

ANGELA MARIA DAMACENO-REIS

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação: História, Política,
Sociedade, sob orientação do Prof. Doutor
Kazumi Munakata.**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – SÃO PAULO
SÃO PAULO**

2006

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi compreender o uso do livro didático de português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Adotando a perspectiva da história cultural, segundo Chartier, considerou-se o livro como mercadoria produzida para o comércio e como signo cultural e, dessa forma, o livro didático, especificamente, como portador das novidades pedagógicas e ao mesmo tempo da tradição escolar. Considerando a teoria crítica do currículo e a classificação dos livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático de 2002 (PNLD/2002), foram analisados os discursos sobre a prática docente no uso do livro didático presentes nos relatórios de estágio de observação dos alunos de licenciatura em português da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e os discursos das professoras observadas, concedidas por meio de entrevistas. Concluiu-se, pela análise dos dados, que a pesquisa apresenta uma visão panorâmica da utilização do livro didático de português pelas professoras, identificando o uso intensivo do livro didático nas atividades de leitura e reflexão lingüística, o uso precário nas atividades de produção de texto e o não uso nas atividades de linguagem oral. No encaminhamento das atividades, as professoras demonstraram preferir procedimentos tradicionais e que proporcionavam maior controle dos alunos e da rotina. Por fim, evidenciou-se que mais que a qualidade do livro didático e além da formação docente, outros fatores interferiram na prática das professoras, como a jornada excessiva de trabalho, o não funcionamento adequado do PNLD nas escolas e as outras funções sociais que a escola vem assumindo nas últimas décadas.

Palavras-chave: livro didático – prática docente – ensino de Língua Portuguesa – formação docente – ensino fundamental

Abstract

The aim of this research was to understand the use of the Portuguese textbook by teachers of the last grades of Junior High School (from 5th to 8th grade of Fundamental School in the Brazilian System). Taking the cultural history perspective, according to Chartier, the textbook was considered as merchandise produced for commerce and as a cultural sign, therefore a textbook, specifically, was considered as pedagogical new features and at the same time as traditional. Considering the curriculum critical theory and the classification of textbooks in the The Textbook National Program of 2002 (PNLD/2002), the research analysed the speeches about teachers making use of the textbook in the reports of the pupils of the teaching course in the Education Department of the University of São Paulo (FEUSP) and the speeches of the teachers that were observed by these pupils. It was concluded, for the analysis of the data, that the research presents a panoramic vision of the use of the Portuguese textbook by teachers, identifying the intensive use of the textbook in the reading and linguistic reflection activities, the precarious use in the writing activities and not the use in the verbal language activities. In these activities, the teachers demonstrated a preference for a traditional way that gave them best control of the pupils and the routine. Finally, it was proven that more than the quality of the textbook and beyond the teacher education, other factors had intervened in the teaching, such as the extreme day of work, not the adequate functioning of the PNLD in the schools and the other social functions that the school in the last few decades has taken over.

keywords: textbook – teacher's work – Portuguese Language teaching - teacher education – elementary education

*Para Reinaldo,
Ravi,
Maria e Antonio*

Agradecimentos

A todos que contribuíram para a possibilidade desse trabalho, o meu sincero e afetuoso agradecimento, em especial:

Meu orientador Prof. Dr. Kazumi Munakata, que sempre confiou em mim e mostrou-me o caminho pelos campos da história e do livro didático.

Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio, pelas orientações e sugestões tão valiosas na avaliação do projeto de pesquisa e no exame de qualificação.

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, pelo apoio e atenção prestados no fornecimento de materiais e informações para a constituição do *corpus* de pesquisa, bem como as sugestões no exame de qualificação.

Profa. Dra. Mirian Jorge Warde e Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo, cujas contribuições foram essenciais para o meu trabalho e para a minha formação como pesquisadora.

Colegas do grupo de Pesquisa História das disciplinas escolares e do livro didático (DELD), Juliana Filgueiras, Cristina Figueira, Célia Cassiano, Cida Cabral, Márcia Razzini, José Cássio Másculo, Francisca Maciel, Luna Bocchi, Sarayna Mendes, Thiago Boim, Marilu Faricelli e Márcia Takeuchi.

Professoras Vera Lúcia, Alexandra, Valquíria, Jacqueline, Gessi, Maria Luiza, Roseli, Ana Terezinha, Hélia, Maria Izabel e professores Alves e Carlos, que gentilmente contribuíram com seus depoimentos.

Nilde e Rosane, diretoras de escolas, pela compreensão durante o meu afastamento.

Adriana, minha cunhada, pela ajuda com as transcrições.

Ana Luísa, minha irmã, pela revisão do texto e companhia no mestrado.

Nilsa, minha irmã, pelo carinho.

Ana Paula, que cuidou carinhosamente do meu filho durante todo esse período de produção.

Meus sogros Maridete e Cosmo, que também ajudaram no cuidado com o meu filho.

Meus pais Maria e Antonio, que me ensinaram a gostar da escola e nunca deixaram de me acompanhar com incentivos, suporte material, espiritual e amor.

Meu companheiro de sempre Reinaldo Reis, que não só caminhou junto comigo e amparou-me nas dificuldades, como ele está em mim e nesses escritos.

Lista de Figuras

1. Exercícios 6 e 7 do livro didático *Entre Palavras*, Mauro Ferreira, FTD.....122
2. Exercício 8 do livro didático *Entre Palavras*, Mauro Ferreira, FTD.....122

Lista de Tabelas e Quadros

Tabela 2.1 Número de atividades de leituras relatadas.....	75
Quadro 1.1 Livros didáticos citados nos relatórios de observação sem1/2004.....	46
Quadro 1.2 Livros didáticos citados nos relatórios de observação sem2/2004.....	49
Quadro 1.3 Formação inicial das professoras entrevistadas.....	60
Quadro 2.1 Textos dos livros didáticos <i>recomendados com ressalvas</i> citados nos relatórios.....	71
Quadro 2.2 Textos dos livros didáticos <i>recomendados</i> citados nos relatórios.....	72
Quadro 2.3 Quadro apresentado pelos PCN de Língua Portuguesa sobre os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Usos e significados do livro didático de português.....	11
Revisão bibliográfica.....	15
Fontes para a pesquisa.....	22
Relatórios de estágio de observação.....	23
Entrevistas.....	33
CAPÍTULO 1.....	35
Livros didáticos estrelados e professores apagados.....	36
1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): trajetórias e investimentos.....	37
1.2 Livros didáticos de português	43
Livro didático de português e PNLD/2002.....	45
Coleções utilizadas pelas professoras.....	53
1.3 As professoras	59
Formação inicial e experiência no magistério.....	60
CAPÍTULO 2.....	65
Prática docente e o uso do livro didático de português	66
2.1 O uso do livro didático na leitura de textos.....	69
2.2 O uso do livro didático na produção de textos.....	100
2.3 O uso do livro didático nas atividades de linguagem oral.....	113
2.4 O uso do livro didático nas atividades com conhecimentos lingüísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical.....	118
2.5 O uso do livro didático sob outros aspectos da cultura escolar.....	137
Como o professor utiliza o livro didático.....	137
A presença e ausência do livro didático na sala de aula.....	148
Sobre o uso dos livros didáticos.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
BIBLIOGRAFIA.....	175
ANEXOS.....	180

INTRODUÇÃO

*“Um livro muda pelo fato de não mudar enquanto o mundo muda”, declara Pierre Bourdieu – ou, para tornar a proposição compatível com a escala mais diminuta que é a do nosso trabalho, “enquanto muda o seu modo de leitura”.
Chartier*

Usos e significados do livro didático de português

O objetivo dessa pesquisa foi o uso do livro didático de Português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, aos quais nos referimos como 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, porque essa denominação, embora já ultrapassada nos documentos oficiais da área da educação, ainda permanece nas escolas, nos relatórios de estágio dos alunos de Licenciatura e sobretudo nos livros didáticos.

Buscando compreender a relação livros didáticos e professores, entendemos o livro, conforme Chartier (1988a), como uma mercadoria produzida para o comércio e como signo cultural. E, nesse último sentido, o livro, considerado pela história literária como portador de uma novidade estética ou intelectual, foi tendo o seu significado substituído pela ambição de “fixar o que escreve ou lê uma sociedade inteira” (p. 99).

As duas dimensões históricas, mercadoria e signo cultural, são claramente perceptíveis no investimento que fazem as editoras em contínuas edições revisadas e ampliadas de livros didáticos. Com toda sua especificidade e características de produção, de circulação e de uso, é possível dizer que os livros didáticos procuram mostrar que trazem a novidade pedagógica às escolas, aos professores e alunos, ao mesmo tempo em que fixam o “conhecimento”. Esse “conhecimento” do qual são portadores adquire grande importância na medida em que os livros didáticos tornam-se, muitas vezes, os únicos meios de informações para uma quantidade significativa de alunos e até mesmo de professores. Quanto à “novidade pedagógica”, podemos dizer que há mais estratégia de marketing em jogo que novidade propriamente dita, tendo em vista a preocupação das editoras em adequar os livros didáticos aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), seu principal cliente, sobretudo após a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No caso específico do livro didático de Português, o formato que temos hoje, apesar das modificações, remete-nos a um passado longínquo de concepção de ensino de língua.

Segundo Chervel e Compère (1999), “nos séculos XVIII e XIX, o principal manual de latim para as 6^a e 5^a séries¹, *Selectae et profanis scriptoribus historiae*, organizava a maior parte dos excertos em quatro capítulos intitulados: a prudência, a justiça, a coragem, a moderação” (p. 152), ou seja, o manual era uma coletânea de

¹ Conforme tradução utilizada.

textos organizados por temas relacionados às virtudes e destinava-se, em princípio, a uma educação moral. Na história do ensino das humanidades na França, o Latim foi sendo substituído pelo Francês e, no nosso caso, poderíamos dizer que foi o Português que tomou esse lugar, pois somos tributários da tradição francesa na história das disciplinas escolares e porque os nossos livros didáticos de Português freqüentemente são organizados em unidades temáticas que tratam do que chamamos, hoje, valores.

Se a organização em unidades temáticas não é novidade pelas razões apresentadas, a oferta de textos de diferentes gêneros e a metodologia, propostas nos livros didáticos atuais, do ponto de vista diacrônico, sofreram alterações, pois os livros didáticos não são mais uma coletânea de textos literários, mas trazem textos de diferentes gêneros e propostas de atividades, porém, sincronicamente, as diferenças não são percebidas no mercado editorial que procura adequar sua produção segundo os critérios propostos pelo PNLD/MEC, garantindo, assim, a venda de seus produtos. Essa discussão sobre a apresentação e organização dos livros didáticos é aprofundada no capítulo em que é analisado o uso deles pelos professores.

Se por um lado há as editoras e autores de livros didáticos propondo “conteúdos” e formas de leitura dos mesmos, por outro há os professores e alunos para os quais a apropriação desses “conteúdos” depende das condições de possibilidade da leitura. Ainda segundo Chartier (1988b), mesmo que o livro seja produzido de forma a orientar a leitura, a apropriação do leitor é algo incontrollável, pois a leitura é uma atividade criadora de significados. Assim, “abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (p. 123).

No caso do livro didático, podemos dizer que dificilmente ouve-se falar em leitura, pois o modo de ler o livro didático é expresso, freqüentemente, pelo termo *uso*, conforme Munakata explicita:

a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível); ser dobrado, ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta a casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. Raros livros didáticos (...) são lidos de cabo a rabo (1997, p. 204).

Mesmo com essa especificidade do modo como lemos ou usamos o livro didático, é possível, resguardando algumas limitações, tomar as considerações sobre o

livro em geral para o caso do didático, concordando com Parisi (2004) que citamos a seguir:

mesmo que as finalidades didáticas de um manual escolar definam muito bem os percursos de leitura, delimitados por um conjunto de dispositivos textuais e perigráficos, é interessante pensar que cada leitor-usuário faz seus próprios recortes sobre a leitura (p. 64).

Sendo a leitura uma atividade criadora de significados, os professores podem apropriar-se do livro didático de maneiras diversas daquelas esperadas pelos seus autores.

Muitas vezes, a relação livros didáticos e professores, objeto de nosso estudo, é vista de forma pejorativa, como na afirmação de Ezequiel Theodoro da Silva (apud Munakata, 2001), num artigo em que ele considera que o livro didático tornou-se “*bengala, muleta, lente para miopia ou escora* que não deixa a casa cair” (p.89): “Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis” (p. 89). Munakata argumenta que, ao contrário de muleta, o livro em relação ao professor pode ser visto como a “afirmação da sua distinção profissional” (p.91). Essa preocupação sobre o que pode significar o uso do livro didático foi percebida também nas entrevistas que realizamos com as professoras, quando elas ficavam um pouco constrangidas ao assumir que usavam o livro didático, talvez porque ainda há um senso comum² de que o professor que utiliza o livro didático não domina a disciplina da qual é regente.

Segundo Rangel (2001) a recente onda de interesse pelo livro didático se refere

a volta, com intensidade redobrada, de certas idéias, sentimentos e desejos, que se pretendeu excluir do campo da consciência e, portanto, do enfrentamento direto. Estou me referindo, evidentemente, ao longo período em que, para não termos que enfrentar questões relativas à precariedade de nossas escolas públicas, às péssimas condições de trabalho do professor e à insuficiência de sua formação, inicial ou continuada, preferimos seguir um de dois atalhos, tão ingênuos quanto perigosos. Ou simplesmente esquecemos a baixa qualidade do livro didático e, a despeito disso, o seu papel central no trabalho em sala de aula, ou, pensando em assim combater o bom combate, fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais. (p. 8)

Rejeitando a visão negativa, que durante muito tempo e ainda hoje faz parte de um senso comum sobre a prática docente, mas também não fazendo apologia ao uso do livro didático pelos professores, procuramos compreender a relação professores e livros

² Quando falamos em senso comum, referimo-nos a uma interpretação tradicional da sociedade sobre a educação, discutida por Apple (1982) em *Ideologia e Currículo*.

didáticos de Português confrontando documentos oficiais do PNLD, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), as práticas docentes e os livros didáticos presentes no discurso de estagiários de Licenciatura através dos seus Relatórios de Estágio de Observação e as entrevistas concedidas por professoras.

Essa pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2003 e teve como período analisado o ano de 2004, que foi o último em que as escolas utilizaram os livros do PNLD/2002. Nesse PNLD, as coleções de português foram classificadas como *recomendadas e recomendadas com ressalvas*, dessa forma, quando analisamos as situações relatadas pelos estagiários, levamos em consideração essa classificação, tendo em vista a importância que a ela concede o PNLD, numa concepção de que o livro didático estrutura o trabalho pedagógico e que ele pode suprir, em parte, os problemas de formação docente.

Iniciamos nossa apresentação com uma revisão bibliográfica dos trabalhos produzidos sobre livro didático e, em seguida, com a constituição do nosso *corpus* de análise composto pelos relatórios de estágio e pelas entrevistas com as professoras.

No capítulo 1, temos uma discussão sobre o PNLD a partir de um balanço feito pelo MEC em 2001 e apresentamos os livros didáticos utilizados pelas professoras que foram observadas pelos estagiários e também um pouco da formação e experiência no magistério dessas professoras.

No capítulo 2, apresentamos a análise do uso dos livros didáticos pelas professoras em cinco tópicos: leitura de textos, produção de textos escritos, linguagem oral, conhecimentos lingüísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical e outros aspectos da cultura escolar. Nessa análise procuramos verificar os fatos e propor possíveis interpretações.

Por fim, reunimos, nas considerações finais, algumas questões levantadas durante a análise e apresentamos outras que, embora não tinham sido descritas ou discutidas, estavam latentes.

Revisão bibliográfica

Considerando que nosso objeto de estudo é o uso do livro didático de Português pelos professores, fez-se necessário mobilizar várias áreas do conhecimento a fim de compreender as relações envolvidas. Assim, fizemos um levantamento da produção bibliográfica a respeito de livros didáticos, da apropriação do conteúdo impresso, da cultura escolar, do currículo de Língua Portuguesa e da formação docente. Apresentamos a seguir, um panorama da produção bibliográfica sobre livros didáticos que serviram de alicerce para a compreensão do campo de pesquisa.

Boa parte da bibliografia utilizada constituiu a base teórica da disciplina *História do livro, do livro didático e dos impressos pedagógicos*, ministrada em 2004, pelo Professor Doutor Kazumi Munakata, e das discussões nas atividades programadas do grupo de pesquisa *História das disciplinas escolares e do livro didático* (DELD), oferecidas pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, e trouxeram contribuições para o entendimento e a localização do nosso campo de pesquisa. Fazendo um levantamento preliminar dos estudos já desenvolvidos em relação ao livro didático, pudemos verificar que há vários estudos sobre livros didáticos que abordam seus diferentes aspectos: conteúdo, política, economia, produção, comercialização e uso.

Em relação à Europa e à América do Norte, Johnsen (1993) fez um levantamento bibliográfico sobre os livros didáticos com o objetivo de catalogar diferentes perspectivas de métodos e resultados de pesquisa, agrupando-os em análises históricas e ideológicas do conteúdo, análises do uso dos livros (vinculados à ideologia) e análises do desenvolvimento dos livros didáticos.

No levantamento sobre os estudos de análise histórica, Johnsen salienta o descuido com o estudo da distribuição, da vida média, do lugar de uso, da origem e da história dos autores dos livros didáticos (p.54). Quanto à ideologia, são mostradas as tradições de pesquisa nesse campo: os antecedentes históricos, a nação e as condições políticas, sociais e culturais. No campo das análises do uso do livro didático, separa os estudos nos grupos: controle, acessibilidade e efeitos e afetividade.

Quanto aos estudos que se ocupam em analisar o uso do livro didático na perspectiva do controle, Johnsen considera, ainda, os estudos que ao invés de estudar o controle, analisam a adesão dos professores aos livros didáticos (p.145).

Em *Pasado y Presente de los manuales escolares*, Choppin (2000) procura definir historicamente o livro didático e alguns campos e métodos de pesquisa que se ocupam dele como objeto ou fonte, considerando-o como produto de um grupo social e de uma época determinada:

Como los manuales son, lo hemos visto, objetos complejos, sus rasgos característicos y su evolución histórica son el resultado de un gran número de parámetros cuya naturaleza es diferente, y que implican interlocutores diversos, cuyas interacciones son así mismo complejas. (Choppin, 2000, p. 116)

No caso da França, Choppin destacou quatro principais campos de pesquisa abertos no começo dos anos 1980: o contexto legislativo e regulamentar, o censo da produção escolar, os editores escolares e a difusão da produção, compreendendo, esse último, os autores, os produtos (no caso, os livros didáticos) e sua evolução e a economia e características da edição escolar. Após descrever o âmbito de cada um desses campos de pesquisa, Choppin faz uma rápida história do livro escolar na França e conclui que, da maioria dos países ocidentais, os sistemas educacionais encontram-se em dificuldades cada vez maiores e que a concepção, a escolha e uso dos recursos pedagógicos pelos professores é o assunto que está no centro dos debates (idem, p. 141).

Diferentemente de Johnsen, Choppin apresenta os campos de pesquisa sobre o livro didático sem perder o conjunto do circuito percorrido pelo livro didático, da sua produção ao uso. Compartilhamos dessa perspectiva, pois ao estudarmos uma das etapas desse circuito, não podemos deixar de considerar as outras, porque, de alguma forma, elas interferem e sofrem interferências umas das outras.

No Brasil, a maioria dos estudos sobre o livro didático analisa o conteúdo e raros se ocupam do uso do livro didático ³. Segundo Munakata (2001) “o estudo sistemático sobre os usos dos livros didáticos está ainda por ser realizado, mas algumas informações ainda díspares são surpreendentes” e “revelam não a suposta deficiência do professor que requer, por isso, muletas, ao contrário, mostram a extrema criatividade no manuseio desse material” (p. 92).

³ No caso do Brasil, ver FREITAG et al. 1987. *O estado da arte do livro didático no Brasil*, Brasília: INEP. UNICAMP. 1989. *O que sabemos sobre o livro didático? Catálogo analítico*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas. MUNAKATA, 2003. *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade*. El Colégio de San Luis. San Luis de Potosí. México.

Batista e Rojo (2005) recentemente fizeram um levantamento da produção científica sobre os livros escolares no Brasil entre 1975 e 2003, buscando reunir elementos para a descrição e análise do estado atual da investigação nesse campo. Para isso utilizaram como fonte a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴, a investigação de Freitag et al. (1987)⁵ e O catálogo analítico elaborado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1989)⁶.

Segundo a análise desse levantamento, houve um aumento das pesquisas sobre o livro didático nos últimos anos que “pode estar ligado, dentre outros fatores, a mudanças ocorridas, a partir de 1997, nas políticas para o livro didático no País” (Batista & Rojo, 2005, p. 19). Foi possível, também, “distinguir dois grandes grupos de estudos: aqueles que descrevem e analisam o livro didático considerado em si mesmo”, com 73% dos trabalhos realizados, e “aqueles que descrevem e analisam diferentes aspectos de suas condições de produção e circulação” (idem, p.22), com 22% dos trabalhos. Dos trabalhos que abordam as características do livro, 47% são dedicados à análise de conteúdo e de metodologias, 13%, ao estabelecimento de critérios e processos de avaliação e 4%, à ideologia. Há ainda nesse grupo um percentual significativo de trabalhos com títulos não muito específicos. Do total de trabalhos, abordando as condições de produção e circulação, 10% enfocam a política do livro didático no Brasil, 7%, o uso do livro didático na escola ou em sala de aula, 4%, os impactos das propostas sobre os seus usuários e 1% discorrem sobre a produção do livro didático, a indústria editorial, os processos de autoria, a distribuição nas escolas e no mercado livreiro e sua circulação nacional (idem, pp. 22-24). Os autores da pesquisa ressaltam que foi nos últimos oito anos que as políticas públicas, a produção, a distribuição, a circulação e o uso do livro didático passaram a ser objeto de interesse (idem, pp. 24-25).

Considerando o circuito percorrido pelo livro didático até chegar às salas de aula, temos a produção dos livros didáticos, que podemos conferir em Munakata (1997), e a comercialização que foi estudada por Cassiano (2003).

Em sua pesquisa sobre a circulação do livro didático – comercialização envolvendo editoras, políticas públicas e escola –, Cassiano investigou as razões pelas quais os professores optaram por determinados livros que aparecem em maior

⁴ <http://lattes.cnpq.br/>

⁵ Op. cit.

⁶ Op. cit.

quantidade nas listas dos remetidos às escolas no PNLD/2002, em escolas estaduais centrais e periféricas na cidade de São Paulo que haviam recebido os mesmos títulos. As respostas encontradas foram que muitas vezes os professores que estavam utilizando os livros não eram os que tinham realizado a escolha, dada a grande rotatividade de professores na rede estadual ou que a primeira opção não havia sido totalmente atendida (os professores no momento da escolha precisam indicar também uma segunda opção). No caso dos professores que participaram da escolha do livro didático, esses declararam que o faziam segundo sua experiência e seu conhecimento dos alunos e não se sentiam seguros para optarem por um livro seguindo a indicação no *Guia dos Livros Didáticos*. Quanto à circulação do livro na escola, sugere algumas reflexões numa concepção processual do currículo, em que o conhecimento se constrói na prática em sala de aula, no caso, no uso que o professor faz do livro didático.

