

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT15.007

PRÁTICA DOCENTE E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS RELAÇÕES

FABIANA JÚLIA TENÓRIO ARAÚJO

Professora do Instituto Federal de Educação de Pernambuco. - PE, fabianajulia@pesqueira.ifpe.edu.br;

KARLA SIMONE B. CAVALCANTI DOURADO

Professora do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI/UFRPE) - PE, karlacavalcanti08@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a relação que o professor de Língua Portuguesa estabelece com o Livro Didático, mediante análise da prática docente. Para tal, orientamos nosso estudo e a construção dos resultados com base nas contribuições de estudiosos como Costa Val (2003; 2009); Santos (2007); Certeau (1994); Chartier (2000) e nas discussões acerca das mudanças no ensino de língua, prática docente, livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático. Como instrumentos de coleta de dados, a fim de melhor atender às demandas do objetivo proposto, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Para análise do *corpus*, utilizamos a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Como resultados, observamos que a relação – docente e livro didático – não é de passividade, posto que o professor, apesar de utilizar o livro, muitas vezes, “imposto” pela escola, não o faz de forma passiva, mas sim modificando suas propostas, excluindo ou incluindo outras atividades que julgue necessárias à sua prática; por outro lado, essas mudanças parecem ter relação com a aceitação, ou não, do tipo de proposta veiculada nos livros. Assim, enquanto as propostas de leitura e produção eram postas em prática sem alterações, o ensino de AL era acrescido de outras atividades. Nesse caso, a relação estabelecida entre a docente e o LD era de rejeição aos modelos propostos nas atividades de gramática. No entanto, havia concordância com o cumprimento e programação dos conteúdos de AL elencados no LD. Em suma, nossos resultados indicam que compreender o movimento real e legítimo na relação que os professores estabelecem com os manuais didáticos, ao ensinar gramática/análise linguística, é contribuir para um

olhar atento a esta temática, que também precisa contemplar os diversos saberes e práticas mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Prática Docente, Livro Didático, Ensino de Gramática/AL.

INTRODUÇÃO

Discussões teóricas advindas, sobretudo, das ciências linguísticas e do campo da educação impulsionaram, principalmente a partir dos anos de 1980, diversas mudanças no ensino de língua portuguesa.

Nesse cenário, enquanto se desenvolvia a defesa do texto como elemento central das aulas de língua portuguesa (SANTOS, 2007), criticava-se, por um lado, o papel da gramática no ensino de língua, até então prioritariamente pautado na transmissão de regras e nomenclaturas gramaticais, sem o devido espaço para a reflexão sobre as formas reais de uso da língua, e, por outro, bem como de forma abrangente, questionava-se a qualidade e validade dos livros didáticos, ao ponto de discutir se estes não seriam prejudiciais ao ensino.

Esse espaço de discussões e duras críticas, tanto à gramática quanto aos livros didáticos, contribuiu para a construção de duas mudanças substanciais. A primeira delas, na área do ensino de língua, foi a criação de uma proposta de ensino de língua portuguesa de forma integrada, a partir do texto, como já mencionado, numa perspectiva de articulação entre as atividades de leitura, produção oral e escrita e de reflexão sobre a língua. Nessa proposta, o eixo de ensino que era dedicado ao trabalho com aspectos gramaticais ficou conhecido como a “Prática de Análise Linguística” (doravante, AL).

Além dessa mudança, percebe-se na educação, de forma mais geral, que o questionamento sobre os livros didáticos levou, numa perspectiva histórica, ao aprimoramento dos sistemas de aquisição e distribuição de livros didáticos às escolas públicas, criando, em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático mais parecido com o que conhecemos hoje, o qual, além de fomentar recursos para aquisição e distribuição dos livros didáticos (LD), passa a realizar avaliações pedagógicas sobre esses materiais visando à observância da adequação e qualidade dos LD, excluindo obras que não atendam a padrões mínimos de qualidade.

Cumprir informar que, para que um LD seja aprovado, ele precisa reunir qualidades mínimas na avaliação, as quais são aferidas por meio de critérios eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios são comuns a todas as áreas e versam sobre a correção conceitual e de informações básicas; a coerência e adequação metodológicas; seguir preceitos éticos que visam garantir uma convivência ética e plural (COSTA VAL, 2003). Já os critérios classificatórios são específicos a cada área de conhecimento. No caso de Língua Portuguesa, tratam da coletânea

textual e dos quatro eixos do ensino de língua: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos ou AL¹.

