, seja em forma de unidades, lições e/ou projetos, os objetos de ensino para o ensino de língua portuguesa. No entanto, para que a utilização do livro didático seja concretizada, é necessário que o professor, no ato de sua escolha, o considere um instrumento de facilitação da aprendizagem do aluno. Essa questão será objeto de discussão no capítulo III desta dissertação.

### **2.2.1.1 *Linguagens no Século XXI: caracterização à luz dos critérios do PNLD***

A coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental – *Linguagens no Século XXI* – é uma das 24 coleções indicadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2008) do Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Guia de Livros Didáticos (PNLD-2008)<sup>15</sup>, a coleção está enquadrada nas resenhas do “Bloco 3 – Coleções organizadas em unidades dedicadas a tópicos linguísticos” – e apresenta uma proposta pedagógica consistente para todos os componentes de ensino:

A coletânea de textos é variada e proporciona experiências de leitura de boa qualidade, com gêneros de diversas mídias, inclusive da Internet. Os textos literários têm presença significativa e são explorados em sua singularidade, ainda que, às vezes, de forma pouco sistemática. A leitura é tomada como um processo de interação leitor-texto-autor; as atividades, diversificadas, focalizam também a leitura de imagens. A escrita de textos é trabalhada a partir dos gêneros, com a explicitação das condições de produção. A expressão oral é explorada em graus diferentes de formalidade, com propostas de avaliação e auto-avaliação. A reflexão linguística não se prende à gramática tradicional, embora todos os livros tragam quadros gramaticais anexos (BRASIL, 2007, p. 107).

Considerando-se este excerto, a proposta pedagógica envolve a participação dos educandos e articula os componentes do ensino de língua portuguesa – leitura, produção textual e análise linguística –, tomando como objeto os gêneros de texto.

---

<sup>15</sup> A resenha completa desta coleção de livros encontra-se no Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental – PNLD/2008.

As atividades propostas visam ao envolvimento do professor e de seus alunos em um processo de construção do conhecimento. Para isso, a coleção trabalha os conteúdos em três frentes, a saber:

Uma delas são as atividades de leitura, a explicitação e a exploração de determinado gênero, em um volume, e sua retomada, em outras situações, em outros volumes. Outra vertente é a realização de projetos para as atividades de produção textual. Por fim, a terceira abordagem é a da relação entre gêneros textuais e conteúdos gramaticais, em atividades sobre conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2004, p. 104-105).

Em relação ao tratamento da coleção para o eixo do ensino da escrita, ressaltamos que a obra busca apoiar o trabalho do professor para o desenvolvimento de experiências de leitura e escrita em diversas situações sociais. Essa preocupação da obra busca atender aos critérios de avaliação estipulados na ficha de avaliação do Guia de Livros Didáticos/PNL D (2008), conforme atesta o quadro, a seguir:

<b>As propostas de produção textual</b>	
36.	Colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?
37.	Trabalham a escrita como processo?
38.	Estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?
39.	Definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?
40.	Exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?
41.	Exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?
42.	Contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?
43.	Exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?
44.	Fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?
45.	Apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?
46.	Apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade lingüística pertinente?
47.	Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?
48.	Mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?

**QUADRO 03** – Critérios para avaliação das propostas de produção textual (BRASIL, 2007, p. 36-37)

Observando este quadro, com base nas concepções de escrita apresentadas no item (2.1), constata-se a incorporação, na instância oficial de orientação para o ensino, da combinação de vários discursos sobre a escrita: *o discurso da escrita como processo* (em que a preocupação é voltada para o planejamento, o esboço e a revisão, não apenas para o produto final, conforme os itens 37 e 42), *o discurso de gênero sobre a escrita* (em que os textos a serem produzidos variam de acordo com seus objetivos e contextos, permitindo a identificação de características linguísticas de certos gêneros, conforme os itens 40, 43 e 47) e *o discurso da escrita como prática social* (em que o texto e os

processos de composição são inseparáveis das interações sociais que formam o evento comunicativo, conforme o item 39).

Ainda no que se refere ao eixo do ensino de escrita, há um traço inovador, relativo à pedagogia de ensino por projetos. Além de oferecerem condições efetivas para a produção de textos escritos, os projetos trazem exigências de grande valor pedagógico:

a) criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte; b) permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente; c) colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refação e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor; d) permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas. (BRASIL, 1998, p. 87).

Ressalte-se que o ensino por projeto tem por característica básica um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo, pode ser de alguns dias ou de alguns meses, permitindo que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

A respeito da proposta pedagógica apresentada na coleção, o trecho, a seguir, extraído do Guia de Livros Didáticos/PNLD (2008), categoriza essa proposta. Vejamos:

<b>Quadro Esquemático</b>	
<b>Pontos Fortes</b>	Boa seleção de textos. Tratamento adequado de todos os componentes do ensino de Língua Portuguesa.
<b>Ponto Fraco</b>	Insuficiência de sistematização dos conhecimentos gramaticais.
<b>Destaque</b>	Reflexão linguística integrada às atividades de leitura. Trabalho de boa qualidade quanto ao desenvolvimento da oralidade.
<b>Adequação ao tempo escolar</b>	Uma unidade por mês.
<b>Manual do Professor</b>	Traz orientações, sugestões, subsídios teóricos e indicação de bibliografia para o professor. As respostas e comentários vêm ao lado das atividades, na reprodução do Livro do Aluno.

**QUADRO 04** – Categorização da coleção Linguagens no Século XXI (BRASIL, 2007, p. 107)

Conforme observamos, no Quadro Esquemático são apontados como pontos fortes na obra: a boa seleção de textos e o tratamento adequado aos componentes de ensino de língua portuguesa – leitura, produção textual e análise linguística; a reflexão linguística integrada às atividades de leitura; o trabalho com a oralidade e o estabelecimento de uma unidade por mês, como adequação ao tempo escolar. Como ponto fraco, é apontada a insuficiência de sistematização dos conhecimentos gramaticais.

Em linhas gerais, a coleção apresenta como aspectos inovadores para o ensino de língua portuguesa: a articulação dos eixos leitura e escrita, a inserção do eixo oralidade, a integração das atividades linguísticas às atividades de leitura e escrita e a vinculação das unidades temáticas a projetos de ensino da escrita.

No entanto, como salienta Signorini (2007), há uma relação de interdependência entre a inovação e as práticas e os contextos: professores e alunos, no contexto social em que se encontram inseridos, atribuem sentido à inovação em função de vários fatores, dentre os quais são salientes os interesses,

as crenças, as preferências individuais. Em particular, destacamos aqui, as práticas com que estão familiarizados. Essa é uma questão que será considerada no capítulo IV desta dissertação.

### **2.2.1.2 O trabalho com os gêneros textuais e o ensino por projetos no LD do 6º ano**

Em linhas gerais, todos os volumes da coleção são compostos por sete unidades temáticas. A organização das unidades começa por uma atividade de leitura e troca de ideias. Em seguida, as seções são organizadas de acordo com o trabalho focalizado na unidade, numa sequência variada de atividades. Algumas unidades finalizam com um projeto a ser desenvolvido pelos alunos.

Tendo por base a organização das unidades temáticas expressas em cada volume que constitui a coleção adotada, destacamos o manual didático do 6º ano<sup>16</sup> para verificarmos como se dá a articulação das atividades de escrita na proposta de ensino por projetos. A título de exemplificação, deter-nos-emos na unidade VI (seis) – Nos bastidores da notícia –, por haver nela uma abordagem com a escrita no jornal, um impresso diário, de fácil acesso, que serve de suporte para os mais variados textos, dentre estes, a notícia, a carta do leitor e o anúncio. Vejamos a apresentação das unidades temáticas:

---

<sup>16</sup> Escolhemos o livro didático de 6º ano por dois motivos: a) por representar a base do ensino nos anos finais do nível fundamental e b) por figurar um material de apoio relacionado a uma fase de transição. Apoiamos-nos também no artigo *Concepção e prática de escrita em livro didático de português: aproximações e distanciamentos das condições do trabalho escolar*, de SANTOS & BARBOSA (2008).



<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETIVOS GERAIS<sup>17</sup></b>	<b>ESFERAS SOCIAIS DE PROD. E/OU CIRCULAÇÃO<sup>18</sup></b>	<b>PROJETOS/PRODUÇÃO TEXTUAL</b>
<b>I. Livros e mais livros</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A biblioteca</li> <li>→ Os livros</li> <li>→ Livros de referência</li> </ul>	Instrumentalizar e orientar os alunos na realização de pesquisas e registros de sua investigação no cotidiano escolar.	ESCOLAR	<b>Projeto:</b> A biblioteca na sala de aula <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Confecção de ficha</li> <li>→ Construção de texto explicativo sobre o assunto pesquisado e exposição oral</li> </ul>
<b>II. Cartas e mais cartas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Falar e escrever</li> <li>→ Cartas abertas</li> <li>→ Cartas formais e informais</li> <li>→ Cartas de solicitação</li> </ul>	Explorar o gênero carta como forma de comunicação interpessoal, discutir sua função em variadas práticas políticas e sociais.	CIDADANIA	<b>Projeto:</b> Cartas de todo o Brasil <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Produção de cartas particulares</li> </ul>
<b>III. Conectados com o mundo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Texto instrucional</li> <li>→ Internet</li> <li>→ Os gráficos</li> <li>→ A linguagem na era da informática</li> </ul>	Estudar a internet como temática e suporte textual para aproximar os alunos da linguagem das novas tecnologias.	DIGITAL	<b>Projeto:</b> Homepage da turma <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Criação de texto instrucional a partir de jogo contido no livro didático</li> <li>→ Criação de uma homepage a partir do Word</li> </ul>
<b>IV. Imagens e lágrimas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A imagem</li> <li>→ Parágrafo</li> <li>→ O resumo</li> </ul>	O trabalho é voltado para a leitura de textos não-verbais, a elaboração de resumos e organização de parágrafos informativos.	ESCOLAR ARTÍSTICA	<b>Não há projeto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Solicitação de pesquisa sobre assunto determinado</li> <li>→ Oficina de Criação</li> <li>→ Atividade de pintura sugerida a partir do tema abordado na unidade.</li> </ul>
<b>V. Alegria! Alegria!</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Os humores da palavra</li> <li>→ Quando o humor é macabro</li> <li>→ A graça dos provérbios</li> <li>→ Piadas e discursos implícitos</li> <li>→ O humor dos quadrinhos</li> <li>→ Recurso dos quadrinhos</li> </ul>	Discutir os discursos implícitos e visões de mundo veiculados pelas piadas, além de analisar elementos que provocam humor em determinados gêneros.	TRADIÇÃO ORAL ARTÍSTICA	<b>Não há projeto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Oficina de Humoristas</li> <li>→ Escrever histórias engraçadas a partir de um diálogo entre duas pessoas.</li> <li>→ Humoristas em Ação</li> <li>→ Levantamento de temas atuais em revistas e jornais da semana; recortes de figuras e de temas que possam ser abordados.</li> </ul>

<sup>17</sup> Foram levadas em consideração as “Estratégias de abordagem de cada unidade”, seção expressa no Manual do Professor. Também tomamos por base a tese recente de Bunzen (2009).

<sup>18</sup> Adotamos aqui a mesma classificação de Bunzen (2009), ao analisar o livro didático de 6º ano.

<p><b>VI. Nos bastidores da notícia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ As seções do jornal</li> <li>→ A notícia</li> <li>→ Ampliação da notícia</li> <li>→ A voz do leitor</li> </ul>	<p>Conhecer o jornal diário (a primeira página e as seções), além da estrutura básica do gênero notícia.</p>	<p>JORNALÍSTICA</p>	<p><b>Projeto:</b> Um jornal editado por vocês!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Parte 1:</b> Montagem da primeira do jornal</li> <li>→ <b>Parte 2:</b> Criação de várias seções que compõem um jornal</li> </ul>
<p><b>VII. Fantasia e realidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lenda e divulgação científica</li> <li>→ A linguagem da lenda</li> </ul>	<p>Apreensão de dois gêneros distintos: o texto de divulgação científica e a lenda para observação das escolhas e marcas linguísticas e do tratamento dado a alguns fenômenos naturais.</p>	<p>ARTÍSTICA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</p>	<p><b>Projeto:</b> Contadores de história</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Pesquisa de lendas próprias da cidade ou do estado</li> <li>→ Criação de uma versão da lenda pesquisada</li> <li>→ Elaboração de livro infantil</li> </ul>

**QUADRO 05** – Manual do 6º ano – Apresentação das unidades (TAKAZAKI, 2006)

No quadro 05, percebemos que a proposta expressa no LDP do 6º ano e, conseqüentemente, a coleção de livros em análise, atende aos pressupostos dos PCN-LP (1998), no que se refere ao ensino que quer ter por base o texto e a diversidade de gêneros, bem como a orientação desse ensino por projetos, contemplando a diversidade de textos e gêneros, em função de sua relevância social e de suas diferentes formas de organização. Nesse caso, conforme atesta o documento “é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse contexto, os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, favoreçam a plena participação numa sociedade letrada, promovendo a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas e a fruição dos usos da linguagem.

No tocante ao ensino por projetos, apresentado neste manual, essa perspectiva favorece “o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 87). Nesse caso, as orientações para os alunos em relação aos procedimentos para se efetivar os projetos são fornecidas, algumas vezes, de uma só vez e, em outras vezes, essas orientações aparecem diluídas durante a unidade, conforme a unidade VI (seis) – Nos bastidores da notícia.

Conforme observamos no quadro “Síntese das Unidades”, em relação ao trabalho com a escrita de textos, as propostas são desenvolvidas a partir dos gêneros textuais, com a explicitação das condições de produção. Nesse caso, boa parte dessas propostas é encaminhada em projetos de escrita, que criam situações efetivas de interlocução. De acordo com os PCN-LP (1998), o trabalho com a escrita de textos apresenta elementos que devem ser considerados no processo de construção do texto: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. Levando-se em consideração os projetos de escrita, o aluno – produtor de textos – sabe o que dizer, tem um interlocutor provável e uma finalidade, usando características específicas do gênero estudado.

### **2.2.1.3 Uma evidência da(s) concepção(ões) de escrita subjacente(s) em um projeto de escrita**

No âmbito da Unidade VI (seis) é proposto o projeto relacionado com a edição de jornal. A preocupação com as condições de produção dos textos é evidenciada na denominação da unidade (Nos bastidores da notícia), que sinaliza

os conhecimentos necessários para a produção do gênero notícia. Para melhor compreensão da forma como se encaminham as atividades propostas na unidade, sintetizamos a sequência obedecida para a implementação do projeto voltado para a produção do jornal em sala de aula.

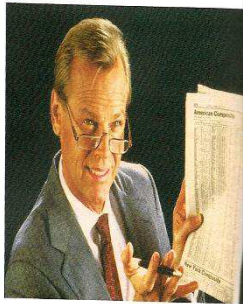


<b>SEÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>1ª</b>	1. Observar e analisar os elementos de uma primeira página e as seções que compõem um jornal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrevista com um jornalista da cidade.</li> <li>2. Leitura de obras sugeridas (“O homem do texto” de Jules Feiffer e “Vamos fazer um jornal” de Elisabeth Maggio e Fábio Sgroi, ambas relacionadas ao trabalho com o jornal escrito).</li> <li>3. Análise de textos que costumemente compõem a primeira página e outras seções de um jornal e localização desses textos no suporte jornal.</li> <li>4. Manuseio e análise da estrutura composicional dos jornais.</li> <li>5. Análise a partir das indicações da composição da primeira página do jornal: reconhecimento de cabeçalho, manchete, chamadas, lide, índice, foto e legenda, entre outros.</li> <li>6. Proposição da Parte 1 do Projeto de Escrita “<i>Um jornal editado por vocês!</i>”. Nessa proposta, a turma deverá ser dividida em grupos, que deverão produzir a primeira página de um jornal.</li> </ol>
<b>2ª</b>	2. Analisar e elaborar notícias.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análise das seções do jornal de domingo (cadernos e suplementos) – Atividade em grupos.</li> <li>2. Atividade de pesquisa: enfoque acerca do gênero notícia (função, estrutura, comparação e ampliação).</li> <li>3. Atividade de análise e pesquisa: enfoque acerca do gênero carta do leitor (função e estrutura).</li> <li>4. Atividade de produção textual escrita: enfoque acerca do gênero anúncio (função e estrutura)</li> </ol>
	3. Editar um jornal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Proposição da Parte 2 do Projeto de Escrita “<i>Um jornal editado por vocês!</i>”. Nessa proposta, a turma deverá ser dividida em grupos, que deverão produzir um jornal que circule na escola.</li> </ol>

**QUADRO 06** – Síntese das atividades propostas (LD, 6º ano – Unidade VI)

Conforme observamos no quadro “Síntese das atividades propostas”, no intuito de atingir aos objetivos expressos no início da unidade, a autora da coleção sugere, na 1ª seção, a realização de uma entrevista com um jornalista da cidade, a partir de perguntas pré-estabelecidas. A seguir, são apontadas como sugestão

de leitura duas obras: “O homem do teto” de Jules Feiffer e “Vamos fazer um jornal?” de Elisabeth Maggio e Fábio Sgroi, ambas relacionadas ao trabalho com o jornal escrito. Visualizemos o exemplo a seguir:

### Ex. 01:

<p><b>&gt; Pesquisando</b></p> <p>Em grupos, entrevistem um jornaleiro. Guiem-se pelas perguntas abaixo, mas acrescentem outras que vocês considerarem necessárias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que jornais de circulação nacional você vende?</li> <li>• Há jornais de circulação local (estadual, municipal ou do bairro)?</li> <li>• Qual é o jornal mais vendido?</li> <li>• Qual é o perfil dos principais leitores de jornal? Homens? Mulheres? Estudantes? Adolescentes? Adultos?</li> <li>• A que horas os jornais chegam às bancas?</li> <li>• Em que dia da semana vendem-se mais jornais?</li> <li>• Há dias do ano em que não se publicam jornais? Quais?</li> </ul> 	<p><b>&gt; Sugestões de leitura</b></p> <p><b>O homem no teto</b> Jules Feiffer Editora Cia. das Letrinhas</p> <p><i>Jimmy desenha, dia e noite, histórias em quadrinhos. Seu sonho é se tornar um grande cartunista.</i></p> <p><b>Vamos fazer um jornal?</b> Elisabeth Maggio e Fábio Sgroi Editora Moderna</p> <p><i>Passar por todas as etapas da elaboração de um jornal, da busca da notícia à impressão, é a proposta deste livro.</i></p>  
--	---

(LD, 6º ano, p. 120)

As atividades sugeridas permitem-nos perceber a preocupação da autora em intercalar entre explicações e sugestões de atividades livros relacionados à temática da unidade – o trabalho com o jornal escrito. Bem como lembra Oliveira (2006 *apud* BUNZEN, 2009, p. 100), o manual didático “assume assim também um papel próximo aos catálogos de editoras”, encarregando-se, mesmo que implicitamente, do papel de divulgador de obras que permitem associações entre escola, literatura e mercado editorial. Nesse caso, essas “Sugestões de leitura” convidam o aluno-leitor para desfrutar de obras específicas, adequadas ao processo de escolarização da leitura na esfera escolar.