Sobre o uso do livro didático, há a dissertação de mestrado de Araújo (2001) que analisa o uso do livro didático no ensino de história por meio de depoimentos de professores de escolas estaduais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo e, trabalhando com a hipótese de que o livro didático “é a base da seleção dos conteúdos e do desenvolvimento das atividades” (idem: p.6), procura verificar “indicadores da relativa autonomia docente na construção da prática pedagógica” (idem: p.6). Nas entrevistas, os conceitos sobre livro didático formulados pelos professores foram “muleta, apoio, recurso, auxiliar, suporte, ferramenta, roteiro, esqueleto” (idem: p.57), que revelam diferentes graus de autonomia dos professores. Segundo os depoimentos dos professores que consideram o livro didático como “suporte”, “apoio”, “recurso”, “auxiliar” ou “ferramenta”, ele representa um material de trabalho entre outros com o qual o professor constrói sua prática até por questão de economia de tempo e de recursos para a produção de impressos. Já aqueles que o entendem como “roteiro” ou “esqueleto”, afirmaram que o livro é um ponto de apoio e cumpre a função de lembrá-los sobre alguma coisa do conteúdo, além de considerarem sua linguagem difícil para os alunos. Araújo menciona também a relação entre a formação docente e a dependência do livro didático: “segundo um depoimento, o livro se apresenta como a solução para suprir a defasagem de formação” (idem, p.58).

Ainda conforme essa pesquisa, o uso do livro didático pode ser classificado em: “uso do livro selecionado pela escola e uso do livro selecionado pelo professor” (idem, p. 70). O livro muitas vezes não é escolhido pelo professor por causa da alta rotatividade dos docentes na rede estadual de ensino, ou seja, quando ele chega a uma

escola no início do ano encontra um livro didático pelo qual não optou e que talvez não atenda aos seus objetivos quanto aos conteúdos, metodologias e ideologias entre outros. Araújo analisa também as atividades com o livro didático relatadas pelos professores e os planejamentos anuais dos conteúdos da disciplina de história em relação aos conteúdos apresentados no livro didático remetidos pelo PNLD às escolas pesquisadas.

Por fim Araújo conclui que, embora o livro didático seja a base da seleção de conteúdos e métodos em sala de aula e nos planejamentos, há uma autonomia docente que confirma a diferença entre o currículo prescrito, que está nos documentos oficiais da educação e nos livros didáticos, e o currículo em ação, que são as modificações feitas pelo professor na sala de aula.

Ao analisar as *Práticas dos Professores de História do 1º ano – Ciclo II do Ensino Fundamental em Relação a Facetas da Cultura Escolar*, numa escola municipal de São Paulo, Carvalho Filho (2003) identificou práticas que funcionam como eixos ordenadores da atuação docente, a saber: utilização do tempo escolar, utilização do livro didático, organização dos conteúdos, avaliação e disciplinarização. O livro didático é utilizado como uma das “principais ferramentas de ensino, na qual estão presentes determinações de ordem social e institucional” (p.66), variando de acordo com os critérios de cada professor, como ideologia, situação profissional e perfil do alunado. Revela, ainda, o poder de decisão que o professor tem quanto à utilização do livro didático, bem como a consciência de limitação deste como ferramenta de ensino e a sua capacidade de explorá-lo e adicionar-lhe funções (p.71):

Contradizendo a idéia que seja um guia curricular em sentido estreito, no qual estão dispostos os conteúdos e métodos a serem utilizados pelos professores na sala de aula, os livros didáticos desempenham múltiplas funções no processo de ensino. (...) O livro didático tem destaque relevante na cultura escolar seja pelos conteúdos veiculados seja pelos apoios pedagógicos que oferece a professores e alunos (Carvalho Filho, 2003, pp.74-75).

Na década de 1990 foi realizada a pesquisa *A circulação dos textos na escola*, coordenada por professores da USP e da UNICAMP em que foram observadas práticas docentes no trabalho com a linguagem, mais especificamente com os textos que circulavam nas salas de aula⁷. Essa pesquisa gerou a publicação da coleção *Aprender e*

⁷ Pesquisa realizada entre 1992 e 1994 que organizou um banco de dados provenientes de observações em sala de aula feitas por bolsistas de iniciação científica (alunos de Letras, já veteranos) e por professores bolsistas de aperfeiçoamento. Foram observadas terceiras, quintas, sétimas e oitavas séries, em todas as disciplinas (Chiappini, 1997).

ensinar com textos sob a coordenação geral de Chiappini (1997), cujo volume dois é dedicado aos textos didáticos e paradidáticos. Nesse volume, coordenado por Helena Brandão e Guaraciaba Micheletti (1997) são apresentados os resultados das observações das práticas docentes no trabalho com textos dos livros didáticos.

Com relação ao conteúdo do livro didático de português, Lauria (2004), em sua tese de doutorado, buscou as relações entre coleções de português no período de 1940 a 2000 e disposições oficiais da educação brasileira. O resultado foi a verificação de que as apropriações de propostas para o ensino de língua pelos livros didáticos são complexas “e dão a idéia da dupla face desse impresso: por um lado, poderosos mecanismo de conservação; por outro, amplificador de concepções de ensino de língua que poderão chegar ao professor médio por meio dele” (p.1).

Como resultado de várias pesquisas sobre o livro didático de português podemos citar, ainda, algumas coletâneas de artigos, como a organizada por Dionisio e Bezerra (2001), *O livro didático de português: múltiplos olhares*, que discute na introdução e nos dez capítulos “questões vitais para a aquisição da competência lingüística” (p.7) em relação ao livro didático. Desses estudos, a introdução apresenta uma discussão sobre a questão da qualidade e a avaliação dos livros didáticos de português no PNLD, e os dez capítulos analisam o conteúdo e as propostas metodológicas dos livros didáticos nos diferentes domínios da área do ensino de português.

Na coletânea organizada por Rojo e Batista (2003), *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*, há também uma apresentação da avaliação dos livros didáticos no PNLD e mais dez artigos sobre o tratamento dos conteúdos no livro didático, dos quais, alguns abordam também a questão da proposta metodológica.

Recentemente Costa Val e Marcuschi (2005) organizaram a coletânea *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*, que apresenta três capítulos sobre estudos do conteúdo e propostas metodológicas dos livros didáticos e os outros cinco capítulos trazem estudos bem diferenciados aos que vimos anteriormente, no caso das coletâneas sobre livro didático de português, ou seja, temos um capítulo sobre o uso do livro didático na alfabetização, um levantamento⁸ da produção científica sobre livros didáticos, um estudo sobre a produção de livros didáticos, uma discussão sobre os métodos de análise de livros didáticos e, por fim, há um artigo que considera o livro didático na perspectiva dos gêneros do discurso.

⁸ Já comentado nessa revisão bibliográfica.

Além desses trabalhos citados, muitos outros contribuíram para essa pesquisa e alguns deles são citados oportunamente. Observando as produções apresentadas nesse panorama, percebemos o crescente interesse pelos livros didáticos nos últimos anos, sobretudo em relação a outras etapas, que não seja a do conteúdo, do circuito percorrido por ele, mas, mesmo assim, há ainda, no caso da área da Língua Portuguesa, uma grande concentração no estudo do tratamento do conteúdo e das propostas metodológicas apresentadas pelo livro didático. Dessa forma, sentimos a necessidade de verificar como o currículo proposto pelos livros didáticos, depois de ter percorrido todo o circuito, participa do currículo em ação nas salas de aula.

Fontes para a pesquisa

Definido o objeto de estudo, seguiu-se a necessidade de estabelecer as fontes para a realização da pesquisa. Foram cogitadas diversas possibilidades e, por fim, estabeleceu-se que a investigação do uso do livro didático de Português pelo professor da segunda metade do Ensino Fundamental utilizaria basicamente as seguintes fontes:

- relatórios de estágio de observação realizados no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, oferecida aos alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 2004.
- entrevistas com professores;
- livros didáticos citados nos referidos relatórios de estágio.

Os relatórios de estágio constituíram uma fonte que, por estarem inseridos num contexto de aprendizagem, poderiam trazer informações duvidosas, contraditórias, incoerentes, mas também revelaram a sala de aula através de múltiplos olhares com experiências distintas e que muitas vezes ainda não estavam familiarizadas (e não viciadas) com o cotidiano escolar, o que podemos confirmar com relatos que mostram surpresas e decepções no decorrer dos estágios. Esse tipo de fonte de pesquisa já tinha sido utilizado por Prado (2004) em seu estudo sobre as práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas na década de 1970 e 1980. Prado, no entanto, ressaltou que encontrou relatórios fraudados pelos estagiários, pois descreviam uma realidade falsa sobre as escolas e as condições de trabalho dos professores, e “exatamente por apresentarem escolas, professores e alunos como se fossem do setor privado, pôde-se identificar com facilidade tais relatórios, de modo a não impedir que essa pesquisa se desenvolvesse” (pp. 77-74).

No nosso caso, também encontramos situações escolares estranhas, como, por exemplo, quando um estagiário relata a realização do programa *Leve Leite*, que é da prefeitura municipal de São Paulo, numa escola estadual, porém, por razões que expomos no próximo tópico, trabalhamos com um número reduzido de relatórios e visitamos boa parte das professoras observadas pelos estagiários.

Quanto aos livros didáticos utilizados pelas professoras, analisamos as seções ou atividades que foram citadas nos relatórios e o manual do professor, na medida em que tal procedimento tornou-se necessário, para completar ou ampliar as informações sobre as situações descritas nos relatórios.

Na análise da prática docente relatada pelos estagiários surgiram questões que serviram de base para uma entrevista feita com a professora das turmas do curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da FEUSP, das quais eles eram alunos. Essa entrevista teve, portanto, o objetivo de compreender o contexto em que foram produzidos os relatórios de estágio de observação. Da mesma forma, também surgiram questões sobre a prática docente que serviram de base para as entrevistas com as professoras observadas, completando, assim, algumas informações necessárias ao entendimento e elucidação do uso do livro didático.

Além dessas fontes citadas, recorreremos também a documentos oficiais como o *Guia de Livros Didáticos PNLD/2002 – 5ª a 8ª série* (2001), as *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (2001) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*.

Relatórios de estágio de observação

Os relatórios de estágio de observação do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da FEUSP revelaram-se um rico material de pesquisa por mostrarem o relato de futuros professores sobre o cotidiano da sala de aula. Muito mais que fonte de pesquisa, eles tornaram-se até parte do objeto de pesquisa, pois através deles, analisamos não as professoras utilizando o livro didático, mas o discurso dos estagiários sobre a prática do uso do livro didático pelas professoras, ou seja, a representação que os estagiários manifestaram a respeito das suas observações.

O discurso sobre a prática docente

Embora não fizesse parte do nosso objetivo entrar no campo da Análise do Discurso, de certa forma foi o que fizemos: analisamos discursos, ora do estagiário, através dos relatórios, ora das professoras, nas entrevistas. Nossa análise dos discursos sobre a prática, no entanto, limitou-se a observar neles o seu conteúdo, considerando tangencialmente as contribuições dessa área do conhecimento, como as condições de produção e o interdiscurso, tendo em vista os limites da nossa pesquisa. Dessa forma, apresentamos alguns conceitos que nortearam a nossa interpretação dos dados obtidos nos relatórios de estágio e nas entrevistas.

Segundo Orlandi (2003), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” e “a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (p.15). Dependendo da mediação, a realidade pode ser transformada ou ser mantida da forma como está.

A Análise do Discurso articula conhecimentos do campo das Ciências Sociais e da Lingüística, pois considera os processos e as condições de produção da linguagem na relação que os sujeitos estabelecem com a língua nas situações em que produzem os seus discursos.

Os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Lingüística.

Em consequência, não se trabalha, como na Lingüística, com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam (Orlandi, 2003, p. 16).

Assim, o discurso é onde se dá a relação entre língua e ideologia, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”(idem, p.17).

Dessa forma, sabemos que dos discursos sobre a prática docente à prática docente de fato há distâncias dos mais variados graus. O esforço foi no sentido de propor uma reflexão e questionamentos sobre o uso que as professoras fazem do livro didático, buscando identificar a especificidade dos discursos produzidos pelo nosso grupo de estagiários e de professoras do senso comum, que permeia o discurso

educacional, conforme apresentado por Apple (1982), para quem “a estabilidade ideológica e social baseia-se em parte na interiorização, bem no fundo de nossa mente, dos princípios e das regras do senso comum que dirigem a ordem social existente” (p.69).

Condições de produção dos relatórios

As condições de produção compreendem o sujeito, a situação e a memória e correspondem, num sentido estrito, ao contexto imediato e, num sentido amplo, ao contexto sócio-histórico e ideológico. A memória é tratada como um interdiscurso, que “disponibiliza dizeres que afetam como o sujeito significa em uma situação discursiva” (Orlandi, 2003, p. 30), ou seja, tudo o que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto está presente no momento da produção do discurso.

Assim, podemos dizer que o discurso dos estagiários é o resultado da relação entre a trajetória de vida deles, a situação em que se encontravam e a memória que possuíam. Nessa relação, de certo modo, podemos dizer que a situação em que eles se encontravam, no sentido estrito, era a de alunos do curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e, no sentido amplo, a de membros e futuros professores da sociedade brasileira. Quanto à memória, podemos dizer que, nos seus discursos, provavelmente estavam presentes os discursos sobre educação, presentes na sociedade, de modo geral, e os discursos produzidos e lidos na universidade, mais especificamente na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Sobre os sujeitos, a sua memória e o contexto sócio-histórico e ideológico em que foram produzidos os relatórios não nos foi possível determiná-los, dada sua amplitude, mas somente considerá-los a partir dos próprios relatos dos estagiários. No entanto, buscamos compreender as características do contexto imediato, ou seja, a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, buscando informações com a professora regente do curso de como ela estava organizada e o que oferecia aos alunos.

O contexto imediato da produção dos relatórios de estágio

Os alunos da Licenciatura em Português da FEUSP precisam cursar as disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II, oferecidas respectivamente no primeiro e segundo semestres do ano letivo. No caso da profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, no curso do primeiro semestre ministrado por ela, focaliza-se o Ensino Fundamental e no do segundo semestre, o Ensino Médio. O conteúdo das disciplinas está relacionado nos programas e cronogramas fornecidos pela professora e disponíveis no anexo (anexos 1, 2, 3 e 4). Quanto ao estágio nas escolas, ela costuma orientar os alunos a realizarem em cada semestre 20 horas de observação de aulas, 20 horas de regência e 20 horas de outras atividades (anexo 5). Segundo a professora, as “outras atividades”, muitas vezes, são o que torna o estágio interessante e podem abranger uma grande variedade de atividades desenvolvidas na escola como, por exemplo, ajudar os professores a corrigir redações, acompanhar os alunos em atividades fora da escola, tais como teatro ou cinema, entrevistar os professores e os alunos, fazer uma avaliação mais detalhada da escola, da sala de leitura e participar de reuniões pedagógicas.

A professora considera também que, às vezes, os relatórios trazem fatos inventados, e que esse é o grande problema do estágio, porém difícil de controlar, pois há muitos alunos. Quando percebe que há algum relato muito fora da realidade e das expectativas, a professora procura saber se o aluno realizou o estágio de fato, chamando-o para conversar e pedindo que refaça o estágio e/ou telefonando para a escola.

Outro problema apresentado pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende é a frequência irregular dos alunos para a realização do estágio. Ela sempre orienta para que eles assistam a uma sequência de aulas, mas isso nem sempre acontece, muitos fazem aleatoriamente, faltando uma semana, indo na outra. Essa irregularidade causa prejuízos para a compreensão da sequência de trabalho dos professores observados pelos estagiários.

Em 2004, os estágios foram realizados tanto no ensino regular, quanto em outras modalidades de ensino, como cursos ou projetos, muito dos quais desenvolvidos pela própria FEUSP, como também fora do município de São Paulo. Dessa forma, a partir do conjunto de relatórios de estágio produzidos pelas turmas da Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende, duas do primeiro semestre de 2004 e duas do segundo semestre de 2004, foram selecionados os relatórios de aulas observadas nas 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da capital paulistana. Foi constituído, então, um

corpus de 26 relatórios produzidos no primeiro semestre e de 13 relatórios produzidos no segundo semestre de 2004.

Os dois grupos de relatórios correspondentes ao primeiro e segundo semestres de 2004 foram produzidos em contextos diferentes por pelo menos três razões: 1) cada semestre corresponde a uma disciplina, ou seja, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II; 2) a professora organizou o seu curso priorizando o Ensino Fundamental no primeiro semestre e o Ensino Médio no segundo semestre; 3) no primeiro semestre o roteiro para estágio de observação enfatizou a avaliação e no segundo semestre, atendendo a um pedido meu, o roteiro enfatizou o uso do livro didático.

A professora regente da disciplina disse que às vezes orienta os alunos para observarem mais atentamente algum aspecto da escola considerando também pesquisas que estão sendo realizadas, como no caso das bibliotecas escolares e do uso do livro didático, e se preocupa em sempre dar um retorno aos alunos, aproximando-os do pesquisador, para que esse possa apresentar-lhes os objetivos e resultados da pesquisa realizada.

A professora orientadora do estágio costuma fornecer um roteiro para a observação e produção do relatório aos seus alunos (anexo 6). Dessa forma, a maioria dos relatórios de 2004 atendeu ao roteiro estabelecido, fazendo uma descrição da escola, tanto do espaço físico (infra-estrutura e suas destinações pedagógicas), como da sua organização (modalidades de ensino, turmas, corpo docente, discente, administrativo e funcionários de apoio). Após essa descrição os estagiários relatavam suas experiências no estágio de observação e em seguida as do estágio de regência e concluíam com as considerações finais e a bibliografia. Não raro, os estagiários fizeram seus relatórios baseados na bibliografia discutida nas aulas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (anexo 1 e 3), como é possível observar no trecho de relatório abaixo.

O objetivo deste trabalho é poder estabelecer uma linha que atravesse a minha passagem (...) como estagiária em sala de aula da EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo; assim como permeie as leituras dos textos que compuseram os cursos(...).

O meu exercício (...) será o de redigir as observações feitas em sala de aula apenas com relação à metodologia das matérias e comentários pertinentes às leituras realizadas, de maneira que eu possa ao longo desse relato estabelecer pontes entre as salas de aula das quais participei como

estagiária com os textos discutidos dentro das Metodologias do Inglês e Português. (Relatório 4, sem1/2004)

Mas, segundo a professora orientadora de estágio, nem sempre os estagiários fazem uma apresentação adequada da bibliografia, porque muitas vezes citam a bibliografia do curso, mas não a mobilizam ao longo das discussões e comentários que fazem no relatório.

Dos relatórios de estágio, foi considerado apenas o relato da observação, tendo em vista a observação das práticas dos professores no uso do livro didático. A forma de relatar as aulas observadas foi bastante variada: alguns estagiários relataram aula por aula, descrevendo-as e analisando-as, outros descreveram e analisaram algumas atividades ou aulas que foram mais significativas para eles e outros não fizeram descrição, apenas comentaram o que observaram de acordo com roteiro fornecido (anexo 6). Quanto à forma de produzir o relatório, para que os estagiários não percam a espontaneidade, a professora fornece apenas algumas orientações gerais e o aluno decide, de acordo com o seu estágio, se vai relatar por bloco, por turmas ou por aulas, procurando não fazer um texto repetitivo e cansativo.

Na leitura dos relatórios de observação é possível encontrar o cotidiano escolar mediado por diferentes experiências de vida. Dessa forma, foi difícil fazer a seleção do material a ser considerado, pois na medida em que a escola é produto do meio e do seu tempo, todas as informações contidas ali pareciam ser relevantes e dignas de análise e reflexão. Mas, para que fosse possível aprofundar na análise do tema proposto, no tempo que havia para isso, o recorte foi necessário. Assim, da parte do relatório sobre a observação, selecionamos os trechos em que os professores observados utilizaram o livro didático na aula. Esses trechos dos relatórios de estágios de observação de alunos da Licenciatura em Língua Portuguesa na FEUSP, do ano de 2004, em que são descritas situações do uso do livro didático pelo professor, é que constituíram o principal *corpus* desta pesquisa.

Os relatórios produzidos no primeiro semestre foram numerados de 1 a 26 e os relatórios produzidos no segundo semestre, de 1 a 13. Quando citados serão identificados pelo seu número, seguido do semestre (*sem1/2004* ou *sem2/2004*) no qual foram produzidos. Optamos também por manter os relatórios na sua escrita original.

Relatórios de estágio do primeiro semestre de 2004

Como já mencionado, constituímos um conjunto de 26 relatórios de observação de aulas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental produzidos no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, no primeiro semestre de 2004, cuja professora enfatizou o ensino de Português no Ensino Fundamental.

Da leitura dos relatórios de estágio de observação foi possível identificar um número aproximado de horas de observação realizadas pelos estagiários, pois nem todos o especificaram. Para completar as informações que faltaram, verificamos as fichas de estágio referentes aos relatórios selecionados, ainda assim, o número de horas continuou aproximado, tendo em vista alunos não informaram a quantidade de horas de estágio realizado em cada série ou porque as fichas de alguns alunos-estagiários, que já tinham solicitado colação de grau, não foram encontradas no Setor de Estágios da FEUSP. Contudo, foram observadas 525 horas/aulas⁹ declaradas nos relatórios ou nas fichas de estágio, mas é presumível que esse número seja de aproximadamente 665 horas/aulas, pois, de acordo com a entrevista concedida pela regente da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, os alunos-estagiários foram orientados a fazer pelo menos 20 horas de observação.

Somada a quantidade de horas/aulas de observação por ano/série declarada em 19 relatórios, pudemos concluir que, nesse grupo, a série em que mais se estagiou foi a 8ª, com 153 horas/aulas, seguida da 5ª série, com 147 horas/aulas e da 7ª série com 144 horas/aulas e, por último, com um número bem menor de aulas observadas, a 6ª série, com 81 horas/aulas.

Se observarmos o programa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I (anexo 1), um dos conteúdos listados é a “análise de manuais didáticos”, que provavelmente foi visto pelos alunos já no final do semestre, conforme o cronograma da disciplina (anexo 2). Segundo a professora, é dedicado um tempo da disciplina, em geral no final do segundo semestre, para uma avaliação dos principais livros didáticos ou os mais utilizados. O critério utilizado para a escolha dos livros era a classificação do PNLD, dessa forma, escolhiam-se os *recomendados com distinção* para

⁹ Uma hora/aula dura, geralmente, 50 minutos nas escolas estaduais e 45 minutos nas escolas municipais.

ver como eles se organizavam, mas não era possível fazer uma análise profunda. A professora salientou também que quando há professores cursando a disciplina, eles contribuem com muitas informações sobre o livro didático que utilizam, sobre quais gostariam de utilizar e sobre os problemas que interferem na utilização dos livros didáticos e são discutidos, também, os critérios de adoção do livro didático e a forma como acontece a escolha.

Mas, segundo a professora, os outros professores de metodologia não fazem isso, porque o livro didático não interessa mais, e exemplificou com o fato de eles terem uma sala onde guardavam os livros didáticos e que os professores não queriam mais, que se ela não os tirasse de lá, eles iriam jogá-los fora. Outra questão, apresentada pela professora, é a dificuldade em encontrar uma metodologia adequada para a abordagem do livro didático do Ensino Fundamental, no caso do livro didático do Ensino Médio, a professora possui uma metodologia mais definida, aliada ao estudo da história da literatura. Nesse caso, os alunos fazem a leitura do livro didático para conhecer o método utilizado pelos autores e é promovido um encontro com o autor do livro didático estudado, e isso, segundo a professora, acaba sendo interessante para os alunos que participam ativamente da discussão e de forma bastante crítica. Por ter participado de um desses encontros, o autor de livro didático Willian Cereja assumiu, posteriormente para a professora, que acabou mudando muito o seu livro em decorrência da conversa que ele teve com os alunos na FEUSP.