Tais critérios classificatórios da área de língua portuguesa são regidos por princípios gerais que, por sua vez, baseiam-se nos objetivos centrais para o ensino de língua, mantendo, conforme Costa Val (2009), praticamente a mesma definição desde o Guia do Livro Didático - PNLD 2002: a) desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita e oral; b) domínio da norma de prestígio social; c) a prática de análise e reflexão sobre a linguagem. Em 2008, acrescentam-se: d) a fruição estética e a apreciação crítica da produção; e) desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades na compreensão da variação linguística e convivência dialetal.

Além disso, outra inovação do PNLD é a participação docente no processo de escolha do LD que será utilizado em sala de aula. Nesse sentido, o Programa dispõe um Guia – Guia do Livro Didático – que dispõe de informações sobre os critérios avaliativos, aspectos metodológicos dos livros e resenhas, com vistas a fornecer meios para os professores escolherem o material que melhor se adequa à sua realidade.

Embora o início dessas mudanças marque pelo menos quatro décadas e, de certa forma, já estejam mais consolidadas do ponto de vista teórico, é interessante notar que quando as relacionamos às apropriações pelos professores e às mudanças nas salas de aula, elas - as mudanças - não seguem o mesmo ritmo, o que é compreensível, já que temos uma longa tradição que remonta séculos de formação pautada num modelo normativo de língua.

Nesse sentido, mais do que conhecer que mudanças aconteceram no ensino de língua, busca-se compreender como elas são, de fato, postas em prática, quais os desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor, seja na condução de um ensino de base mais reflexiva, seja no uso dos novos livros didáticos, que trazem em seus conteúdos as marcas dessas inovações.

1 Nas edições do PNLD, no Guia do Livro Didático, encontramos a expressão “conhecimentos linguísticos” nomeando o eixo que corresponde à análise e reflexão sobre a língua/linguagem. Na BNCC, temos a nomeação “Prática de Análise Linguística/Semiótica”. Esclarecemos que utilizaremos, em nosso estudo, as expressões “Eixo da AL” e “Eixo dos conhecimentos linguísticos”, para nos referirmos a esse eixo de ensino, e as expressões “Prática de Análise Linguística”, “Ensino de Gramática/AL” para nos referirmos ao ensino propriamente dito.

Isso posto, ressaltamos que o objeto de estudo desenvolvido neste trabalho tem relação direta com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e com o uso que o professor faz do livro didático.

Assim, esse trabalho visa compreender, a partir da prática docente, a relação do professor de Língua Portuguesa com o LD adotado pela escola. Acreditamos na importância da discussão de tal questão, bem como a compreensão de como as inovações linguísticas são corporificadas na sala de aula e fomentem mudanças, também, nos materiais de formação de professores.

METODOLOGIA

Vinculado à pesquisa educacional, com todas as suas especificidades e nuances investigativas, esse estudo foi realizado considerando que, para compreender a relação que a docente estabelece com o livro didático, é preciso vinculá-la ao contexto sociocultural e às condições históricas, como alerta Gamboa (2007, p.73), uma vez que “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material”.

Isso posto, é possível justificar a escolha por uma abordagem qualitativa, que permitiu ir além da observação controlada e da objetividade analítica. Essa opção, em nenhum momento, visou dicotomizar as abordagens, visto que a questão não é escolher um método em detrimento do outro, mas – como sintetiza muito bem Brandão – “a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos em consonância com os problemas que se deseja investigar” (BRANDÃO, Z., 2002). Assim também aconteceu com a abordagem analítica que se adotou. Essa opção pareceu contemplar a complexidade do objeto “relação que a docente estabelece com o livro didático” e, ancorado em Lüdke (2006), é possível afirmar que trouxe uma abertura e uma maior liberdade para escolher os meios mais pertinentes para sua compreensão.