Em outro momento, para análise da turma, há vários textos que compõem a primeira página e outras seções do jornal, já em seguida, uma atividade que evidencia a localização desses textos no suporte textual. Vejamos as questões:

**Ex. 02:**

> **Trocando idéias**

1. Que veículo de comunicação poderia portar esses textos?
2. Quais deles poderiam estar em uma primeira página de jornal?
3. Quais não correspondem à primeira página? Por quê?

> *O jornal diário, parte de uma grande indústria informativa, seleciona os fatos mais relevantes e os transforma em notícia para o grande público.*

**(LD, 6º ano, p. 122)**

A partir dos exercícios propostos, observamos a relevância dada ao reconhecimento da organização do suporte textual, o que pode servir como estratégia de antecipação de leitura. Além disso, o aluno poderá desenvolver a capacidade para identificar o texto e sua função pelo aspecto visual (MP, 6º ano, p. 53).

Depois, surge outra atividade (em grupo), envolvendo a utilização de diversos jornais. A seguir, é apresentada a primeira página do jornal *Folha de São Paulo*, com indicações da composição da referida página. Vejamos:

## Ex. 03:

**Primeira página**

É na primeira página que se apresentam as notícias mais importantes do dia. Observe uma primeira página do jornal *Folha de S. Paulo*.

The diagram shows the layout of the first page of the newspaper 'Folha de S. Paulo'. Labels on the left side point to various elements: 'Nome do jornal' (top right), 'Selo' (top left), 'Antetítulo' (top left, below 'Selo'), 'Título' (top left, below 'Antetítulo'), 'Lide' (top left, below 'Título'), 'Crédito da foto' (middle left), 'Foto' (middle left, below 'Crédito da foto'), 'Legenda da foto' (middle left, below 'Foto'), 'Índice do jornal e dados sobre a edição' (bottom left), and 'Serviços; meteorologia' (bottom left). Labels on the right side point to: 'Cidade, data, responsável pelo jornal, slogan, endereço, ano, número e preço' (top right), 'Manchete' (top right, below 'Cidade...'), 'Lide' (top right, below 'Manchete'), 'Títulos' (middle right), 'Infográficos' (middle right, below 'Títulos'), and 'Chamada' (bottom right). The newspaper page itself features a main headline 'Ministro estuda anistia a multas', a sub-headline 'ACM diz que "pobre" não é recebido por Miami', and other articles like 'FMI sugere que EUA elevem seus juros' and 'Brasil ganha mais três de ouro'.

(LD, 6º ano, p. 123)

Nesta atividade, o estudo é pormenorizado a partir das indicações da composição da primeira página do jornal: cabeçalho, manchete, chamadas, lide, índice, foto e legenda, entre outros. Nesse caso, a análise da primeira página do jornal, além de propiciar a interpretação da diagramação e da tipografia do jornal, compreende o reconhecimento dos elementos de antecipação de leitura, ou seja, a seleção de textos em busca de informações precisas.

Todas essas atividades sugeridas, além de ter o objetivo de despertar o interesse do aluno e facilitar o momento de produção escrita, conforme apontam os PCN-LP (1998), a respeito do trabalho com projetos, “criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade”

(BRASIL, 1998, p. 87). Nesse contexto, ao nos referimos ao ensino da escrita, temos atividades que promovem a reflexão acerca dos aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte.

Para finalizar as atividades encadeadas nessa primeira seção, é proposta a Parte 1 (um) do Projeto de Escrita “*Um jornal editado por vocês!*”. Nessa proposta, a turma deverá ser dividida em grupos, que deverão produzir *a primeira página de um jornal*, conforme revela a transcrição, a seguir:

#### **UM JORNAL EDITADO POR VOCÊS!**

Que tal criar um jornal especialmente dirigido a pré-adolescentes como vocês? Em outras palavras, um jornal que esteja voltado aos interesses de vocês. A ideia, nesse momento, é montar a primeira página deste jornal.

Dividam-se em grupos e sigam as orientações.

- Primeiro pensem nos assuntos de que vocês gostariam que o jornal abordasse: ecologia, escola, esportes, ciência, tecnologia, etc.
- Definam qual será o tamanho da página do jornal: tradicional ou tablóide? É importante que vocês tenham em mãos uma folha de papel para servir de base a essa primeira página.
- Elejam um nome para o jornal e criem um desenho especial para identificar esse nome.
- Pesquisem notícias em jornais ou revistas atuais, na internet ou na televisão, selecionando as que estejam de acordo com o perfil de seus leitores.
- Transformem as notícias encontradas em chamadas, para serem apresentadas na primeira página. Escrevam títulos para as notícias escolhidas. . Algumas podem ir acompanhadas de outros elementos: fotos, legendas, ilustrações, etc.
- Decida que notícias ocuparão lugar de destaque e quais aparecerão em segundo plano. Pensem em que tipo, tamanho e cor de letra vão utilizar. E, finalmente, como vão distribuir todo esse material sobre a folha de papel.
- Utilizem toda a criatividade para que esse trabalho resulte em uma primeira página que atraia a atenção do leitor.
- Não se esqueça de revisar a redação dos textos.
- Exponham os trabalhos em um lugar da escola para que todos possam apreciá-los.

**QUADRO 07** – Projeto: Um jornal editado por vocês! – Parte 1 (LD, 6º ano, p. 128)

Na proposta supracitada, relacionada ao primeiro objetivo apresentado no início da unidade (observar e analisar os elementos de uma primeira página e as seções que compõem um jornal), o comando de produção evidencia aspectos que conduzem o aluno produtor de textos a sistematizar os conhecimentos adquiridos



durante toda a primeira seção da unidade. A decisão acerca do tema a ser abordado torna-se aspecto fundamental (ecologia, escola, esportes, ciência e tecnologia, entre outros).

A seguir, a diagramação passa a ser evidenciada, e então surge a necessidade de pesquisar notícias em jornais e revistas atuais, na internet ou na televisão, visando um possível leitor. Entre as várias orientações acerca da diagramação, a preocupação do comando de produção com o interlocutor provável é visível no fragmento em que sugere a utilização de “toda a criatividade para que esse trabalho resulte em uma primeira página que realmente atraia a atenção do leitor”.

Outros aspectos relevantes, a serem considerados na proposta, envolvem a revisão dos textos e a ideia de “publicação”, exposição dos trabalhos para apreciação de todos na escola. Associando a proposição ao ensino de língua por meio de projetos, é correto afirmar que esses comandos permitem que o aluno produza textos escritos “adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente presente” (BRASIL, 1998, p. 87).

A partir dessas interpretações, percebemos que a proposta atende, inicialmente, à concepção de escrita como processo, em que a preocupação é voltada para o planejamento, o esboço e a revisão, concepção predominante. Além disso, ao fragmento “exponham os trabalhos em um lugar da escola para que todos possam apreciá-los” encontra-se subjacente a concepção da escrita como prática social, visto que a aprendizagem da escrita exige a presença de interlocutores e espaços favoráveis para o desenvolvimento da atividade humana de comunicação.


Na 2ª seção, a autora lança mão de atividades que estão orientadas em torno do segundo objetivo apresentado no início da unidade (analisar e elaborar notícias). Desse modo, o capítulo aborda as seções do jornal, a partir da solicitação de uma atividade em grupo que envolve a análise do periódico dominical, além disso, o aluno é solicitado a localizar fragmentos de textos no suporte. Com essas atividades, os alunos possivelmente reconhecerão as variadas seções e/ou suplementos que compõem o jornal escrito.

A seguir, o enfoque volta-se para o estudo/análise dos gêneros textuais apresentados no suporte em análise (a notícia, a carta do leitor e o anúncio), trabalho que é pormenorizado em atividades diluídas ao longo da unidade. O enfoque ao gênero notícia privilegia aspectos que possibilitam ao aluno a identificação das características de uma notícia e dos elementos que a compõe, a estrutura textual do gênero (pirâmide invertida e perguntas clássicas a que responde a notícia). Visualizemos o exemplo a seguir:

#### Ex. 04:

**>** *As notícias, geralmente, seguem uma organização conhecida como pirâmide invertida. Nessa estrutura, as informações mais importantes aparecem no começo da notícia. No corpo da notícia, são apresentados os detalhes que completam a informação, conferindo-lhes mais precisão. Os detalhes menos importantes costumam ser incluídos no final. Assim, quando, no último momento, os editores se vêem obrigados a "cortar" determinada notícia para incluir outra urgente na mesma edição, simplesmente descartam as últimas frases, ou seja, aquelas que apresentam as informações menos importantes, os detalhes.*

Recorte uma notícia de jornal que apresente um assunto de seu interesse. Depois, seguindo o esquema abaixo, extraia e anote em seu caderno os dados da notícia que você escolheu.



- **O que** aconteceu?
- **Como** aconteceu?
- **A quem** aconteceu?
- **Onde** aconteceu?
- **Quando** aconteceu?
- **Por que** aconteceu?

O trabalho com o gênero notícia está relacionado às orientações contidas no Manual do Professor, que apresenta definições claras acerca dos gêneros abordados e exprime dicas para a realização de algumas atividades propostas. Vejamos, a título de exemplo, um dos fragmentos que tratam do gênero notícia:

A função da notícia é transmitir uma nova informação sobre acontecimentos, objetos ou pessoas. As notícias apresentam unidades informativas completas que contêm dados necessários para que o leitor compreenda a informação, independentemente de ter lido outros textos sobre o mesmo assunto. Um fato converte-se em notícia na medida que: reflete um fato atual e imediato ocorrido recentemente ou que está para ocorrer; apresenta um fato incomum; é de interesse público; atrai a atenção do público; é protagonizado por pessoas que se destacam, de forma especial, por alguma situação (MP, 6º ano, p. 52).

No excerto acima, observamos que a proposta de trabalho para a escrita apresentada no manual do 6º ano está estritamente relacionada às práticas cotidianas.

Ainda na unidade em análise, o trabalho com os gêneros carta do leitor e anúncio ganha menor relevância do que com o gênero notícia. Os aspectos relativos à estrutura e funcionalidade dos textos são evidenciados a partir de exercícios que deixam entender que para o aluno realizar uma atividade, seja ler ou escrever, ele deve saber que tal realização tem um sentido para sua vida ou sociedade. Vejamos o exemplo a seguir:

## Ex. 05:

### > Atividades

1. Leia esta carta publicada e analise-a.

**Via Expressa**

Será que o DNER não percebe que os engarrafamentos diários que infernizam os motoristas que passam pela Via Expressa que liga a Capital à BR-101 ocorrem porque os pedestres insistem em atravessar a pista, não tomando conhecimento da passarela que foi construída para eles? Todas as manhãs e finais de tarde é a mesma rotina torturante. Se os pedestres não aprendem, só há uma solução: que se dê continuidade às cercas que dividem as pistas.

Manoel dos Anjos Martins – Palhoça.

DIÁRIO CATARINENSE, p. 66, 4 nov. 1999.

- Qual é o objetivo dessa carta?
- Essa reclamação pretende ser útil a uma coletividade? Por quê?
- A quem ela é diretamente dirigida?
- O leitor do jornal aponta uma solução para o problema? Qual?

Observe e troque idéias sobre cada um deles.

1. **POODLE MICRO**  
TOY - Branco s/ rabo, só pompom, gratifica-se quem achar.  
Tr. 23-22-22.

3. **PASSAT 1.8 99**  
Prata, autom, CD, 5000KM, est.0KM, financ, est. troca.  
F: 23-11-91

4. **Confira!** Apto. 3 dorms., c/ suite, sala 2 amb., c/dep. emp., garagem, elev., centro, ót. condições.  
Tr. 45-98-00.

2. **VENDEDOR**  
Preciso-se c/ exp. na carteira em eletroeletrônico. Enviar curric. p/ Import. Monaliza. R. Marco Dias, 98 Centro

1. Leia os subtítulos abaixo e relacione-os a cada um dos anúncios acima.

**EMPREGOS**
**VEÍCULOS**
**IMÓVEIS**
**INFORMÁTICA**
**ACHADOS E PERDIDOS**

2. Todos têm como objetivo vender? Explique.
3. Qual anúncio não divulga 'vantagens' e faz exigências?
4. Preste atenção ao número de abreviaturas em cada anúncio. Por que ocorrem com tanta frequência?
5. As abreviaturas dificultam a compreensão do que está sendo anunciado?

(LD, 6º ano, p. 139-140)

A partir das possibilidades de tratamento dadas ao estudo dos gêneros carta do leitor e anúncio, percebemos que, contemplando a variedade de gêneros textuais que permeiam o cotidiano, os exercícios a serem efetivados pelos alunos se apoiam em práticas sociais e objetivos específicos. Nesse caso, o modo de estudar/analisar/apreender os gêneros textuais no manual e, conseqüentemente, na coleção adotada, nos revela que “o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o objeto de estudo das aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos” (ANTUNES, 2005, p. 39).

Para finalizar as atividades concatenadas nessa segunda seção, é proposta a Parte 2 (dois) do Projeto de Escrita “*Um jornal editado por vocês!*”. Nessa proposta, a turma deverá ser dividida em grupos, que deverão produzir um jornal que circule na escola, conforme revela a transcrição a seguir:

### **UM JORNAL EDITADO POR VOCÊS!**

#### **UM TRABALHO PARA A TURMA TODA...**

- Usando os assuntos que vocês escolheram anteriormente para montar a primeira página, determinem, com ajuda de seu professor as seções que poderão aparecer nesse jornal.
- Cada grupo, a ser definido por sorteio, ficará responsável por uma seção do jornal.
- Um número predeterminado de páginas será destinado a cada seção.
- Criem um nome para o jornal.

#### **...para cada grupo**

- O grupo deverá distribuir os assuntos para cada integrante, sempre levando em consideração a seção escolhida, de modo que todos escrevam pelo menos uma notícia.
- A seção deverá ser diagramada pelo grupo, em folha de papel tamanho padrão, para todos. Deixem espaços para o título maior e para a fotografia principal ou desenho.
- Decidam qual é a notícia que vai para a primeira página. Lembrem-se de que, para a primeira página, vocês devem escrever um outro texto, mais reduzido, e com título bastante atrativo.

#### **...para cada “jornalista”**

- Não se esqueça de que cada notícia deve informar: O que aconteceu? Quando, onde e como? Quem participou dos fatos
- Lembre-se de que a notícia sempre leva um título e o corpo do texto desenvolve a informação. As mais importantes podem levar um subtítulo.
- Troque seu texto com seus companheiros. Se algum texto não estiver claro, deve ser reescrito. Siga as instruções de seu professor para o processo de reescrita e adequação dos textos.
- Depois que todos os textos forem revisados, procurem diagramá-los de acordo com o espaço a que destinam.

**Com a ajuda de seu professor, criem a primeira página do jornal. Agora é só unir as diferentes seções. O jornal está pronto!**

**QUADRO 08** – Projeto: Um jornal editado por vocês! – Parte 2 (LD, 6º ano, p. 128)

Relacionada ao terceiro objetivo apresentado no início da unidade (editar um jornal), na proposta supracitada percebemos que o comando de produção evidencia aspectos que conduzem o aluno produtor de textos a reorganizar os conhecimentos adquiridos durante a primeira e segunda seções, espécie de culminância. A partir de um trabalho realizado em grupos, em que cada um dos quais ficará responsável por uma seção do jornal, os alunos deverão relacionar o assunto à seção escolhida.

Mais uma vez, a diagramação passa a ser evidenciada. Surge no comando a necessidade de decidir que notícia fará parte da primeira página do jornal a ser produzido pela turma, sob a seguinte recomendação; “Lembrem-se de que, para a primeira página, vocês devem escrever um outro texto, mais reduzido, e com um título bastante atrativo”. Nesse exemplo, percebemos a preocupação do comando

de produção com o interlocutor provável. A seguir, são expressas as perguntas clássicas a que responde a notícia (O que aconteceu? Quando, onde e como? Quem participou dos fatos?), no intuito de orientar os prováveis “jornalistas”. Também são recuperados elementos estruturais do gênero.

Outros aspectos relevantes a serem considerados envolvem a revisão dos textos a partir das orientações do professor, visto que a concepção de escrita como processo passa a ser ponto de partida para o trabalho com a escrita de textos na coleção de livros. Oposição ao ensino tradicional, centrado na produção de produtos acabados, em que as atividades de produção textual são arquivadas em cadernos e obtém apenas a marca de um visto, uma nota ou conceito. Nesse caso, a revisão textual a partir das intervenções do professor permite ao aluno a incorporação e a assimilação do funcionamento do texto. A esse respeito o Manual do Professor recomenda:

Refazer o texto pressupõe reflexão e análise crítica sobre o que escreveu. Para isso é interessante que o professor separe o momento da produção do texto do momento da reelaboração. Nesse intervalo, o professor, ao ler os textos dos alunos, poderá, por exemplo, detectar os problemas mais comuns e elaborar atividades e exercícios que forneçam subsídios para o aluno revisar posteriormente seu próprio texto. Para o aluno, esse intervalo também é importante, pois permite que ele se distancie o suficiente de seu texto para poder analisá-lo mais criticamente (MP, 6º ano, p. 12).

A visão expressa no excerto acima se alinha à visão dos PCN-LP (1998, 77), de que a refacção é parte do processo de escrita, pois “durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens”. Expressa também que a proposta de produção escrita em análise se encontra ancorada na concepção de escrita como processo.

Considerando a noção de ensino por projetos, é relevante ressaltar que as atividades de produção escrita sugeridas no âmbito do projeto de escrita “colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor” (BRASIL, 1998, p. 88).