Dessa forma, é possível considerarmos que no decorrer de boa parte dos estágios de observação, a questão do livro didático ainda não tinha sido analisada pelas turmas e, conseqüentemente, talvez não tenha recebido uma atenção especial nos estágios. Outro fator que colaborou para isso foi o fato de que no primeiro semestre de 2004 foi solicitado aos estagiários que observassem com atenção a questão da avaliação nas salas de aula. Contudo, o livro didático foi o recurso mais citado pelos estagiários.

Dos 26 relatórios referentes ao primeiro semestre de 2004, dezenove citam o uso do livro didático, o que representa 73,07%. Então, podemos constatar que ele foi amplamente utilizado nas aulas observadas pelos estagiários, pois nos 26,92% dos relatórios que não citam o livro didático, ou seja, seis relatórios, apenas um, que corresponde a 3,84% do total de relatórios, afirma que o professor não utilizou livro didático, os outros, podem simplesmente ter ignorado a presença ou a ausência do livro na sala de aula. Pela leitura dos relatórios é possível inferir que mesmo que o estagiário não tenha citado o uso do livro didático na execução das atividades, ele poderia estar

presente, como por exemplo, nas muitas vezes em que ele relata que o professor passou um texto ou exercício na lousa, sem mencionar de onde o professor selecionou tal texto ou exercício.

Desse conjunto de 26 relatórios de estágio, encontramos em treze a citação do título do livro didático utilizado pelo professor, sendo que em um dos relatórios é citado um livro que não participou do PNLD/2002. Como a proposta era verificar como o professor de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental utilizou o livro didático de Língua Portuguesa em sala de aula e a correlação deste uso com a classificação do PNLD/2002, ou seja, se a “qualidade” do livro utilizado, conforme avaliação do PNLD, interferiu na prática docente, ficaram excluídos da análise os relatórios de estágio que não citam o uso de livros didáticos do PNLD/2002. Dessa forma, o *corpus* foi restringido para um conjunto de doze relatórios de estágio de observação de aulas, cujas professoras utilizaram livros didáticos do PNLD/2002. Desses relatórios, os livros didáticos *recomendados com ressalvas* foram citados em sete e os *recomendados*, em seis. Ressaltamos, ainda, que os doze relatórios selecionados foram todos produzidos por estagiárias que observaram apenas professoras, por isso, deste ponto em diante, utilizaremos apenas as formas femininas quando nos referirmos a esses grupos de pessoas.

Relatórios de estágio do segundo semestre de 2004

No segundo semestre de 2004, 13 relatórios compuseram o nosso *corpus* de análise. Onze desses relatórios foram produzidos por estagiárias e dois por estagiários, todos porém observaram somente professoras em atuação nas escolas. Isso se deu porque no segundo semestre foi oferecida a Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, cuja docente enfatizou o ensino de Português no Ensino Médio e, dessa forma, poucos alunos realizaram seus estágios no Ensino Fundamental.

O número de aulas observadas pelos estagiários, que consta nos relatórios ou nas fichas de estágio, foi de 146 horas/aulas, mas é presumível que esse número tenha sido de aproximadamente 306 horas/aulas, tendo em vista as 20 horas/aulas de estágio de observação solicitado aos alunos-estagiários, conforme já especificado quanto aos relatórios do primeiro semestre. Das horas/aulas declaradas, o que ocorreu em cinco relatórios, é possível identificar que a série mais observada pelos estagiários foi

novamente a 8ª, com 78 horas/aulas, seguida da 7ª série, com 47 horas/aulas, da 6ª série, com 33 horas/aulas e, enfim, da 5ª série, com 28 horas/aulas. Ressaltamos, no entanto, que consideramos esses números apenas como uma amostra do nosso universo de relatórios com os quais estamos trabalhando.

De acordo com o programa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II (anexo 3), a análise dos livros também só ocorreu no final do semestre, porém muitos alunos já tinham discutido o assunto em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, embora mais superficialmente, conforme a professora declarou em entrevista e, como já mencionamos, para no segundo semestre de 2004, foi oferecido aos alunos, como sugestão, um roteiro de observação do uso do livro didático pelo professor (anexo 9) que foi seguido por muitos alunos-estagiários, independente do nível de ensino das aulas observadas. Dessa forma, dos 13 relatórios selecionados, por serem referentes ao Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de São Paulo, 12 se referiram ao uso do livro didático. Além desses, muitos outros relatórios também seguiram o roteiro sugerido, mas o fizeram observando aulas no Ensino Médio.

Esse roteiro trouxe particularidades a esses 12 relatórios em relação aos do primeiro grupo do primeiro semestre, pois os estagiários teceram comentários sobre a relação do professor com o livro didático, bem como sobre a ausência do livro didático para os alunos.

Desses 12 relatórios de estágio, identificamos em seis os títulos dos livros didáticos do PNLD/2002 utilizados pelas professoras. Porém, em um dos relatórios, a estagiária informa que somente a professora possuía o livro didático.

Além dos cinco relatórios que citam o título do livro didático e também a sua utilização por professoras e alunos, tivemos mais dois relatórios (relatórios 7 e 9) que não identificam o livro didático do PNLD/2002, mas são sobre as observações de aulas de professoras citadas em relatórios do primeiro semestre de 2004 utilizados nessa pesquisa, por esse motivo, optamos por incluir esses relatórios ao nosso *corpus* do segundo semestre. Como fizemos com relação aos relatórios do primeiro semestre, selecionamos os trechos em que o estagiário descreve ou comenta a utilização do livro didático. Assim, resultamos num *corpus* composto por fragmentos de sete relatórios de estágio de observação produzidos no segundo semestre de 2004.

Entrevistas com as professoras

As entrevistas foram momentos ao mesmo tempo desanimadores e prazerosos: desanimadores pelas dificuldades em encontrar as professoras e por suas falas cansadas e pessimistas; prazerosos porque revelaram uma série de práticas de ensino de Língua Portuguesa que muitas vezes ficam no anonimato e pela oportunidade de reflexão que proporcionaram a nós e às professoras sobre o uso do livro didático nas atuais condições de trabalho.

Primeiramente, foi feita uma entrevista com a Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, da FEUSP, regente das turmas que produziram os relatórios utilizados nessa pesquisa. Foi uma entrevista semi-estruturada que visava informações referentes às orientações para o estágio de observação e a abordagem sobre o livro didático no âmbito da disciplina (anexo 7). Essas informações foram apresentadas na contextualização da situação em que foram produzidos os relatórios de estágio de observação.

Nos relatórios selecionados para essa pesquisa foram identificadas 20 professoras observadas em seu cotidiano da sala de aula que pertenciam a 11 escolas públicas da cidade de São Paulo, três escolas da rede municipal e oito, da rede estadual. As escolas municipais pertenciam às coordenadorias de educação da Lapa, do Butantã e do Campo Limpo, sendo uma em cada coordenadoria. Três escolas estaduais pertenciam à diretoria de ensino Centro-oeste, três, à Centro-sul, uma, à Sul 1 e uma, à Norte 1.

Procuramos as 20 professoras citadas para entrevistá-las e, para isso, foram necessários vários telefonemas e várias idas a algumas escolas. Foram entrevistadas nove professoras e onze delas não foram encontradas: quatro professoras estavam em licença saúde e sem previsão de retorno; uma, aposentou-se; três, já não lecionavam na escola onde foram observadas; e uma das professoras, apesar de ainda estar na mesma escola, não foi encontrada para a entrevista.

As professoras entrevistadas e as que foram citadas apenas nos relatórios foram identificadas nesse trabalho com nomes fictícios.

Além das nove professoras entrevistadas, que foram observadas pelos estagiários, houve, numa escola municipal, a participação de mais dois professores que não haviam sido citados nos relatórios, tendo em vista que a entrevista ocorreu de forma

coletiva no horário de trabalho coletivo deles, contando inclusive com a participação do coordenador pedagógico. Esse momento foi bastante interessante pois gerou um debate sobre o uso do livro didático entre mim e os professores e coordenador.

Ir até as escolas para entrevistar essas professoras, pareceu ter possibilitado a elas um momento de reflexão sobre o uso do livro didático, numa pequena parada no tumultuado ambiente escolar. Muitas vinham ao meu encontro com o cansaço estampado em seus rostos. Recém saídas das salas de aula, custava-lhes um pouco relaxar e recuperar-se. A professora Rosa, por exemplo, iria assumir outro turno após nossa entrevista, todas, no entanto, receberam-me e responderam as questões com boa vontade e simpatia.

CAPÍTULO 1

Livros didáticos estrelados e professores apagados

*“Si es verdad que los textos hacen la pedagogia,
no lo es menos que la pedagogia es la que da valor a los textos”
Gimeno Sacristán*

Livros didáticos estrelados e professores apagados

Como já apresentamos, nosso objetivo foi compreender os usos que as professoras fizeram dos livros didáticos do PNLD/2002 e correlação desse uso com a sua classificação em *recomendado* ou *recomendado com ressalvas*. Dessa forma, discutimos a seguir, nesse capítulo, o documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (2001), publicado pelo MEC, que traz um balanço do PNLD até o ano de 1999.

Esse documento aponta alguns problemas da educação brasileira e vê o PNLD como uma forma de amenizar parte deles, sobretudo em relação à formação docente, tendo em vista a preocupação de fornecer às escolas livros didáticos de “qualidade”. Não discutimos aqui a questão da *qualidade*, mas compartilhamos da necessidade do professor em ter bons recursos pedagógicos à disposição de sua prática, porém procuramos salientar que, através de nossa análise, percebemos que, por melhor que um livro didático possa ser, é o professor que atribui valor à sua utilidade na sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Gimeno Sacristán (1995), quando ele considera que os livros de má qualidade existem porque há mercado consumidor para isso, ou seja, leitores menos exigentes, como também existem os bons livros, que são empobrecidos pelos leitores e pelos contextos de utilização. Dessa forma, pensamos que, antes dos investimentos em materiais, é urgente o investimento no professor, quanto à sua formação e condições de trabalho, como veremos nas situações analisadas no capítulo dois.

Após a discussão do referido documento, caracterizamos os livros didáticos de português e apresentamos a constituição do nosso *corpus* de livros didáticos, que foram utilizados pelas professoras observadas pelas estagiárias, e a sua avaliação e classificação do *Guia dos Livros Didáticos PNLD 2002 – 5ª a 8ª séries*.

Finalmente, apresentamos um pouco da formação das professoras entrevistadas e de sua experiência no magistério.

1.1 O programa nacional do livro didático: trajetórias e investimentos

Apresentamos, a seguir, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo como ponto de partida o documento *Recomendações Para Uma Política Pública de Livros Didáticos*, elaborado por Batista (2001) e publicado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e Ministério da Educação (MEC) em 2001.

O documento em questão apresenta um balanço do PNLD dos anos anteriores e algumas recomendações para sua melhoria. Para a elaboração deste documento, constituiu-se um grupo de trabalho formado por pessoas de instituições governamentais, universitárias e uma organização não governamental (ONG)¹⁰ que produziu uma versão preliminar do documento para submetê-lo à avaliação do Ministério e, depois, a uma avaliação pela comunidade educacional, composta por técnicos e dirigentes de secretarias, por associações educacionais, por instituições de pesquisa e por professores universitários.

Após o relato sobre a sua elaboração, o documento apresenta um histórico do PNLD em que ressalta a preocupação com a falta de qualidade do livro didático, que vinha sendo denunciada por vários estudos e investigações desde a década de 60, mas que somente em 1995 o MEC passou a adotar medidas para solucionar esse problema:

A partir de 1995, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade (Batista, 2001, p.11).

Embora o documento afirme que o MEC passou a chamar os diferentes setores envolvidos para debater sobre as características, funções e qualidade do livro didático, o professor da Educação Básica, que é, juntamente com o aluno, o usuário ou “consumidor” final, é referido geralmente como objeto e não como sujeito desse debate.

O PNLD avançou na avaliação dos livros didáticos, criou o *Guia dos Livros Didáticos* em 1996 e as categorias para a classificação dos livros didáticos para o PNLD/1997, que analisou livros de 1ª a 4ª séries em: *excluídos, não-recomendados*,

¹⁰ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC

recomendados com ressalvas e recomendados. Para o PNLD/1998 foi introduzida uma quinta categoria: a dos livros *recomendados com distinção*, para aqueles “que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (Batista, 2001, p. 15). Nesse mesmo PNLD foram publicadas no *Guia* as resenhas sobre os livros *recomendados com distinção*, *recomendados* e *recomendados com ressalvas*, e apenas uma relação, ao final, dos livros *não-recomendados*. Além dessas medidas, o PNLD adotou símbolos gráficos para facilitar a visualização das categorias:



Recomendados com distinção



Recomendados



Recomendados com ressalvas (idem, p.15)

Em 1999 ocorreu o primeiro PNLD para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e eliminou-se a categoria dos livros *não-recomendados*. Depois tivemos o PNLD/2002 que manteve as mesmas características do PNLD/1999. Com a avaliação e classificação dos livros didáticos, o MEC deixou de atuar apenas como mediador entre professores e editoras e passou “a atuar de modo ativo na discussão da qualidade dos livros escolares” (Batista, 2003, pp. 34-35).

Mesmo com todas essas recomendações, segundo o balanço do MEC de 2001, os professores continuavam, em grande parte, não escolhendo os livros *recomendados com distinção* ou os *recomendados*. No PNLD/97, para a primeira metade do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), 71,9% das escolhas foram sobre os livros *não recomendados*; no PNLD/98, para o mesmo ciclo, a escolha dos *não recomendados* apresentou uma queda para 41%; no PNLD/99, que atendeu, pela primeira vez, a segunda metade do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), a escolha sobre os livros *recomendados com ressalvas* foi de 47%. Nesse caso, não havia dados comparativos, pois tinha sido o primeiro PNLD para essas séries (pp. 21-22).

Segundo Cassiano (2003) que pesquisou a comercialização dos livros didáticos na cidade de São Paulo, no PNLD/2002, 53% das escolhas dos docentes recaíram sobre as coleções *recomendadas* e 44%, sobre as coleções *recomendadas com ressalvas*,

sendo que os outros 3% das escolhas foram feitas sobre as obras avaliadas pela Secretaria de Estado da Educação e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE/CENP) de São Paulo¹¹ e que não constavam no *Guia*.

Esses dados mostram um dos problemas do PNLD apontados pelo documento: “um descompasso entre as expectativas do PNLD e a dos docentes” (Batista, 2001, p.33). Considerou-se, no entanto, que houve um progresso nessa articulação na medida em que as escolhas dos livros recomendados vinham aumentando. Para esse descompasso, a formação dos professores foi apontada como a causa principal:

Assim, uma visão de conjunto da escolha do livro didático, assim como alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula, apontam claramente para a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso.(idem, p.33)

Para solucionar esse problema, o documento analisado recomenda uma melhor formação docente com atenção ao estudo do livro didático nos cursos de licenciatura, além de cursos de capacitação sobre o uso e escolha do livro didático, entre outras medidas. Sugere também a adequação (simplificação) da linguagem do *Guia* para o professor e a não indicação da categoria *recomendados com ressalvas* no PNLD. Em parte, essas recomendações são importantes, mas deixam a impressão de que o professor deve ser preparado para o livro didático e não o contrário.

Ao mesmo tempo em que mostra o descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes, o documento do MEC confirma que:

com livros de melhor qualidade, o PNLD:

- vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores;
- vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas e para sua escolha nas escolas (idem, p.23).

Mas o que o PNLD considera como livros de melhor qualidade? No PNLD/95 foram estabelecidos os seguintes critérios:

¹¹ Em 1995, o MEC apresentou ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) proposta de descentralização de planejamento e execução do PNLD. Vários estados aderiram à proposta, mas, por encontrarem dificuldades para executá-la, apenas São Paulo e Minas Gerais passaram a realizar o programa, no entanto, desde 2000, apenas São Paulo continua com o PNLD de forma descentralizada. (Batista, 2001, p.17)

Embora parte significativa dos critérios para essa avaliação decorresse das especificidades das áreas de conhecimento a que os livros didáticos se destinam, definiram-se, como *critérios comuns de análise*, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização docente. Definiu-se ainda, então como critérios eliminatórios, que os livros: não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por, exemplo, erros conceituais. (idem, p.13)

E no PNLD/99, quando já existia a classificação dos livros didáticos, acrescentaram-se outros critérios de exclusão:

a incorreção e incoerência metodológicas, possibilitando, desse modo, a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento). (idem, p.16)

Esses critérios que resultaram na classificação dos livros didáticos apresentada pelo *Guia* podem ser uma referência para as editoras, que querem ver seus livros bem classificados e conseqüentemente vender mais, mas, no caso da escolha pelos professores, Cassiano (2003), que estudou a circulação do livro didático, afirma que os professores não utilizam o *Guia* para fazer a sua escolha, pois preferem confiar na própria análise, por conhecerem os alunos e saberem qual o livro mais adequado a sua prática pedagógica. O estudo de Cassiano revelou a preocupação dos professores de escolherem um livro didático adequado aos alunos.

Percebemos que um fator decisivo na escolha do livro didático pelos professores é a prática pedagógica que lhe é possível nas condições de trabalho que lhe são oferecidas e, dessa forma, faltam estudos que verifiquem o quanto a avaliação dos livros didáticos pelo PNLD é adequada às necessidades da realidade das escolas brasileiras.

Batista, em um artigo publicado em 2003, retomou muitos aspectos apresentados no balanço do PNLD e acrescentou outros, como considerar as condições de trabalho do professor como fator para entender o referido descompasso:

Um outro fator que pode contribuir para a compreensão dessas diferenças vem sendo, nos últimos anos, apontado pela pesquisa sobre a formação e atuação docentes: as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho na escola, dentre outros fatores, tendem a construir um ponto de vista *singular* sobre os fenômenos escolares – neles incluídos os padrões de qualidade do livro

didático – que é necessário acolher, conhecer e articular, de modo mais adequado, ao PNLD (Batista, 2003, p. 51).

Além de considerar essas condições, Batista continua apontando a formação docente como o principal problema da educação brasileira, citando como causas da formação precária: os cursos de magistério de nível médio como pouco apropriados à formação de professores; o modelo limitado e ultrapassado de formação de professores em nível superior; e a ampliação quantitativa dos cursos de formação docente na rede privada de ensino que se realizam em precárias condições de funcionamento e de ensino (Batista, 2003, pp. 51-53).

Outro problema apresentado pelo documento é quanto à concepção do livro didático que, conforme modelo de manual constituído no Brasil entre os anos 60 e 70, é “estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula” (Batista, 2001, p.29). Essa concepção está associada à “intensa ampliação do ensino” (...) e aos “processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos” ao longo dos anos 60 e 70. A partir dessa concepção, o livro é caracterizado pelos editores, no início dos anos 80, como um instrumento paliativo às precariedades da escola brasileira (idem, pp. 29-30). Essa concepção é pressuposta pelo PNLD, mas, segundo o documento, ela é “pouco adequada às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo” marcado pelas diversidades sociais e regionais. Recomenda, portanto, que se amplie e desenvolva novas concepções sobre o livro didático (idem, p.30).

Observando este balanço do PNLD, é possível perceber um discurso que culpa o professor, tendo em vista sua formação precária, por não saber escolher adequadamente os livros didáticos e assim comprometer a qualidade do ensino, e parece legitimar o livro como autoridade em sala de aula.

Nas palavras de Alves (1987), o livro didático é útil e cabe aos professores “recolocá-lo em seu lugar. Ou seja, o livro didático deve ter papel acessório, na situação onde o elemento fundamental é a relação professor-aluno” (p.51).

Lajolo (1996) considera que o livro didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado,

onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele (o livro didático) acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. (Lajolo, 1996, disponível na Internet em 26.out.2003)

Mas afirma também que é o professor, junto com os alunos, que vai estabelecer as formas de leitura e uso do livro didático e que somente o livro não dá conta do conteúdo, “pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança” (idem), que o que faz de um livro ser bom ou ruim é o tipo de diálogo que estabelece com o professor. Trabalhar com um livro ruim requer que o professor faça ressalvas e, assim, o aluno vai percebendo os limites da infalibilidade dos saberes veiculados pelo livro ou a inadequação, a não relevância, a monotonia dos exercícios, a falta de sentido das atividades, que uma vez substituídos ou desconsiderados, levam o aluno a participar de uma leitura crítica e ativa do texto. “O melhor livro didático não pode competir com o professor” (idem), embora um professor mal preparado e mal remunerado não tenha condições de fazer um uso crítico do livro. A solução, aponta Lajolo (1996), é a valorização da educação e do magistério, pois é o professor no seu cotidiano que “re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro” (idem).

Diante do exposto, consideramos que o livro didático é um instrumento útil aos professores, mas, no entanto, é necessário compreender como ele se materializa na prática docente e saber qual é a avaliação que os professores, que o utilizam no dia a dia, fazem a seu respeito.

1.2 Livros didáticos de português

Conforme comentamos na introdução, a estrutura do livro didático de português pode ter suas raízes nos antigos manuais de latim dos séculos XVIII e XIX, que eram organizados em unidades que traziam temas relacionados às virtudes (hoje, valores) tendo em vista uma educação moral. Hoje, os livros didáticos de português não trazem apenas textos, como ocorreu durante algum tempo com as chamadas antologias, mas trazem pontos de gramática e uma grande diversidade de propostas de atividades para os alunos e sugestões para os professores nos manuais do professor que acompanham cada coleção¹². Segundo Parisi (2004):

diante do aviltamento financeiro, social e cultural do professor, o próprio livro didático em geral se encarrega de apresentar-lhe um esquema acabado para a utilização do material na sala de aula, como se lhe restasse muito pouco a acrescentar. A adição de manuais, respostas às perguntas e indicação de procedimentos são indícios de uma autonomia bem menor na utilização da obra didática (p.59)

Quanto à estrutura dos livros didáticos de português de 5ª a 8ª série, Silva e outros (1997) citam que observaram nas análises que fizeram em seis coleções publicadas nas décadas de 1980 e 1990 a falta de articulação dentro das unidades do livro didático, de uma unidade para outra e de um livro para outro, numa mesma coleção, e que “essa descontinuidade revela as marcas da própria concepção de ensino da escola brasileira, calcada na desarticulação do conhecimento transmitido e na fragmentação dos conteúdos estudados” (pp. 52-53).

Nas unidades, segundo as autoras, foi encontrada uma organização estrutural comum: “proposição de atividades de leitura e entendimento do texto, gramática e redação” (p. 53), em que não há articulação entre as partes e quando há é de forma artificial.

Sobre os temas abordados pelos textos, as autoras perceberam três grandes temas: a problemática do adolescente, o cotidiano com os seus problemas e “lições de moral e regras de bom comportamento” (p.61). Embora as autoras tenham relacionado o tema “as lições de moral e de bom comportamento” separado dos temas sobre os

¹² Sobre a história do livro didático de português ver: RAZZINI, Márcia. 2000. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado e BUNZEN, Clecio e ROJO, Roxane. 2005. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL e MARCUSCHI. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.

adolescentes e o cotidiano, podemos esperar que também nesses últimos esteja subentendida uma educação moral, como nos antigos manuais. Ressaltamos, no entanto, que esses estudos foram realizados na década de 1990, quando ainda não existia a avaliação dos livros didáticos pelo PNLD.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, sugerindo uma proposta de ensino em âmbito nacional, e no ano de 1999 foram, pela primeira vez, avaliadas as coleções didáticas de português para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) pelo PNLD/1999.