Além disso, é preciso ressaltar o zelo e o cuidado que permeiam uma pesquisa dessa natureza, pois segundo Goldenberg (2007, p. 14):

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

Dentro dessa perspectiva qualitativa, utilizou-se dois procedimentos de coleta que, definidos pelo objeto e objetivos, foram complementares para subsidiar a análise: a observação e as entrevistas semiestruturadas, ambas com recurso de gravação em áudio. É importante ressaltar que esse é um recorte do estudo, já que durante a coleta de dados outros elementos, além da relação com o livro didático, foram levantados pela professora. Esse corpus, com os demais elementos, será analisado em outros trabalhos.

Na tentativa de melhor realizar a pesquisa e estar atento para os aspectos acima descritos, foi preciso também que houvesse interação entre o pesquisador e os sujeitos. Interação que inspirasse credibilidade e segurança, que auxiliasse na inserção do campo, mas que não comprometesse a fidedignidade dos dados colhidos. Para isso, a pesquisa inspirou cuidados quanto ao comportamento do pesquisador, que, segundo Minayo (2008), será mais observado pela forma como age do que pela base lógica de seus estudos.

Essas considerações são pertinentes na medida em que, através da observação e das entrevistas, houve um contato direto com a professora de Língua Portuguesa que possuía suas próprias estratégias de resolução de problemas, assim como sofria com as dificuldades pertinentes a sua área de ensino. Assim, faz-se necessário atentar para essas questões de segurança, de credibilidade, tanto quanto para a flexibilidade e para simplicidade exigida na interação com os pesquisados.

A pesquisa foi desenvolvida no Agreste pernambucano, atendendo a demanda de uma mesorregião que ainda carece de um olhar investigativo. Essa condição nos levou a escolher a rede municipal de ensino da cidade de Pesqueira - PE, em uma escola que atendia, no ano letivo em que foi desenvolvido o estudo, 800 alunos nas modalidades de Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. As observações aconteceram em uma turma dessa escola: o 6º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã.

A turma do 6º ano possuía 25 alunos. A maioria deles possuía idade prevista para série. A professora percebeu apenas três alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita. Os alunos eram solícitos e participavam das atividades propostas pela professora.

A professora A possuía 38 anos de idade e 18 anos de experiência na rede pública, dos quais três como professora substituta e quinze como professora efetiva. Sua experiência como estudante no Ensino Fundamental foi na escola pública e

sua formação no Magistério (atual Ensino Normal Médio) se deu em escola privada, tendo concluído em 1990; sua Licenciatura em Letras, também em instituição privada, foi concluída em 2000 e a Especialização em Linguística, em 2001.

Uma vez que nosso objeto era a relação com o livro didático, a coleta encaminhou-se por duas vertentes: a observação das aulas e entrevistas semiestruturadas que se deram durante as observações, bem como ao final delas. Para explicar esses procedimentos, é importante explicitarmos sob quais pressupostos teóricos realizamos a coleta.

A observação, segundo Lüdke & André (1986, p. 26), ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais com abordagem qualitativa, visto que ela permite adentrar na perspectiva dos sujeitos e compreender, através do contato direto e pessoal do pesquisador, o fenômeno que se quer estudar. Esse instrumento contribui para reconhecer o campo e os sujeitos com todos os seus valores, sua organização e em seu contexto próprio. Ainda segundo essas autoras:

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (ibidem, p. 26)

Vianna (2003, p. 12) corrobora com essa visão e afirma que a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. A quantidade de informações que se pode obter exige, no entanto, um cuidado redobrado para que a pesquisa não fuja de seu foco.

Compreendendo que a relação com o LD poderia aparecer em aulas destinadas à leitura, produção ou análise linguística, observamos 15 aulas da professora A. É importante ressaltar que as aulas observadas duravam 50 minutos e, na maioria das vezes, eram geminadas. Para esse estudo, de maneira específica, temos um recorte das observações e entrevistas que dizem respeito à relação que a professora estabelece com o livro didático de Língua Portuguesa.

Todas as observações e entrevistas ao longo das aulas eram gravadas e transcritas. Estas eram realizadas logo após o dia de observação. Essa escolha metodológica possibilitou compreender as práticas mais profundamente, uma vez que o esclarecimento de questões era fornecido logo após a aula e as professoras tiveram espaço para se colocar, expondo mais abertamente suas dúvidas, angústias e refletindo sobre a própria prática. Foram realizadas seis pequenas entrevistas

com a professora A, cujas observações das aulas (quinze no total) ocorreram no período de sete dias.