Nessa perspectiva, a proposta de ensino por projetos, aspecto inovador da coleção de livros em análise, contempla, de certo modo, uma variedade de textos. No caso do projeto contido na unidade VI (seis) há predominância dos textos da esfera jornalística, o que nos possibilita afirmar que a concepção e/ou discurso do gênero sobre a escrita ocupa lugar significativo nas propostas de produção escrita dessa coleção.

Como podemos perceber, ambas as propostas aqui apresentadas dão ênfase as fases de desenvolvimento da escrita e deixam de focar apenas o produto. Além disso, tendo por base a ideia de que o jornal, esse meio de comunicação de massa presente em quase todas as cidades brasileiras, tem por função precípua a circulação, a transmissão de fatos realmente acontecidos, a proposta de produção escrita não foge à concepção de escrita como prática social, pois todo o processo de construção de texto está relacionado com o contexto escolar e social dos alunos.

Em síntese, reconhecemos que o ensino da escrita na coleção de livros adotada chega a combinar mais de uma concepção. Nesse sentido, corroborando a hipótese levantada anteriormente, no item “*Linguagens no Século XXI: caracterização à luz dos critérios do PNL D*” (p. 50), acreditamos que a proposta apresentada situa-se como representativa, em primeiro plano, da concepção presente no *discurso de gênero sobre a escrita*, visto que a concepção de escrita

subjacente às propostas passa a incluir aspectos sociais no evento de escrita e a identificação de características linguísticas de certos gêneros, seus objetivos e contextos de uso. Segue-se de forma articulada, a concepção de escrita como processo, em que a preocupação é voltada para o planejamento, o esboço e a revisão. Portanto, a ideia de que a aprendizagem da escrita exige a presença de interlocutores e espaços propícios para a atividade humana de expressão é também percebida na coleção, revelando a concepção de escrita como prática social. Desse modo, sob as orientações do projeto de escrita analisado, o aprendiz de produção de texto considera o contexto comunicativo, seu interlocutor e o gênero a ser utilizado.



### CAPÍTULO III

#### OS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*Em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.*

(TARDIF, 2002, p. 234)

Neste capítulo de caráter teórico-analítico, tomamos, em princípio, como referencial teórico, as reflexões acerca dos saberes e da formação docente. Os saberes docentes são considerados como uma realidade social materializada através da formação e dos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes. A formação docente é um processo amplo que não se esgota na formação inicial, prolonga-se pela vida toda, no processo de socialização.

No segundo momento, enfocamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), especificamente a política de aquisição, distribuição e seleção dos livros didáticos, contrapondo-se aos resultados de pesquisas sobre o processo de seleção de LDP. Por fim, pressupondo que a adoção de um livro didático deve ser marcada pela diversidade e flexibilidade das formas de organização do trabalho escolar, discutimos aspectos concernentes ao processo de seleção do livro didático de português no contexto específico da pesquisa, enfocando os pontos

de vista dos professores em relação ao livro adotado no contexto de ensino em referência.

### **3.1 Os saberes e a formação docente como guias da relação com o livro didático**

No âmbito das reformas que atualmente vêm sendo realizadas na Educação Básica é notável o interesse pelo estudo do trabalho docente. Geralmente, fala-se em competências, saberes docentes e em mobilização desses saberes. Questões como estas, entre outras, vêm ocupando o debate nacional e internacional e mobilizando grupos de estudiosos preocupados com os sistemas de ensino. Nessa linha de reflexão, Borges (2004) salienta que o campo de pesquisa sobre os saberes docentes, iniciado há duas décadas, vem se desenvolvendo de forma acentuada em muitos países da América do Norte, da Europa e também no Brasil.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são considerados uma realidade social materializada através da formação e, ao mesmo tempo, dos saberes dos indivíduos. Nesse sentido, a relação dos professores com os saberes não pode ser reduzida a uma simples transmissão de conhecimentos constituídos, pois a prática docente integra diferentes saberes, constituindo-se de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Compartilhando da ideia de pluralidade proposta por esse autor, resenhamos a seguir as fontes das quais são originados esses saberes:

*Os saberes da formação profissional* são compreendidos como o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou cursos de graduação em ciências da educação). Em tais instituições, o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, que não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram incorporar tais conhecimentos à prática docente, através da formação inicial ou contínua dos professores.

Conforme Fiorentini *et al.* (2000), essa formação não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdo específico e pedagógico. O que outrora era considerado apenas como ponte entre a formação específica e a pedagógica deve, hoje, ser considerado como eixo principal da formação profissional do professor: aquele que articula teoria e prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do professor-pesquisador, numa perspectiva de formação contínua. Nessa perspectiva, a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, mas também uma atividade que mobiliza diversos saberes, dentre os quais são salientes os *saberes pedagógicos*, que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

*Os saberes disciplinares* compreendem os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (matemática, história, literatura, etc.), transmitidos nos diversos cursos de graduação.

*Os saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os

saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. São apresentados concretamente na forma de programas escolares, constituídos de objetivos, conteúdos e metodologias que os professores deverão aprender e aplicar.

*Os saberes experienciais* compreendem os saberes específicos desenvolvidos no exercício da profissão. São considerados o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade como os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, esses saberes são formados de todos os outros saberes, mas polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência: surgem da experiência e por ela são validados.

Desse modo, podemos afirmar que o saber docente é, essencialmente, um saber plural, porque envolve diversos discursos, comportamentos e maneiras de agir, entre outros aspectos. É plural porque os professores, na ação docente, procuram atingir objetivos diferentes cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competências ou de aptidão. Nesse caso, será considerado como professor qualificado “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seus programas, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

A partir da década de 90 do século XX, fóruns, pesquisas e debates educacionais têm indicado que a formação docente deve, cada vez mais, aproximar-se da prática, do contexto escolar, no intuito de atingir a profissionalização do ensino. Segundo Borges (2004), “não só os saberes dos docentes tornaram-se alvo de pesquisas e programas de formação, como a

prática passou a ser considerada *lócus* da aprendizagem profissional por excelência” (p. 34). Desse modo, toda formação que se distancie dessas orientações é hoje questionada.

Em sua pesquisa, Borges (*op. cit.*) lança o olhar para os saberes adquiridos na formação inicial e para a forma como os professores concebem os seus próprios saberes. Considera ainda que “os saberes docentes, num sentido amplo, abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer, saber ser etc.” (p. 77).

A respeito da prática docente, a autora pressupõe que boa parte das ações dos professores em sala de aula se organiza em função do trabalho curricular que realizam e sobre o qual se produz um saber. Nesse caso, afirma:

o professor também produz um saber (conhecimentos, competências, um saber fazer, um saber ser, posturas e valores etc.) sobre o ensino, a partir de suas experiências pré-profissionais e profissionais, nas quais os diferentes saberes (...) se encontram amalgamados e em constante dinamicidade (BORGES, 2004, p. 220).

Nesse sentido, os professores não podem mais se comportar como meros transmissores de conhecimentos, já que as mudanças e demandas sociais afetam o trabalho docente, estando a profissão em constante estado de mutação. Acentua a pesquisadora que, em épocas passadas, o professor servia de mediador entre os alunos e os conhecimentos sociais transformados em conhecimentos escolares; essa mediação, hoje, tende a se pluralizar: o professor é um mediador de conhecimentos entre muitos outros.

Ainda em relação ao ato de ensinar, segundo enfatiza Gauthier (1998 *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 243), é necessário considerar que este ato

não pode mais ser entendido como *'um ofício sem saberes'*, ou seja, não se pode mais aceitar que para ensinar *'basta conhecer o conteúdo'*, *'ter talento'*, *'bom senso'*, *'seguir intuição'*, *'ter experiência'* e/ou *'ter cultura'*. Nem mesmo pode-se aceitar *'os saberes sem ofício'*, em que o contexto do ensino é deixado à margem do processo.

Para o autor, é mais relevante compreender o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Trata-se de “um ofício feito de saberes”, em que se mobiliza uma grande variedade de conhecimentos, a partir de adaptações e transformações necessárias para a prática docente.

Na relação saberes, formação e prática docente situa-se o livro didático, material que é posto à disposição no processo de ensino e aprendizado, tendo por objetivo facilitar o trabalho docente. Entretanto, é relevante destacar que, em muitos casos, o professor continua a exercer a função de mero repassador dos conhecimentos produzidos, já que “podemos encontrar professores que aceitam o papel passivo de tutores/aplicadores de material didático exótico, repassando-o gradativamente aos alunos”, revelando que a prática docente se limita, muitas vezes, a transmitir um saber já pronto e não a construí-lo juntamente com o aluno (AMARAL & DUARTE, 2007, p. 18).

Em se tratando do uso do livro didático em sala de aula, a realização de “recortes”, transformações e/ou adaptações torna-se um elemento fundamental na prática docente, quando levados em consideração a realidade do alunado e os

recursos dos quais os professores dispõem, desde que essas adaptações sejam oriundas de reflexão e planejamento.

Nesse contexto, a função atribuída ao professor, no entender de Fiorentini *et al.* (2000), tem oscilado entre dois extremos: por um lado, o professor é apenas técnico (aquele que toma conhecimento do que foi produzido) e, por outro lado, o professor é agente ativo/reflexivo (o que luta por autonomia intelectual/profissional, que participa das discussões/investigações e da produção/elaboração das inovações curriculares).

Ainda segundo esses autores, “qualquer que seja a situação entre esses extremos, parece sempre existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão” (FIORENTINI *et. al., op. cit.*, p. 310). Os saberes dos especialistas aparecem, geralmente, organizados em categorias gerais e abstratas que fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa realizada em sala de aula; já os saberes da prática parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor por estarem estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico.

Considerando as questões aqui enfocadas, a literatura produzida nas duas últimas décadas tem criticado as faculdades de educação, o caráter disciplinar dos programas de formação de professores e o distanciamento da realidade profissional, fatores que têm respondido pela preparação insuficiente dos professores para enfrentar reais situações relativas ao ensino. Dessa forma, admite-se que a prática pedagógica não é apenas um espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos provenientes dessa prática.

### **3.2 O PNLD e a seleção do livro didático de português**

O Programa Nacional do Livro Didático é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). Embora tenha sido criado em 1985, as características desse programa foram redefinidas a partir de 1996. Suas principais finalidades, hoje, são a avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental e médio.

Conforme informa Bunzen (2009), o PNLD é executado de duas formas, a saber: a) centralizada e b) descentralizada. Quando centralizada, as ações que compõem o processo de aquisição e distribuição dos livros às escolas públicas brasileiras são desenvolvidas diretamente pelo FNDE. Se descentralizada, o FNDE repassa recursos financeiros às Secretarias de Educação das esferas estaduais ou municipais, que passam a ser responsáveis pelo processo de aquisição e distribuição dos manuais didáticos. De acordo com as informações apresentadas no estudo desse autor, o estado de São Paulo foi um dos poucos estados brasileiros que “aderiram à proposta de descentralização do planejamento e da execução do PNLD, uma vez que tal medida implica uma participação financeira do Estado e uma negociação direta com as editoras” (p. 75).

A instituição desse programa é produto da necessidade de orientar os professores na escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula. Quanto ao ensino de língua portuguesa, as novas teorias linguísticas, surgidas, principalmente, a partir da década de 1980 e, conseqüentemente, as contínuas



reformulações que visam à aplicabilidade das novas concepções e à aproximação dessas concepções da realidade da sala de aula, tornaram imprescindíveis algumas transformações no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

A adoção de um livro didático exige o reconhecimento da diversidade e flexibilidade das formas de organização do espaço escolar, que geralmente é caracterizada por fatores de ordem cultural, social e regional. Nesse sentido, como defende Batista (2003), é preciso assumir o compromisso para diminuir o descompasso existente entre as expectativas dos professores e as do PNLD no tocante à adoção de um livro didático adequado às práticas cotidianas de sala de aula. Esse descompasso pode ser atribuído ao próprio processo de escolha realizado pelos professores, o qual ocorre num prazo insuficiente e, além disso, sob condições inadequadas, pois, em muitos casos, os livros didáticos não são diretamente analisados pelos docentes e não há uma discussão fundamentada em bases teóricas vigentes.

Ainda, são poucas as pesquisas que, “ao abordarem processos de escolha de livros didáticos, procuram apreender os pontos de vista dos docentes, os critérios e esquemas de apreciação e de avaliação que de fato utilizam ao optar por um livro” (BATISTA, 2004, p. 30).

Os resultados obtidos nos estudos de Batista (*op. cit.*) e Costa Val *et al.* (2004), por exemplo, revelam, em linhas gerais, que há um distanciamento/desconhecimento total ou parcial do processo de avaliação realizado pelo MEC/PNLD, por meio do Guia de Livros Didáticos: o processo de escolha de livros didáticos vem acontecendo em direção contrária àquela planejada e objetivada pelo PNLD, visto que o Guia de Livros Didáticos tem função limitada e distorcida, sendo o fator determinante na seleção e encomenda

de livros didáticos, a influência das editoras nas escolas e nas redes de ensino. Além desses estudos, conforme pesquisa de Bunzen (2009), no processo de seleção, um dos critérios mais importantes para a adoção tem sido, além da presença de textos diversificados e atividades diferentes das apresentadas nos livros tradicionais ou adotados em anos anteriores, a indicação de coleções em curso de formação continuada e oficinas pedagógicas, em detrimento das orientações expressas no Guia de Livros Didáticos, material publicitário por meio do qual o MEC procura informar e mobilizar os professores para a realização das escolhas nas escolas.

### **3.2.1 As condições de escolha da coleção *Linguagens no Século XXI***

No contexto da pesquisa aqui relatada, o levantamento dos dados empíricos permitiu-nos depreender o grau de inadequação das condições de seleção do manual didático de português, marcada, sobretudo, pelos seguintes fatos: prazo insuficiente; ausência de parâmetros teóricos e metodológicos presentes no Guia de Livros Didáticos; ausência de participação efetiva dos professores na decisão final.

Em relação ao prazo determinado para a escolha do LDP adotado pela rede municipal de ensino em referência, com base nas informações obtidas no questionário, percebemos que nove (09), do universo de dez (10) professores, afirmaram que a seleção se deu a partir de uma reunião com a equipe pedagógica, em que os docentes indicaram as obras, e, um (01) dos professores afirmou não saber como se deu o processo, pois quando assumiu a turma os

manuais já haviam sido escolhidos. As falas a seguir atestam esse aspecto do processo de seleção do LDP em referência.

*P: De que modo foi realizada a escolha do LD adotado pela rede municipal de ensino?*

**FRAGMENTO 01:**

*Os professores tiveram um primeiro contato com várias coleções, depois houve uma reunião onde o mais votado na opinião dos professores, em sua maioria, foi escolhido. (Alice)*

**FRAGMENTO 02:**

*A seleção foi através de uma breve amostragem das obras sugeridas e depois coleta das opiniões dos professores, vencendo o voto da maioria. (Carlos)*

**FRAGMENTO 03:**

*(...) deu-se através de encontro de professores com os coordenadores da Secretaria de Educação Municipal. (Lúcia)*

**FRAGMENTO 04:**

*A equipe pedagógica da Secretaria de Educação convocou todos os professores de Língua Portuguesa para escolherem o LD diante de vários exemplares, de várias editoras. (Neide)*

Embora a pergunta tenha sido de caráter global, as falas dos professores são bem ilustrativas de que o processo de escolha, nesse contexto, ocorreu em um prazo insuficiente. Ainda em relação ao curto prazo, o fragmento a seguir, extraído da entrevista, exemplifica bem esse aspecto. Vejamos:

**FRAGMENTO 05:**

*(...) Eu não conhecia a coleção de livros e o tempo que foi passado é:: que nós tivemos foi um tempo curto, porque:: eram várias coleções (...) tínhamos que escolher uma... só tinha uma única pessoa que já escolhia... ela foi quem ficou insistindo... (...) e as pessoas se acomodaram... mas o livro que a gente escolheu não foi esse não... (Lúcia)*

Na visão da professora *Lúcia*, o desconhecimento acerca da coleção de livros e o tempo exíguo funcionaram como empecilhos para a escolha do material didático. O fragmento a seguir, também extraído da entrevista, ilustra este aspecto do processo de seleção do livro didático. Visualizemos:

**FRAGMENTO 06:**

*(...) na verdade, a coleção parecia já ter sido escolhida previamente:: a nossa análise... eu ACHO. Além disso, o:: o tempo destinado para a leitura das resenhas e... e dos livros é bem pouco... dá tempo não, menino... analisar tudo aquilo, mas a equipe pedagógica leu tudo direitinho e repassou pra gente, né? Os professores que trabalham com o português, sabe? Esse livro ((manuseando o manual do 8º ano)) é bem difícil, sabe? Tem nele... é:: muita coisa que a gente não viu no Curso de Pedagogia... (Neide)*

Os dados também revelam certa desconsideração ao Guia de Livros Didáticos, documento que tem por função precípua informar e mobilizar os professores para a realização das escolhas nas escolas, com base em discussões e orientações teóricas recentes, visto que, conforme afirma *Neide*, a leitura das resenhas expressas no *Guia* ficou apenas sob o encargo da Equipe Pedagógica. Essa ausência de sintonia dos professores com as recomendações

oficiais para o ensino de língua portuguesa explica, em grande parte, o seu posicionamento em relação à coleção adotada, conforme demonstrado a seguir.

Quando indagados mais especificamente sobre a razão de sua discordância em relação à coleção adotada, os professores apontaram a ausência do trabalho intensivo com o eixo gramatical, como bem ilustra a transcrição a seguir:

*P: Você optou por essa coleção de livros? Justifique.*

**FRAGMENTO 07:**

*Não... a gente tem é::: no caso... no meu caso pela/pela coleção “Projeto Araribá” da “Editora Moderna” e::: “Português Linguagens” de “Cereja e Magalhães”, justamente... porque... assim... eles trabalham, eles com/eles deixam contextualizada a::: abordagem gramatical, só que antes ele dá todo um aparato... BEM reforçado, então ele vai/ele parte, assim... um pouco da tradição pra o::: atual, então é mais fácil para as crianças adquirirem... do que ir diretamente... pra::: só o texto, porque eles não sabem nem o que é que eles tão fazendo e essa coleção... ela deixa totalmente a desejar em relação a esse aspecto.*  
(Alice)

A fala dessa professora torna saliente o eixo de ensino que orienta a sua escolha (abordagem gramatical), desconsiderado no evento realizado na escola. Sob esse aspecto, é importante observar que a justificativa da opção feita por essa professora recai sobre o encaminhamento metodológico da obra para o ensino de gramática e não para o ensino da escrita: “*justamente... porque... assim... eles trabalham, eles com/eles deixam contextualizada a::: abordagem gramatical, só que antes ele dá todo um aparato... BEM reforçado, então ele vai/ele parte, assim... um pouco da tradição pra o::: atual (...)* e essa coleção... ela

*deixa totalmente a desejar em relação a esse aspecto*". Esse depoimento revela sua preferência pelo ensino tradicional, em que o estudo de língua portuguesa deve ser guiado pelo tópico gramatical, abordagem que está sendo reproduzida em sua vivência de sala de aula, fruto dos *saberes curriculares*, apreendidos durante a formação inicial.