Embora sem o caráter de obrigatoriedade, os PCN, segundo o referido balanço do MEC, contemplam as novas demandas representadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Batista, 2001, .25).

Segundo Parisi (2004), os PCN também tinham a função de aferir o material didático produzido e a disposição no mercado, neles foram reunidas tendências que propunham um olhar diferenciado para a prática docente centrada, na maioria das vezes, no estudo da gramática. Na nova proposta identificaram-se “contribuições do construtivismo, da análise do discurso, da visão social da língua” (pp. 12-13), e, embora surgissem como proposta, essas novas tendências foram incorporadas pelos livros didáticos, não sem os prejuízos causados pelo processo de transposição (Parisi, p. 249).

Nos PCN, encontramos a seguinte concepção sobre o ensino de português:

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (Brasil, 1998, p.36).

Dessa forma, os livros didáticos procuraram constituir unidades em que houvesse a articulação entre as suas partes: leitura, produção de textos, oralidade e gramática. No entanto, na análise que fizemos das atividades propostas dos livros didáticos que foram utilizadas pelas professoras, bem como em alguns estudos sobre o conteúdo dos livros didáticos de português, vimos que tal articulação ainda não foi contemplada, principalmente com relação à gramática e a oralidade.

Com relação à gramática, os PCN propõem que não se deve mais ter como base a gramática tradicional para a seleção dos conteúdos, mas “as necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”. Será que um livro

didático poderia prever as diferentes necessidades dos alunos e propor atividades que intervissem nesse processo? Encontramos a resposta nos próprios PCN:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário (Brasil, 1998, p. 48).

Ainda sobre a estrutura das unidades do livro didático, Parisi (2004) comenta que eles trazem os mesmo passos metodológicos no trabalho com diferentes gêneros textuais, desconsiderando os avanços trazidos pela análise do discurso na abordagem textual e “se, de um lado, essa opção instaura uma certa margem de segurança para professor e alunos na condução das atividades, de outro, pode haver um esgotamento do modelo rígido, que desconsidera as particularidades de cada texto” (p. 241).

Os temas abordados pelos livros didáticos utilizados pelas professoras observadas confirmaram o que dissemos sobre a familiaridade com os antigos manuais de latim, ou seja, pela instrução da Língua Portuguesa é objetivado também uma educação moral, como podemos comprovar no manual do professor da coleção *Entre Palavras*, Mauro Ferreira (1998), da FTD:

Ao longo dos quatro volumes da coleção, são propostas atividades que, por um lado visam ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno e, por outro, *objetivam contribuir para sua formação cultural, social e ética, no sentido de apurar-lhe o senso de responsabilidade pessoal e coletiva, indispensável à formação de sua consciência de cidadania* (p. 3). (grifo nosso)

Livros didáticos de Português e o PNLD/2002

Conforme explicitado na introdução, analisamos as atividades dos livros didáticos utilizados pelas professoras que foram citadas nos relatórios de estágio de observação. Apresentamos abaixo a tabela dos livros didáticos identificados pelas

estagiárias com suas respectivas estrelas de acordo com a classificação do PNLD/2002 e o nome da escola em que o estágio foi realizado.

Quadro 1.1

Livros didáticos citados nos relatórios de estágio de observação – sem1/2004

Relatório	Nome do livro didático, autor, editora	Classificação PNLD 2002
1. EMEF Marechal Esperidião Rosas	Entre Palavras 5, Mauro Ferreira, FTD Entre Palavras 6, Mauro Ferreira, FTD Entre Palavras 7, Mauro Ferreira, FTD ¹³	★ ★ ★
2. EMEF Procópio Ferreira	Não cita livro didático	
3. EE Maria Zilda Gambá Natel	Português: Linguagens 8ª série, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual	★★★
4. EMEF Professor Gabriel Prestes	Não cita qual livro didático	
5. EE Professor Luís Magalhães de Araújo	Não cita livro didático	
6. EE Alberto Torres	ALP – Análise, Linguagem e Pensamento 5, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes Cócco, FTD. ALP – Análise, Linguagem e Pensamento 6, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes Cócco, FTD.	★★★ ★★★
7. EE Professor Mariano de Oliveira	“Os alunos não dispõem de livro didático...” ¹⁴	
8. EE Padre Anchieta	Não cita livro didático	
9. EMEF Professor Carlos Pasquale	Não cita qual livro didático	
10. EE Clodomiro	Linguagem Nova 7, Carlos Faraco e Francisco Moura,	★★★

¹³ Conforme o relatório 1, sem1/2004, a professora utilizou também nas suas aulas o livro didático de História: *História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos 6ª série*, de Andréa R. D. Montellato, Conceição Aparecida Cabrini e Roberto Catelli Júnior, Editora Scipione, classificado pelo PNLD/2002 como *recomendado*. A professora selecionou o texto *História da Província de Santa Cruz*, de Pero de Magalhães Gândavo e o reproduziu na lousa, porém, quando fui ao livro didático verificar o texto citado, não o encontrei. Segundo o referido relatório, os alunos copiaram o texto, a professora o explicou e em seguida propôs uma produção de carta sobre o tema estudado.

¹⁴ Conforme Relatório 7, sem1/2004

Carneiro	Ática Linguagem Nova 8, Carlos Faraco e Francisco Moura, Ática	★★★
11. EE Caetano de Campos	A palavra é sua 5, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione.	★
12. EE Antonio Sylvio da Cunha Bueno	Não cita qual livro didático ¹⁵	
13. EMEF General Olímpio de Oliveira Figueiredo	Descoberta e Construção 5, Tadeu Rossato, FTD Descoberta e Construção 6, Tadeu Rossato, FTD Descoberta e Construção 7, Tadeu Rossato, FTD	Não aparece no guia do PNLD/MEC
14. EE Dr. Álvares de Souza Lima	Não citou livro didático	
15. EE Seminário Nossa Senhora da Glória	Português: Linguagens 5ª, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual A palavra é sua 5ª, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione. A palavra é Português 6ª, Graças Proença e Regina Horta, Ática	★★★ ★ ★
16. EE Caetano de Campos	Não cita qual livro didático	
17. EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo	Não cita livro didático	
18. EE Samuel Klabin	Lendo e Interferindo 7, Anna Frascolla Calmon e outros, Moderna	★
19. EMEF Ministro Synésio Rocha	Português: Linguagens 8ª, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual	★★★
20. EMEF Marechal Deodoro da Fonseca	Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação 5, Marilda Prates, Moderna. Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação 6, Marilda Prates, Moderna.	★ ★
21. EE Dr. Francisco Brasiliense Fusco	Não cita livro didático	
22. EE Rodrigues	Não cita qual livro didático	

¹⁵ No relatório 12 o estagiário comenta que os alunos não possuem livros didáticos, mas a professora utiliza livros antigos de onde tira os textos e exercícios que são reproduzidos na lousa para os alunos copiarem.

Alves		
23. EE Oscar Thompson	A palavra é sua 5ª, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione.	★
24. EE Professor Architilino Santos	A palavra é Português, 7ª, Graça Proença e Regina Horta, Ática A palavra é Português, 8ª, Graça Proença e Regina Horta, Ática	★ ★
25. EE Antônio Cândido Corrêa Guimarães Filho	Não cita qual livro didático	
26. EMEF Marechal Espiridião Rosas	ALP – Análise, Linguagem e Pensamento – 8, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes Cócco, FTD	★★

De acordo com a classificação do PNLD/2002 e considerando cada volume de uma mesma coleção¹⁶ separadamente, dos 21 livros didáticos identificados nos relatórios, 12 pertencem a coleções que receberam uma estrela na avaliação, categoria que incluiu as coleções *recomendadas com ressalvas*, e nove pertencem às coleções que receberam duas estrelas, categoria das coleções *recomendadas*, vale lembrar que nesse PNLD nenhuma coleção de Língua Portuguesa avaliada foi classificada com três estrelas e assim *recomendada com distinção*.

É importante registrar, no entanto, que, apesar do PNLD, encontramos em alguns relatórios comentários sobre o não acesso dos alunos aos livros didáticos, como nos exemplos abaixo:

A sala não conta com nenhum outro recurso que não a lousa. Os alunos não dispõem de livro didático e em algumas ocasiões a professora reutiliza o material xerocado do Colégio PAM¹⁷. (relatório 7, sem1/2004)

Na verdade, ao que parece, embora a Escola não tenha recebido os livros didáticos no início do ano e, por esse motivo, não ter adotado um em decorrência do baixo poder aquisitivo dos

¹⁶ O PNLD/MEC 2002 avaliou os livros didáticos dentro de suas respectivas coleções, que correspondem aos quatro volumes destinados a segunda metade do Ensino Fundamental, ou seja, a coleção foi classificada no seu conjunto, os números citados nesse parágrafo correspondem a cada volume e não à coleção.

¹⁷ Colégio particular onde a professora também leciona.



discentes, aparentemente, a professora apresenta os conteúdos aos alunos seguindo livros didáticos antigos que a Escola possui – não em quantidade suficiente para distribuir a todos – inclusive, respeitando a sequência em que tais conteúdos são abordados nesses livros. Com isso, nota-se que é como se o planejamento curricular e o livro didático estivessem atrelados. Mais do que isso: é como se não se distinguíssem, isto é, fossem uma coisa só. (relatório 12, sem1/2004)

No primeiro caso, não se especifica se a escola possui ou não os livros didáticos, afirma-se somente que os alunos não os têm e que a professora aproveita o material que ela utiliza numa escola particular e, no segundo, o estagiário afirmou que a escola não recebeu de fato os livros naquele ano de 2004 e, de maneira um tanto incoerente, afirma também que a escola não adotou livro didático, tendo em vista a situação econômica dos alunos. Sem ter livros para os alunos, a professora planejou e pautou as suas aulas utilizando livros didáticos antigos.

O ano de 2004 foi o último ano do ciclo do PNLD 2002, ou seja, os alunos utilizariam os mesmos livros que teriam sido utilizados por outros alunos em 2002 e em 2003, e a escola só poderia contar com a chegada de lotes de reposição. É difícil dizer com precisão o que aconteceu nessas duas escolas para que os alunos não tivessem acesso ao livro didático, pela nossa pesquisa, pudemos fazer algumas suposições baseadas nas entrevistas com as professoras observadas. A questão da presença e da ausência do livro didático será discutida no próximo capítulo.

Quadro 1.2

Livros didáticos citados nos relatórios de estágio de observação – sem2/2004

Relatório	Nome do livro didático, autor, editora	Classificação PNLD 2002
1. EMEF Procópio Ferreira	Não cita qual livro didático.	
2. EE Mário de Andrade	ALP – Análise, Linguagem e Pensamento 8, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes Cocco, FTD. Português: Linguagens 8ª série, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual.	 

3. CEU EMEF Campo Limpo	Português: Linguagens 7ª série, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual ¹⁸	★★
4. EE Samuel Klabin	Não cita qual livro didático.	
5. EMEF Fernando Gracioso	Não cita qual livro didático.	
6. EE Luiz Simone Sobrinho	Entre palavras, 6ª série, Mauro Ferreira, FTD.	★
7. EMEF Marechal Esperidião Rosas	Não cita qual livro didático ¹⁹	
8. EE Oscar Thompson	A palavra é sua 5, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione. Entre palavras 6ª série, Mauro Ferreira, FTD. A palavra é sua 7, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione. Entre palavras 8ª série, Mauro Ferreira, FTD.	★ ★ ★ ★
9. EE Oscar Thompson	Não cita qual livro didático. ²⁰	
10. EMEF Sud Menucci	Não cita livro didático.	
11. EE Dr. Kyrillos	Não cita qual livro didático. ²¹	
12. EMEF Brigadeiro Faria Lima	Português: Linguagens 5ª, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual Português: Linguagens 6ª, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva/Atual	★★ ★★
13. EE Godofredo Furtado	Entre palavras 5ª série, Mauro Ferreira, FTD. Entre palavras 6ª série, Mauro Ferreira, FTD.	★ ★

¹⁸ O estagiário comenta que a professora utiliza mais dois LD nas suas aulas: *Novíssimo curso de Língua Portuguesa*, Prof. Alpheu Tersariol, e *Curso Moderno de Língua Portuguesa*, Douglas Tufano, e complementa que não conseguiu saber o ano e editora dos livros citados, pois anotou discretamente seus títulos. Diz ainda que os alunos não tinham nenhum dos livros, somente a professora.

¹⁹ Embora o relatório 7 não traga a identificação do livro didático do PNLD 2002 utilizado pelas professoras, ele foi produzido pelo mesmo estagiário que produziu o relatório 1 sem1/2004, dessa forma, pudemos saber que ele observou as mesmas professoras e que essas, segundo o relatório do primeiro semestre, utilizam a coleção *Entre palavras*, Mauro Ferreira, FTD. Nesse relatório 7 sem2/2004, o estagiário comenta a utilização de outra obra didática que não fez parte do PNLD 2002: *Descobrimos a gramática*, de Giulio Giacomozzi, Gildete Valério, Cláudia Redá Fenda, FTD (pp. 192-193).

²⁰ Mais um caso de não identificação do livro didático utilizado por estagiário que já o havia feito em relatório do primeiro semestre sobre estágio de observação realizado na mesma escola. Nesse caso não é possível identificar o livro, pois a estagiária não identificou a série em que realizou o estágio nesse semestre e, de acordo com outros relatórios, a escola utilizou livros diferentes para as diferentes séries.

²¹ A estagiária comentou que os livros didáticos não foram distribuídos aos alunos até o último dia em que ela esteve na escola (em setembro/2004, conforme o relatório) e que a professora utilizava alguns livros de anos anteriores para preparar as atividades.



De acordo com a classificação do PNLD 2002 e considerando cada volume separadamente, tal como fizemos com os relatórios do 1º semestre, dos 13 livros didáticos identificados nos relatórios, 8 receberam uma estrela na avaliação, ou seja, foram classificados como *recomendados com ressalvas*, e cinco receberam duas estrelas, categoria dos *recomendados*. No primeiro semestre, lembramos que os números foram de 12 e 9, respectivamente. Esses números são apenas referentes ao grupo de professoras observadas, mas confirmam as estatísticas do PNLD de que os professores escolhem mais as coleções *recomendadas com ressalvas*.

No caso do primeiro semestre, selecionamos os relatórios em que os estagiários citaram o título do livro didático utilizado pela professora. No segundo semestre, os títulos dos livros didáticos foram citados em seis relatórios, porém, outros relatórios demonstraram procurar atender ao roteiro sugerido, tecendo comentários bastante pertinentes à nossa pesquisa. Outro fator que diferencia o grupo de relatórios do segundo semestre é o que encontramos no relatório três, em que a estagiária identifica o livro didático do PNLD/2002, utilizado pela professora, porém salienta que os alunos não tinham acesso ao livro. Do livro, a professora selecionava atividades e as reproduzia na lousa para que os alunos copiassem, conforme trecho do relatório abaixo:

Não consegui identificar nenhum planejamento ou sequência de ensino nas aulas da prof Adélia. Suas aulas são única e exclusivamente expositivas, ou melhor, ela passa a matéria na lousa ou pede para alguma aluna fazer isso, pois pouco ela consegue explicar, devido a desordem na sala. Este conteúdo novo a professora geralmente recolhe do livro didático. Logo após, ela passa algum exercício muito simplista, que normalmente ela mesmo formula.

(...)

Uma outra aula foi sobre ‘Homônimos e Parônimos’, no dia 18/10, com a 7ª B. Mais uma vez a professora Hilda passou o conteúdo na lousa retirado de um livro didático, que eu não consegui identificar qual era. Em seguida, em um espaço muito pequeno que sobrou da lousa, ela propôs o seguinte exercício: ‘Coloque o significado: apressar; apreçar; xeque; cheque.’ No aula seguinte, no dia 20, ela passou mais uma atividade sobre homônimos e parônimos, que consistia em duas colunas: na primeira, ela enumerou as palavras e na segunda ela deu o significado dessas palavras, pedindo aos alunos para relacionar as palavras da primeira coluna com seus respectivos significados na segunda coluna.

(...)

Quanto aos livros didáticos que eu observei com a professora Hilda, pude discretamente anotar os títulos, que eram os seguintes: Cereja, Willian. *Português: Linguagens*. 2ª edição revista e atualizada, 2002; o segundo tinha como título *Novíssimo curso de Língua Portuguesa* e o autor era o Prof. Alpheu Tersariol, não pude procurar pelo ano e editora, mas parecia ser um livro mais antigo; e o terceiro era *Curso moderno de Língua Portuguesa*, autor Douglas Tufano, mas também não consegui o ano e a editora. Os alunos não possuíam nenhum desses livros didáticos. Também não pude descobrir o porquê da escolha desses livros pela professora e do modo como ela os utilizava, pois não tive oportunidade de questioná-la sobre isso. (7ª séries A, B e C, relatório 3, sem2/2004)

No relato da estagiária notamos a sua preocupação em dizer que não teve oportunidade de questionar a professora sobre o porquê da escolha daqueles livros didáticos e do modo de utilização deles, revelando que ela levou em consideração o roteiro sugerido para escrever o seu relatório. Nota-se também que junto ao livro didático recomendado pelo PNLD 2002, *Português:Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, a professora utilizava mais dois livros que provavelmente são antigos.

No relatório 11, também flagramos o não acesso do aluno ao livro didático, porém, nesse relatório, não há referências aos títulos dos livros utilizados pela professora, mas a estagiária também demonstrou certa preocupação em atender ao roteiro sugerido.

Considerando o bloco de aulas observadas durante o estágio, alguns elementos gerais merecem comentário. Um deles é a *falta do livro didático*, que não foi distribuído até o último dia em que estive presente.

Não encontrei muita receptividade quando esbocei interesse em conhecer os motivos que levaram a tal situação. Pude perceber que a professora, a despeito desta dificuldade, preparava com atenção as atividades, utilizando-se de vários tipos de materiais: jornais, livros de referência, livros didáticos de anos anteriores, de modo a suprir esta falta.

O reflexo desta situação observa-se diretamente na dinâmica das aulas, geralmente repetitiva e marcada por alguma apatia, da parte dos alunos. Favorece, também, uma atitude passiva, contribuindo para uma “disciplina” de silêncio e aguardo. Grande parte das dúvidas surgiam em torno de questões absolutamente secundárias, como poder responder a lápis ou à tinta, pular linhas, etc., ou seja: aspectos puramente formais, explicáveis pela proximidade com o Fundamental I, é verdade, mas também (penso) pela reincidência dos procedimentos de aula

impostos por tais condições. (5ª séries A, B, C e D, relatório 11, sem2/2004)

Nessas duas situações, não pudemos concluir se os livros didáticos não foram utilizados pelos alunos por opção das professoras ou se houve alguma outra destinação a eles. Procuramos encontrar a professora citada no relatório 3 para uma entrevista, mas ela não se encontrava mais na escola em que tinha recebido a estagiária. No relatório não foi especificado o vínculo empregatício que a professora tinha com a escola.

Coleções utilizadas pelas professoras

Em seguida, apresentamos a avaliação feita pelo *Guia dos Livros Didáticos 2002* sobre as coleções que foram utilizadas nas escolas pelas professoras observadas.

As coleções recomendadas com ressalvas

A palavra é português, Maria das Graças Proença e Maria Regina Horta, Ática

Cada volume da coleção apresenta quatro unidades temáticas com três lições, cada uma delas com atividades de leitura, produção de textos e conhecimentos lingüísticos. Segundo o *Guia*, “embora a coleção ofereça material para um bom trabalho em sala de aula, ao adotá-lo o professor precisará ainda preencher algumas lacunas” (Brasil, 2001, p. 89).

O manual do professor é igual ao livro do aluno, porém traz as respostas dos exercícios e um suplemento, no final, com orientações ao professor de como utilizar o material didático e algumas sugestões específicas para algumas atividades. Há também sugestões bibliográficas para os alunos e para o professor, mas não há apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da obra. “O manual não chega a fornecer

contribuição relevante para a formação do professor, cumprindo apenas a função de orientar quanto ao uso do livro do aluno” (Brasil, 2001, p. 92).

A palavra é sua – Língua Portuguesa, Celso Luft e Maria Helena Correa, Scipione

Cada volume da coleção apresenta doze unidades com a mesma estrutura básica. Segundo o *Guia*, “a coleção enfatiza o ensino-aprendizagem da língua escrita, embora explore o conjunto dos componentes em torno dos quais o ensino de Português vem se organizando: leitura, produção de textos, conhecimentos lingüísticos e linguagem oral”. O ponto forte da coleção são os textos, os outros componentes foram considerados insuficientes (Brasil, 2001, p. 93).

O manual do professor é igual ao livro do aluno, porém traz as respostas das atividades e um texto voltado para o docente, no qual são explicitados os objetivos, a descrição dos capítulos e as características de cada seção. Traz ainda sugestões para a produção de textos, avaliação, atividades de leitura para o aluno e uma bibliografia comentada (Brasil, 2001, p. 96).

Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão e Ação – Marilda Prates, Moderna

Para cada volume da coleção há um livro do aluno e um manual do professor. Cada volume possui doze unidades temáticas com uma estrutura básica que propõe atividades de leitura, produção de textos, conhecimentos lingüísticos e oralidade distribuídas em sete seções. Segundo o *Guia*:

Merece destaque na coleção a contribuição que o material selecionado oferece para a construção da cidadania, evitando preconceitos e discriminações e promovendo o convívio social e a tolerância, na medida em que se volta para a diversidade da experiência humana com respeito e interesse (Brasil, 2001, p. 97).

O manual do professor é considerado um dos pontos fracos da coleção por não apresentar os pressupostos teórico-metodológicos, ter uma formalização pouco clara e ser inconsistente nas respostas às atividades, para muitas das quais há apenas a

indicação “respostas pessoais”. Quanto à organização da obra há um excesso de seções e subseções com muitos textos e ilustrações que “criam uma atmosfera geral fragmentária” (Brasil, 2001, pp. 98-99).

Entre Palavras – Língua Portuguesa, - Mauro Ferreira, FTD

Cada volume da coleção apresenta doze ou treze unidades temáticas organizadas em atividades nucleares, presentes em todas as unidades: *Ler, escrever e Gramática*, e outras que se alternam: *Ouvir e falar, Ver, Debater e Aprender Mais*. Segundo o *Guia*, há dois aspectos positivos principais na coleção: a qualidade da seleção textual e a propriedade da maioria das propostas de leitura e compreensão dos textos (Brasil, 2001, p.100).

Como a maioria das coleções apresentadas, o manual do professor é constituído do livro do aluno com as respostas e orientações sobre as atividades e um suplemento que apresenta a estrutura da coleção, os objetivos das seções, orientações, bibliografia e sugestões de leitura para os alunos. Também não traz os pressupostos teórico-metodológicos. “Apesar de constituir um guia metodológico para a aplicação das atividades apresentadas, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica docente, o Manual do Professor pouco lhe acrescenta quanto à formação teórica” (Brasil, 2001, p. 103).