Após coletar todos os dados, utilizamos a Análise do Conteúdo, (BARDIN, 1977), a fim de ir além da simples leitura, reinterpretando as mensagens através de um tratamento sistemático dos dados e, posteriormente, de inferências a partir do material categorizado.

A análise do conteúdo pode ser designada, para Bardin, (1977, p. 37), como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao trabalhar com observações e entrevistas na coleta de dados, a análise temática (BARDIN, 1977), torna-se pertinente, uma vez que possibilita organizar mais de um item de significação na unidade de sentido determinada para análise das falas dos sujeitos. De maneira indutiva, as categorias foram emergindo das falas da professora, das atividades e dos elementos das práticas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações e das pequenas entrevistas com a professora, foi possível realizar o recorte que esse estudo apresenta: a relação que a docente estabelece com o livro didático. As análises serão descritas nessa seção.

A RELAÇÃO ESTABELECIDA PELA PROFESSORA A

O livro² adotado pela escola apresentava três seções fixas (Construindo os sentidos do texto – com interpretação oral e escrita; Gramática em uso – que trazia exercícios para refletir sobre assuntos diversos de gramática; Sistematizando – que apresentava os conceitos e classificações gramaticais) e outras quatro que apareciam algumas vezes (Palavra ao vivo – que tratava aspectos da oralidade; Viajando no tema – que aprofundava o tema do texto; Como é que se escreve – trazia escrita

2 SETT, M. das G.[et al.]. Para Ler o Mundo. Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

de palavras parônimas; Produzindo textos – que apresentava propostas de produção escrita). Iniciava sempre com textos e concluía cada unidade com uma parte de um projeto de escrita proposto para o ano letivo: um livro de memórias.

Nas aulas destinadas à leitura, observamos que a professora A fazia uso dos textos e das perguntas de interpretação oral e escrita. Seguia rigorosamente a ordem das atividades e realizava a leitura do texto, desde o comentário inicial, que o livro trazia, a cada capítulo, sobre o autor, até a referência bibliográfica. Entretanto, quando era dia de trabalhar as questões gramaticais, ela não utilizava o mesmo livro; buscava exercícios em outros manuais que considerava mais adequados ao tipo de trabalho que realizava.

Esse primeiro aspecto da prática de ensino da professora A parece revelar uma maneira “particular” de atuar, modificando, como afirma Certeau (1994), o que é imposto pela instituição, subvertendo um ritual programado para o cotidiano da sala de aula. Não utilizar o livro didático adotado pela escola para ensinar gramática era adequar às necessidades cotidianas o seu fazer pedagógico, uma vez que, nesse caso específico, havia a obrigatoriedade, discutida mais adiante, de utilizar o livro didático adotado pela Rede e a subversão sutil realizada pela professora na tentativa de adequar o seu fazer às demandas surgidas em sua prática cotidiana.

Essa tática³ já aponta uma preocupação da professora em buscar atividades que se aproximassem do que ela considerava importante para os alunos.

Assim, para a professora A, o livro adotado pela escola não atendia às suas necessidades, quando o assunto era gramática. Isso ficou evidente em sua fala:

O livro didático nosso é muito resumido e não me dá suporte. Então eu mostro a eles que tem no livro aquele assunto, agora para complementar, fortalecer o entendimento, eu tenho que ir buscar em outros livros. Aí, tiro xerox que já dá um outro andamento. (06/08/12)

Quando solicitada a explicar melhor a tática que descreveu, ela ratificou:

Tenho o livro didático, aí o livro didático não me dá suporte para alcançar o objetivo que eu quero. Aí o que é que eu faço? Eu vou em busca de outros livros que me deem o suporte que eu quero. Aí um livro eu utilizo para as atividades em sala e o outro livro, que eu tenho, eu utilizo para as provas. (06/08/12)

3 Tomamos tática, segundo Certeau (1994), como sendo a possibilidade de recriar no dia a dia algumas estratégias que são prescritas.