A partir das inquietações presentes no depoimento da professora *Alice*, consideramos importante destacar a ausência de atualização em relação às recomendações atuais acerca da maneira de abordar o eixo gramatical no ensino de língua portuguesa, segundo as quais o ensino de gramática passa a ser produto da observação e dedução do aluno, uma vez que a abordagem desse eixo no ensino fundamental deve estar a serviço das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever, a partir da criação de situações em que os alunos

possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso de vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (BRASIL, 1998, p. 28).

Nesse contexto, o que deve ser ensinado não corresponde apenas às imposições da organização clássica de conteúdos gramaticais. A "reflexão sobre a língua é considerada como necessária, mas deve-se distinguir do ensino tradicional de gramática de modelo latino, feito precocemente, desde as primeiras séries, que raramente levava à observação da língua, pois estava dissociado do uso" (SILVA, 2008, p. 173).

Considerando o *fragmento 05*, a professora *Lúcia*, ainda se referiu à uma escolha isolada: "*só tinha uma única pessoa que já escolhia... ela foi quem ficou*

*insistindo...*”, levantando a hipótese de que a coleção pode ter sido adotada levando em consideração apenas os critérios elencados pela equipe pedagógica do município<sup>19</sup>. Já a professora *Neide*, ao afirmar, no *fragmento 06*: “(...) *na verdade, a coleção parecia já ter sido escolhida previamente::: a nossa análise... eu ACHO*”, deixa entrever que o processo de análise e seleção das obras parece ter ocorrido previamente e reforça a hipótese de que os livros são escolhidos pela equipe pedagógica.

A fala da professora *Neide*, formada em Pedagogia, no *fragmento 06*, também nos faz enxergar que a ausência de participação do professor na decisão da escolha final pode ter sido fruto da formação docente insuficiente, visto que, conforme informado no capítulo I (p. 27), do universo de dez (10) professores atuantes na rede municipal de ensino, apenas 50% possui formação em Letras. Os demais são graduados em Pedagogia (40%) e História (10%), aspecto que pode interferir na assimilação de “novas” propostas teórico-metodológicas sugeridas para o ensino de língua portuguesa, conforme verificamos em “*Esse livro ((manuseando o manual do 8º ano)) é bem difícil, sabe? Tem nele... é::: muita coisa que a gente não viu no Curso de Pedagogia...*”.

Esses dados confirmam a prática de seleção de livros didáticos registrada no estudo de Costa Val *et al.* (2004, p. 112), que conclui não ser “efetivada pelos professores que vão de fato utilizá-la, em decorrência da atuação das Secretarias de Educação e das equipes pedagógicas”.

---

<sup>19</sup> A partir de um breve contato com a Equipe Pedagógica, fomos informados de que a coordenação da área de Língua Portuguesa, no período da pesquisa, estava sob a responsabilidade de uma professora formada em Letras (1981), com especialização em Educação Básica (2004). No ano corrente, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes ficaram sob o encargo de uma única professora, também formada em Letras.

Diante desses depoimentos, a respeito da seleção do LDP, (re)afirmamos com Silva (op. cit., p. 172-173) que

uma boa escolha, aliás, depende da formação do professor e da sua capacidade de avaliar-se, isto é, de reconhecer o livro que é capaz de aplicar. É melhor que um professor use um livro tradicional cujas práticas domine do que outro cujos objetivos e atividades sugeridas não compreende. Servem pouco, portanto, os bons livros se o professor for apenas capaz de ler e escrever, como pensa a sociedade em geral, se o professor não o sabe usar, se o professor não entender o modelo teórico em que se baseiam, os objetivos que perseguem. Se não é capaz de criticá-lo, de identificar suas falhas, de corrigi-las, se não é capaz de preencher suas lacunas.

Os dados registrados e a posição de Silva (*op. cit.*) apontam para o fato de que os problemas atribuídos ao ensino de língua portuguesa não terminam com a adoção de uma política de melhoria do livro didático. Embora, o objetivo maior do PNLD seja disponibilizar bons livros para melhorar a qualidade de ensino no país, o seu alcance é ainda uma miragem, pois o professor precisa se atualizar em relação às concepções contemporâneas de língua e de ensino de língua, adotadas, cada vez mais, nos livros didáticos, para ser capaz de criticá-los, identificar falhas e preencher lacunas. Também revelam que sem a atualização das concepções de língua e de ensino de língua portuguesa, os critérios de escolha adotados pelas equipes docentes continuam bem distanciados dos critérios adotados pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD, e, portanto, de recomendações como a que se segue:

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, 2007, p. 25).



Empreendendo uma análise própria do material, a escola pode assimilar e discutir os principais critérios oficiais de avaliação; participar ativa e criticamente do processo avaliativo; contribuir para esse processo com critérios próprios, ditados pelo projeto didático-pedagógico da escola e pela experiência acumulada da equipe docente e desenvolver uma cultura de avaliação de materiais didáticos como parte do projeto político-pedagógico da escola. Há ainda a recomendação de que um LDP

não é apenas um banco de atividades didáticas, mas todo um projeto de ensino-aprendizagem, com pressupostos teórico-metodológicos específicos e, considerando-se o conjunto de uma coleção, organizado para atender às demandas do segundo segmento do ensino fundamental. Portanto, os princípios a partir dos quais deve-se proceder à análise das coleções precisam garantir que o material escolhido esteja adequado: aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, explicitados em documentos oficiais como os PCN e/ou as Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais; ao projeto didático-pedagógico da escola (BRASIL, *idem*).

Nesse caso, tendo por base os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa, as orientações expressas em documentos oficiais como os PCN e o PNLD, bem como as características contidas no projeto didático-pedagógico da escola, a seleção do LDP será percebida como fruto de uma efetiva tomada de decisão conjunta.

Em síntese, os depoimentos analisados são frutos de um processo de rememoração, que implicou na reconstituição das condições de realização do processo de seleção do LDP, ocorrido em (2007), no contexto pesquisado. Nesse sentido, os resultados desta investigação representam a realidade do processo de adoção de livros realizado pelos professores do município em referência:

ocorrência de um prazo insuficiente, sem alusão ao Guia de Livros Didáticos e sem a efetiva participação de todos os docentes na escolha final.

### **3.2.2 Entre a (não)aceitação e o reconhecimento dos aspectos inovadores da coleção *Linguagens no Século XXI***

A respeito das motivações que conduziram os professores colaboradores da pesquisa à utilização do manual didático adotado, na entrevista realizada há uma variedade de posicionamentos assumidos: uns defendem a sua utilização, mesmo que não represente sua opção; outros reconhecem como positiva a presença de temas variados. Houve quem preferiu não responder, indicando apenas a existência de obras melhores.

*P: (...) que motivos levaram você a utilizar o LD adotado?*

#### **FRAGMENTO 08:**

*É:: do livro? Dos livros, cartas e jornais... foram esses que:: me chamaram a atenção... (Lúcia)*

No fragmento apresentado acima, *Lúcia* é motivada pela diversidade de gêneros textuais e possibilidades de leituras apresentadas no LDP. Nesse caso, a rejeição da coleção de livros adotada se deu a partir do desencontro quanto à escolha dos docentes, substituída, acredita-se, pela opção da equipe pedagógica. No exemplo a seguir, os temas abordados são aludidos por *Neide*, vejamos:

#### **FRAGMENTO 09:**

*É... vamos ver... pensando no ensino de língua portuguesa... é:: e:: e na série dos alunos, os textos são muito bons... sabe? Mas parece que os meninos não tão ligados nisso não. Não estão preparados pra o*

*livro (...) Agora, essas questões de humorista... de fazer entrevistas... eles já gostam é::: nem precisa também de muita coisa, né? E... os assuntos sobre animais... TUDO... tudo que desperta a curiosidade deles é sempre bom. (Neide)*

Entretanto, nos depoimentos que se seguem, os professores, por não terem optado pela coleção de livros, parecem desprezar o manual. Vejamos o que atestam essas falas:

**FRAGMENTO 10:**

*(...) ele não me chamou a atenção de forma alguma, justamente porquê::: as coisas que seriam necessárias pras crianças saberem no caso,né? Na série... ela::: deixou a desejar... conteúdos que eles deveriam ver... pra se preparar... né/no caso, né? Que esse é o sétimo ano, no caso pra se preparar pro oitavo ano, então... fica a desejar, principalmente porquê::: a parte gramatical dele... você não vive sem gramática, só que essa gramática ela é::: embutida, ela é guardada... não é pelo fato da gente trabalhar gramática contextualizada que a gente não deve saber toda teoria... (Alice)*

**FRAGMENTO 11:**

*Há... aqui e ali encontra-se alguma coisa... MAS há::: há outras propostas que são muito melhores e são mais fáceis de se trabalhar com a realidade de nossos alunos. (Carlos)*

Nos fragmentos acima apresentados, *Alice* parece não aceitar o livro adotado, ao demonstrar preocupação com a ausência da abordagem gramatical e *Carlos* despreza o manual, indicando coleções que estão mais adequadas à realidade do contexto escolar.

Mesmo diante das considerações dos professores colaboradores da pesquisa, que remetem à (não)aceitação do livro didático, torna-se evidente em

suas falas o reconhecimento das contribuições advindas do material didático para o trabalho por eles realizado. Vejamos os posicionamentos assumidos: *Alice* admite como contribuição as propostas de leitura e produção textual. *Carlos* destacou como contribuição o fato de ser um material de pesquisa, embora simplificado. *Lúcia* e *Neide* destacaram as propostas de leitura e de interpretação de textos apresentadas no livro didático.

Em síntese, os dados apresentados, transcritos da entrevista, revelam que os professores fazem uso de aspectos significativos: todas as falas demonstram a relevância dada ao ensino da leitura e escrita em sala de aula. Vejamos:

*P: (...) há alguma contribuição para o desenvolvimento da leitura e da escrita (...)?*

**FRAGMENTO 12:**

*HOUVE... houve sim, uma vez que ele tinha um material de leitura... embora não fossem as leituras que eles quisessem fazer, embora não fossem os TEXTOS que eles quisessem produzir é: seguindo o livro didático... QUANDO se usa o livro didático... houve sim, uma vez que ele produziu o seu texto, avaliou o seu texto... voltou para a refacção... HOUVE uma aprendizagem, não se pode negar tal fato. (Carlos)*

Chama-nos atenção a fala do professor *Carlos* em relação às contribuições advindas do LDP para o trabalho com a escrita de textos: “(...) *houve sim, uma vez que ele produziu o seu texto, avaliou o seu texto... voltou para a refacção... HOUVE uma aprendizagem, não se pode negar tal fato*”. O discurso do professor remete à abordagem do texto como processo, uma das concepções expressas no livro didático adotado. Nesse caso, ao se referir a essa perspectiva, o docente

lança mão dos saberes adquiridos na formação profissional. Passemos ao fragmento seguinte:

**FRAGMENTO 13:**

*(...) O livro tem contribuído muito... é um recurso... é um material de apoio... é::: o único material de que dispomos... você sabe, né? Pronto... quando vou realizar uma atividade de interpretação, por exemplo... eles não querem ler nada... querem responder sem ler... querem logo encontrar as respostas. Mas... acredito sim... que os temas e as propostas de escrita ... têm ajudado muito... até eu mesma, tenho aprendido muito como... estruturar... ESTRUTURAR um texto... e vejo também que alguns alunos já estão melhores... já escrevem melhor... porque conhecem o modo de organizar... é::: o texto. (Neide)*

Como se pode observar, no discurso de *Neide*, “*O livro tem contribuído muito... é um recurso... é um material de apoio... é::: o único material de que dispomos...*”, o manual didático se apresenta como única fonte de pesquisa e como o único recurso didático. Ocupa um lugar de destaque e exerce uma função relevante, seja como delimitador da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala, como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino e aprendizado. Além disso, ao afirmar que os temas e as propostas de escrita “*têm ajudado muito... até eu mesma, tenho aprendido muito (...) e vejo também que alguns alunos já estão melhores... já escrevem melhor... porque conhecem o modo de organizar... é::: o texto*”, a professora revela que o livro didático pode ser considerado como subsídio para a própria formação, que se mostra insuficiente.

Já as falas das professoras *Alice* e *Lúcia* revelam, mais uma vez, a relevância do trabalho com os gêneros textuais:

**FRAGMENTO 14:**

*Em relação à leitura e... à escrita, no:: sétimo ano:: a gente ainda dá pra trabalhar alguma coisa, a parte de biografia, então... a gente:: dá pra trabalhar a parte de biblioteca pra eles pesquisarem algum nome histórico... ou então... a gente trabalhar (...) de acordo com a realidade deles... (Alice)*

**FRAGMENTO 15:**

*É:: a questão do trabalho com cartas A:: questão... é: além de/de... é um trabalho que incentiva a:: es-cri-ta... é uma forma de resgatar também... (...) nós não temos hoje a carta escrita... não se comunica hoje, diretamente, através de cartas (...). (Lúcia)*

Os aspectos destacados pelas professoras remetem à abordagem da coleção ao discurso dos gêneros textuais sobre a escrita, em que a concepção de escrita subjacente às propostas passa a incluir aspectos sociais no evento de escrita e a identificação de características linguísticas de certos gêneros, seus objetivos e contextos de uso. Retomemos, respectivamente, o que dizem as professoras para a confirmação de nossa hipótese: “*Em relação à leitura e... à escrita, no:: sétimo ano:: a gente ainda dá pra trabalhar alguma coisa, a parte de biografia (...)*”. “*É:: a questão do trabalho com cartas. A:: questão... é: além de/de... é um trabalho que incentiva a:: es-cri-ta... é uma forma de resgatar também...*”.

Diante das considerações dos professores colaboradores da pesquisa acerca da coleção de livros adotada, torna-se evidente em suas falas o reconhecimento das contribuições advindas do material didático para o trabalho por eles realizado.

## CAPÍTULO IV

### **A PRÁTICA DOCENTE E AS ADAPTAÇÕES NA COLEÇÃO LINGUAGENS NO SÉCULO XXI PARA O ENSINO DA ESCRITA**

*(...) alguns livros didáticos precisam ser complementados pela ação do professor, que nem sempre pode elegê-lo como seria desejável.*

(SILVA, 2008, p. 163)

Neste último capítulo, também de caráter teórico-analítico, refletimos sobre a complexidade do trabalho docente, causada pela presença simultânea e necessária de variados tipos de ação que exigem dos professores a realização de uma grande variedade de interações.

Tomando por base a ideia de que qualquer pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, os conhecimentos e o saber-fazer por ele mobilizados na ação cotidiana, descrevemos e discutimos as adaptações que os professores dizem realizar em sala de aula nos projetos de produção escrita, sugeridos no livro didático de português. Por fim, elencamos os fatores que, na voz dos professores, impossibilitam a aplicação desses projetos.

#### **4.1 A natureza da prática docente**

O ensino tem sido considerado uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas, além das aulas em classe: aulas de recuperação, encontros com pais, participação em jornadas pedagógicas,

vigilância, supervisão de estagiários, encontros de aperfeiçoamento e envolvimento com atividades sindicais, que, mesmo prescritas como necessárias, apresentam-se de forma sufocante para o tempo que o professor tem disponível para desenvolvimento de seus planos de trabalho.

Desse modo, o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico, mas “a uma grande diversidade de ações heterogêneas” (TARDIF, 2002, p. 175), heterogeneidade que permite compreender por que as pesquisas acerca do ensino propõem visões às vezes tão diferentes dessa profissão. Este autor apresenta a diversidade de visões do ensino expressa pela literatura especializada. A primeira delas, inspirada em Skinner (1969 – *apud* TARDIF, *op. cit.*), é a visão do ensino como técnica, em que basta combinar os meios com os fins para a obtenção de resultados não problemáticos. A segunda visão, baseada em Neill (1970 – *apud* TARDIF, *op. cit.*), é a visão do ensino como afetividade, em que o ensino é relacionado a componentes afetivos, um processo de desenvolvimento pessoal, uma terapia. A terceira, representada por Freire (1974 – *apud* TARDIF, *op. cit.*), é a visão do ensino como uma ação ética ou política, em que a educação é associada à luta política. A quarta visão, inspirada em Larochelle & Bernadz (1994 – *apud* TARDIF, *op. cit.*), é a visão do ensino como uma interação social, que envolve um processo de “co-construção” da realidade pelos alunos e professores. Por fim, a quinta visão, representada por Adler (1982 – *apud* TARDIF, *op. cit.*), é a visão em que o ensino é visto como arte, que tem por objetivo transmitir conhecimentos e valores considerados fundamentais.

Lessard & Tardif (2007), com base em estudos de outros autores, reconhecem que uma aula é uma atividade complexa que envolve várias tarefas, que estão divididas em duas categorias: a) a primeira envolve as atividades



ligadas à gestão da classe, ou seja, à realização de rotinas e o cumprimento de regras que asseguram o funcionamento coletivo dos alunos, os modos de avaliação, a divisão do trabalho, a utilização de livros e cadernos; b) a segunda diz respeito ao ensino e aprendizagem da matéria, envolve o planejamento a longo e curto prazo.

Nesse caso, segundo Tardif (2002, p. 178) para ensinar, o professor

deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto.

Nesses termos, as ações do professor variam de acordo com os objetivos pretendidos, pois ele age em função de normas que defende ou que respeita; age em função de emoções, sentimentos, afetos; age também de acordo com os papéis sociais dos atores escolares (alunos e professores) e com os motivos que lhe pareçam pertinentes. Desse modo, a questão dos saberes, tratada no capítulo III, está intimamente relacionada ao trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização e aos condicionantes e/ou situações inusitadas com que o professor tem de lidar.