Lendo e Interferindo, Ana Frascolla, Aracy Fer e Naura Paes, Moderna

Cada volume possui dez módulos, constituídos por temas, em que são apresentadas atividades de leitura, de produção de textos, de conhecimentos lingüísticos e de linguagem oral. Segundo o *Guia*:

a coleção é um painel, dinâmico e lúdico, de textos literários e não literários, verbais e não-verbais, cuja discussão contribui para a formação do aluno como um leitor que compreende o contexto sociocultural contemporâneo (Brasil, 2001, p.108)

Ainda segundo o *Guia*, o manual do professor traz as respostas aos exercícios, comentários, sugestões para o encaminhamento das atividades e os pressupostos

teórico-metodológicos da coleção. A proposta pedagógica é apresentada de forma clara e concisa e os objetivos das atividades são expressos detalhadamente. Traz também textos adicionais, que não constam no livro do aluno, sugestões de leitura, bibliografia especializada e orienta a mobilização dos Temas Transversais (Brasil, 2001, p. 110).

As coleções recomendadas

ALP – Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes Cocco

Cada volume da coleção se organiza em torno de três grandes unidades temáticas, sendo que cada uma delas traz cerca de dezoito textos, que são explorados pelos seguintes componentes: leitura, produção de textos, conhecimentos lingüísticos, linguagem oral e linguagens visuais. Segundo o *Guia*:

Trata-se de uma proposta pedagógica de qualidade, que, embora ainda passível de aperfeiçoamento em alguns pontos, poderá ser realizada com sucesso por professores atualizados com as tendências recentes do ensino de Português e atentos às possibilidades de articulação entre diferentes linguagens (Brasil, 2001, p. 55).

O manual do professor é igual ao livro do aluno, com poucos comentários sobre as atividades, e com um suplemento que traz orientações ao professor em que são apresentados: a postura pedagógica, os objetivos da coleção, as considerações sobre os componentes do conteúdo, uma “exploração” específica para cada volume com a apresentação de sua estrutura e as respostas dos exercícios e, por fim, uma bibliografia. Segundo o *Guia*:

o professor que adotar a coleção deverá ser capaz de trabalhar com autonomia, pois este não lhe dá respostas prontas para todas as questões, considerando muitas delas como de “resposta livre”, o que apela à inteligência, à boa formação e à sensibilidade do docente (Brasil, 2001, p. 58).

Linguagem Nova, Carlos Faraco e Francisco Moura, Ática

Cada volume contém quinze unidades temáticas propondo atividades de leitura, linguagem oral, conhecimentos lingüísticos e produção de textos. Segundo o Guia trata-se de um

projeto bem-sucedido, original e inovador. (...) Os temas desenvolvidos refletem questões sociais e filosóficas fundamentais para o ser humano. (...) Os vários conteúdos da disciplina Língua Portuguesa (leitura, linguagem oral, produção de textos, conhecimentos lingüísticos), tais como tratados na coleção, conhecem uma abordagem nova. Ao mesmo tempo, a leveza da obra, com a rica variedade de estímulos, ajusta-se ao interesse e à faixa etária dos alunos a que se destina (Brasil, 2001, p. 66).

O manual do professor traz muitas respostas para os exercícios, discutindo com o professor as opções feitas quanto ao tratamento do conteúdo e sugerindo atividades e encaminhamentos e, no final, traz um suplemento em que apresenta as estruturas da coleção e das unidades, os pressupostos teóricos da obra e os objetivos e procedimentos básicos das seções. Faz, ainda, considerações sobre a avaliação e sobre encaminhamentos de outras atividades e apresenta sugestões bibliográficas. Foi considerado, pelo *Guia* um “instrumento suficiente para o trabalho eficiente e responsável no ensino da língua materna” (Brasil, 2001, p.69).

Português: Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Atual

Os volumes da coleção apresentam quatro unidades temáticas, cada uma delas contendo três capítulos, e abordam os seguintes componentes: leitura, produção de textos, conhecimentos lingüísticos, linguagem oral e outras linguagens. Entre uma unidade e outra, a coleção traz uma seção intitulada *Intervalo*, que explora os conteúdos vistos na unidade sob enfoques diversificados. Segundo o *Guia*, “a coleção apresenta grande contribuição para a ampliação do repertório lingüístico do aluno, pois oferece a ele um conjunto de atividades de leitura e escrita, instigantes e criativas” (Guia, p. 81).

O manual do professor é um livro como o do aluno acrescido das respostas aos exercícios e traz, ao final, um suplemento que apresenta as concepções teóricas da

coleção e a estrutura metodológica das unidades, capítulos e seções, além de sugestões e orientações para leituras extras. Segundo o *Guia*, “a linguagem utilizada é clara, contribui para a atualização do professor e oferece elementos didáticos que auxiliam o docente em sua programação e na organização cotidiana de seu trabalho” (Brasil, 2001, p. 84).

De acordo com a exposição da avaliação e classificação das coleções feitas pelo PNLD/2002 e apresentadas no *Guia*, pudemos ver que, apesar de não apresentarem sensíveis diferenças quanto à estrutura, os livros didáticos de português *recomendados* foram considerados como boas contribuições para a atualização do professor, conforme avaliação das coleções *Linguagem Nova* e *Português: Linguagens*, ou como instrumentos que exigem um trabalho com mais autonomia, conforme a avaliação da coleção *ALP*. Ao contrário, as coleções *recomendadas com ressalvas* apresentam lacunas e, na maioria das vezes, não trazem os seus pressupostos teórico-metodológicos. É interessante notar, que o fato da coleção *Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão e Ação*, classificada como *recomendada com ressalvas*, trazer nas respostas das atividades apenas a indicação “respostas pessoais”, foi visto de forma negativa na avaliação da obra e na avaliação da coleção *ALP*, classificada como *recomendada*, tal fato foi visto como apelo “à inteligência, à boa formação e à sensibilidade do docente” (*ALP*, manual do professor, p. 58).

1.3 As professoras

Ninguém pode carregar nos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem.
António Nóvoa

Nas conversas que tivemos com as professoras percebemos um pouco dessas vastas missões, de que fala Nóvoa (1999), que a elas são destinadas ou por elas assumidas e que apresentamos ao longo de nossa análise das práticas docentes observadas pelas estagiárias.

A maioria das escolas visitadas, para as entrevistas com as professoras, contribuiu cordialmente com a nossa pesquisa. Em algumas, houve um certo receio sobre as intenções da pesquisadora e muitas entrevistas que começaram de forma puramente formal e objetiva tornaram-se, ao fim, um desabafo sobre as precárias condições em que as professoras vêm trabalhando. Foi perceptível que algumas professoras não possuem muito conhecimento sobre o PNLD e que também não são favorecidos debates sobre o assunto nas escolas. O livro parece algo que faz parte do cotidiano, porém é um recurso que não é questionado, debatido criticamente, mas considerado de acordo com o senso comum.

Para compreendermos melhor o discurso das professoras entrevistadas sobre o uso do livro didático como também o que foi relatado pelas estagiárias, procuramos conhecer um pouco da formação e da experiência delas no magistério.

Segundo Sampaio e Marin (2004), o currículo real, que se desdobra em práticas na escola, não é determinado apenas pelas prescrições oficiais, mas por muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. Dessa forma, é necessário situar as práticas nas relações com os elementos que cercam o trabalho dos professores tais como a necessidade de escolarização e de professores, a familiaridade dos professores com os conteúdos, o salário e as condições de trabalho (p. 1025). Dentro dos limites da nossa pesquisa, ficaram mais evidentes as condições de trabalho das professoras, para as quais, Sampaio e Marin apontam a importância em considerar a carga horária de trabalho e de ensino, o tamanho das turmas, a razão professor/alunos e a rotatividade e dos docentes.

Formação inicial e experiência no magistério

Quanto à formação inicial, as professoras apresentaram as seguintes informações nas entrevistas:

Quadro 1.3
Formação inicial das professoras entrevistadas

Relatório – rede de ensino	Professora	Habilitação	Ano de conclusão	Instituição
1 e 26 – municipal	Maria	Letras	1996	Universidade São Francisco
	Anita	Biologia ²²	1990	Universidade Mackenzie
	Luísa	Letras (tradutor e intérprete) e Pedagogia	1983 1984	Ibero-Americana e Carlos Pasquale
15 – estadual	Cecília	Licenciatura em Português/ Inglês	1995	Fundação Santo André
19 – municipal	Olga	Letras – Português	1991	Universidade de São Paulo
20 – municipal	Vírginia	Licenciatura Plena	1978	Universidade de São Paulo
23 – estadual	Marta	Letras	1978	Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU
	Clarice	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa	1978	Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP
24 – estadual	Rosa	Letras – Português/ Inglês	1985	Universidade Anhembi Morumbi

Pelo quadro apresentado, observamos que as professoras entrevistadas pertencem a três escolas da rede municipal de ensino e a três escolas da rede estadual.

²² A professora Anita, com habilitação em Biologia e Ciências, ministrava aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para uma 6ª série numa escola em que havia um projeto para as 5ª e 6ª séries que se caracterizava pelo professor polivalente. No mesmo caso encontrava-se a professora Maria, que além de Português, para a qual possuía habilitação, ministrava as outras disciplinas para uma 5ª série.

Oito possuem habilitação em Letras e uma em Biologia e apenas a professora Luísa disse que possui também outra formação superior, no caso, Pedagogia.

Sobre a pós-graduação, somente a professora Cecília estava cursando *lato sensu* em ensino de Inglês e algumas manifestaram interesse, como a professora Marta que respondeu: “não fiz *ainda* a pós-graduação”; e a professora Rosa: “eu não tenho pós-graduação, *ainda*, eu estou indo pra PUC pra fazer o LAEL, ano que vem, no início do ano, estou prestando o Cambrigde... (...), resolvi investir um pouco na área de Inglês, porque fiquei muito tempo parada”.

Com relação ao ano de conclusão, as professoras que cursaram a formação inicial há mais tempo foram as professoras Virgínia, Marta e Clarice que por coincidência a concluíram em 1978, ou seja, há 28 anos, depois temos duas professoras que concluíram na década de 1980, e quatro professoras na década de 1990, sendo que a última delas concluiu em 1996, ou seja, há oito anos. Dessa forma, somente por conta própria, ou em cursos de formação continuada, ou através dos livros didáticos, essas professoras puderam conhecer e estudar as concepções e propostas introduzidas no ensino de Língua Portuguesa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, que, como vimos, são seguidos como referenciais para a avaliação e produção dos livros didáticos.

Na entrevista, perguntamos apenas se elas haviam recebido formação quanto à escolha e uso do livro didático, apenas duas responderam de forma afirmativa, sendo que uma a recebeu na faculdade e a outra, numa reunião do PNLD:

Que eu me lembre, na Faculdade de Educação, nós fizemos análise de alguns livros didáticos, discutimos um pouco sobre isso, então eu acho que alguma orientação eu tive, gostaria de ter tido mais, inclusive quando a gente recebe... no final do ano, vem uma espécie de manual, com um resumo e vem até uma criticazinha ali, a gente lê os autores mais conhecidos, não dá pra ler tudo, é muita coisa, mas aqueles mais conhecidos eu costumo dar uma olhada, dar uma lida, ver qual que é a opinião que está ali, acho que ajuda também.
(professora Olga)

Ah, eu fui pra uma reunião do PNLD há muito tempo atrás, não lembro quando, mas, assim... ela não é assim tão... foi naquela época em que eles propunham que você trabalhasse tanto a gramática... normativa, com todas as definições, conceitos e tudo mais... mas faz um tempinho, nem lembro mais.
(professora Rosa)

Duas professoras que não tiveram na faculdade formação quanto ao livro didático, também fizeram comentários a respeito, ressaltando que há uma distância entre o que elas viram na faculdade e a prática em sala de aula:

Não, nós não tivemos. Faculdade ninguém tratou, trata tudo da matéria... a faculdade é assim, trata da matéria lá em cima e o básico você... o básico pra você trabalhar... até a didática do ensino, que é matéria só pra inglês ver, que é pra inglês ver, porque você não trabalha com isso, você não trata a parte prática, na faculdade você trabalha a teoria, faz a prova na teoria, quem é Saussure, quem é Jakobson, e... você trabalha a teoria e na hora de você ver a realidade, é muito diferente, é muito separado. Faculdade é... só a parte burocrática, didática e a escola é outra realidade. (professora Clarice)

Imagina, na Licenciatura ninguém falou nada, nem comentar na escola... Você faz, você começa, assim, logo de início de sua profissão, você está sem base, porque eles não dão base de como é chegar numa escola, porque você faz seus seminários, você... suas leituras, mas não chega no que é dar aula, não tem isso, pelo menos eu não tive isso, eu entrei com cara e a coragem. Você vai seguindo o modelo que você tinha, dos nossos professores, na faculdade, então você vai seguindo... até você criar o seu próprio. (professora Maria)

Algumas professoras falaram da importância que poderia ter esse tipo de formação para a prática docente. A professora Clarice ressaltou que seria importante, mas somente na formação inicial:

Eu acho assim, quando você está iniciando o magistério é importante, depois eu não acho tanto, porque aí você sabe como você vai... trabalhar, você sabe, você pega o livro, você já, olhando o livro, o que ele traz, o objetivo do livro, você já vê se ele é bom ou não é pros seus alunos, porque o livro didático tem que atingir a sua clientela. Não adianta ele ser muito superior pra uma clientela que não tem... que não está habituada a ler, que não está habituada a escrever, tem que ser ao nível deles. (professora Clarice)

Já as professoras Luísa e Rosa, que também possuem vários anos de experiência no magistério, disseram que seria importante para ajudar na escolha do livro didático, pois dispõem de pouco tempo para analisar tantos títulos:

Eu acho necessário sim, eu acho que, às vezes, a gente fica perdido, aquele monte de livros, e, assim, têm muitas de restrições, não é? Eu me lembro, assim... falar: “ah, esse aqui não pode, ou só pode tanto, pode não sei que...”, então você já fica meio assim, ah, esse aqui não tem, então, o que você gosta não tem, você já sabe que não vem. Eu acho que deveríamos ter sim. (professora Luísa)

Acho que sim, porque tem... eu não sei... tem gente que fica meio... eu mesma fico meio... perdida, aí, será que é esse, esse é melhor, será que não é. Fica aquela questão: Como é que a gente vai trabalhar? Porque um livro nunca é bom na íntegra, às vezes ele traz textos muito bons, aí falha numa outra parte, no exercício ou na produção, sei lá, e sempre... Cada livro é cada livro, então não dá pra... o ideal seria que você... tivesse mais tempo pra folhear, pra realmente fazer uma opção legal, mas mesmo assim, o melhor

que você faça, nunca... eu não sei se... um treinamento nesse sentido, tudo é válido. (professora Rosa)

E a professora Virgínia ponderou que não sabia, pois, segundo ela, um curso sobre o livro didático teria que considerar o público a quem o ensino se destina:

Não sei, não sei mesmo, porque como eu vim do mercado diferenciado, eu olho o meu público, entendeu? então se estou dando aula pro noturno, é um público, que não adianta eu ficar falando de mitos, melhor trabalhar com reportagens, resenhas, economia, ou seja, conhecimentos gerais. Depende do público. (professora Virgínia)

Em todos esses depoimentos, vimos que as professoras contam mais com sua experiência que com a formação, e o que elas sentem mais falta é tempo para buscar aquilo de que necessitam baseadas na própria experiência.

Quanto à experiência profissional, a professora que possui menor tempo no magistério é a professora Virgínia, com três anos de trabalho nas escolas municipais. Antes disso, ela trabalhou em banco durante 25 anos, aposentou-se e, então, resolveu ingressar no magistério. Segundo ela, a experiência anterior, fora da escola, contribui para a sua prática docente, ampliando-lhe a visão sobre o ensino e sobre os alunos e o fato de estar aposentada propicia-lhe melhores condições de trabalho e dedicação às turmas para as quais leciona. Sua jornada de trabalho é de 18 horas/aulas semanais de regência e uma hora/aula semanal de trabalho individual (hora atividade – HA), compondo o que é chamado de Jornada Básica (JB) na prefeitura de São Paulo. É professora efetiva adjunta, ou seja, não é lotada em nenhuma escola, mas na coordenadoria da subprefeitura do Butantã, ficando à disposição para substituições ou preenchimento de eventuais vagas nas escolas, porém conseguiu lecionar em 2004 e 2005 na mesma escola.

Outra professora, na mesma situação de efetiva adjunta é a professora Maria, que possui 12 anos de magistério e Jornada Especial Integral (JEI-40h), que corresponde a 25 horas/aulas semanais de regência, oito horas/aulas semanais de trabalho com o coletivo de professores (horário coletivo – HC) e três horas/aulas semanais de trabalho individual (hora atividade – HA) na escola.

Todas as outras professoras possuem mais de 10 anos de experiência no magistério e são efetivas titulares, no caso da rede estadual não existe titular e adjunto, então, todas são professoras de educação básica II e são lotadas nas escolas. Sabemos, no entanto, que essa não é a realidade de todas as escolas públicas no município de São

Paulo, cuja alta rotatividade de professores interfere, e muito, na escolha e no uso do livro didático.

Continuando a apresentar as professoras da rede municipal, temos a professora Anita, com 15 anos de magistério e JEI, a professora Olga, com 14 anos de magistério e JEI e a professora Luísa, que possui 20 anos de magistério e dois cargos na prefeitura nos quais cumpre uma JEI e uma JB.

Nas escolas estaduais as jornadas de trabalho recebem outras denominações: a jornada integral (40h) é chamada de Jornada Básica e é constituída de 33 horas/aulas de regência e três horas/aulas de trabalho coletivo (HTPC) e a jornada mínima do professor é denominada de Jornada Inicial (20h). Das professoras entrevistadas todas possuíam Jornada Básica, ou seja, a integral, e as professoras Marta e Rosa possuíam também um outro cargo em que cumpriam mais uma Jornada Inicial. Quanto ao tempo de magistério elas possuíam: Cecília, 12 anos; Marta, 24 anos; Clarice, 27 anos; e Rosa, 19 anos.

Concluímos, dessa forma, que o grupo de professoras, do qual analisamos as práticas de ensino utilizando os livros didáticos, possui uma certa estabilidade nas escolas, como também um bom tempo de experiência profissional e uma jornada de trabalho excessiva, que, em muitos casos, ultrapassa a quantidade de 50 aulas semanais.

CAPÍTULO 2

Prática docente e o uso do livro didático de português

“se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos”

PCN de Língua Portuguesa

Prática docente e o uso do livro didático de português

Analisar o uso do livro didático de Português pelas professoras implicou considerar vários aspectos que interferem direta e indiretamente na prática dos professores na sala de aula. Segundo os PCN de Língua Portuguesa para a segunda metade do Ensino Fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª séries,

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis:

- o aluno;
- os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;
- a mediação do professor. (Brasil, 1998, p.22)

Nessa tríade, “é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento” (idem, p.22). Ao organizar essa mediação, o professor pode utilizar o livro didático, que, de certa forma, tem sido produzido para também cumprir esse papel de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, considerando sujeito não só o aluno, mas também o professor, como podemos ver no incremento dos manuais do professor e dos protocolos de leitura. Portanto, no uso do livro didático, é possível dizer que o professor, muitas vezes, media um conhecimento que já foi anteriormente mediado para ele próprio pelo livro didático.

Cada uma daquelas três variáveis possui aspectos relevantes para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, porém focalizamos apenas a mediação do professor, que, por sua vez, resulta da sua formação e das suas condições de trabalho.

Se analisar a prática de ensino do professor é uma tarefa complexa, analisá-la sob a ótica de estagiários, ou seja, futuros professores, é mais complexo ainda, por tratar-se de outra mediação em jogo. Por outro lado, ao optarmos por essa fonte, pudemos conhecer mais do que buscávamos no início da pesquisa, ou seja, além das situações de uso do livro didático pelo professor, tomamos contato com o discurso e o aprendizado daqueles que, num futuro breve, assumiriam a profissão docente.

Muito do que foi apresentado e comentado pelos estagiários faz parte de um senso comum que existe na sociedade sobre a escola, o ensino e o professor, dessa forma, procuramos trazer também a voz das professoras observadas, para termos mais

elementos para nossa análise, procurando chegar o mais próximo da realidade e o mais distante do senso comum.

Para estruturar a análise dos fragmentos dos relatórios que mostram situações de uso do livro didático utilizamos os critérios aplicados na avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, conforme informados no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2002 – 5ª a 8ª séries*, tendo em vista que eles foram estabelecidos visando à concepção de ensino proposta pelos PCN.

As práticas das professoras utilizando o livro didático foram consideradas dentro de cada um dos quatro grandes domínios da área de Língua Portuguesa, também de acordo com o *Guia*, assim, nossa análise é apresentada de acordo nos seguintes domínios:

1. Leitura;
2. Produção de Textos;
3. Linguagem Oral;
4. Conhecimentos Lingüísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical (Brasil, 2001, p.33).

Dentro de *cada* domínio da área de Língua Portuguesa, destacamos as situações de uso dos livros didáticos *recomendados* e *recomendados com ressalvas*.

A concepção de ensino de Língua Portuguesa proposta nos PCN propõe como objeto de ensino o *texto como unidade* e a *diversidade de gêneros*:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (Brasil, 1998, p. 23)

Dessa forma, o objeto de ensino não poderia ser dividido em quatro, ou seja, no estudo de um determinado gênero escrito ou oral, a prática pedagógica deveria contemplar a leitura, a produção e os conhecimentos lingüísticos relacionados ao gênero do texto estudado, de modo que articulassem “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem”, em que a produção e a recepção de textos fossem o ponto de partida e a finalidade do ensino de Língua Portuguesa (idem, p.34). Discutiremos a seguir cada um desses domínios procurando verificar se esses princípios, “USO→REFLEXÃO→USO” (idem, p. 65), estavam presentes na prática das

professoras, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo nosso *corpus* que é composto de fragmentos de aulas muitas vezes não contínuos.

Ressaltamos mais uma vez que ao examinar as práticas das professoras presentes nos relatórios de estágio, é preciso considerar que as descrições e comentários ali contidos estão relacionados mais ao modo como o estagiário compreendeu a prática do professor e menos a prática de fato. Em alguns casos, pudemos contrapor os relatos dos estagiários com os das professoras observadas que participaram das entrevistas.

Pelos motivos já apresentados na introdução, que caracterizaram diferentemente o grupo de relatórios produzidos no primeiro semestre do grupo de relatórios do segundo semestre, utilizaremos para essa análise somente os fragmentos dos relatórios de estágio do primeiro semestre de 2004. Para essa escolha, consideramos o enfoque no Ensino Fundamental, dado pela disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, na qual foram produzidos os relatórios.

2.1 O uso do livro didático na leitura de textos

A leitura é uma atividade que está presente em quase todos os momentos da escolarização. Em todas as disciplinas, e mesmo fora das aulas, os alunos, às vezes mais, às vezes menos, estão sempre em contato com diversos textos para leitura. Nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, é impossível separar a atividade de leitura da produção de textos, da linguagem oral e da gramática. A leitura está sempre presente e se fazemos essa “separação” é pela necessidade de focalizar um dos quatro domínios por vez, conforme nossa metodologia estabelecida.

Segundo os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Brasil, 1988, pp 69-70)

É com base nessa concepção de ensino dos PCN que verificamos como se desenvolveram as práticas das professoras observadas, utilizando o livro didático.

Adotamos a expressão *leitura de textos* para designar as atividades de exploração do texto, que conforme o *Guia de Livros Didáticos* “têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência da leitura” (Brasil, 2001, p.38), e isso incluiu duas estratégias da prática docente culturalmente consagradas e confirmadas pelos relatos das estagiárias: o ato de ler o texto silenciosamente ou em voz alta, pelo professor ou pelo aluno e os exercícios de entendimento e vocabulário propostos no livro didático. Excluindo-se, portanto, por necessidade de delimitação, a leitura de enunciados de exercícios, de informações, de explicações, ou quaisquer outros tipos de instruções e orientações.