Embora ela falasse de outros livros (um de onde ela retirava atividades para realizar em sala de aula e outro que utilizava para elaborar provas), fez uso, durante as observações, de apenas um que difere da perspectiva do livro adotado pela escola. Isso é possível perceber pelas atividades trazidas para as aulas que analisaremos mais adiante.

Para compreender melhor o porquê dessa rejeição quanto à seção de gramática do livro adotado pela Rede, recorreremos também à análise do livro posta na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD 2011.

Segundo o Guia do PNLD 2011, a “seção Sistematizando apresenta definições e classificações de categorias gramaticais e atividades que buscam a fixação dessas categorias em frases soltas, numa perspectiva tipicamente estrutural”, (p. 86). Além disso, alerta para o trabalho com a seção Gramática em uso que, “apesar de constituir-se como uma boa oportunidade para reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos do texto, demanda orientação docente para a generalização e a construção de regras por parte do aluno” (p. 86).

Na seção *Sistematizando*, que trata os conteúdos gramaticais, o PNLD, então, verificou um trabalho de gramática isolada e sem reflexão, que apenas utilizava a exposição de conceitos e propunha exercícios classificatórios, como apontam, por exemplo, as páginas apresentadas a seguir, cujo conteúdo é o correspondente ao explorado em uma das aulas observadas, examinada mais adiante:

Figura 1: Explicação e atividade proposta no livro didático adotado pela rede de ensino.

The figure shows three pages from a didactic book. The first page, titled 'Substantivos', explains the concept of nouns and lists examples like 'menina', 'homem', 'cidade', etc. It also includes a table for gender and number. The second page, titled 'Também pode ensinar afixos sufixos e prefixos', explains affixes and provides examples like 'felizmente', 'desgraçadamente', etc. The third page, titled 'Atividades', contains exercises for identifying nouns and adjectives in a text, and for classifying nouns by gender and number.

Fonte: Para ler o Mundo. Língua Portuguesa (SETT, 2009).

Esse exemplo (retirado da seção em questão) traz uma abordagem transmissiva dos substantivos, adjetivos e artigos quanto ao gênero e número e propõe atividades de identificação, sem explorar, por exemplo, a propriedade polissêmica das palavras em seus variados contextos, embora tenha apresentado, ainda que de maneira incipiente, a relativização das classes substantivos e adjetivos no final da explicação.

Também para o PNLD 2011, a análise desse outro livro, que a professora utilizava para as aulas de gramática, apresentava aspectos diferentes do livro adotado pela Rede. A resenha de Português Linguagens do Guia PNLD 2011⁴ (p. 111) apontava que o livro – no âmbito dos conhecimentos linguísticos – estava num movimento: ora tratava as questões numa “perspectiva transmissiva, ora analítica e reflexiva”. Essas duas perspectivas são abordadas de maneira sistemática: na seção Língua em Foco “há longas explanações acerca do conteúdo estudado, seguidas de exercícios de fixação” e, paralelamente, na seção Semântica e Discurso “há análise dos conteúdos em estudo com ampliação e observação do uso, em função dos aspectos relevantes dos gêneros” (p. 116).

É importante aqui ressaltar que no livro adotado pela rede, embora traga a seção *Gramática em uso*, os conteúdos abordados não estão sendo analisados a partir dos gêneros.

Além disso, o que se percebeu, nas aulas em que a professora A utilizou esse manual didático, era que mesmo a seção Língua em Foco iniciava com reflexão sobre os usos e promovia uma atividade em que os alunos pudessem construir sentido para os conceitos que iriam estudar, como mostrará uma atividade transcrita mais adiante.