Como qualquer outra profissão, a docência é um trabalho burocratizado cuja efetuação é regulamentada, entretanto repousa sobre a iniciativa dos atores do processo educacional e requer de sua parte certa autonomia. Nesse âmbito, a prática docente é permeada por professores que fazem unicamente aquilo

previsto pelas normas escolares e por aqueles engajados num trabalho que chega a tomar tempo considerável, o que traduz as diferentes relações com o trabalho escolar.

Dentre essas relações, destacamos a relação com o material didático que é posto pelas instâncias oficiais à disposição do professor com o objetivo de facilitar o trabalho docente, cabendo-lhe a autonomia no uso do LD em sala de aula, realizar adaptações em função das suas condições de trabalho.

A seção a seguir destina-se a descrever e discutir as relações que os professores colaboradores da pesquisa estabelecem com as propostas para o ensino da escrita, veiculadas na coleção *Linguagens no Século XXI*.

#### **4.2 Os projetos de ensino da escrita e suas adaptações na sala de aula**

Tendo por base a organização das unidades temáticas expressas em cada volume da coleção *Linguagens no Século XXI* e as falas dos professores colaboradores desta pesquisa, passamos a refletir acerca das adaptações realizadas pelos docentes, quando da realização dos projetos de escrita sugeridos. Estamos entendendo por adaptações as tentativas dos professores em tornar as atividades sugeridas no LDP acessíveis ao público a que se destinam, alunos de escolas da rede municipal de ensino do contexto pesquisado.

Quanto à apresentação das unidades, verificamos que elas abordam temáticas diferenciadas e gêneros textuais diversificados. Vejamos o modo de apresentação das unidades que compõem, respectivamente, os manuais do 6º, 7º, 8º e 9º anos:

**a) LD do 6º ano:** Unidade I (Livros e mais livros – Projeto de escrita: A biblioteca na sala de aula); Unidade II (Cartas e mais cartas – Projeto de escrita: Cartas de todo Brasil); Unidade III (Conectados com o mundo – Projeto de escrita: Homepage da turma); Unidade IV (Imagens e lágrimas – Produção de texto-não verbal); Unidade V (Alegria! Alegria! – Projeto de escrita: Produção de página de humor); Unidade VI (Nos bastidores da notícia – Projeto de escrita: Um jornal editado por vocês!); Unidade VII (Fantasia e realidade – Contadores de história).

**b) LD do 7º ano:** Unidade I (O trabalho científico – Apresentação do trabalho científico); Unidade II (Brasil, terra de todos os povos – Atividade: anúncio publicitário); Unidade III (Brasil, terra de todos os ritmos – Projeto de escrita: Compositores em ação); Unidade IV (Espectáculos teatrais – Projeto de escrita: Brincando de Shakespeare); Unidade V (Histórias e histórias – Projeto de escrita: O trabalho do biógrafo); Unidade VI (Histórias em quadrinhos e super-heróis – Projeto de escrita: Estúdio de quadrinistas); Unidade VII (Conflito de gerações em debate – Projeto de escrita: Conflitos de gerações em debate).

**c) LD do 8º ano:** Unidade I (Atenção! Tenho algo a dizer – Projeto de escrita: exposição oral – palestra); Unidade II (Um olhar crítico sobre a arte – Projeto de escrita: resenha crítica de filmes e programas de TV); Unidade III (Um lugar onde tudo é possível – Projeto de escrita: criação de personagem); Unidade IV (O mágico e o sobrenatural explicam o mundo – Pesquisa); Unidade V (Conversando a gente se entende – Projeto de escrita: entrevista); Unidade VI (As minhas idéias e as suas – Projeto de escrita: texto de opinião); Unidade VII (Publicidade: você é o alvo – Pesquisa).

**d) LD do 9º ano:** Unidade I (Textos e mais textos – Pesquisa); Unidade II (Poesia em todas as vozes – Projeto de escrita: escritura de poemas); Unidade III (Contar histórias: uma arte – Projeto de escrita: planejamento, criação de conflito, revisão e análise de um conto); Unidade IV (Tramas televisivas – Projeto: escritura de capítulo da telenovela); Unidade V (O discurso político – Projeto de escrita: realização de enquete, elaboração de discurso, criação de slogan); Unidade VI (Humor em imagens – Projeto de escrita: criação de charges); Unidade VII (O poder da mídia – Pesquisa).

A título de análise, deter-nos-emos nas unidades de cada LD que foram objeto de discussão com os professores: primeiramente, na unidade II (dois) – “Cartas e mais cartas” –, do livro do 6º ano. A seguir, na unidade V (cinco) –

- “Histórias e histórias” – do livro do 7º ano. Depois, passaremos à unidade II (dois)
- “Um olhar crítico sobre a arte” –, do livro do 8º ano e, por fim, à unidade III (três)
- “Contar histórias: uma arte” –, do livro do 9º ano.

#### 4.2.1 Projeto “Cartas de todo Brasil” – LD do 6º ano/ Unidade II

As atividades da unidade II giram em torno dos seguintes objetivos: a) explorar o gênero carta; b) reconhecer o gênero como uma forma de comunicação interpessoal; c) discutir sua função em práticas políticas e sociais. Têm como culminância o projeto de escrita “Cartas de todo Brasil!”. Vejamos a proposta transcrita:

##### **CARTAS DE TODO BRASIL**

Você gostaria de conhecer meninos e meninas que também estejam cursando a 5ª série, mas que moram em outros lugares do Brasil? Então, como fazer isso?

1. Antes de mais nada é preciso conseguir os endereços. Para isso, procure descobrir endereços completos de escolas situadas em lugares distantes. Você pode consultar uma lista telefônica, pesquisar em revistas especializadas na área da Educação, ou mesmo telefonar a parentes que moram em localidades distantes.

2. De posse desses endereços, escreva, então, uma carta solicitando aos professores de Português da 5ª série uma relação com os nomes dos alunos que tenham interesse em trocar correspondências. Use o seguinte esquema para o corpo da carta:

1º parágrafo: apresente-se, informe em que série está e onde estuda.

2º parágrafo: faça a solicitação e justifique-a.

3º parágrafo: agradeça a atenção e despeça-se.

3. Ao terminá-la, releia-a. É o momento de fazer uma auto-avaliação para revisar cada aspecto.

- ⇒ Colocou o nome do local onde você mora e a data no canto posterior direito?
- ⇒ Escreveu o nome do destinatário?
- ⇒ Usou uma forma de cortesia para se dirigir ao destinatário?
- ⇒ Deixou claro o que deseja?
- ⇒ Apresentou justificativas?
- ⇒ Usou o mesmo pronome pessoal do princípio ao fim da carta?
- ⇒ Escreveu uma forma de cortesia no fim da carta?
- ⇒ Assinou?
- ⇒ A diagramação da carta está esteticamente equilibrada?
- ⇒ Os parágrafos foram marcados com um espaço em relação à margem esquerda?

⇒ Revisou os possíveis erros de ortografia ou pontuação.

Depois de responder às questões acima, você estará em condições de reestruturar ou refazer os pontos que não estão de acordo com uma solicitação. Se necessário, redija-a novamente. A eficácia dessa carta depende de que todas as respostas às perguntas acima sejam positivas.

4. Agora, o envelope. Nele devem constar o nome do destinatário e o endereço completo (rua, número, bairro, cidade, estado, país, CEP). No verso, você (o remetente) deve colocar o seu nome e o endereço de sua escola a fim de que o correio possa devolver a sua carta, caso não encontre o destinatário.

5. Está pronto! É só enviar e aguardar a resposta!

**QUADRO 09** – Projeto: Cartas de todo Brasil (LD, 6º ano, p. 40-41)

Nesta proposta, constituída de cinco comandos, os alunos são instigados a conhecer alunos que estejam cursando a 5ª série/6º ano, mas que morem em localidades diferentes da dos alunos da turma. No *comando 1*, a atividade consiste em fazer com que os alunos pesquisem os endereços em listas telefônicas, revistas e/ou que contatem parentes distantes. No *comando 2*, a partir da aquisição dos endereços, os educandos deverão solicitar aos professores dessas escolas o nome dos alunos que desejem trocar correspondências. Nesse comando, os alunos são orientados a organizar o corpo da carta, a partir de um esquema. No *comando 3*, a proposta sugere que seja feita uma revisão, reestruturação e refacção dos pontos que se apresentem incoerentes com a solicitação. Quanto ao *comando 4*, implica em preencher o envelope, a partir da menção ao destinatário e ao remetente. Por último, o *comando 5* atesta o envio da carta.

Observamos, logo no início, que a proposta cria uma situação de interlocução para validar a situação que será vivenciada pela turma (troca de correspondências entre alunos de escolas e regiões diferentes), o que revela a concepção de escrita enquanto prática social. A proposta evidencia, nos *comandos 2 e 3*, a concepção de escrita enquanto processo, expressa na

preocupação com o planejamento, a escritura, a revisão e a reescritura do texto. Está também subjacente aos *comandos 2 e 3*, que incluem, além de aspectos sociais no evento de escrita, a identificação de características linguísticas do gênero, seu objetivo e contexto de uso, a concepção em que o estudo do gênero orienta o trabalho com a escrita.

Passemos às adaptações, transcritas da entrevista, que a professora *Lúcia*, do 6º ano, diz ter realizado, quando solicitada a falar de sua prática:

*P: Aponte adaptações efetivadas... no momento da realização de cada projeto sugerido no LD e::: ou é::: dos projetos que foram realizados ...*

**FRAGMENTO 16:**

*É... eu já citei no momento do trabalho com cartas... em outro momento quando eu trabalhei o gênero carta.... vários tipos de cartas (...) o livro apresenta até::: UM CARTEIRO... que estava prestes a perder o emprego... que ficou famoso (...) ele começou a escrever cartas para pessoas, ele ficou famoso... e aquele da/do/da “Central do Brasil”... então, a partir daqueles textos... eu comecei a trabalhar o gênero carta... em sala... os alunos escreviam uns para os outros... ((Essa proposta citada por você... foi sugerida pelo LDP?)) Não... é uma adaptação... o livro sugeria que os alunos escrevessem para alunos de outras escolas... desconhecidos... sabe? Preferi fazer com que as cartas circulassem... é: entre a turma, como disse. (Lúcia)*

Nestas falas percebemos que a professora aponta as modalidades de carta referidas no LDP (cartas abertas, cartas formais e informais e carta de solicitação) e os textos presentes na unidade (O Brasil de Central do Brasil e Narradores de um Brasil perdido) que serviram de base para o trabalho realizado em sala.

A seguir, ela diz ter realizado uma adaptação no comando de escrita quanto ao destinatário: “(...) *é uma adaptação... o livro sugeria que os alunos escrevessem para alunos de outras escolas... desconhecidos... sabe? Preferi fazer com que as cartas circulassem... é: entre a turma, como disse*”. A troca de correspondências entre alunos de escolas e regiões diferentes pareceu inviável à professora. Visto ser conhecedora do contexto de sala de aula e das contingências apresentadas, preferiu simplificar/adequar a proposta fazendo com que as cartas circulassem entre os alunos da sala, o que nos parece uma opção válida, pois fazendo uso dos saberes experienciais, não desprezou a proposição do LDP, optou por adequá-la aos reais interesses da turma.

Estamos considerando como emprego dos saberes experienciais a necessidade de redirecionar a proposta, pois o envio de cartas para outras regiões poderia demandar tempo e recursos, dos quais os atores do processo educacional naquele contexto poderiam não dispor. Para a professora, o mais relevante na proposta seria, entre outros aspectos, explorar o gênero e reconhecer que a carta é um meio de comunicação interpessoal, objetivos expressos no início da unidade que foram alcançados na ação da professora. Entretanto, acreditamos, que, pelo fato de nossa pergunta apresentar caráter geral e não específico, a fala da docente não recupera o modo de realização da atividade de escrita, em termos de planejamento, escritura e reescritura, bem como as dificuldades encontradas no ato da escrita, entre outros aspectos.

A adaptação, no sentido de simplificação das propostas do LDP, está também presente na fala da mesma professora, quando indagada na entrevista sobre outras situações de escrita propostas no LD de 6º ano:

*P: Tem uma outra unidade... proposta que você possa destacar...?*

**FRAGMENTO 17:**

*É... o trabalho com jornais... mas o trabalho com o jornal foi muito rápido... (...) trabalhei a importância do jornal escrito... trabalhei... a primeira página do jornal e::: é::: algumas partes do jornal e... aprofundei um pouco mais em charge. ((Houve alguma produção escrita... durante o desenvolvimento desse trabalho??)) Não... produção escrita não. O objetivo era fazer... mas não aconteceu... tudo foi trabalhado oralmente... é::: o ano letivo, neste ano, foi encerrado mais cedo. (Lúcia)*

Trata-se de outro projeto de escrita “Um jornal editado por vocês!”, em que a professora revelou o modo de realização da atividade, dando relevância ao reconhecimento do suporte jornal escrito e das seções que o compõem. No trecho em que perguntamos a respeito da realização de atividades escritas, percebemos, de um lado, a superficialidade do tratamento dado à proposta; e de outro, as dificuldades que as situações inusitadas para o contexto escolar representaram para a realização da proposta, já que ela demanda um tempo considerável. Vejamos: “((Houve alguma produção escrita... durante o desenvolvimento desse trabalho??)) Não... produção escrita não. O objetivo era fazer... mas não aconteceu... tudo foi trabalhado oralmente... é::: o ano letivo, neste ano, foi encerrado mais cedo”.

Nesse caso, a simplificação da atividade proposta representa perdas significativas para a formação escritora do aluno, pois foi desenvolvida a partir de uma conversa informal para reconhecimento do suporte textual, sem considerar que a proposta consiste em fazer com que o aluno escreva para um interlocutor provável, com finalidade específica. As ações da professora evidenciam uma



formação insuficiente, visto que não percebemos a mobilização de saber algum, mas um esvaziamento de saberes, “um ofício sem saberes”: o livro didático oferece a possibilidade de escrita, mas a professora não a desenvolve, por não possuir meios, aspecto mais pertinente ou por não saber como.

#### 4.2.2 Projeto “O trabalho do biógrafo” – LD do 7º ano/ Unidade V

Os objetivos da unidade são: a) observar as diferenças entre os relatos ficcionais e os relatos históricos; b) conhecer e analisar textos de divulgação científica e textos biográficos; c) estudar a organização textual desses gêneros. O projeto de escrita é denominado “O trabalho do biógrafo”. Vejamos a transcrição da proposta:

##### O TRABALHO DO BIÓGRAFO

Heróis também são as pessoas que salvam vidas anonimamente, que dedicam sua vida a uma causa que lhe parece justa, que foram protagonistas de histórias grandiosas, consideráveis. Há também os heróis pouco ou nada conhecidos que, dia-a-dia, vivem de forma a ajudar aqueles que precisam, amenizam sofrimentos ou, corajosamente, denunciam injustiças.

Que tal escrever uma biografia sobre uma pessoa que você considere um herói? Siga passo a passo as orientações a seguir.

1. Escolha alguém para ser biografado.

Para começar a escrever uma biografia, você deve ter a resposta para esta pergunta:

***Por que escolhi este personagem?***

2. Elabore uma ficha com o perfil básico da pessoa escolhida (Abaixo, um modelo de ficha que pode ser utilizado)

Nome e sobrenome:  
 Data e lugar de nascimento:  
 Ocupação:  
 Estudos realizados:  
 Hábitos:  
 Amigos:  
 Recordações:  
 Retrato (descrição da personagem):  
 Traços de sua personalidade:  
 Outras datas importantes:  
 Fatos importantes de sua vida:  
 Metas conquistadas

3. Entreviste a pessoa escolhida ou pessoas que fazem ou fizeram parte de sua história. Você poderá buscar mais informações, tanto para completar os espaços deixados em branco na ficha como para estar seguro do que vai escrever. Para isso, entreviste a pessoa a ser biografada e outras que a conheçam ou que a tenham conhecido. Sugestões:

- ⇒ O que acontecia no país e no mundo quando ele nasceu?
- ⇒ Tem ou teve algum ideal? Qual?
- ⇒ Quais foram seus êxitos e/ou fracassos?

4. Procure documentos

Pesquise fotos, objetos e cartas da pessoa cuja biografia você vai escrever. Além de fornecer informações preciosas, vão servir para ilustrar a biografia.

5. Selecione as informações

Quando você tiver todos os materiais reunidos, selecione o que vai aparecer na biografia e estabeleça uma ordem.

6. Escreva e ilustre

Escreva a biografia. Pode incluir fragmentos completos das entrevistas ou dos documentos. Ilustre com alguma foto que tenha conseguido da pessoa escolhida.

#### ***Para revisar seu texto***

Enquanto você escrevia certamente ia corrigindo seu texto. Esse cuidado, porém, não basta. É preciso fazer uma revisão final. Proceda assim: releia a produção quantas vezes for necessário; detenha-se nas partes que apresentarem problemas e assinale-os. Analise, reconsidere, procure uma solução. Consulte seu professor, se necessário; risque o que desejar suprimir; insira o que achar necessário acrescentar; se tiver que trocar de lugar os parágrafos, marque com flechas.

7. Faça seu texto circular

Troque com seus colegas a biografia que escreveu e conheça os heróis eleitos por seus colegas.

**QUADRO 10** – Projeto: O trabalho do biógrafo (LD, 7º ano, p. 128)

A proposta é constituída por sete comandos e sugere a construção de texto biográfico, gênero focado durante toda a unidade: os livros de biografias, a nota biográfica e a autobiografia. Na proposta os alunos são levados a produzir uma biografia sobre uma pessoa que considerem um herói: pessoa encontrada em qualquer lugar, que se distingue das demais, podendo ser um avô, uma avó, um irmão, uma tia, um amigo, uma professora ou o pai. Como primeira orientação, no *comando 1*, os alunos deverão justificar suas escolhas. No *comando 2*, deverão elaborar o perfil básico da pessoa escolhida com base na ficha que se encontra no interior do projeto, contendo aspectos norteadores. No *comando 3*, os alunos

poderão entrevistar a pessoa escolhida e pessoas que fazem parte da história de vida dela. Depois, no *comando 4*, os alunos são orientados a buscar documentos (fotos, objetos e cartas) e, no *comando 5*, selecionar as informações essenciais. A partir das orientações do *comando 6*, eles deverão escrever a biografia com base nas entrevistas e nos documentos e ilustrar com fotos e revisar os textos produzidos, com base nas indicações expressas nesse comando. Por último, no *comando 7*, é sugerida a circulação dos textos para o reconhecimento dos heróis de cada aluno da turma.