As atividades analisadas nesse capítulo basearam-se em textos e exercícios apresentados nas seções referentes à leitura do livro didático.

Material textual

De acordo com o *Guia*, os textos apresentados aos alunos devem ser uma amostra representativa do universo da leitura e, por isso, os livros didáticos devem trazer variados tipos de texto:

os gêneros discursivos e os tipos de texto selecionados para o livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português. (Brasil, 2001 p. 37)

Definir uma tipologia textual não é uma tarefa simples, segundo os PCN:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (Brasil, 1998, p. 24)

E, dessa forma, os PCN priorizam alguns gêneros e, em função de sua circulação social, agrupam-nos em “gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica” (Brasil, 1998, p. 53)

Segundo Parisi (2004), há duas vertentes na concepção de gêneros dos PCN: uma delas é a noção de gênero do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e a outra é inspirada nos pesquisadores suíços Bernard Schnenwly e Joaquin Dolz. Dessa forma, os PCN

tentam envolver os enredados raciocínios de Bakhtin com uma aura de simplicidade, inspirando-se para isso nos pesquisadores suíços, que vêem o gênero como um mega-instrumento para a construção de progressões curriculares capazes de nortear o ensino de língua a partir do texto (Parisi, 2004, pp. 19-20).

Parisi complementa argumentando sobre a dificuldade de estabelecer limites entre um gênero e outro, o que a levou a atribuir gêneros aos textos dos livros didáticos que ela analisou de acordo com o senso mais comum. Comungamos também dessa dificuldade e, ao classificar os textos citados nos relatórios, procuramos fazê-lo de acordo com a classificação mais geral (agrupamentos citados) apresentada nos PCN.

Nem todas estagiárias identificaram o texto lido em sala de aula, mas percebemos pelos relatos que houve uma predominância do gênero literário. No conjunto dos relatórios de observação do primeiro semestre, cinco relatórios descrevem ou comentam 12 títulos de textos lidos no livro didático²³, sendo que um dos textos (*Um garoto rebelde*, ver quadro 2.1) é citado em quatro aulas e um outro (*O aprendiz de escritor*, ver quadro 2.1) é citado em duas aulas. Tais textos foram buscados nos livros didáticos indicados pelas estagiárias para verificar informações complementares ao texto (autor, fonte, gênero) e à atividade do professor, caso existissem.

Os textos citados nos relatórios de observação das professoras que utilizaram os livros *recomendados com ressalvas* foram os seguintes:

Quadro 2.1

Textos dos livros didáticos *recomendados com ressalvas* citados nos relatórios

<u>Livro didático: <i>Entre Palavras</i>, Mauro Ferreira, FTD</u>			
Título do texto e a referência bibliográfica	Gênero²⁴	Relatório	Série
Um garoto rebelde (31/03/2004) ²⁵ , GALDINO, Luiz. 1989. <i>Rio abaixo, vida acima</i> . São Paulo: FTD.	Literário (crônica)	1	7ª série B
Um garoto rebelde (05/04/04), idem	Literário (crônica)	1	7ª série A
Um garoto rebelde (05/04/04), idem	Literário (crônica)	1	7ª série B
Um garoto rebelde (26/04/04), idem, e Fuga , (26/04/04), ANDRADE, Carlos Drummond de. 1988. <i>Poesia e prosa</i> . Rio de Janeiro: Nova Aguilar.	Literário (crônica) Literário (poema)	1	7ª série A
<u>Livro didático: <i>A palavra é Português</i>, Graça Proença e Regina Horta, Ática.</u>			
Título do texto e a referência bibliográfica	Gênero	Relatório	Série

²³ Porém analisaremos apenas nove, pois três dos títulos citados no relatório, 10 não foram encontrados nos livros didáticos da coleção *Linguagem Nova*, da Ática, embora a estagiária afirme que a professora tenha utilizado o livro didático nessas ocasiões. Os títulos citados foram: As voltas do meu coração, Um sorriso, Mágica de sobrevivência nas ruas é desconhecida.

²⁴ Classificação conforme os PCN de Português.

²⁵ A data da leitura foram registradas nos casos em que a professora promoveu a leitura do mesmo texto mais de uma vez.

O aprendiz de escritor , de Moacyr Scliar ²⁶	Literário	15	6ª série E
O aprendiz de escritor , de Moacyr Scliar, idem	Literário	15	6ª série F
Exame de admissão , adaptado de “Exame de admissão”, matéria da revista Superinteressante, p. 45-8.	De imprensa (reportagem)	24	8ª série B
Uma triste carta de amor , ELIAS JOSÉ. 1989. <i>Primeiras lições de amor</i> . Belo Horizonte: Formato Editorial, p. 30-6.	Literário (epistolar)	24	7ª série C

Com essa amostra de textos verificamos que o gênero que esteve mais presente nas aulas em que foram utilizados os livros *recomendados com ressalvas* foi o literário, cuja leitura ocorreu nove vezes, sendo quatro leituras de crônicas, uma de poema, uma de carta e duas que não foram analisadas²⁷. Depois, temos apenas uma ocorrência do gênero de imprensa, com a leitura de uma reportagem. Outro aspecto interessante percebido nos títulos desses textos são temas relacionados à juventude.

Os textos citados nos relatórios de observação dos professores que utilizaram os livros *recomendados* foram os seguintes:

Quadro 2.2

Textos dos livros didáticos *recomendados* citados nos relatórios

Livro didático: <i>Linguagem Nova</i>, Faraco e Moura, Ática			
Título do texto e a referência bibliográfica	Gênero	Relatório	Série
A torto e a direito , Cristina Porto, texto escrito especialmente para o LD	Literário (conto)	10	7ª série B
O que dizem as camisetas , ANDRADE, Carlos Drummond de. 1987. <i>Moça deitada na grama</i> . Rio de Janeiro: Record, p.38-40. © Granã Drummond.	Literário (crônica)	10	8ª série B

²⁶ Até o final da pesquisa, não foi possível o acesso a esse volume da coleção. Buscando as informações na bibliografia do autor, encontramos a seguinte referência: SCLIAR, Moacyr. 1984. *Memórias de um aprendiz de escritor*. São Paulo: Cia Editora Nacional.

²⁷ As duas ocorrências não analisadas referem-se aos volumes comentados na nota anterior.

O padeiro , BRAGA, Rubem. 1981. <i>Ai de ti, Copacabana</i> , Rio de Janeiro: Record, p. 36-7.	Literário (crônica)	10	7ª série B
Português: Linguagens, Tereza Cochar e William Cereja, Ática			
Título do texto e a referência bibliográfica	Gênero	Relatório	Série
Jovem mostra a sua cara , entrevista concedida à <i>Revista Cláudia</i> pelo Serginho Groissman, apresentador do Programa Livre, no SBT (Cláudia, set. 1996).	De imprensa (entrevista)	19	8ª série

Utilizando os livros *recomendados* tivemos a leitura do gênero literário presente em três aulas, sendo duas crônicas e um conto, e o gênero de imprensa, em uma aula, em que os alunos leram uma entrevista. Quanto aos temas, podemos dizer que dois dos textos se referem também à juventude, o segundo e o último.

Das treze leituras de textos identificados, podemos dizer que tanto no uso de livros *recomendados com ressalvas*, como, de livros *recomendados*, os relatórios não mostraram que houve uma diversidade de gêneros, mas sim uma predominância do gênero literário, sobretudo de crônicas, o único outro gênero presente nas leituras foi o de imprensa presente em apenas dois textos. O tema comum, como vimos, foi o relacionado à juventude.

As atividades de leitura de textos do livro didático

Foram identificadas atividades de leitura de textos do livro didático em 11 relatórios, portanto em 91,67% dos 12 relatórios de estágio produzidos no primeiro semestre de 2004. As atividades de leitura foram relatadas como leitura, leitura silenciosa, leitura em voz alta pelo aluno e pelo professor e exercícios orais ou escritos de vocabulário e entendimento dos textos. A princípio, cogitamos em analisar tais atividades separadamente, estabelecendo categorias de acordo com os procedimentos que as estagiárias relataram, ou seja, examinar os fragmentos de relatório que contém a leitura silenciosa, depois os fragmentos que contém a leitura em voz alta pelo aluno e assim por diante. Mas o conjunto dos fragmentos foi mostrando que tais atividades, geralmente, ocorriam como parte de uma seqüência de procedimentos dentro de uma estratégia de leitura, planejada ou internalizada pelas professoras. Assim, com uma variação ou outra, surgiu uma espécie de “ritual” da leitura, conforme também

evidenciado e assim denominado por Silva e Carbonari (1997) ao analisarem as práticas de professores do Ensino Fundamental no projeto *Circulação dos Textos na escola*, já citado anteriormente:

Ao se verificar o conjunto de procedimentos dedicados mais especificamente à leitura em si, geralmente nas aulas de Língua Portuguesa, nota-se a presença de um certo ritual que se repete com poucas alterações em todas as séries observadas. No seu conjunto, tais procedimentos iniciam com uma leitura silenciosa do texto, seguida de leitura oral, estudo do vocabulário e entendimento. Em alguns episódios a leitura silenciosa é omitida, enquanto outros são concluídos com uma produção de texto do aluno. (p. 103)

O “ritual” da leitura descrito na citação encerra-se com o estudo do vocabulário e entendimento ou produção de texto, todavia consideramos apenas o estudo do vocabulário e entendimento como parte do “ritual” que constatamos. A produção de texto foi analisada separadamente, de acordo com os critérios de análise, estabelecidos segundo os quatro domínios da área de Língua Portuguesa destacados no *Guia de Livros Didáticos*. Todavia, quando analisamos as atividades de produção de textos procuramos verificar a articulação dessas atividades com as de leitura.

Nesse “ritual”, diferenciamos também duas etapas: primeira, a da leitura propriamente dita e, segunda, a das questões de entendimento do texto presentes no livro didático. Embora as duas etapas sejam simultâneas, pois ao contrário consideraríamos a leitura apenas como decodificação de fonemas e palavras, na organização didática das atividades nas salas observadas, notamos que as professoras passavam de uma atividade para a outra como se encerrassem um primeiro momento de leitura (individual ou em voz alta) e iniciassem um segundo, de realização de exercícios de entendimento, principalmente quando esses últimos eram feitos de forma escrita.

Dessa forma, encontramos relatos em que professoras orientaram a segunda etapa, sem passar pela primeira, mas convém lembrar que pode ser que a primeira etapa tenha ocorrido numa aula anterior não observada ou não relatada pela estagiária. De qualquer maneira, isso nos permitiu estabelecer as duas etapas na leitura de textos: a *leitura*, incluindo os procedimentos de leitura silenciosa e leitura e voz alta pelo professor ou pelo aluno, em que o foco é o texto; e o *entendimento do texto*, que incluiu a realização dos exercícios de vocabulário, de compreensão e interpretação de texto, propostos pelo livro didático, em que foram focalizados os exercícios.

Leitura

Dentro da primeira etapa, no domínio da leitura, verificamos procedimentos com poucas alterações nas aulas observadas pelas estagiárias que são a leitura, leitura silenciosa e leitura em voz alta pelo professor e/ou pelo aluno. Os PCN sugerem algumas formas de leitura para a formação de leitores com as seguintes denominações: “leitura autônoma” (leitura do aluno, de preferência silenciosa), “leitura colaborativa” (“o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos”), “leitura em voz alta pelo professor”, “leitura programada” (“os alunos realizam a leitura de um trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor”) e “leitura de escolha pessoal” (os alunos escolhem o que querem ler dentro de uma proposta de gênero, de autor ou de tema) (Brasil, 1998, pp. 72-74). Nas atividades relatadas pelas estagiárias, verificamos a leitura autônoma, a leitura colaborativa e a leitura em voz alta pelo professor. A tabela abaixo mostra o número de ocorrências em que foram relatados os procedimentos citados.

Tabela 2.1
Número de atividades de leitura relatadas

atividade de leitura	livro didático <i>recomendado</i> <i>com ressalvas</i>	livro didático <i>recomendado</i>	Total
Silenciosa (Autônoma)	-----	1	1
Em voz alta pelo aluno (Autônoma ou Compartilhada)	3	6	9
Em voz alta pela professora	2	3	5
Não especificada	5	1	6
Total	10	11	21

Embora, muitas vezes, as estagiárias não tenham citado os procedimentos de leitura utilizados pelas professoras, das atividades claramente identificadas, a leitura em voz alta feita pelo aluno, ou “leitura oral”, como é freqüentemente chamada e bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa, ocorreu com maior freqüência. Em seguida, tivemos a leitura em voz alta feita pela professora e, finalmente, figurando em apenas um relatório, a leitura silenciosa, que é uma leitura individual feita pelo aluno em sala de aula. Podemos verificar também que os números referentes aos procedimentos de leitura utilizando os livros didáticos *recomendados com ressalvas* não diferem muito daqueles em que as professoras utilizaram os livros didáticos *recomendados*.

Entendimento do Texto

Ainda no domínio da leitura, encontramos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, logo em seguida aos textos, exercícios que exploram o(s) sentido(s) do texto. Esses exercícios constituem o que determinamos como a segunda etapa da atividade de leitura: o *entendimento do texto*. De acordo com o *Guia dos Livros Didáticos*, essas atividades não devem se restringir à localização de informações, mas explorar as propriedades discursivas e textuais em jogo e desenvolver estratégias e capacidades inerentes à proficiência em leitura (Brasil, 2001, p.38). A atividade de *entendimento do texto* foi citada em 11 relatórios, sendo a atividade com maior número de ocorrências.

A seguir, apresentamos como essas duas etapas foram percebidas na prática docente pelas estagiárias, da seguinte maneira:

- 1º) descrição do material utilizado do livro didático;
- 2º) fragmento do relatório contendo a atividade de leitura;
- 3º) apreciação dos dados apresentados.

Leitura de textos do livro didático *recomendado com ressalvas*

Entre Palavras, Mauro Ferreira, FTD – 7ª série

Segundo o manual do professor dessa coleção, todos os textos da seção *Ler* “são sempre precedidos por uma breve ‘abertura’, cujo objetivo principal é instigar a

curiosidade do aluno ao tema”, mas ressalta que o professor tem um papel importante na preparação para a leitura, provocando e despertando o interesse do aluno para o tema. As questões de *Estudo do Texto* destinam-se a verificação da compreensão, com o objetivo de que o aluno identifique elementos e informações que servirão de base para a interpretação e sugere procedimentos de trabalho com o material apresentado (pp. 5-7).

Na seção *Ler* da *unidade dois* do livro didático, é apresentada a crônica *Um garoto rebelde*, de Luiz Galdino, trata-se de um “texto-base”²⁸, que ocupa cinco páginas (pp. 30-34). Há uma introdução ao texto que explicita ao leitor o seu conteúdo e sua origem, três ilustrações referentes ao tema da crônica e, no final, dois quadros: no primeiro são apresentadas algumas informações sobre o autor e no segundo, um vocabulário do texto sob o título *A palavra no texto*, que traz algumas palavras que o autor julga serem de difícil compreensão para o leitor. Após o texto, temos o tópico *Estudo do Texto* que compreende oito questões que indagam sobre o seu conteúdo temático. No livro do professor, as sete primeiras questões trazem as respostas grafadas em vermelho e a questão oito solicita uma resposta pessoal ao aluno sobre sua intimidade familiar. A seção *Ler* ainda propõe o tópico *A linguagem do Texto*, porém não houve relatos que identificassem a utilização dessa atividade.

Os cinco fragmentos seguintes trazem trechos do relatório 1, em que uma mesma professora conduziu atividades de *leitura de texto* em duas turmas: a 7ª série A e a 7ª série B.

Fragmento 1

Sala de leitura fechada, a professora usou então o livro didático, e pediu para que lessem em voz alta o texto da página trinta, *Um garoto rebelde*, que conta a reflexão de um menino de catorze anos sobre seu futuro, quando terá então quarenta anos. A leitura é feita por parágrafos, um aluno por vez, escolhido pela professora, e alguns demonstraram grandes dificuldades. Muitos tiveram problemas para pronunciar a pontuação. Acabada a leitura formou-se um tumulto porque alguém escondeu a mochila de um colega, que não conformava-se e atrapalhou os minutos finais da aula. (7ª série B – 31/03/04, relatório 1, sem1/2004)

No fragmento 1, a *leitura de texto* do livro didático tornou-se conteúdo da aula porque a Sala de Leitura estava fechada. A Sala de Leitura é um espaço que existe nas escolas municipais, onde são conduzidas, pela Orientadora de Sala de Leitura (OSL),

²⁸ Denominação dada pelo próprio livro didático no Manual do Professor.

atividades de leituras de diversos tipos de livros. O relato do estagiária sugere que o uso do livro didático foi decorrente da necessidade de improvisação da professora, tendo em vista que aquela aula não estava planejada para acontecer na sala de aula, como explicitado na frase: “Sala de leitura fechada, a professora usou então o livro didático”. O trecho relata a metodologia empregada pela professora, “A leitura é feita por parágrafos, um aluno por vez, escolhido pela professora...”, e as dificuldades encontradas pelos alunos, talvez porque essa leitura em voz alta tenha sido o primeiro contato que eles tiveram com o texto. Supondo que, com a realização dessa atividade, a professora tivesse dois objetivos, o de exploração do texto e o do treino da desenvoltura da leitura em voz alta, nenhum dos dois teria sido alcançado. O entendimento do texto teria sido prejudicado pela dificuldade que os alunos apresentaram para ler o texto, e o exercício da leitura em voz alta, por se tratar de um texto desconhecido para os alunos.

Cinco dias depois, conforme o fragmento 2, é possível verificar que a professora havia planejado ler o mesmo texto para os alunos, mas a estratégia não funcionou, provavelmente deixou a professora desmotivada e fez com que ela desistisse da atividade:

Fragmento 2

A professora começou a leitura do texto *Um garoto rebelde*, porém não obteve êxito, a maioria dos alunos conversou, desenhou, não abriu o livro ou caderno. O barulho de fora atrapalhou muito, a professora desistiu da leitura em voz alta. Assim, os alunos ficaram a vontade para ler e fazer os exercícios. (...)

Passado o intervalo a turma voltou à sala, ainda mais agitados, e a professora pediu para que terminassem as questões e levassem o caderno para ela vistar. Os alunos que terminaram puderam pegar joguinhos, como damas, quebra-cabeças e outros. Uma das alunas que conversava comigo disse que o problema não era da matéria Português, da aula ser tão chata, e sim a culpa era do jeito das aulas da professora, porque não agüentavam mais ficar copiando da lousa e fazendo exercícios do livro. (7ª série B – 2h/a – 05/06/04, relatório 1, sem1/2004)

A estagiária apresentou duas razões para o fato da professora ter desistido de ler o texto para os alunos: a classe desinteressada e o barulho externo. Surge então uma leitura individual, não orientada pela professora, “os alunos ficaram a vontade para ler e fazer os exercícios”, que provavelmente não foi realizada por todos os alunos, caso contrário, ocorreu em condições inadequadas, ou seja, em meio ao barulho externo e

interno. Apesar da estratégia não ter sido adequada para essa sala de aula, sem dúvida, a leitura do professor seria um momento importante na aprendizagem e precisaria ser modificada ou substituída por outra estratégia de leitura, mas não pela ausência. Segundo os PCN:

a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (Brasil, 1998, p. 73)

Na situação que analisamos, a professora quis ler o texto para os alunos, mas pelas razões apresentadas, desistiu. A partir desse exemplo, podemos pensar que o problema do ensino de Língua Portuguesa, e talvez das outras disciplinas, é bem maior e mais abrangente que a questão do livro didático e da formação docente. Talvez essa professora esteja atualizada e tenha um bom planejamento, mas não consiga concretizá-lo. A desistência da professora pode significar a dificuldade que enfrentam os professores nas atuais condições de trabalho.

Quanto ao *entendimento do texto*, ele ocorreu após a primeira etapa que chamamos de *leitura*. No entanto, a professora deixou os alunos “a vontade” para fazer os exercícios, tendo em vista o aparente desinteresse da turma que piorou ainda mais após o intervalo. Na segunda aula, os alunos que terminaram a atividade puderam ter um momento lúdico.

No mesmo dia, 05/04/05, a professora orientou o trabalho de leitura do mesmo texto em outra turma, porém a estagiária não informou o procedimento de leitura (silenciosa ou em voz alta) utilizado pela professora, somente que houve a leitura e em seguida as questões de entendimento do texto.

Fragmento 3

A aula iniciou-se com a leitura do texto *Um garoto rebelde*, mencionado acima. São três páginas do livro didático, mais oito questões de *Estudo do texto*. Os alunos sentaram-se em duplas, pois nem todos portavam seus livros, e começaram a fazer a tarefa. Primeiro a professora leu as questões e respondeu-as em voz alta, depois disse aos alunos que faria a correção das questões ainda naquele dia, e acrescentou que vistaria os cadernos aleatoriamente. Um aluno sentiu dificuldades na última questão, que pedia uma reflexão própria acerca do futuro, e a professora disse que não era necessário pensar, era só copiar parecido ao livro. E assim passaram-se as duas aulas, muitos conversaram, metade não fez a tarefa, outros

reclamaram da aula para mim. O tempo não foi suficiente para corrigir e vistar todos os cadernos, assim a professora transfiriu as tarefas para a próxima aula. (7ª série A, 2h/a – 05/06/04, Relatório 1, sem1/2004);

Como no relato anterior, o fragmento 3 também é sobre a observação de duas aulas, porém, nesse caso, não houve o intervalo entre elas. A diferença entre as aulas na 7ª série B e as aulas na 7ª série A com relação ao intervalo parece ter sido bem significativa.

Após a *leitura*, a professora orientou a atividade de *entendimento do texto* com a leitura das questões em voz alta, as quais também respondeu de forma oral, cabendo ao aluno fazer o exercício por escrito, conforme é possível inferir. Durante a atividade dos alunos em responder às questões por escrito, a professora provavelmente prestou-lhes auxílio, embora questionável, como no caso apresentado de um aluno que teve uma dúvida. Por fim, houve ainda a atividade de correção, que parece ter sido feita individualmente e que não foi possível completá-la até o final da aula.

Mesmo considerando que as duas aulas tiveram seus problemas, é visível que no fragmento 2 o rendimento foi inferior, observado na desistência da professora em conduzir a atividade.

Ainda na *unidade dois* do livro didático, porém na seção *Aprender Mais*, é apresentado o poema *Fuga*, de Carlos Drummond de Andrade, como leitura complementar e que encerra a unidade. Ocupa duas páginas do livro didático e possui uma ilustração relacionada ao tema.

Segundo o manual do professor, a seção *Aprender Mais* apresenta textos de diferentes gêneros e sugestões de atividades “com relações temáticas com o texto-base da unidade” (p.17), cabendo ao professor planejar a sua forma de utilização.

Com essas mesmas turmas, já no dia 26/04/04, portanto vinte dias depois, a professora retomou o mesmo texto e fez também a leitura do texto *Fuga*.

Fragmento 4

A professora recolheu alguns desenhos e retomou o texto *Garoto rebelde*, página trinta do livro didático. Depois leu junto a classe o texto *Fuga*, de Carlos Drummond de Andrade, na página quarenta e seis. Após a leitura ela falou rapidamente sobre a biografia do autor, e complementou a explicação comparando os dois textos, dizendo que tratavam de um mesmo tema, o de planos de fuga.