Assim, era perceptível a escolha da professora A por um livro diferente, que oferecesse melhores condições de atingir os objetivos que tinha com a sua turma. Implícita nessa escolha está a apropriação que a docente parecia ter feito em relação ao ensino de gramática: não devia ensinar as regras de maneira isolada ou apenas conceitos e classificações para serem memorizados. Isso aponta, portanto, mudanças em relação ao ensino tradicional de gramática realizado por meio de conceituações e exercícios constituídos de frases soltas. Provocada a falar sobre

4 CEREJA, W. MAGALHÃES, T. C. Português - Linguagens. 6º ano. Edição reformulada. São Paulo: atual editora, 2011

quais as diferenças que ela percebia entre os livros que utilizava e o escolhido pela escola, a professora A demonstrou que não preferia livros tradicionais:

Totalmente [diferente]. Porque no meu livro [o livro adotado na escola] é mais assim em cima de textos longos. Tem um lado bom assim... tem poemas, coloca os alunos para pensar... a gramática é trabalhada totalmente isolada. Os outros [que ela seleciona por fora para as atividades em sala e para as provas] têm os textos, tem a gramática contextualizada, os exercícios também são com textos...e tem uma coisa...eles fazem uma introdução...o livro que eu utilizo por fora....com um texto com o assunto que será abordado mais à frente. Que é o que nós utilizamos hoje [na aula]. Aí, lá na frente vem conceituando... (06/08/12)

A professora utilizava o livro didático adotado, mas não se mantinha presa a ele. Há, como aponta Mendonça (2006) um momento de transição nas práticas dos professores, assim como há, também, um movimento neste mesmo sentido nos livros didáticos, como constatou Silva (2008, p. 210) em seu estudo:

Como indicaram os resultados de nosso trabalho, as inovações observadas nos livros didáticos não substituíram, inteiramente, as “velhas” maneiras de ensinar gramática, mas revelaram tentativas de mudança em tempos de transição. Por isso, as coleções analisadas apresentavam não apenas “mudanças na estabilidade” (por exemplo, mantinha-se o ensino de classes de palavras, mas as classificações eram relativizadas), como também “estabilidades na mudança” (por exemplo, transmitiam-se informações sobre as características dos gêneros textuais).

Um fato interessante é que em outras pesquisas, como a de Souza (2010), outra professora (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) que, embora elogiasse a maneira reflexiva como o livro Português Linguagens tratava os conteúdos gramaticais, não fizera uso dele durante as observações e utilizava livros mais tradicionais na sala de aula. No caso da professora A, ela fazia uso do livro com atividades mais reflexivas, apontando um movimento diferente do que parece ocorrer com muitos docentes: a opção por livros nos moldes mais tradicionais.

Entretanto, alguns aspectos encontrados nesse estudo são semelhantes a algumas pesquisas e é válido ressaltá-los: a maneira como os professores têm utilizado o livro didático adotado pela escola – para a leitura e compreensão de textos – e procurado outros livros para complementar ou subsidiar o ensino de gramática, presente na pesquisa de Souza,(2010), a subversão ao estereótipo de que os professores seguem rigorosamente as orientações dos livros, já apontada por Morais

(2002) e uma insatisfação explícita – pela metade dos professores pesquisados – com o livro adotado pela rede, como apresenta a pesquisa de Silva (2012a).

Esse movimento realizado pela professora A, em busca de outras fontes que atendessem ao seu modo de fazer, parece confirmar o que Certeau (1994, p. 93) afirma sobre a maneira como o consumidor faz uso das produções culturais: não são passivos e “sem sair do lugar onde têm que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade”. O uso do livro didático apareceu na maioria das falas e aulas observadas como um recurso fundamental na prática de ensino da professora A.

A fim de visualizar melhor esse aspecto do uso do livro didático, analisaremos o quadro a seguir, que apresenta a frequência com a qual a professora usou os livros didáticos durante o período de observação:

Quadro 3: Frequência de uso do LD pela professora A

Aulas observadas	Utilização do livro didático adotado pela Rede	Utilização de atividades retiradas de outros livros didáticos	Ausência de atividades retiradas de livros didáticos
Aula 1			X
Aula 2		X	
Aula 3	X		
Aula 4	X		
Aula 5	X		
Aula 6			X
Aula 7			X
Aula 8		X	
Aula 9		X	
Aula 10		X	
Aula 11		X	
Aula 12	X		
Aula 13	X		
Aula 14			X
Aula 15			X
TOTAL	5	5	5

Observa-se que a professora utilizava o livro didático como um forte recurso de ensino: das quinze aulas observadas, dez delas fizeram uso desse recurso. Quanto às demais, é importante situá-las: uma delas foi o desenvolvimento de uma dinâmica utilizada para retomar as aulas do semestre, duas foram utilizadas para

reescritura do texto proposto na aula 2 e as outras duas foram voltadas para um trabalho de reescrita dirigida em sala de aula, como veremos a seguir.