A proposta insere-se no discurso do gênero sobre a escrita: dá relevância aos aspectos sociais que legitimam a vida da pessoa biografada. Solicita a identificação de características linguísticas do gênero, bem como observa o contexto de uso da escrita. A concepção de escrita enquanto processo se encontra presente nas atividades de planejamento, escritura, revisão e reescritura do texto, conforme solicitações específicas dos *comandos 1, 2, 3, e 6*. Já, no *comando 7*, a ideia de circulação dos textos produzidos para o conhecimento da turma acerca dos heróis de cada aluno cria uma situação de interlocução (troca de informações), revela a concepção de escrita, enquanto prática social.

Passemos às adaptações transcritas da entrevista, realizada com a professora *Alice*, do 7º ano:

**FRAGMENTO 18:**

*Por exemplo... a gente tem o projeto "O trabalho do biógrafo"... pra eles se tornarem biógrafos e: a gente também tem como outro exemplo o projeto:: do teatro "Brincando de Shakespeare"... o::: de biógrafo, eu achei ele mais simples de ser feito, só que eu deixei eles livres para escolherem uma celebridade... ou uma pessoa... a qual eles achassem adequado fazer, né? Então, escolhessem uma personagem sem... só*

*que tem essa parte de:: fazer ficha, procurar documento e: pra se fazer ao pé da letra, eles não conseguiriam... porque tem muitas informações, ao qual eles não conseguiriam alcançar... então, a gente vai pra o óbvio, o básico... certo? Então, a gente trabalhou da seguinte forma... a gente dividiu a turma em grupos de cinco pessoas, aí... eles entrariam num consenso sobre quem eles gostariam de fazer... ou alguém do passado... alguém da atualidade... então, eles foram... eles mesmos elaboraram as perguntas, a critério deles... as que eles achassem interessante... se fosse necessário tirar fotos, eles tirariam ou então... pegariam gravuras... da forma que cada um tivesse condições... (...) a partir daí... e como no final... há a ideia de deixar o texto circular... eles não fizeram textos, eles fizeram um texto oral e um texto escrito em cartolina...pra ficar exposto na escola... só que antes de exporem, eles teriam que apresentar (...) até que “XXXXXX” que estava na direção da escola... eles fizeram um biografia de “XXXXXX”... que ficou muito interessante, pois além de fazerem a biografia, tiraram foto... o trabalho eles apresentaram também em forma de charge... então, chargearam “XXXXXX”, certo? Colocaram uma frase, a qual todo mundo sabe que é dele... que aquela frase é dele... a vida dele, o trabalho... TUDO... ficou bem interessante... (Alice)*

Na fala de *Alice*, notamos a preferência pela realização do projeto “O trabalho do biógrafo”, pois, segundo a docente, este parece ser mais simples, em relação a outro projeto sugerido pelo LD. De posse da proposta apresentada, a professora se utilizou de argumentos que comprovam a necessidade de simplificação/adequação. Conforme orientação da proposta, ela deixou os alunos livres para escolherem os heróis que seriam biografados. Entretanto, desprezou as sugestões expressas no interior do projeto (aspectos norteadores da escrita do gênero em foco: ficha com o perfil básico da pessoa escolhida, entrevista e documentos), alegando que a realização dessas atividades seria inviável para os

alunos daquela turma. Ao afirmar “*a gente vai pra o óbvio, o básico...*”, ela revela mais uma vez, o aspecto da simplificação/adequação em relação às propostas sugeridas, pelo LDP, ocasionando perdas significativas para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Ao se reportar aos passos norteadores da atividade por ela observados, a docente afirma que os próprios alunos elencaram as perguntas, buscaram alguém do passado ou da atualidade, tiraram fotos ou buscaram gravuras. A partir da ideia de que os textos deveriam circular, ela informa, de forma confusa, que “... *eles não fizeram textos, eles fizeram um texto oral e um texto escrito em cartolina... pra ficar exposto na escola... só que antes de exporem, eles teriam que apresentar (...)*”, revelando uma concepção restrita de texto. A nosso ver, a professora propôs a confecção de cartazes e a produção se restringiu à criação de frases e de charges: vejamos o que diz a docente: “*(...) até que “XXXXXX” que estava na direção da escola... eles fizeram uma biografia de “XXXXXX”... (...) então, chargearam “XXXXXX”, certo? Colocaram uma frase, a qual todo mundo sabe que é dele... que aquela frase é dele... a vida dele, o trabalho... TUDO... ficou bem interessante...*”. Em virtude de não termos tido acesso às produções dos alunos, não percebemos que tratamento foi dado ao gênero charge (não é abordado na unidade), mas entendemos que os ajustes propostos pela docente, de certo modo, simplificaram de forma acentuada a proposta sugerida no LDP, visto que nenhum dos objetivos expressos no início da unidade foi contemplado na atividade desenvolvida pela docente: não percebemos se houve a análise e/ou reconhecimento de textos biográficos, nem de textos de divulgação científica e, além disso, a abordagem da organização textual desses gêneros foi esquecida,

pois as sugestões acerca dos aspectos norteadores da escrita do gênero biografia foram desprezadas.

Nesse contexto, a escrita consiste em uma atividade infundada, pois se mostra discordante em relação às concepções de escrita que devem direcionar o aprendiz da produção de textos em sala de aula. A oportunidade de escrita nessa prática nem sequer configura-se como uma escrita escolar, pois se encontra tolhida de quaisquer objetivos e, por ser pautada no modelo de escrita como produto, implica na formação de um sujeito destituído de quaisquer possibilidades de interação via escrita.

#### **4.2.3 Projeto “Você é o crítico” – LD do 8º ano/ Unidade II**

As atividades da unidade giram em torno de três objetivos principais, a saber: a) aprender a ler críticas e resenhas; b) observar que os críticos dificilmente são unânimes quando avaliam filmes, peças de teatro, livros, programas de TV, etc; c) analisar a estrutura de textos como sinopses, críticas e resenhas; culminando com o projeto de escrita “Você é o Crítico”. Vejamos a transcrição da proposta:

#### **VOCÊ É O CRÍTICO**

Você foi convidado para escrever uma crítica a respeito de um filme que viu. A crítica será publicada em uma seção especializada do jornal de interesse geral. Vamos lá?

*Não se esqueça de que assistir a filmes, apreciar espetáculos, teatros, ler bons livros, não é suficiente para escrever uma crítica. A crítica pressupõe que esses espetáculos, filmes ou livros sejam vistos já com a intenção de realizar uma reflexão posterior e avaliar.*

#### **Para escrever**

- Antes de começar a escrever, é preciso que você tenha disponível os dados básicos do filme em questão: país de origem, duração, direção, intérpretes, gênero. Para isso, pesquise em jornais ou revistas, nas seções especializadas.

- Comente as características de todos os aspectos de que recorde: direção, atuação e recursos técnicos. Leia as especialidades sobre cada aspecto nas páginas 52 e 53.
- Não se esqueça de dar uma idéia geral sobre o enredo do filme, mas evite dedicar muito espaço a esse resumo.
- Seu julgamento em relação ao filme (péssimo, ruim, regular, bom, muito bom, ótimo, excelente, etc.) deve estar justificado na análise feita.

**Para revisar**

- Guie-se pelas seguintes perguntas para revisar seu texto:
- Apresentei o nome do filme, do diretor e dos principais atores?
- Conte a história do filme, do diretor e dos principais atores?
- Apresentei minha opinião de forma impessoal?
- Fundamentei essa opinião com argumentos a partir da análise do filme?

**QUADRO 11** – Projeto: Você é o crítico (LD, 8º ano, p. 58-59)

A proposta consiste em escrever uma resenha crítica, a partir de um filme a que o aluno tenha assistido, para ser publicada em uma seção específica de um jornal. A seguir, a proposta concebe a resenha crítica como uma análise pormenorizada. Em relação à escrita, propriamente dita, há uma série de comandos, que preferimos agrupá-los em comandos 1 e 2. No *comando 1 – Para escrever* –, os alunos são orientados para a coleta de dados referentes ao filme (país de origem, duração, direção, intérpretes, gênero), a partir de pesquisas em jornais ou revistas. Em seguida, os alunos deverão tomar nota de aspectos diversos do filme (direção, atuação e recursos técnicos), com base nas especificações das páginas 52 e 53 do LD e, depois, há informações sobre a escrita do resumo (texto curto com indicações do julgamento do autor da resenha crítica). No *comando 2 – Para revisar* – são apresentadas orientações sobre aspectos para a revisão do texto, a partir de um roteiro de perguntas que remetem à análise da estrutura do gênero em destaque.

Logo de início, a simulação de uma publicação em um jornal, o possível suporte para esse gênero textual, revela aspectos da escrita enquanto prática social. Da mesma forma que as propostas anteriores, no *comando 1 – Para*

*escrever* –, esta proposta evidencia aspectos do discurso do gênero sobre a escrita (instruções acerca dos elementos constituintes do gênero em foco: dados do filme e estrutura do texto). Conforme orientações do *comando 2 – Para revisar*, a perspectiva da escrita enquanto processo é evidenciada: planejamento, escritura e revisão (reescritura do texto).

Passemos aos trechos transcritos da entrevista em que visualizamos as adaptações que a professora *Neide*, do 8º ano, diz ter realizado:

**FRAGMENTO 19:**

*(...) na unidade dois... do 8º ano... vamos ver... ((passa a manusear o manual)), temos o projeto “Você é o crítico”, que sugere a escrita de... é: UMA RESENHA CRÍTICA... a respeito de um filme assistido pelo aluno... eu até INICIEI... foi uma dificuldade para ser iniciado... eles não:: eles alegavam que não tinham tempo para verem o filme... para assistirem um programa de televisão... você acredita? (Neide)*

*P: O que você fez... diante disso? Desprezou a proposta?*

**FRAGMENTO 20:**

*NÃO... (...) eu lembrei de um filme que eu já havia falado sobre ele na sala... eu trouxe esse filme para assistir com a turma... e:: era:: “Em busca da Felicidade”. A partir daí... tentamos realizar o projeto... primeiro, assistimos o filme... depois, comentamos as coisas que os alunos haviam achado é:: ( ) as mais interessantes e:: até as coisas que não haviam gostado... também tínhamos lido o texto que trata do filme “Vida de inseto”... no livro didático mesmo... isso ajudou muito, mas ainda não dá pra trabalhar direito... os meninos não têm esse hábito... escrever é muito difícil... mas pelo menos, saíram uns resumos... dava até pra entender.../conhecer o filme, né? É... mas... somente era a história do filme... eu já falei... eles têm muita dificuldade quando vão colocar as ideias no papel. (Neide)*



Nestes fragmentos, percebemos que a professora aponta o desinteresse da turma pela proposta, rememorando uma das dificuldades no momento da realização de uma atividade dessa natureza. É relevante observar que no contexto de sua prática docente ela não desprezou a proposta, houve a mobilização dos saberes experienciais, quando recorreu a um filme de que havia falado em sala de aula, e, não somente, dos saberes curriculares, quando procurou contemplar os objetivos, conteúdos e metodologias expressas no LDP.

Entretanto, na tentativa da professora em realizar o projeto sugerido no LDP, há indícios de que não houve a elaboração do planejamento para o desenvolvimento das aulas, visto que em suas falas – *“eu lembrei de um filme que eu já havia falado sobre ele na sala... (...)”* e *“mas pelo menos saíram uns resumos... dava até pra entender... /conhecer o filme, né? É... mas... somente era a história do filme...”* – a docente apresentou dificuldade em desenvolver o trabalho sugerido no livro didático, pois como ela mesma afirmou, embora os alunos participem das discussões, não têm o hábito de escrever, e, por isso, sentem dificuldades quando da realização do ato de escrita. Em vez de produzirem resenhas críticas, informa a docente, os alunos produziram apenas resumos descritivos. Nesse caso, faltou o planejamento detalhado da atividade a ser desenvolvida, em que fossem evidenciadas atividades de reconhecimento e elaboração da escrita de resenhas pelos alunos, com a possibilidade de eles externarem suas visões acerca do filme assistido em sala de aula.

Nestes relatos, verificamos, mais uma vez, a simplificação/adequação acentuada da proposta sugerida no LDP, visto que a atividade da professora apenas se aproximou da proposta que tinha por objetivo maior a produção de

uma resenha crítica. Além disso, os objetivos expressos no início da unidade pouco foram contemplados na atividade desenvolvida, houve apenas alusão ao terceiro objetivo (analisar a estrutura de textos como sinopses, críticas e resenhas) na abordagem do texto “‘Vida de Inseto’ é estilo ao consumismo”, na seção “Além da crítica” (LD, 8º ano, p. 56-57).

#### 4.2.4 Projeto “Oficina de escritores” – LD de 9º ano/ Unidade III

As atividades estão organizadas em torno dos seguintes objetivos: a) reconhecimento da estrutura narrativa de diferentes gêneros; b) distinguir textos ficcionais e não ficcionais; c) conhecer a estrutura do gênero conto. Culminando com o projeto de escrita “Oficina de Escritores”<sup>20</sup>, que se apresenta distribuído por toda a unidade. Vejamos a transcrição da proposta mencionada:

#### OFICINA DE ESCRITORES

**PARTE 1:** Formem um grupo de não mais de três integrantes e comecem a planificar o conto, utilizando os passos propostos a seguir. Mais adiante, vocês poderão modificá-lo.

*Tipo de conto – título – lugar e tempo – Personagens*

**PARTE 2:** Para garantir um bom resultado, é sempre fundamental planejar. Por isso, retomem o que haviam traçado na parte 1 dessa oficina e pensem no conflito que vão estabelecer. Depois, escrevam a sequência que irão desenvolver. Finalmente, comecem a escrever, em uma folha a parte, a primeira versão.

*Tipo de conflito – sequência*

**PARTE 3:** Revisem o conto que estão escrevendo e prestem atenção se empregaram conectivos temporais. Observem, além disso, se não há repetições desnecessárias (daí... depois... depois...). Nesse caso, substituam um dos conectores por outro equivalente (por exemplo, logo, mais tarde.)

**PARTE 4:** Voltem à primeira versão do conto que estão escrevendo. Comparem o trabalho com o de outros companheiros, levando em consideração os seguintes aspectos:

<sup>20</sup> Embora o professor tenha mencionado mais de uma unidade referindo-se aos projetos – “Poesia em todas as vozes”, “Contar histórias: uma arte”, “Novelistas em ação”, “O discurso político” e “Humor em todas as imagens”, todas as abordagens, segundo o seu relato, foram superficiais, apenas explicações orais. Entretanto, houve um maior interesse pela Unidade 3 – “Contar histórias: uma arte”.

- a) Incluíram o título? Ele orienta o leitor ou, ao contrário, desorienta-o?
- b) Responde às características do tipo de conto escolhido (realista, fantástico, maravilhoso, de ficção científica)?
- c) Há referências de lugar e tempo?
- d) A sequência (situação inicial, conflito e resolução) é reconhecida?
- e) Os conectivos temporais foram adequadamente empregados? Eles se repetem?
- f) Há expansões – descrições, diálogos, reflexões do narrador sobre algum personagem?
- g) O clima ou os atributos dos personagens estão de acordo com o efeito que se quer produzir?
- h) Os personagens, ajudantes e seus oponentes estão definidos?
- i) Mantém-se o tipo de narrador escolhido ou não? Por quê? Lembrem-se de que todas as escolhas que vocês fizeram devem relacionar-se diretamente com o efeito que pretendem produzir.

**PARTE 5:** Revisem os tempos verbais empregados no relato que escreveram. Considerem se localizaram as ações em diferentes níveis mediante o uso dos tempos pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. Se quiserem, podem incluir alguma reflexão ou comentário no tempo presente. Depois, revisem a ortografia com o auxílio de um dicionário. Observem se empregaram adequadamente os sinais de pontuação. Finalmente, uma vez que tenham terminado a revisão, escrevam a versão definitiva.

**QUADRO 12** – Projeto: Oficina de escritores (LD, 9º ano, p. 86-99)

A proposta consiste na produção de um conto e é apresentada em etapas, distribuídas pela unidade, que se coadunam para a formação da narrativa. Na primeira etapa, *comando 1*, os alunos são orientados para o desenvolvimento do trabalho em grupos de 3 (três) integrantes, que deverão planificar provisoriamente o conto (Tipo de conto – título – lugar e tempo – Personagens). Na segunda, *comando 2*, os alunos deverão retomar o planejamento inicial para definir o conflito a ser vivenciado pelos personagens do conto (Tipo de conflito – sequência), momento de produção da primeira versão. Na terceira etapa, *comando 3*, os alunos são orientados para a revisão do texto, tendo como foco a utilização de conectivos e a redução de expressões desnecessárias.

Em seguida, na quarta etapa, *comando 4*, é sugerida a observação dos textos produzidos por outros colegas de sala para comparação e refacção, com base no roteiro pré-estabelecido. Na quinta e última etapa, *comando 5*, é proposta uma outra revisão do texto, em que os alunos são solicitados a observar os usos dos tempos verbais, a ortografia e a pontuação. Por fim, os alunos deverão selecionar os contos e produzir um livro.

Na proposta, nos chama atenção o tratamento dado aos aspectos referentes aos tópicos linguísticos (aspectos relacionados à coesão e coerência), fato que está ligado ao perfil da coleção, expresso no Guia de Livros Didáticos/PNLD (2008): a organização das unidades se dá a partir de tópicos linguísticos, não sendo eles pontos de partida para todas as atividades, já que se encontram diluídos no estudo dos gêneros textuais.

Mais uma vez, percebemos que a proposta atende à concepção de escrita enquanto processo, em que a preocupação maior está centrada nas fases de construção do texto, conforme as orientações expressas em todos os comandos da proposta. Ainda observamos, em todos os comandos, o discurso do gênero sobre a escrita, pois a proposta inclui a identificação de características linguísticas próprias do gênero conto e, nas orientações que se seguem após a proposta, a indicação de que “os textos, principalmente os de ficção, são feitos para circular, para serem lidos, apreciados, para provocarem deleite, diversão, reflexão” (LD, 9º ano, p. 99), motivos que orientam os alunos para a organização de uma antologia com os contos que deverão produzir, no intuito de fazer com que os textos escritos circulem no contexto escolar. Esses aspectos são também ilustrativos da concepção de escrita enquanto prática social.