Na segunda aula foram propostas duas atividades, a primeira em classe e a outra poderia ficar para casa, se o tempo não fosse suficiente. A primeira proposta, da página trinta e oito, eram cinco questões em grupo que incitavam uma reflexão sobre a relação entre pais e filhos. Poucos alunos a concluíram. A segunda tarefa individual, proposta na página trinta e nove, consistia numa redação sobre “as coisas que eu gostaria muito! – sem precisar dizer a minha família”, que gerou certa confusão para a sua compreensão. Enquanto alguns alunos faziam as tarefas a professora via os cadernos. (...) A aula terminou e metade da classe não concluiu seus trabalhos. (7ª série A – 2h/a – 26/04/04, relatório 1, sem1/2004)

No fragmento 4, podemos observar a professora trazendo informações sobre o autor e proporcionando um possível diálogo entre os textos. Infelizmente não podemos perceber a interação com os alunos, pois a expressão “leu junto a classe”, nesse caso, não é muito precisa, pois pode ter sido uma *leitura colaborativa*, ou simplesmente uma *leitura em voz alta pela professora* ou pelo aluno. Novamente, o procedimento de *leitura* não foi identificado, percebemos apenas que, provavelmente, se tratou de leitura em voz alta.

Na aula relatada nesse fragmento, houve também a etapa de *entendimento do texto*, porém sem o encaminhamento de exercícios escritos, em que a professora, retomando o texto anterior, fez a leitura de um texto complementar e comentou com os alunos sobre a proximidade dos temas, além de fornecer alguns dados sobre o autor. Não ficou claro, contudo, como se deu a retomada do texto anterior, pois pode ser que tenha sido lido novamente, ou que a professora tenha falado a respeito dele, entre outras possibilidades. Depois, na aula seguinte, a professora propôs duas atividades do livro didático que analisamos nos capítulos sobre a oralidade e sobre a produção de textos escritos, respectivamente.

No mesmo dia, a professora ministrou uma aula semelhante na 7ª série B, com rendimento menor, conforme o trecho relatado no fragmento 5:

Fragmento 5

(Primeira aula parecida com a anterior, porém com menor rendimento por causa da indisciplina.)

A maioria não fez nenhuma delas, enquanto a professora viu os cadernos.

Na segunda aula, passado o intervalo, a professora continuou vendo os cadernos, e não chamou a atenção dos alunos que não faziam as atividades. E assim passou-se a aula, a maioria

conversando e poucos trabalhando, e logo terminou. (7ª série B – 2h/a – 26/04/04, relatório 1, sem1/2004)

Pelo conjunto dos fragmentos apresentados, que correspondem a aulas diferentes, podemos concluir que a professora em questão utilizou o livro didático para a *leitura de textos*, porém não foi possível definir, com clareza, a sua prática cotidiana, pois no fragmento 1, ela propôs leitura em voz alta pelos alunos, no fragmento 2, leitura da professora, que não se efetivou e por isso cedeu lugar a uma *leitura autônoma* e nos fragmentos 3, 4 e 5, a estagiária não especificou os procedimentos utilizados. Concluimos, contudo, que a estratégia que ficou em maior evidência foi a leitura em voz alta pelo aluno, presente no fragmento 1, descrita nas suas etapas e resultados, e, provavelmente, nos fragmentos 4 e 5, na leitura em voz alta, cujos leitores não foram identificados.

Concluimos, também, que a professora possui uma estratégia *de entendimento do texto* com o livro didático que consiste na orientação da atividade através da leitura das questões, do acompanhamento da sua realização pelos alunos e da correção ou verificação do exercício feito, podendo os alunos dispor-se na classe para o trabalho de forma individual ou em duplas. Porém, conforme os relatos sobre a 7ª série A, nem sempre foi possível seguir todos esses passos, pois houve uma variação da postura da professora na realização das atividades entre a condução e a desistência.

Um fator que destacamos é o fato de um mesmo texto aparecer nas aulas do dia 05/04/2004 e do dia 26/04/2004, não havendo aulas relatadas no espaço de tempo intermediário, ou seja, provavelmente a estagiária observou as aulas nessas turmas num dia e só retornou a observá-las vinte dias depois. O que será que teria acontecido nesses dias não relatados para que a professora continuasse com a leitura do mesmo texto?

Nos fragmentos analisados nesse tópico, podemos ver a mesma professora, utilizando o mesmo livro didático para desenvolver as mesmas atividades, mas com posturas e resultados diferentes. Qual a razão dessas diferenças? Será que elas estão relacionadas ao livro didático? À professora? Aos alunos? Às condições de trabalho? Um fato que pareceu significativo foi a disposição das aulas, pois na 7ª série A elas ocorrem seguidas e antes do intervalo, e na 7ª série B temos uma aula imediatamente antes do intervalo e outra após. Segundo o fragmento 2, que relata uma aula após o intervalo, “a turma voltou à sala, ainda mais agitados”. Será que os livros didáticos dão conta de situações como essa? Será que eles prevêm salas com alunos “mais agitados”

e salas com “alunos menos agitados”? Será que eles precisam levar esses fatores em consideração? São questões que, embora interfiram diretamente na prática docente e no aprendizado da turma, não parecem ser consideradas na produção de propostas de atividades nos livros didáticos e que reforçam a importância do papel do professor na escolha do material adequado às suas condições e aos encaminhamentos das propostas. Como já mencionamos anteriormente, isso é um problema que parece ultrapassar os domínios da formação docente e do livro didático, acreditamos que ele seja resultante da conjuntura econômica e social e, por consequência, das condições de trabalho do professor.

A palavra é português, Graça Proença e Regina Horta, Ática – 7ª e 8ª séries

No manual do professor, que nessa coleção é bem sucinto das seções das unidades, não há muitas informações e orientações sobre a seção *Leitura*, apenas diz que o ponto de partida desse tipo de atividade “é sempre um texto da literatura infanto-juvenil ou um texto jornalístico” e sugere alguns procedimentos de leitura. Apresenta os objetivos do *Estudo das palavras*, que é criar no aluno o hábito de procurar ou deduzir o significado das palavras que desconhece, da *Compreensão do texto*, que procura fazer que o aluno perceba a organização do texto e suas possibilidades e sugere que a atividade seja feita primeiramente em grupo e de forma oral. Essas mesmas orientações estão também na apresentação do livro do aluno. Depois da apresentação da obra, o manual propõe, para cada seção, sugestões de procedimentos de leitura: “os alunos lêem o texto silenciosamente; o professor lê o texto observando bem a pontuação; os alunos lêem em voz alta trechos do texto”; e depois exemplifica como o professor pode conduzir as atividades de *Entendimento do texto* (p.5).

O texto *Exame de Admissão* utilizado na aula da 8ª série, relatada no fragmento 6, é uma reportagem adaptada e apresentada na seção *Leitura* da *lição dois*, que ocupa duas páginas do livro didático da 8ª série (pp. 32-3). Na página anterior (p. 31), que abre a unidade, há um texto que faz uma introdução ao tema e uma apresentação da reportagem. Em seguida, temos o texto de reportagem com uma ilustração relacionada ao seu tema e, no final, há apenas a referência bibliográfica, porém sem o número da edição e data de publicação. Após o texto, há o tópico *Estudo das palavras* que propõe, em sete exercícios, uma reflexão sobre palavras e expressões e a *Compreensão do texto*,

onde é apresentado um pequeno texto informativo sobre o mesmo tema, que a estagiária identificou como “texto de apoio”, e sete questões sobre o texto principal.

No fragmento 6, a estagiária não identifica com precisão o material utilizado pela professora, é pelo conteúdo relatado que podemos reconhecer algumas atividades no livro didático.

Fragmento 6

A aula seguinte foi com a 8ª B. (...) Ela iniciou a aula utilizando um texto que trabalhara na aula anterior. O texto, que era do livro didático, chamava-se *Exame de Admissão* e era uma adaptação de uma matéria publicada na Revista Superinteressante em 1988.

Um aluno começou a ler o texto, que trata da vida de adolescentes entre 12 e 21 anos. Ela deu instruções acerca da leitura, pediu para que os alunos ficassem com a coluna ereta, e que lessem o texto em voz alta para que os colegas pudessem compreendê-lo. No livro há um exercício de interpretação deste texto, e a professora pediu aos alunos que fizessem. Ela leu as questões e comentou com os alunos algumas palavras e conceitos propostos pelo exercício.

Na mesma aula, ela trabalhou com um ‘texto de apoio’ do livro que tratava sobre um rito para os jovens realizado pelos índios. A professora fez os exercícios referentes a este texto oralmente. O exercício era sobre as características do texto, e era necessário que os alunos determinassem se tratava de um texto narrativo ou descritivo, e eles deveriam escolher alguns parágrafos para justificarem as suas respostas.

A professora aproveitou o exercício para apresentar aos alunos alguns conceitos sobre o texto narrativo. (8ª série B, relatório 24, sem1/2004).

As atividades descritas no fragmento 6 estão de acordo com as informações do manual do professor e com a sequência proposta pelo livro didático, primeiramente o texto, depois os exercícios, que foram denominados como de interpretação.

Com relação aos objetivos da atividade, podemos dizer que talvez tenham sido a exploração do texto e leitura em voz alta pelo aluno. No entanto, o texto já tinha sido lido em aula anterior e, portanto, já era conhecido pelos alunos, o que a tornou mais adequado a uma leitura em voz alta. Há ainda, no fragmento 6, instruções da professora em relação à postura física dos alunos durante a leitura.

Embora a professora tenha dado bastante ênfase nas condições para a realização da leitura em voz alta, que poderia ser entendida como um exercício para treinar a desenvoltura do aluno para essa habilidade, percebemos que o principal objetivo foi o estudo do texto, pois, ainda na mesma aula, houve a leitura de outro texto considerado

“texto de apoio”, cujo tema também era a passagem da infância para a juventude, o que reforça o foco da leitura no significado do texto. O procedimento de leitura do “texto de apoio” não foi identificado, a estagiária utiliza a expressão “ela trabalhou com um ‘texto de apoio’”, mas não diz no que consistiu esse “trabalho”.

No caso dos exercícios de *entendimento do texto*, a estagiária relatou que os alunos fizeram o exercício de interpretação e, pela sequência apresentada no livro didático, a professora deve ter utilizado o *Estudo das palavras* e, em seguida, a *Compreensão de texto*, que incluiu o “texto de apoio” e as questões já comentadas. Podemos constatar também que a professora acompanhou todo o desenvolvimento das atividades, orientando os alunos.

Na 7ª série, temos a leitura do texto *Uma triste carta de amor*, de Elias José, que ocupa duas páginas e meia do livro didático da 7ª série na seção *Leitura da lição dois*. Curioso que a estagiária citou o texto como “*Uma triste história de amor*”, na consulta ao livro didático, percebemos o engano. Da mesma forma que no livro da 8ª série, há um texto que introduz o tema e, no final, a referência bibliográfica. Nesse caso, há também um quadro com algumas informações sobre o autor. Novamente, trata-se de uma *lição dois* da *unidade um* e os exercícios sobre o texto ocupam três páginas do livro didático.

No fragmento 7, não foi possível saber o que desse material foi utilizado, pois a estagiária fez um relato bastante genérico.

Fragmento 7

A professora iniciou a aula e trabalhou um texto de Elias José chamado *Uma Triste História de Amor*. O texto pertencia ao livro didático. Eles fizeram alguns exercícios e a professora corrigiu, mais uma vez, oralmente. (7 série C, relatório 24, sem1/2004);

É interessante notar, nesses fragmentos, o uso do termo “trabalhou” e não a especificação do procedimento de *leitura* utilizado pela professora. Provavelmente, o termo “trabalho” como atividade docente represente um conjunto de procedimentos internalizados, porém essa generalização impossibilita identificar quais foram esses procedimentos e como foram desenvolvidos. No caso, o termo “trabalhou” pode indicar uma estratégia com o desenvolvimento das duas etapas da leitura de textos e das questões com comentários explicativos, realização dos exercícios por escrito ou de forma oral e correção oral, conforme descrito no fragmento anterior.

A palavra é sua, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione – 5ª série

A seguir, no fragmento 8, há um trecho em que a estagiária não descreve as atividades desenvolvidas nas aulas observadas, faz apenas um comentário geral, dessa forma, não temos identificado o material do livro didático.

O manual do professor do livro utilizado pela professora traz, nas *Orientações gerais para uso da obra*, os objetivos das seções que compõem as 12 unidades do livro e sugestões para o encaminhamento das atividades. As seções *Abertura*, *Textos para leitura* e *Leitura Complementar* são destinadas à leitura de textos, em que a seção *Abertura* tem o objetivo de motivar o aluno para o tema e para a leitura e as seções *Textos para leitura* e *Leitura Complementar* apresentam textos de diversos gêneros, temas e autorias, considerando “seu valor literário, sua função social, a capacidade dos alunos para compreendê-los e os interesses das respectivas faixas etárias” (p. 5). Os exercícios de *entendimento do texto* são propostos nas seções: *Interpretação do texto*, *Atividade Oral* e *A palavra no contexto* em todas as unidades e eventualmente na seção *Sala de redação*. Há também algumas questões de entendimento na seção de *Leitura Complementar*. O objetivo da *Interpretação do texto* é constituir um ponto de partida para a exploração do texto, sem desestimular o aluno com análises exaustivas, da *Atividade Oral* é ajudar no aperfeiçoamento das habilidades comunicativas em sociedade, da *A palavra no contexto* é o enriquecimento lingüístico do aluno e da *Sala de redação* é a produção de textos dos mesmos gêneros e temas estudados nas atividades de leitura.

Fragmento 8

Ao meu ver, acredito que boa razão para indisciplina parte do próprio comportamento e atuação do professor. Não pude deixar de notar que os professores gostam de atividades mecânicas, que obriguem o aluno a ficar imóvel na carteira como, no caso, em que solicitam a eles cópias de textos e de perguntas de interpretação de texto do livro didático. (...) Assim pareceu-me que os professores tentam, conscientes ou não de tal prática, dar atividades que, por suas naturezas, exijam comportamento passivo do aluno; como se o dialogar fosse prática condenável. Decorre de tais atitudes, ao longo da escolarização, o seguinte aprendizado por parte do aluno: a essência de uma aula são os momentos em que eles têm que ficar quietos, fazendo cópias da lousa ou de

livros. Cria-se, assim, um ciclo vicioso, no qual o aluno não sabe se comportar, isto é, prestar atenção quando não está com exercícios ou atividades escritas para se realizar. Assim, atividades de discussão em roda ou orientações gerais sobre quaisquer trabalhos, dificilmente são passíveis de se pôr em prática. Dessa forma, pode-se dizer que existem comportamentos desfavoráveis como o vício nas atividades mecânicas e, por consequência, a pouca prática de reflexão e raciocínio que representam frutos de um condicionamento que parte da atuação do professor.

(...)

Sobre a atuação da professora, não cheguei a ver sequer aula expositiva. Havia sempre atividade de cópia. Às vezes, ela pedia leitura aos alunos, porém a exploração dos significados e riqueza dos textos era raramente feita. A maneira de trabalho da professora se justificava pela seguinte concepção que ela tinha dos alunos: “Os alunos daqui são muito fracos. Eu não acompanho o conteúdo do livro didático, pois suas tarefas estão muito além do que os alunos conseguem fazer. Eu acabo tendo que intercalar lições mais fáceis com algumas do livro didático”.

(...) a professora pouco promove atividades de discussão e reflexão sobre as escassas leituras que os alunos fazem de textos do livro didático. (5ª série, relatório 23, sem1/2004)

A estagiária comenta que a professora utilizou o livro didático para as poucas leituras de textos que promoveu e que estas foram insuficientemente exploradas no seu significado. Não especifica a estratégia utilizada pela professora, mas diz que “havia sempre atividade de cópia”, o que pode indicar um procedimento de leitura que ocorria durante a cópia do texto. Essa prática é justificada pela estagiária como consequência da concepção da professora a respeito dos alunos, “Os alunos daqui são muito fracos”. Essa justificativa não se sustenta, pois se os alunos são “fracos”, a necessidade de mediação docente com propostas diversificadas é muito maior, novamente sentimos que o problema apresentado não é pontual, mas apenas uma das facetas referentes às condições de trabalho e da formação docente. Outra justificativa para a cópia é a da função que ela exerce, juntamente com o livro didático, na disciplinarização do aluno: “acredito que boa razão para indisciplina parte do próprio comportamento e atuação do professor. Não pude deixar de notar que os professores gostam de atividades mecânicas, que obriguem o aluno a ficar imóvel na carteira”. Novamente o tema da indisciplina surge como causa e consequência da atuação docente, ou seja, para combatê-la a professora propõe atividades “mecânicas”, não considerando as orientações e objetivos que constam no manual do professor e, dessa forma, os alunos não aprendem a

participar de uma aula baseada no diálogo, ou seja, não aprendem a escutar e a expressar-se adequadamente.

No caso dessa professora, tivemos a oportunidade de entrevistá-la e conhecer um pouco mais sobre ela. As informações dadas na entrevista coincidiram com algumas das informações do relatório. Sobre como ela utilizava o livro didático tivemos a seguinte resposta:

Não, não, depende do que eu quero trabalhar, porque, às vezes, quando você vê a deficiência de certos alunos, aí você trabalha em cima daquilo. Então, por exemplo, se ele escreve errado, ele faz uso errado de “sc”, “ss”, então eu procuro uma lição que tenha esse... essa temática, aí a gente vai trabalhar com aquilo, aí eu trago, costumo trazer revistas pra eles recortarem... as palavras, às vezes dou ditado pra ver se eles guardaram, eles fazem trabalhos em grupos... tudo para fixar esse tipo de problema que eles têm na sala de aula, depende muito, eu não uso assim na sequência, às vezes, eu uso a primeira e depois vou usar a lá pro meio, depende do que for preciso no momento. (professora Marta)

E quando perguntado se ela utilizava as sugestões para as atividades propostas, a professora Marta respondeu:

Algumas sim, outras não, algumas eu acho difíceis para os alunos, eu prefiro eu mesma bolar as minhas atividades. (professora Marta)

Essas respostas confirmaram a concepção da professora sobre as dificuldades que os alunos apresentam em relação às atividades do livro didático, relatada pela estagiária. Outra confirmação foi referente à cópia, quando perguntamos se ela utilizava o livro didático para atividades de leitura, porém, nas respostas da professora, as atividades de cópia não aparecem como um procedimento intensivo na sua prática, mas como uma atividade que ela realiza esporadicamente, atendendo a um pedido dos alunos:

Uso pra leitura, às vezes, eles pedem pra fazer cópia, eu deixo, uso os exercícios também. (professora Marta)

Quanto à participação dos alunos, a professora respondeu:

Eles trabalham bem com o livro, eles costumam fazer tudo que você pede, com exceção desses problemas que vêm, quando... O texto é difícil pra que eles decodifiquem, aí, é complicado, a gente tem que estar sempre explicando. E também a gente trabalha muito com o dicionário, que vêm muitas palavras desconhecidas pra eles, e eles têm que estar... procurando para manusear o dicionário e também aumentar um pouco o vocabulário. (professora Marta)

Nesta resposta, evidenciamos um conflito entre o relato da estagiária e a resposta da professora, que mostram comportamentos diferentes tanto da professora, “a gente tem que estar sempre explicando”, quanto dos alunos, “eles trabalham bem com o livro”.

Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação, Marilda Prates, Moderna – 5ª e 6ª séries

O manual do professor explicita na introdução a estrutura da obra que contém 12 unidades, sendo que cada uma delas desenvolve um tema em torno de uma série de textos de diferentes gêneros. Cada unidade possui sete seções propondo a reflexão dos textos e do tema proposto. O manual traz ainda várias sugestões de como o professor pode conduzir a atividade com o material apresentado em cada unidade. Trata-se de extensos protocolos de leitura, que também se espalham pelo livro do professor. Para as propostas de atividades comentadas a seguir, não encontramos no manual qualquer sugestão ou orientação específica para o professor. No caso da atividade desenvolvida na 5ª série, os protocolos acompanham a própria atividade.

O texto *Eu nunca vou crescer?*, tradução de Fernanda Lopes de Almeida, encontra-se na página 60 da *unidade três* do livro didático da 5ª série, na mesma página há o tópico *Personagens – características e falas*, com quatro questões que indagam sobre as características das personagens do texto e, na página 61, o tópico *Interpretação Crítica*. A atividade está inserida na seção *Textos de apoio*.

Nos fragmentos seguintes, é possível verificar que houve discussões sobre os textos e respostas às questões de forma oral, com “boa participação dos alunos” de 5ª e 6ª séries.

Fragmento 9

Os alunos trabalharam aspectos da descrição(...).

Na página 61 do livro didático, o texto para leitura conta a história de um irmão mais novo que se compara ao mais velho(...).

Responde as questões de interpretação de texto, há boa participação dos alunos em classe, principalmente suscitada pelas perguntas da professora que sabe despertá-los instigando: “Com

quem você gostaria de parecer?” “Na sua casa, sua mãe trata seu irmão/irmã diferente de você?” (5ª série, relatório 20, sem1/2004).

No fragmento 9, não foi especificado se as respostas às questões foram feitas por escrito ou oralmente. A impressão que o relatório nos fornece é que elas foram feitas em conjunto e oralmente. Segundo a estagiária, a professora sabe motivar os alunos.

Na entrevista, a professora Virgínia declarou que tinha consciência de que possuía mais condições que outras professoras para desenvolver um bom trabalho porque já era aposentada e, por isso, podia trabalhar apenas 20 horas semanais. Disse também que sua experiência anterior, em empresa, dava-lhe uma visão diferenciada da prática docente. Na sua fala, também ficou evidente a prática relatada pela estagiária de instigar os alunos a partir das atividades de entendimento do texto. Sobre a leitura, busca os textos de interesse do aluno e, dessa forma, não se prende a sequência proposta pelo livro didático:

Eu utilizo e percebo que quando mando eles fazerem um questionário, em casa, de compreensão de texto, eu faço uma interpretação junto com eles. Eu utilizo muito a resposta do professor, que, às vezes, eu acho discordância com a classe, eu deixo que ele discorde, mas que ele defenda seu ponto de vista, que daí já é aquela coisa de tese, por que você acha que o personagem não foi legal? Por que ele não agiu de acordo no começo e no fim?, aí já vai entrando noções básicas de personagem redondo... eu vou aproveitando, vou ensinando narrador onisciente, olha o discurso direto, olha o indireto, eu vou ensinando porque daí vai partir pra produções de textos, eu vou pedir pra que ele produza ou reproduza uma releitura disso. (professora Virgínia)

No fragmento 10, a professora Raquel, na mesma escola, utiliza o livro didático da mesma coleção, porém na 6ª série. Novamente, percebe-se o desenvolvimento de uma atividade bem sucedida.

O material utilizado na 6ª série não foi identificado pela estagiária, mas, de acordo com o assunto relatado, pressupomos que se tratava da página 35 do livro didático que contém três seções: *Atividade escrita*, *Para responder* e *Vocabulário*, relacionadas a palavras e expressões do texto.

Fragmento 10

Continuando o tema da aula anterior, completou-se a discussão oral dos textos. Aprofundou-se um pouco a formação de palavras por derivação (como em “duro, dureza”) e foi expandido um pouco o estudo das expressões relacionadas à burocracia e ao serviço cartorial. Os alunos gostaram desta parte, pois tudo o que remete à aplicação prática do que aprendem é bem

recebido por eles. “Ofício”, “reconhecimento de firma”, expressões já ouvidas anteriormente, foram discutidas e explicadas pela professora, com a ajuda dos dicionários (6ª série C, relatório 20, sem1/2004).