Duas questões aparecem com essa análise: a frequência do uso do livro poderia ter sido maior, uma vez que o período de observação coincidiu com a volta às aulas no 2º semestre e com o trabalho “obrigatório” das Olimpíadas de Português, que promoveu a reescrita dos poemas nas duas últimas aulas desse período; além disso, a obrigatoriedade, relatada pela professora A, do livro didático também influencia nesse quantitativo, uma vez que, ao final do ano letivo, a professora precisava demonstrar que utilizou o livro adotado pela rede.

Quanto a esse último aspecto, a professora A afirmou ainda que a obrigatoriedade de utilizar por completo o livro adotado pela escola era uma dificuldade encontrada, pois deveria utilizá-lo, mesmo que ele não atendesse às necessidades docentes. Eis um extrato de uma das entrevistas:

Entrevistadora - Buscar outras atividades dificulta o trabalho?

Professora – É. Porque eu tenho que pesquisar, ver o que melhor se adéqua naquela atividade, naquele conteúdo que eu tô trabalhando. Se tivesse no livro seria bem mais fácil. E outra coisa, eu tenho que dar conta do livro. Além de trabalhar à parte, eu ainda tenho que cumprir o livro.

Entrevistadora - Isso é uma exigência da escola?

Professora – É da escola. Eu preciso terminá-lo.

Aqui percebemos um grande entrave para prática de ensino: as orientações da escola (equipe de gestão), no tocante ao que ensinar e como ensinar, estão vinculadas, segundo a professora, à preocupação de “terminar o livro didático” para demonstrar sucesso na aprendizagem ou para, de certa forma, controlar a prática de ensino. Independentemente de qual seja a real intenção dessa obrigatoriedade, é notório que ela constitui uma dificuldade para o professor que está em constante movimento, que utiliza materiais múltiplos que correspondam às práticas também múltiplas (CHARTIER, 2000) no espaço da aula.

Como essa queixa, de precisar esgotar as páginas do livro adotado, era constante, perguntou-se à professora A como se deu essa escolha, uma vez que geralmente são os próprios docentes da disciplina que decidem que livro usarão. Em sua resposta, encontramos outro entrave:

O livro didático...como tudo tem... na verdade, os professores não queriam esse livro, queriam outro... como houve uma votação, então gente que estava fora de

sala de aula foi chamado para participar da votação... e o livro que tivesse mais "rentabilidade" para secretaria foi escolhido. Foi uma reunião com os professores de língua portuguesa. Os professores de todas as escolas se reuniram nesse dia e os professores que são de português e estão fora de sala na secretaria [de Educação], eles também têm o direito de votar...eles foram e votaram no livro que fosse mais interessante à secretaria e não aos alunos... perdemos por um voto. (Entrevista final)

Percebe-se como, nesse caso, a prática de ensino do professor é também permeada por aspectos externos à sala de aula e é necessário contemplá-los ao tentar compreender o que acontece nesse espaço.

A partir desses depoimentos da professora A, é possível retomar as questões tratadas anteriormente sobre como os professores modificam, com suas táticas, (CERTEAU, 1994), o que lhes é imposto. Em uma das entrevistas, a professora chegou a afirmar que não obedecia fielmente ao livro, mas ressaltou que não deixava de seguir a ordem dos conteúdos imposta por ele.

Entrevistadora – Como você organiza suas aulas?

Professora - Eu faço assim, eu vou seguindo o livro, não é? Por exemplo, cheguei em produção textual naquela aula, mas eu achei que ficou dúvida...então eu continuo em produção textual. Aí terminei, eu vou para parte de gramática, então eu vou pra outros livros, tiro xerox e começo a trabalhar...

Entrevistadora - A definição é feita pelo livro?

É Pelo livro, mas não me impede de articular outras coisas para conseguir aquele objetivo. Mas veja: às vezes eu tô dando uma coisa aqui na página 100, mas uma coisa lá na página 130 tem uma ligação com o que eu estou dando...então eu pulo lá pra página 130. Por que vai me ajudar...o livro é pra ser seguido, mas não diz que é página por página.