Vejamos, a partir do depoimento de *Carlos* transcrito da entrevista, professor do 9º ano, as adaptações realizadas para a efetivação das atividades a partir dessa proposta.

**FRAGMENTO 21:**

*As produções... os projetos sugeridos.... alguns foram apresentados... (...)* foi aproveitado o: projeto “Contar histórias: uma arte” para o/as... a

*“Olimpíada de Língua Portuguesa”, já que ele trabalha com a narrativa, a questão de como narrar... o/de certa forma era margem para a produção de um conto, né? Era um texto memorialístico (...) a proposta do/das “Olimpíadas”, das “Olimpíadas de Língua Portuguesa”, ela toma muito tempo, então... não dá pra você se prender e as adaptações que foram feitas é:: mais a questão assim... de mostrar outras coisas da/da:: outros pontos que não foram abordados (...) a: a questão da leitura, a interpretação (...) No segundo, “Contar histórias: uma arte”, nós já partimos para a questão das “Olimpíadas”, nós estávamos inseridos na “Olimpíada de Língua Portuguesa”, já foi a parte de começar ir para campo, pesquisar o que o outro tinha pra dizer... ver quais as memórias do outro, se existem outras pessoas que poderiam ter idéias ou outras histórias mais interessantes... buscar na história de nossa cidade também... personagens da história que tivessem algo a contar a mais... fazer também um respaldo, um/uma questão de uma montagem do que foi a nossa cidade... nós adaptamos por esta vertente. (Carlos)*

Neste trecho, o professor se refere ao título da unidade “Contar histórias: uma arte”, em vez de “Oficina de Escritores”, projeto distribuído na unidade. Observamos na fala de *Carlos* que a simplificação/adaptação refere-se à associação do projeto proposto no LDP à “Olimpíada de Língua Portuguesa” – evento do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) – em que, segundo atesta o professor, é solicitada a produção de um texto memorialístico<sup>21</sup>.

Nesse depoimento, verificamos que, ao mesmo tempo em que planejou efetivar a proposta sugerida no LDP, o professor se deparou com a “Olimpíada de

---

<sup>21</sup> Nessa abordagem, as memórias literárias são gêneros de textos que recuperam uma época com base em lembranças pessoais, conforme o Caderno do Professor (Orientação para produção de textos) – CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

Língua Portuguesa”, cuja proposta, entre outras, sugere que os alunos resgatem memórias de pessoas mais velhas, relacionando-as com o lugar onde vivem. Nessa situação, uma proposta se sobrepôs à outra: a proposta do LDP foi parcialmente desprezada, pois os caminhos traçados para a construção do gênero memória literária (entrevistas, recolha de expressões utilizadas no passado, entre outros aspectos) conduzem o aprendiz do texto escrito para outra sequência, que se distancia daquela que é proposta no LDP.

Um outro aspecto relevante é que no livro didático o trabalho está voltado para a produção do gênero conto e não para o gênero memórias literárias. Entretanto, reconhecemos no discurso do docente: *“(...) foi aproveitado o: projeto “Contar histórias: uma arte” para o/as... a “Olimpíada de Língua Portuguesa”, já que ele trabalha com a narrativa, a questão de como narrar... o/de certa forma era margem para a produção de um conto, né?”*, que o encadeamento dos aspectos estruturais dos gêneros, ambos enquadrados como narrativas, possibilitaram a tentativa de adaptação. Nesse caso, o professor recorreu aos saberes adquiridos na formação profissional, de modo particular ao discurso do gênero sobre a escrita, para entrelaçar as características linguísticas dos gêneros em foco, o que revela uma aproximação com os objetivos mencionados no início da unidade: o reconhecimento de gêneros narrativos e da estrutura desses gêneros.

Entre esses, outros relatos dos professores colaboradores desta pesquisa corroboram a ideia de simplificação/adequação das atividades de escrita expressas no LDP. A proposição de comandos orais para o trabalho com a escrita de textos acentua essa simplificação das atividades propostas no LDP, visto que não costuma haver direcionamento para a planificação, reconhecimento da

estrutura do gênero, escritura e reescritura, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da escrita. Vejamos os trechos transcritos da entrevista:

*P: Você trabalha com comandos orais ou escritos... as propostas de produção textual desenvolvidas por você... são escritas no quadro é: é::... no caderno... mimeografadas... ou você só faz oralmente?*

**FRAGMENTO 22:**

*Oralmente. É... par/as informações só.. que eu passo pra eles... como trabalhar o texto... tudo é oralmente.. até os tipos de textos... é::: só oralmente... os enunciados das propostas são passados oralmente... às vezes... sim... só às vezes... é que eles anotam. (Lúcia)*

**FRAGMENTO 23:**

*A minha proposta é oral... ((É oral?)) Eu sempre coloco a proposta oral... a gente vê a proposta do livro... aí vê que não é viável... ai::: eu joga a bola pra eles... de acordo com o que eles disserem aí a gente desenvolve... (Alice)*

Nestes fragmentos, as professoras *Lúcia*, do 6º ano, e *Alice*, do 7º ano, revelam que as orientações para a produção escrita partem apenas da oralidade, o que representa uma proposta pouco significativa, pois os alunos não podem recorrer à proposta quando necessário, apenas têm por base a orientação da fala da professora. Passemos a outros exemplos transcritos da entrevista:

**FRAGMENTO 24:**

*Penso que tenho que trabalhar com as duas formas... geralmente, parto do texto escrito... da proposta sugerida no livro adotado... quando acho que eles não entendem a proposta do livro adotado... eu faço uma outra... com base no livro... mas também faço solicitações oralmente... quando não é pra nota... só digo o que/quero que façam... às vezes é::: um texto pequeno, uma historinha... pode até ser só um*

*texto não-verbal... então, nem precisa anotar nada no quadro, né?*  
(Neide)

**FRAGMENTO 25:**

*Eu utilizo os dois... são/são os dois comandos... não dá pra usar a língua sem usar o comando oral e o escrito... é::: quando o é comando oral... para explicar o que eu tô querendo na minha proposta... se eles não entenderem... mas quando é entendido... só o comando escrito.*  
(Carlos)

Nesses depoimentos, no entanto, *Neide*, do 8º ano, e *Carlos*, do 9º ano, reconhecem a necessidade de trabalhar com comandos orais e escritos. Transcrevemos o trecho que atesta o trabalho do professor *Carlos*: “*Eu utilizo os dois... são/são os dois comandos... não dá pra usar a língua sem usar o comando oral e o escrito...*”. Na fala de *Neide*, entretanto, “*quando não é pra nota... só digo o que/quero que façam... às vezes é::: um texto pequeno, uma historinha... pode até ser só um texto não-verbal... então, nem precisa anotar nada no quadro, né?*”, outra constatação foi a de que quando as produções não são relativas “às notas”, elas são sugeridas sem compromisso, sem planejamento, visto que os alunos, provavelmente, não serão cobrados. Nesse caso, observamos a evidência das concepções de escrita como habilidade e/ou criatividade, nas quais a escrita é uma atividade isolada, que independentemente do contexto apresenta regras que são aplicadas a qualquer gênero, não havendo preocupação com sua função social.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que as ações docentes variam de acordo com os objetivos pretendidos e que o professor desenvolve sua prática com base nos condicionantes e/ou situações inusitadas, originadas no contexto escolar. Por mais que a atuação do professor seja burocratizada, recai



sobre ele a iniciativa de (re)direcionar, com base, na maioria das vezes, em decisões improvisadas, o currículo/conteúdo pretendido para a turma/série em que leciona. Nos dados coletados, a principal consequência desse (re)direcionamento é a simplificação e/ou adequação das propostas do LDP, as quais demandam tempo para planejamento e execução, bem como recursos materiais. Tais simplificações/adequações, por vezes, distorcem ou descartam a proposta inicial, os objetivos esperados.

No contexto observado, não estamos mensurando erros e acertos dos professores, nem relegando deles o direito de criticar, identificar, corrigir e preencher as possíveis falhas apresentadas no LDP. Entendemos que eles argumentam em defesa de seus pontos de vista, expressam suas inquietações, tendo em vista gerir a sala de aula de maneira estratégica, para atingir objetivos de aprendizagem, a partir de sua realidade e da realidade de seus alunos.

#### **4.3 Os fatores impeditivos da aplicação das propostas de produção escrita**

Para Shavelson & Stern (1981 *apud* TARDIF, 2002, p. 208), ensinar é perseguir objetivos intencionais, tomar decisões e organizar meios e situações para atingi-los. Nesse sentido, é correto afirmar que o professor age em função de ideias, motivações, projetos, ou seja, de intenções das quais ele está consciente.

Para atingir as intenções relativas ao seu trabalho, o professor geralmente se defronta com as contingências que permeiam a gestão da classe, o ensino e a aprendizagem da matéria. Nesse quadro, os saberes estão relacionados à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua

diferenciação, à sua especialização, enfim, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm de lidar.

À luz de Tardif (2002), ressaltamos que a ação profissional do professor é organizada por duas séries de condicionantes:

os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.) (p.219).

Nesses termos, o trabalho do professor no ambiente escolar consiste em fazer essas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si.

Nesta seção, estamos denominando fatores impeditivos os condicionantes das ações do professor em sala de aula. Com base nos dados, elencamos, adiante, os *oito (08) fatores condicionantes* do trabalho desenvolvido com o ensino da escrita proposto no LDP no contexto pesquisado, enquadrando-os em duas naturezas: condicionantes relacionados ao conhecimento (03 fatores) e condicionantes relacionados à infraestrutura (05 fatores).

O *primeiro fator condicionante*, relacionado ao conhecimento, a ser destacado é a ausência de formação específica na área de língua portuguesa, como é o caso das professoras *Lúcia*, do 6º ano, e *Neide*, do 8º ano, formadas em Pedagogia, e, muitas vezes, a falta de atualização do professor com formação em Letras. *Neide* chegou a reconhecer as dificuldades por ela enfrentadas quando da apreensão de conteúdos necessários para o trabalho com o aluno em sala de aula: “*Esse livro ((manuseando o manual do 8º ano)) é bem difícil, sabe? Tem nele... é::: muita coisa que a gente não viu no Curso de Pedagogia...*”.

Esse desencontro entre a formação e o objeto de ensino proposto na coleção é decisivo para o prejuízo, em termos da qualidade do trabalho docente, considerando que a ausência dos saberes do campo disciplinar leva o professor a descartar as atividades do LDP, ou, na melhor das hipóteses, a abreviá-las em função dos conhecimentos adquiridos por meio dos manuais didáticos, no decorrer da atuação em sala de aula.

O *segundo fator condicionante* da atividade docente, de natureza infraestrutural, é a carga de trabalho do professor. Esse fator é aludido por Lúcia, do 6º ano, ao afirmar que “(...) *hoje nós vemos é::: a falta de tempo do professor que trabalha em várias instituições e... como vai desenvolver esse trabalho?*”. Essa condição dos professores está em contraposição às exigências impostas na utilização da coleção. Nesse caso, a professora se referiu à intensificação do trabalho em sala de aula, decorrente da necessidade de planejar as atividades para atender à perspectiva adotada pelo manual. Esse tipo de argumento, apresentado pelos professores quando adotam livros didáticos com propostas inovadoras, está relacionado com as novas implicações que as mudanças no trabalho pedagógico trazem (SILVA, 2004).

Considerando que o planejamento didático é o ponto regulador do trabalho em sala de aula, a ausência dessa prática torna-se um fator que interfere na aplicação de atividades propostas no livro didático, por esse motivo o consideramos o *terceiro fator condicionante*, relacionado ao conhecimento. É o que revela a fala de Carlos, professor do 9º ano, se reportando às adaptações dos projetos de escrita da Unidade V – “A persuasão política” – e da Unidade VI – “Humor em lágrimas”. Vejamos: “(...) “*O discurso político*” nós usamos, mas assim... uma visão oral, foi mais pra observar o que era que os nossos

*candidatos, o que era que estavam usando, mas nada aprofundado, né? E... “Humor em imagens”, a questão da oficina... utilizado mais como uma dinâmica de final de ano...”.*

Nesse trecho, parece não haver a prática sistemática de planejamento no desenvolvimento das atividades de escrita, sugeridas nas unidades V e VI, que enfocam a produção de gêneros variados (enquete, a organização e o planejamento do discurso político, o slogan, o cartaz e a charge). Entretanto, o trabalho envolveu apenas a modalidade oral da língua, em forma de discussões na sala de aula.

A partir do que afirmam os professores colaboradores, o *quarto fator condicionante*, de ordem infraestrutural, diz respeito aos projetos sugeridos, paralelamente, pela Equipe Pedagógica, que acabam “impedindo a aplicação de propostas” contidas no LDP, pois, geralmente, os professores tendem a cumprir o cronograma das atividades construído pela equipe, o que torna evidente a primazia da Equipe Pedagógica em relação aos professores, conforme revela o discurso de *Carlos*, professor do 9º ano, a seguir:

*P: (...) em relação aos projetos sugeridos pela equipe pedagógica... da Secretaria? Eles remetem o trabalho com a língua materna para o ensino da escrita?*

**FRAGMENTO 26:**

*Com certeza, a::: a equipe pedagógica, a orientação da coordenadora de língua portuguesa ela está sempre voltada para a questão da leitura e produção... (...)... muitas vezes e/essas propostas, elas são feitas em (...) de longo prazo... nem sempre nós temos propostas interessantes, mas sempre que possível a equipe traz (...) o problema é que muitas vezes há MUITOS projetos, há muitos concursos e você termina*

*ficando de mãos atadas porque não dá pra trabalhar todos ou quando termina um concurso, termina um projeto... já tem outro pra começar... fica complicado por esse motivo, mas que sempre favorece sim.*  
(Carlos)

Nesse caso, parece haver um distanciamento entre as propostas do LDP e aquelas sugeridas pela Equipe Pedagógica, o que evidencia, mais uma vez, a ausência do planejamento conjunto e, conseqüentemente, o abandono das atividades propostas no manual didático para o pronto atendimento às solicitações da secretaria.

Relacionado aos fatores descritos anteriormente, encontra-se a rejeição ao LDP, que consideramos o *quinto fator condicionante*, relacionado ao conhecimento, aspecto comprovado quando os professores se posicionam a respeito da indicação desse material para os docentes de outras instituições de ensino. Nesse caso, são apontadas quatro razões para a não adoção do material didático: a carga de trabalho do professor, a exigência de planejamento sistemático, o descompasso entre a proposta metodológica e a realidade dos alunos e a existência de obras melhores, conforme os trechos transcritos a seguir:

*P: Sabendo que o LD adotado pela rede municipal de ensino para os anos finais do ensino fundamental abrange o período 2008-2010, você recomendaria essa coleção para professores de outras instituições de ensino?*

**FRAGMENTO 27:**

*É:: ... mesmo sendo um livro bem atual eu não... não recomendaria... ((não recomendaria? Tem alguma justificativa para isso?)) SIM... é um livro que exige muito/muito empenho do professor para desenvolver os projetos... mhm... os temas que são a mesma coisa... e hoje nós*

*vemos é:: a falta de tempo do professor que trabalha em várias instituições e... como vai desenvolver esse trabalho? (Lúcia)*

**FRAGMENTO 28:**

*Olhe... eu:: poderia até recomendar... é um livro atual que traz uma metodologia para o trabalho com os gêneros textuais, mas... é:: um livro difícil que exige muito empenho... é:: planejamento do professor, que hoje trabalha em mais de uma escola... e não dispõe do tempo que precisa para fazer planejamento, né? A:: além disso, não é apropriado para o nosso aluno... é: o aluno dessa escola... (...) que só tem como recursos o livro didático, giz... é:: quadro e o caderno dos alunos... esses projetos do livro exigem outras coisas. (Neide)*

**FRAGMENTO 29:**

*Não... ((rindo)) porque é como eu disse... eu:: eu:: não aprovei ESSE LIVRO... porque ele não... assim... o nível dele... não satisfaz as nossas necessidades, sem contar que... na/no próprio manual vem especificando...mostra que... os próprios críticos em livros didáticos mostram que ele é deficiente... então, se os críticos dizem isso... imagine eu... ((rindo)) porque é a realidade (...). (Alice)*

**FRAGMENTO 30:**

*Não... sinceramente não... há outras muito melhores, eu creio que poderia ter sido escolhidas OUTRAS OBRAS, mas essa não. (Carlos)*

Inicialmente, os discursos dos professores nos revelam que continuamos a vivenciar o velho círculo vicioso, em que as causas apontadas para o insucesso do processo ensino e aprendizado são sempre as mesmas: a jornada de trabalho do professor, a escassez de recursos materiais e a “pobreza” do aluno. De acordo com os depoimentos desses professores, a recomendação remete à não adoção do livro. *Lúcia*, professora do 6º ano, e *Neide*, do 8º ano, afirmam que a utilização do material exige empenho e planejamento, aspectos que demandam o tempo de

que o professor não dispõe. Embora as professoras reconheçam que as abordagens do livro enfatizam aspectos atuais, recomendados para o ensino de língua portuguesa, ambas acreditam que o livro não é apropriado, que o trabalho proposto é inviável.

Esses posicionamentos podem ser relacionados ao da professora *Alice*, do 7º ano, para quem o nível do livro não condiz com a realidade dos alunos. Ela ainda acrescenta: “... *na/no próprio manual vem especificando... mostra que... os próprios críticos em livros didáticos mostram que ele é deficiente... então, se os críticos dizem isso... imagine eu... ((rindo)) porque é a realidade (...)*”. Neste trecho, ela refere-se ao tratamento dado na coleção ao eixo gramatical, expresso no Guia de Livros Didáticos/PNLD (2008, p. 107): “A reflexão linguística não se prende à gramática tradicional, embora todos os livros tragam quadros anexos”.

Por fim, a fala de *Carlos*, do 9º ano, evidencia sua rejeição à obra adotada. O docente aponta a existência de obras melhores do que a adotada na rede municipal de ensino. Vejamos:

*P: Por que você julga necessário adaptar as sugestões do livro citado por você “Linguagens” e não somente as sugestões do livro adotado?*

**FRAGMENTO 31:**

*Porque “Linguagens” de “Cereja e Magalhães” trabalha com uma temática mais próxima de assuntos que agradam e que estão mais próximo da temática jovem... a temática que/a vão aceitar...ou atingir a faixa etária que nós trabalhamos. (...) a questão de “Cereja e Magalhães”, eles trabalham outras temáticas, talvez elas sejam mais interessantes.. a questão da sexualidade... a descoberta do amor, a ética, a família, os valores familiares, o namoro, então... essas/esses temas são muito mais aceitos pelos alunos, eles demonstram muito mais interesse em ler, em produzir, em comentar...é tanto que fica*

*difícil controlar u/uma conversa numa mesa redonda... de um seminário... quando o texto é de “Cereja e Magalhães”, coisa que não acontece com o texto de/do “Heloísa Takazaki”... nós até tentávamos, mas os textos eles se mostravam difíceis (...) de difícil compreensão para eles... até porque:: alguns dos textos são muito longos... até eles se perdem no meio da leitura e... outra coisa... eles nem têm o hábito de leitura e... (Carlos)*

Nesse trecho, observamos que a preferência do professor pela coleção “Linguagens” de “Cereja e Magalhães” se dá em relação às temáticas abordadas, visto que, segundo seu depoimento, elas vão ao encontro dos interesses dos alunos. Nesse caso, para o docente, a coleção *Linguagens no Século XXI*, de “Heloísa Harue Takazaki”, se apresenta, inadequada, já que “os textos eles se mostravam difíceis (...) de difícil compreensão para eles... até porque:: alguns dos textos são muito longos...”.

Não percebemos na fala dos professores a opinião de que o livro adotado seja adequado ao contexto pesquisado. Isso significa que se mal escolhidos, os LD podem “favorecer uma prática que não é mais a tradicional nem obedece aos novos parâmetros” (SILVA, 2008, p. 171). Esses dados da realidade pesquisada não condizem com a afirmação de que a utilização do livro didático nas escolas impõe a condição de que ele seja uma ferramenta que favoreça a aprendizagem do aluno, “no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-los a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais” (BATISTA, 2003, p. 43).

O *sexto fator condicionante*, de ordem infraestrutural, diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos na realização do trabalho com a produção



de textos escritos. Do universo de dez (10) professores, no questionário aplicado cinco (05) deles revelaram como dificuldades apresentadas: a organização da ideias, o uso da pontuação, os aspectos ortográficos e a aversão à atividade escrita; dois (02) atribuíram à falta de recursos materiais do aluno a maior dificuldade; um (01) alegou que o nível de aprendizagem do aluno é a maior dificuldade; um (01) afirmou ser a influência da oralidade na escrita, e, apenas, um (01) professor não opinou. Vejamos o depoimento de *Lúcia*, professora do 6º ano, ao alegar a falta de preparação dos alunos:

*P: (...) Você poderia explicar melhor essa falta de preparação dos alunos?*

**FRAGMENTO 32:**

*Sim... a::: falta de preparação dos alunos no/na primeira fase do ensino fundamental... porque::: nem TODOS estão preparados para a próxima série... a quinta série... a gente teve alunos no 6º ano... sem escrever o próprio nome, não tem ideia de como... organizar um caderno... nós tínhamos lá... alunos de outras escolas que até TIRAR as atividades do quadro tinham dificuldades... (Lúcia)*

Conforme observamos, a professora se refere à precária formação dos alunos que atualmente são promovidos de uma série para outra, quase de forma automática. De acordo com a professora, no ano da pesquisa, no 6º ano existia alunos que não sabiam sequer “*escrever o próprio nome*”, nem “*organizar um caderno*”, o que representa uma “Progressão Continuada” sem uma aprendizagem significativa, algo peculiar do sistema público de ensino do país.

O *sétimo fator condicionante*, de ordem infraestrutural, aparece relacionado ao *sexto fator*. Quando indagamos os professores a respeito das dificuldades por

eles enfrentadas, no momento da realização de atividades escritas, do universo de dez (10) professores, no questionário, três (03) foram unânimes em afirmar que a falta de interesse dos alunos seria a maior dificuldade; três (03) afirmaram que o desenvolvimento do gosto pela escrita, é a maior dificuldade; dois (02) atribuíram à superlotação das salas de aula, a maior dificuldade; um (01) afirmou que o descompasso entre o LDP e a realidade da turma era a maior dificuldade; por fim, dois (02) preferiram não opinar. Vejamos o que atesta o depoimento de Neide, professora do 8º ano, a respeito da superlotação das salas de aula, quando se reporta às estratégias que tem utilizado para a produção de textos escritos:

**FRAGMENTO 33:**

*(...) a melhor maneira é refazer o texto, sabe disso, né? A questão é o grande número de alunos por sala... então, não realizo sempre a reescrita... quando realizo... pego um texto que apresente idéias desordenadas e escrevo esse texto no quadro...”.*

Nesse trecho, a superlotação da sala de aula faz com que os professores simplifiquem e/ou abandonem as propostas sugeridas no LDP, que se apresentem complexas ou inviáveis, dadas às condições precárias de interação professor-aluno.

Além desses fatores que se encontram entrelaçados, existe aquele, de ordem infraestrutural, diretamente relacionado à localização da residência dos alunos, que enquadramos como o *oitavo e último fator condicionante*. Vejamos o que atesta a professora *Neide*, do 8º ano.

*P: Quanto à origem dos alunos... é::: considerando que a maior parte dos alunos é da zona rural... quando você vai realizar alguma proposta de escrita sugerida no livro didático... que motivos impedem/dificultam essa atividade?*

**FRAGMENTO 34:**

*(...) os alunos da zona rural daqui... têm menos acesso a informações... moram distantes uns dos outros... saem de casa bem cedinho... dependem do ônibus escolar... e/essas coisas... só podem vir à rua no horário da escola e isso... impede que a gente peça uma pesquisa na biblioteca... que a gente realize um trabalho em grupo... fora da sala de aula... (...)* (Neide)

Percebemos no discurso da professora, por um lado, a presença de um fator de ordem externa influenciando o trabalho em sala de aula: os alunos são moradores da zona rural, têm menos acesso às informações, moram distantes uns dos outros e se utilizam de um meio de transporte precário, que não lhes permite vir mais de uma vez à zona urbana para realizar trabalhos em horário contrário ao das aulas; por outro lado, a visão, acredita-se, equivocada da professora, de que “*os alunos da zona rural daqui... têm menos acesso a informações...*”, limita a idoneidade do aluno oriundo da zona rural, visto que o estigmatiza, o reduz diante do aluno da zona urbana.

Em linhas gerais, os fatores aqui elencados expressam que a prática docente é uma atividade parcialmente flexível, propícia a mudanças e adaptações que dependem quase exclusivamente da postura reflexiva do professor, que deve mobilizar vários saberes para atender às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Nesse caso, o trabalho docente torna-se uma atividade de “limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias” (LESSARD & TARDIF, 2007, p. 112).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, que tematiza o entrelaçamento de alguns aspectos acerca da adoção e da utilização do livro didático de português, pretendeu: 1) Examinar a(s) perspectiva(s) teórica(s) subjacente(s) às atividades de produção textual expressas em uma coleção de livros didáticos adotada em três (03) escolas públicas municipais; 2) Interpretar o processo de escolha do livro didático de português nessas escolas; 3) Discutir as adaptações efetivadas pelos professores em relação às propostas direcionadas ao ensino da escrita; e 4) Identificar e descrever os fatores impeditivos da aplicação das propostas de escrita expressas na coleção de livros. Considerando estes objetivos e os resultados das análises realizadas, com base na coleção *Linguagens no Século XXI* e nos discursos dos professores colaboradores da pesquisa, alguns aspectos merecem ser retomados a título de conclusão deste estudo.

Nesta direção, em relação ao primeiro objetivo, apresentamos o quadro de concepções/discursos acerca da escrita e de seu ensino, com algumas posições influentes no cenário brasileiro do ensino língua portuguesa, discutimos os aspectos referentes à didatização e à inovação do ensino de língua portuguesa, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN-LP/1998), e nos critérios para avaliação do ensino da escrita no livro didático de português, expressos no *Guia de Livros Didáticos* (PNLD/2008). À luz dessa discussão, consideramos que a proposta da coleção *Linguagens no Século XXI* é inovadora, por apresentar a articulação dos eixos leitura e escrita, a inserção do eixo oralidade, a integração das atividades linguísticas às atividades de leitura e escrita e a vinculação das unidades temáticas a projetos de ensino da escrita.

Essa apropriação de aspectos inovadores é mais acentuada no que se refere ao eixo do ensino de escrita, pois, a partir da adoção de projetos, os alunos são envolvidos no planejamento das atividades e na avaliação dos resultados em função do plano inicial.

Para o alcance do segundo objetivo, tomamos para discussão conceitos relativos aos saberes e à formação docente e suas implicações para a relação do professor com a organização do trabalho escolar, em particular, com a seleção do material didático. A análise efetivada, dos dados de rememoração dos professores, a respeito do processo de escolha do livro a ser adotado no triênio 2008/2010, nos possibilitou a apreensão de que a seleção do manual didático de português foi marcada, sobretudo, pelo prazo insuficiente, pela desconsideração do Guia de Livros Didáticos/PNLD (2008) e pela ausência de participação efetiva dos professores na decisão final. Esse resultado nos permite reconhecer que, no contexto pesquisado, o alcance do objetivo do PNLD de promover a escolha democrática e consciente do LDP, ainda se apresenta como uma miragem.

Tendo em vista o terceiro objetivo, abordamos a complexidade do trabalho docente, marcada pela grande diversidade de “ações heterogêneas” (cf. TARDIF, 2002). Refletimos sobre as adaptações expressas pelos professores a respeito dos projetos de produção escrita sugeridos no LDP e sobre os fatores que inviabilizam a aplicação desses projetos. Entendendo por adaptações as tentativas dos professores em tornar as atividades sugeridas no LDP acessíveis ao público a que se destinam (alunos de escolas públicas, da rede municipal de ensino do contexto específico de pesquisa), analisamos os projetos que foram objetos de discussão com os professores. Constatamos que suas ações podem variar de acordo com os objetivos pretendidos e que as práticas são

desenvolvidas com base nos condicionantes e/ou situações inusitadas do contexto escolar. Nesse sentido, as adaptações analisadas nesta dissertação evidenciam que, por vezes, elas não se configuram como ajustes significativos, visto que são simplificações que distorcem ou descartam a proposta inicial da coleção de livros. Na maioria das vezes, não há elaboração de planejamentos para o desenvolvimento das aulas, os professores partem para atalhos que revelam um aspecto comum da prática docente em relação às propostas sugeridas: tendem a simplificá-las demais, ocasionando perdas irreparáveis, tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

Em relação ao quarto objetivo, reconhecemos que o professor se defronta com contingências que permeiam a gestão da classe, o ensino e a aprendizagem da matéria. Esses eventos contingentes são, na verdade, os condicionantes do trabalho docente, fatores determinantes dos objetivos intencionais, das tomadas de decisão dos professores em função de ideias, motivações e projetos. Neste quadro, constatamos os fatores condicionantes do trabalho docente no contexto pesquisado: a (não)formação específica na área de língua portuguesa, a falta de atualização do professor de português e a jornada de trabalho do professor, o que explica em parte a rejeição ao livro adotado; os projetos paralelos sugeridos pela Equipe Pedagógica; a ausência do planejamento didático conjunto; as dificuldades apresentadas pelos alunos na realização de textos escritos, em decorrência do nível de aprendizagem dos alunos, das dificuldades enfrentadas pelos professores na realização de atividades escritas e da gestão da sala de aula (em razão do número excessivo de alunos) e da localização da residência dos alunos em relação à escola (zona rural). Esses fatores demandam atitudes flexíveis, pois no contexto escolar o professor tende a se deparar com situações

inusitadas que impõem a mobilização de saberes propensos ao atendimento das exigências específicas da situação concreta de ensino.

Por fim, tomando por base a ideia de que o pesquisador deve registrar o ponto de vista dos professores, os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (cf. TARDIF, 2002), constatamos que os professores tendem a rejeitar a coleção adotada, pois, para eles, o uso do material em referencia exige planejamento e empenho do professor, o que demanda tempo. Embora reconheçam que as abordagens nela presentes enfatizam aspectos atuais, os professores afirmaram que a coleção não é apropriada, sendo, pois, inviável no contexto pesquisado. Estimulado por Bunzen (2009), pensamos que a coleção que se apresente bem avaliada no PNLD, por si, não é capaz de mudar a prática docente. Nesse sentido, é preciso reconsiderar que livros de caráter “inovador”, autênticos reprodutores do currículo prescrito na academia e nos documentos oficiais, mas que se mostrem inadequados para o tempo escolar, para os perfis do professor e do aluno, em particular para aquilo que é legitimado como ensino pelo professor, pouco contribuirão para o processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois todo e qualquer caráter inovador é sempre recriado pelas práticas e contextos sociais nos quais o instrumento de inovação está inserido (cf. SIGNORINI, 2007).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. C.; DUARTE, N. E. W. P. O professor de língua portuguesa moderno e o discurso anacrônico. *Revista Calidoscópico*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 5, n. 1, p. 15-18, 2007.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BATISTA, A. A. Gonçalves; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-45.

BATISTA, A. A. Gonçalves. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: BATISTA, A. A. Gonçalves; COSTA VAL, M. G.; (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 29-73.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, Cortez, 2005.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo : Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas : o que falar quer dizer*. São Paulo : Ed. da Universidade de São Paulo, 1996.

BRASIL. *Guia de livros Didáticos (PNLD-2008): língua portuguesa*. Brasília : MEC, 2007. (Anos finais do Ensino Fundamental).

\_\_\_\_\_. *Guia de livros Didáticos (PNLD-2005): língua portuguesa*. Brasília : MEC, 2004. (Anos finais do Ensino Fundamental).



\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R., MATÊNCIO, M. L. L. (Orgs.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-45. (Coleção Linguagem e Educação)

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem. Unicamp.

\_\_\_\_\_. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA VAL, M. G. *et al.* Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, A. A. Gonçalves; COSTA VAL, M. G. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 75-114.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. In: BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. (orgs.). *Linguagem em (dis)curso: gêneros textuais e ensino aprendizagem*. Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 6, n. 3. Tubarão: Ed. UNISUL, 2006, p. 413-446.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, A. José; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. Crisolia;

FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 307-335.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LESSARD, C; TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, n. 45(2), 2006, p. 239-259.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 237-260. (Coleção Linguagem e Educação)

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

REINALDO, M. A. G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, 89-101.

SANTOS, Cícero G. dos.; BARBOSA, Joselice D. M. Concepção e prática de escrita em livro didático de português: aproximações e distanciamentos das condições do trabalho escolar. *Anais da XIV Semana de Letras - Linguagens e estudos culturais: divergências e convergências*. Campina Grande: Realize editora, 2008.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: \_\_\_\_\_. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 211-228.

SILVA, M. B. da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SILVA, C. S. R. da. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A. A. Gonçalves; COSTA VAL, M. G. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 137-174.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAKAZAKI, H. H. *Linguagens no século XXI: língua portuguesa (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental)*. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2006. (Coleção Vitória Régia).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# APÊNDICES

**APÊNDICE 01**

Universidade Federal  
de Campina Grande



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**  
**CURSO: MESTRADO ACADÊMICO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_ ,  
como professor(a) colaborador(a) desta pesquisa de mestrado sobre o processo de seleção e o uso do livro didático de português no ensino fundamental, ciente de seus objetivos, cedo direitos de utilização de questionário e/ou entrevista oral semiestruturada, aplicados na instituição em que leciono, entre os meses de outubro e novembro de 2008, para a utilização dos dados produzidos em via impressa ou oral. Para tanto, assino este termo junto com o professor/pesquisador Cícero Gabriel dos Santos, RG 1863413 SSP/PB, concordando com o exposto acima.

Esperança, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do(a) professor(a) colaborador (a)

---

Assinatura do professor/pesquisador

## APÊNDICE 02

### MODELO DE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES COLABORADORES

Solicitamos seu empenho em responder ao questionário que segue. Temos como objetivos traçar um perfil acerca da formação dos professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino e obter dados a respeito da escolha e utilização do livro didático de português adotado para os anos 2008-2010.

#### I - Formação e atuação.

1. Nome \_\_\_\_\_

2. Curso de Graduação \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

3. Curso de Especialização

( ) Não ( ) Sim Tipo: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

4. Tempo de atuação como professor/a de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental \_\_\_\_\_

Anos/séries em que leciona \_\_\_\_\_

5. Participa ou participou de algum Programa de Formação Continuada?

( ) Não ( ) Sim

Qual? \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

6. Escola(s) em que leciona Língua Portuguesa (Especificar: nível fundamental/médio; rede pública/privada).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### II – Escolha e Utilização do LDP (2008-2010).

7. Livro Didático adotado nas turmas da rede municipal de ensino.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. De que modo foi realizada a escolha do LD adotado pela rede municipal de ensino?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Você trabalha com o LD adotado em sala de aula?

( ) Nunca      ( ) Às vezes      ( ) Frequentemente      Quantas vezes, por semana? \_\_\_

10. Se você nunca trabalha com o LD adotado em sala de aula, que motivos levaram você a tomar essa decisão?

---

---

---

11. Se você faz uso do LD adotado, que motivações conduzem você para isso?

---

---

---

12. Ao utilizar o LD adotado, você faz alterações/adaptações nas atividades propostas por ele? Por quê?

---

---

---

13. Geralmente, essas adaptações são feitas nas questões relativas à leitura, à produção de texto e/ou à análise lingüística? Por quê?

---

---

---

14. O LD adotado está organizado em unidades. Até agora, que unidades foram trabalhadas? Que unidades foram consideradas irrealizáveis e/ou não foram trabalhadas? Por quê?

---

---

---

---

---

15. Destaque possíveis contribuições advindas do LD adotado, quanto ao trabalho realizado em sala de aula.

---

---

---

16. Quanto ao trabalho com a produção de textos escritos.

I) Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos quando realizam atividades de produção escrita?

---

---

---

---

II) Qual sua maior dificuldade?

---

---

---

III) As propostas de produção textual contidas no LD adotado são sugeridas em projetos? É possível realizar esses projetos? Por quê?

---

---

---

---

IV) As atividades de produção textual sugeridas no LD adotado são condizentes com a realidade dos alunos? Por quê?

---

---

---

---

V) Não sendo as atividades de produção textual adequadas aos alunos, como você faz as adequações? Ou você simplesmente despreza a proposta contida no LD e parte para a elaboração de outra? (Responda justificando/exemplificando).

---

---

---

---

---

---

---