Aqui, a professora deixa claro que quem ditava a ordem dos conteúdos gramaticais era o livro adotado pela rede. Entretanto, ela analisava o livro e, se fosse preciso, fazia algumas alterações que melhor organizassem a sequência que ela escolhera para seu trabalho.

A relação que a professora estabelecia com o livro didático caminhava para duas perspectivas. A primeira era de "fidelidade", quando seguia a ordem das leituras e dos conteúdos de gramática. Como havia a obrigatoriedade de terminar o livro, não alterava a organização proposta nas unidades. A outra era de "rejeição" ao modelo apresentado nessas atividades de gramática, buscando outras formas

de promover a aprendizagem que mais se adequassem ao modo como concebia o ensino de conhecimentos linguísticos.

Esse segundo aspecto fica evidente quando a professora A usa outro livro, que, pela maneira como articulava a atividade, parecia ser bem familiar, pois ela ficava à vontade com ele e demonstrava segurança com o material.

Assim, se por um lado o livro – institucionalizado – apontava estratégias para promover a aprendizagem dos conteúdos gramaticais, a professora A fazia uso de táticas que driblavam o que não era útil à sua realidade, confirmando a negação da posição de passividade enquanto consumidor (CERTEAU, 1994) dos produtos “fabricados” para auxiliar a prática de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desse estudo era reconhecer e analisar a relação que a professora estabelece com o livro didático no cotidiano da sala de aula, convém ressaltar que é perceptível um movimento de mudança em relação às inovações linguísticas e um movimento próprio de estratégias em busca de uma situação mais confortável para sua prática.

A professora afirmou fazer uso do livro adotado pela rede, por uma obrigatoriedade da escola, mas não reconhecia nele uma proposta adequada à sua prática e ao seu entendimento de ensino de língua. Fazia uso desse livro nas aulas de leitura e, às vezes, de produção, mas utilizava outro livro para abordar os conteúdos gramaticais. No entanto, afirmou ser o livro da escola quem determinava a seleção e a ordem dos conteúdos a serem estudados no ano letivo.

Conforme analisado, o livro adotado pela rede trazia uma abordagem transmissiva dos conteúdos gramaticais e ela parecia buscar o “diferente”, que estaria na reflexão sobre os recursos da língua e sobre os sentidos provocados no texto pelo uso de tais recursos. A professora A não se conformou com o papel de passividade diante do livro didático obrigatório e realizou outras atividades que mais se identificavam com o que ela julgava como mais adequado. Entretanto, aqui, ela esbarrava em uma dificuldade de ordem administrativa e deixou isso bem claro em seus depoimentos: a obrigatoriedade do uso do livro, sem que ele atendesse às necessidades do cotidiano e de seu modo de fazer (CERTEAU, 1994).

Assim, podemos afirmar que a relação com o livro didático era de rejeição aos modelos propostos nas atividades de gramática, mas, ao mesmo tempo, de fidelidade em relação à seleção dos conteúdos e a quando se ensinaria tais assuntos.

Compreender o movimento real e legítimo na relação que os professores estabelecem com os manuais didáticos, ao ensinar gramática/análise linguística, é contribuir para um olhar atento a esta temática, que também precisa contemplar os diversos saberes e práticas mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Contudo, muitos outros aspectos poderiam receber um tratamento mais aprofundado em futuras pesquisas, como, por exemplo, a relação entre os saberes mobilizados pelos professores e o uso do livro didático no ensino dos conteúdos gramaticais.

Eis o nosso desafio: fomentar outras discussões que possam auxiliar as formações de professores na (re) construção das práticas de ensino, visando o desenvolvimento de indivíduos competentes, linguisticamente, e autônomos na descoberta dos sentidos e dos saberes da sua língua.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2002. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português - Linguagens**, vol. 6, 6º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2011.

CHARTIER, A-M. Fazeres Ordinários da Classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer** / Michel de Certeau; tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA-VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

COSTA-VAL, M. G. **Alfabetização e Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LÜDKE, M. A Pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, A. M. M. et. al. (org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (13.:2006: Recife, PE) Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógico: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen & Márcia Mendonça (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.199 – 226.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25a Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental. **Anais da 35a Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.