Embora as duas professoras tenham obtido sucesso em suas aulas, elas possuem maneiras diferentes de utilização do livro didático, enquanto a professora Virgínia utiliza-o de acordo com o interesse da classe pelos textos, a professora Raquel utiliza-o de acordo com a sequência proposta pelo livro didático.

De acordo com a análise das situações descritas nos relatórios, cujas professoras observadas utilizavam o livro didático *recomendado com ressalvas*, foi possível identificar a estratégia comum que contempla as etapas *leitura* e *entendimento do texto*. Tal estratégia foi utilizada de forma mais ou menos dirigida pelas professoras, em que houve o predomínio da leitura em voz alta, da cópia das questões de *entendimento do texto*, para depois respondê-las, e correção oral.

Leitura de textos do livro didático *recomendado*

ALP, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes, FTD – 5ª, 6ª e 8ª séries

No geral, as unidades do livro didático trazem uma grande variedade de textos procurando estabelecer uma relação entre eles. O manual do professor informa que a proposta da coleção tem como objetivo o *letramento*, ou seja, “capacitar o aluno para a leitura e escrita em todos os seus aspectos” (p. 2), enfatiza a preocupação com a diversidade de textos e com a apropriação pelo aluno e apresenta estratégias de leitura.

Sobre os exercícios de *entendimento do texto*, há três enfoques que podem ser dados ao estudo de um texto: “conteúdo, estrutura e análise do discurso”. Quanto ao conteúdo, a coleção propõe questões ou atividades de localização de informações, quanto à estrutura, propõe questões ou atividades de reconhecimento de elementos estruturais que compõem os tipos de textos e quanto à análise do discurso, propõe questões ou atividades que levem em conta as marcas linguísticas que compõem o texto

e ressalta que para tais atividades “não há uma única resposta correta para uma questão, mas várias linhas de raciocínio” (pp. 9-11).

As estagiárias que observaram professoras utilizando o livro didático *ALP* não citaram quais atividades foram utilizadas. Nos fragmentos temos apenas uma descrição bem genérica sobre a prática das professoras.

Fragmento 11

As aulas ministradas pela professora Luísa seguiram o programa do livro didático. Os alunos lêem os textos do livro em silêncio e depois é feita uma leitura em voz alta para todos pela professora ou por um conjunto de alunos. A isso, segue-se responder no caderno as questões que constam no livro para aquele texto e a correção por escrito na lousa por um dos alunos com a orientação da professora. (8ª série, relatório 26, sem1/2004).

O fragmento 11, retirado de um relatório que não especifica as aulas observadas separadamente, traz a descrição da atuação da professora como uma prática que se repete no seu cotidiano. Podemos perceber, nessa prática, o planejamento de uma sequência de atividades de leitura: primeiro, uma leitura *autônoma* de forma silenciosa e, depois, em voz alta pela professora ou pelos alunos. Essa atividade de leitura silenciosa foi a única identificada no conjunto dos relatórios de estágio. Na realização do *entendimento do texto*, o fragmento também apresenta uma estratégia: responder as questões no caderno, seguida de correção.

Na entrevista, a professora Luísa declarou que utilizava o livro didático, mas não seguia “folha por folha”, somente na medida do necessário, contradizendo o relato da estagiária.

Em seguida, outra sequência de atividades de leitura de textos observada em outra escola.

Fragmento 12

Durante as 20 horas da minha observação a professora somente trabalhou com o livro didático. O trabalho consistia em pedir aos alunos que lessem e copiassem uma parte do livro didático ALP 5 e ALP 6, para as respectivas séries.

(...)

A professora fez a leitura do texto e dos exercícios explicando-os. Depois, pediu para que os alunos copiassem os textos e as questões e as respondessem no caderno. Somente no momento da correção os alunos tiveram a oportunidade de ler em voz alta. A professora reconhece que esse tipo de trabalho com o livro didático pode ser cansativo para o aluno.

As aulas de língua portuguesa têm a duração de cinquenta minutos. Os alunos se portavam bem ao fazerem o trabalho, havia dicionários pela sala para auxiliá-los quando desconheciam o significado de algumas palavras. A professora, como já foi dito, se mostrava disposta a responder eventuais dúvidas. Obviamente, os alunos não realizaram a atividade todos ao mesmo tempo. Os alunos que terminavam a tarefa primeiro recebiam gibis, os alunos se mostraram interessados em lê-los. Quando todos os alunos terminaram a tarefa a professora fez a correção dos exercícios, parte no quadro e parte oralmente, os alunos participaram muito dessa etapa da aula. (5ª e 6ª séries, Relatório 6, sem1/2004).

O fragmento 12 é um trecho de um relatório em que a estagiária também não determina a série, a aula, nem qual a proposta utilizada do livro didático, mas comenta uma atividade que, segundo ela, se repetiu nas turmas de 5ª e 6ª séries observadas. É possível perceber, no fragmento, três momentos: no primeiro, a estagiária comenta a prática docente de modo geral, no segundo, parece descrever uma das aulas observadas de forma mais detalhada e, no terceiro, volta a relatar de forma mais genérica.

No segundo momento, é relatado que a professora leu o texto e explicou-o aos alunos, porém pareceu não proporcionar a participação deles. Somente num outro momento os alunos se manifestam, mas como reprodutores do texto através da leitura em voz alta e não como agentes na construção de sentidos. Ainda com relação à leitura em voz alta pelos alunos, percebe-se que ela só aconteceu depois da leitura da professora, da cópia do texto e da realização dos exercícios de entendimento do texto.

Embora a cópia seja uma atividade questionável e que estagiária relate, num tom de censura, que “somente no momento da correção os alunos tiveram a oportunidade de ler em voz alta” e que, conforme a professora, “esse tipo de trabalho com o livro didático pode ser cansativo para o aluno”, a leitura em voz alta, nesse fragmento, pode ter tido um rendimento melhor, se comparado ao de outras atividades já analisadas, pois, quando os alunos fizeram a leitura em voz alta, eles já tinham o conhecimento prévio do texto. Quanto ao *entendimento do texto*, percebe-se uma estratégia que não é muito diferente das outras já analisadas, a professora leu as questões e explicou-as, em seguida os alunos copiaram o texto e as questões para respondê-las, tendo o auxílio da

professora para “eventuais dúvidas”. A atividade foi finalizada com a correção feita pela professora que, diferentemente de outros relatos, envolveu dois procedimentos: a escrita na lousa e o comentário oral. Outra diferença notada, foram as condições que a professora proporcionou: “havia dicionários pela sala para auxiliá-los quando desconheciam o significado de algumas palavras”. Esse pequeno detalhe pode significar uma característica da professora de se preocupar em instrumentalizar os alunos e de ensinar-lhes a função da pesquisa. Segundo a estagiária, os “alunos se portavam bem ao fazerem o trabalho”.

Português: Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar, Atual- 8ª série

Segundo o manual do professor, cada volume da coleção possui quatro unidades com três capítulos cada uma. Cada unidade corresponde a um bimestre de trabalho em torno de um tema comum. A seção que trabalha a leitura é denominada *Estudo do texto* e contém os tópicos: *Compreensão e interpretação*, considerada a atividade principal de leitura; *A linguagem do texto*, que explora, entre outros aspectos, o emprego de expressões e construções da língua; *Leitura expressiva do texto*, que objetiva uma retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação; *Cruzando Linguagens*, tópico facultativo que faz um estudo comparado entre o texto estudado e outro texto; e *Trocando idéias*, que objetiva desenvolver a capacidade de comunicação oral e de argumentação. O manual explicita a preocupação com a diversidade textual e o texto como unidade significativa e que, embora haja a seção *Estudo do texto*, “a leitura é explorada em toda obra” (pp. 3-5).

Nos fragmentos seguintes, são relatadas aulas em duas oitavas séries em diferentes escolas e por diferentes estagiárias. No fragmento 13, não há a indicação da atividade do livro didático utilizada pela professora.

Fragmento 13

A maneira com que ela expõe a matéria é pouco interativa, ela lê o ponto sem introdução nenhuma. Vale lembrar que a maioria não tem livro e precisa acompanhar sua leitura. Eu achei, em muitos momentos, difícil e tediosos acompanhá-la. (...) Em um trecho do livro há uma

passagem de Bertold Brecht e ela leu sem falar nada sobre o autor ou mesmo sobre palavras básicas do texto, como “marco” a moeda alemã. Ao ler o trecho, o que fez com que o texto ficasse sem sentido. (8ª série, Relatório 3, sem1/2004).

No fragmento 13, é relatada, mais uma vez, a leitura da professora sem êxito, porém a diferença do malogro, segundo comentário da estagiária, está no fato de que a professora utilizou uma estratégia que não motivava o diálogo com o texto, não trazia informações que o contextualizasse e que se repetia constantemente em suas aulas, tornando-as “tediosas”. Talvez os motivos sejam exatamente os mesmos relatados no fragmento 2, em que ocorre também a leitura do professor malsucedida, porém os olhares são diferentes: o do fragmento 2 descreve a atuação da professora e a dos alunos e o do fragmento 14, somente a da professora.

No fragmento 14, o texto é identificado e localizado no livro didático. O texto *Jovem, mostra sua cara* é uma entrevista que ocupa duas páginas e meia e abre o capítulo dois da unidade um do livro didático. Há uma introdução à entrevista que faz um questionamento procurando despertar o interesse do leitor e convidando-o à leitura do texto para saber o que o entrevistado tem a dizer sobre o tema. Há duas fotos que ilustram estas páginas e um fragmento de uma delas é repetida no final, onde também há um quadro com um vocabulário e a referência bibliográfica (pp. 23-25).

Os exercícios de *entendimento do texto* pertencem à seção *Estudo do texto* do capítulo dois da unidade um. As questões 1 e 2, citadas no fragmento, localizam-se no tópico *Compreensão e interpretação* que possui seis questões, porém todas elas se desdobram em duas ou três perguntas (p. 23).

Fragmento 14

Texto “Jovem mostra a sua cara”, do livro didático páginas 23 a 25 e exercícios 1 e 2 das páginas 25.

A professora anota na lousa o número da página do livro e o nome do texto. Estimula a sala a fazer uma leitura oral. Cada aluno lê um trecho e o outro continua. O objetivo é treinar a leitura e desenvoltura oral.

Após a leitura, pede aos alunos que façam os exercícios de interpretação do texto 1 e 2 da página 25.

Enquanto os alunos fazem os exercícios, a professora faz a chamada e depois passa pela sala vistando os cadernos dos alunos. (8ª série, relatório 19, sem1/2004)

No fragmento 14, a professora Olga orienta a leitura em voz alta dos alunos que, segundo a estagiária, tem o objetivo de “treinar a leitura e a desenvoltura oral”. Apesar dessa finalidade explicitada, percebemos que a leitura antecedeu aos exercícios da seção *Estudo do texto*, dessa forma, é provável que a leitura tenha objetivado também o entendimento do texto. A estratégia da professora foi bastante comum: leitura, prescrição de exercícios e correção nos cadernos dos alunos.

Quando perguntamos à professora Olga se ela utilizava o livro didático para atividades de leituras, ela respondeu: “eu uso para textos, principalmente para textos.”

Linguagem Nova, Faraco e Moura, Ática – 7ª e 8ª séries

Cada volume da coleção, segundo o manual do professor, é composto por unidades, que se organizam em torno de um tema, e mais um suplemento, que traz atividades com jornal, rádio e televisão. Com relação à leitura há as seguintes seções: *Epígrafe*, com o propósito de sintetizar o tema da unidade e sensibilizar o aluno; *Ponto de partida*, que apresenta o tema em linguagem predominantemente não-verbal; *Texto*, que apresenta textos com temas transversais e de interesse dos alunos contemplando os diferentes gêneros e que são o centro de cada unidade; *Estudo do texto*, que propõe exercícios que permitem perceber como os elementos da língua se articulam para produzir mensagens e permitir leituras; e *Texto Complementar*, que pretende ser um complemento do estudo do tema da unidade e que sugere procedimentos de leitura, ressaltando que cabe ao professor decidir sobre o melhor encaminhamento.

O manual do professor sugere também a consulta ao artigo *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*, de Luiz Antônio Marcuschi²⁹, pois a coleção propõe um roteiro de questões que “implicam habilidades que ultrapassam a leitura linear do texto” (p.8).

No fragmento 15 temos o relato da atividade com o texto *A torto e a direito*, que, conforme indicado no próprio livro, trata-se de um conto que foi escrito especialmente

²⁹ In *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

para o livro didático e é apresentado na seção *Texto* da *unidade dois*, que contém duas grandes ilustrações (pp. 30-32). É introduzido por uma atividade proposta na seção *Ponto de partida* que apresenta algumas imagens e pequenos textos sobre o mesmo tema do conto, nas duas primeiras páginas de abertura da unidade (pp 28-29). Após o texto, há a seção *Estudo do texto*, que apresenta três tópicos: *Estudo do Texto*, com 15 questões, *Vocabulário*, com duas questões e *Ponto de Vista*, com duas questões para discussão (pp. 33-35). No relatório não está identificada qual dessas atividades os alunos realizaram, dessa forma, a professora pode ter orientado todos esses exercícios ou apenas parte deles.

Fragmento 15

O conteúdo visto nessa semana pela sétima série foi: texto: “A torto e a direito”. Cada aluno lê um parágrafo em voz alta de acordo com a ordem da chamada. A professora anota em que número da chamada parou para poder continuar na próxima oportunidade. Os alunos devem então copiar os enunciados e responder em casa ou, quando há tempo, a professora pede que eles respondam diretamente no caderno. Os alunos devem então copiar os enunciados e responder em casa ou, quando há tempo, a professora pede que eles respondam diretamente no caderno. O problema é que no primeiro caso o aluno deve responder às questões de interpretação sem ter como retornar ao texto. No segundo caso, os alunos devem responder tão rapidamente que muitos nem tentam fazer o exercício. (7ª série B, relatório 10, sem1/2004);

O procedimento de *leitura* relatado no fragmento 15 está muito próximo dos procedimentos analisados nos fragmentos 1 e 14, o texto é lido por parágrafos, segundo uma escolha de alunos-leitores pela professora. A diferença pode estar no objetivo de cada leitura relatada. No fragmento 1 há indícios de que o objetivo era preencher uma aula que deveria ter ocorrido na Sala de Leitura e nos fragmentos 14 e 15 a atividade de leitura em voz alta estava mais voltada ao entendimento do texto, pois, imediatamente após sua conclusão, seguiu-se o exercício com questões sobre o texto.

Nos exercícios de *entendimento do texto*, também ocorreu a cópia, porém com uma curiosidade, ou os alunos copiavam os enunciados para responder às questões em casa, sem o livro didático, ou respondiam diretamente, sem copiar os enunciados, as questões na sala de aula. Para os dois casos, a estagiária apresenta empecilhos que dificultavam a realização das atividades. Podemos dizer que essas condições são

determinantes, pois o fato de não poder levar o livro didático para casa é o que ocasionou tal prática, por outro lado, há muitos relatórios em que as estagiárias comentam que muitos alunos, cujos livros ficavam com eles durante o ano, não o levavam para a aula, o que também causava transtornos.

No fragmento 16, percebemos os mesmos procedimentos no encaminhamento da atividade de leitura numa 8ª série e, provavelmente, se referem à mesma professora.

O texto *O que dizem as camisetas* foi apresentado na seção *Texto Complementar* (pp. 45-46) da *unidade três* do livro didático, traz duas ilustrações relacionadas ao tema e a referência bibliográfica. Em seguida, há três questões propondo que os alunos estabeleçam um diálogo entre os textos (principal e complementar) da unidade, sobretudo com relação ao gênero discursivo. Depois das questões, há a seção *Gramática*, sobre pontuação e subordinação com exercícios que partem de exemplos retirados do texto estudado (pp. 45-49), e não há exercícios de vocabulário como indicado pela estagiária.

O manual do professor salienta que para que o exercício da intertextualidade, utilizando o *Texto complementar*, não se limite ao estudo do tema, após os textos complementares são apresentadas “questões sobre a linguagem específica de cada tipo de texto, sempre que necessário” (p.9).

Fragmento 16

Na oitava série, os alunos estudaram durante a semana o texto “O que dizem as camisetas”. Eles leram em voz alta o texto na primeira aula. Muitos querem ler e pedem para ler. Não consigo identificar se eles pedem para ler porque gostam dessa atividade ou se na verdade eles querem adiar o momento de ter que copiar os exercícios e resolvê-los. Os alunos fizeram exercícios de interpretação e de trabalho com o vocabulário ali visto. (relatório 10, sem1/2004)

No fragmento 16, a estagiária comenta a insistência dos alunos em ler o texto e que talvez, agindo assim, queriam adiar o momento de cópia e resolução dos exercícios. Como vimos, não há exercícios de vocabulário sobre esse texto no livro didático, que pode ter sido uma atividade complementar ao livro didático, desenvolvida pela professora, ou talvez os alunos tenham feito os exercícios de gramática que utilizavam frases do texto. De acordo com o relatório, é mais provável que eles tenham feito os exercícios de gramática, pois os alunos precisavam copiar os exercícios.

Com a análise desses fragmentos, que trazem professoras orientando a atividade de leitura utilizando um livro *recomendado*, concluímos que as práticas dessas professoras foram muito semelhantes entre si. Na primeira etapa de *leitura*, as professoras observadas utilizaram, na sua maioria, apenas um procedimento: a leitura em voz alta pela professora ou pelo aluno; sendo a leitura em voz alta feita pelo aluno a mais recorrente. Somente em dois fragmentos, verificamos uma estratégia que incluiu dois procedimentos: a leitura em voz alta e a silenciosa, no fragmento 11, e a leitura em voz alta pela professora e também pelo aluno, no fragmento 12. Novamente, tivemos a predominância da leitura em voz alta e da cópia dos exercícios propostos nos livros didáticos.

Como vimos, a estratégia comentada no início dessa exposição também se confirmou com a utilização dos livros *recomendados*, porém não ficou evidente que tipo de livro utilizado proporcionou uma melhor mediação entre os alunos e as professoras. O que pudemos notar foram os diferentes níveis de interação das professoras com os alunos e com o conteúdo, que não estão necessariamente associados aos livros, porque tivemos situações relatadas em que uma mesma professora utilizava um mesmo livro didático de maneiras diferentes. Apesar da diferença nas práticas, é bem representativo o número de ocorrências de leitura em voz alta, nas atividades de leitura, e de cópias e respostas escritas pelos alunos, nos exercícios de *entendimento do texto*.

Dessa forma, concluímos que o encaminhamento das atividades de *leitura de textos* nas salas de aula está muito distante do que é esperado pelas novas orientações para a Educação Básica, representadas nos PCN. Os livros didáticos são importantes instrumentos pedagógicos para a prática docente, na medida em que oferecem um material impresso, para o encaminhamento das atividades, sobretudo quando apresentam uma diversidade de textos para leitura, mas, enquanto não houver um investimento no professor e na melhoria das suas condições de trabalho, ele será mal utilizado e desvalorizado, como tantos outros elementos do universo da educação.

2.2 O uso do livro didático na produção de textos escritos

Embora as atividades de produção de textos escritos sejam instrumentais para todas as disciplinas e a redação pré-requisito para inúmeras atividades sociais, elas não ocorreram com frequência nas aulas relatadas pelas estagiárias.

Segundo o *Guia dos Livros Didáticos 2002*, as propostas de produção de texto escrito devem:

considerar o uso social da escrita (...); explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto (...); apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, restringindo-se à exploração temática; desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (Brasil, 2001, pp. 38 e 39).

A proposta da diversidade dos gêneros na produção de textos é também, como vimos, insistida pelos PCN, bem como a sua articulação com as atividades de leitura e de análise lingüística. Como o número de gêneros textuais é limitado, os PCN apresentam uma tabela propondo uma organização dos gêneros “privilegiados para o trabalho” de produção de textos orais e escritos (Brasil, 1998, p. 57-59):

Quadro 2.3

Quadro apresentado pelos PCN de Língua Portuguesa sobre os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos			
Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate • Depoimento 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • Entrevista

De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate 	De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema de resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia
--------------------------	--	--------------------------	---

Fonte: PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 57)

Quanto ao tratamento didático das atividades para ensinar a escrever, os PCN sugerem que o professor procure “identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção³⁰” (Brasil, 1998, p. 76). Enfatiza a importância da refacção como processo de reflexão do uso da língua e que os procedimentos desse processo devem ser ensinados e podem ser aprendidos (Brasil, 1998, p.77).

Dos doze relatórios que estamos analisando, as atividades de produção de textos escritos utilizando o livro didático foram relatadas em três, totalizando apenas seis episódios. De todas as atividades citadas nas aulas de Língua Portuguesa é a que conta com o menor número de ocorrências.

Produção de texto utilizando livros didáticos *recomendados com ressalvas*

Entre Palavras, Mauro Ferreira, FTD – 5ª, 6ª e 7ª séries

No manual do professor encontramos os objetivos gerais das atividades propostas na seção *Escrever* do livro didático e muitas sugestões de encaminhamentos das atividades. Segundo o manual, “na maioria das unidades, são propostas duas atividades de produção de texto: uma de caráter mais prático (anúncio, panfleto, regras

³⁰ “Por refacção se entendem, mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.” (Brasil, 1998, nota p. 28)

de jogo, anotações a partir de relato oral, relatório, requerimento etc.) e outra de caráter mais narrativo, expositivo ou argumentativo”, além de sugestões de temas alternativos para algumas unidades, apresentadas no manual do professor. Contudo, pondera que, tendo em vista a pouca disponibilidade de tempo, fica a critério do professor definir qual das propostas será trabalhada (p.11).

Quanto à sugestão de encaminhamentos, propõe, com ampla explanação, procedimentos de socialização dos trabalhos, de refacção e de avaliação.

A atividade proposta no fragmento 17, embora não tenha sido identificada pela estagiária como de produção de texto, é apresentado na seção *Escrever* da *unidade um* do livro didático (p. 21). Trata-se de uma *atividade 2*, portanto de caráter mais narrativo, que propõe que os alunos organizem a seqüência de um bilhete a partir dos seus trechos que estão misturados. Há, na página da proposta, duas informações para o professor, indicando a consulta ao manual onde há orientações específicas sobre essa atividade, e sugestão de uma outra proposta, além da indicação da resolução do exercício.

Fragmento 17

A professora pediu para que abrissem o livro na página vinte e um e fizessem a atividade proposta, que consistia em organizar alguns diálogos simples de compra e venda de um camelo. (...) Os alunos não realizaram a atividade, certo de haver raras exceções, que a fizeram e pediram explicações na mesa da professora. (5ª série A, relatório 1, sem1/2004)

Apesar da simplicidade da proposta atestada pela estagiária, muitos alunos não a realizaram. Tal proposta não orienta uma produção de texto do aluno, mas somente a organização dos fatos de uma narrativa que estão fora da ordem dos acontecimentos. Quando perguntamos à professora Maria sobre a utilização do livro didático na produção de textos, tivemos a seguinte resposta:

Às vezes, eu utilizo a produção sugerida pelo autor, outras vezes, eu improviso uma, que eu adoro improvisar. Então, eu falo da realidade, do que aconteceu na sala, então, são sempre assim, Minhas produções são meio loucas, o que que aconteceu, vamos falar do seu dia, vamos falar do sol, hoje. Ah, hoje é primavera, então, vamos falar da primavera, mas eu adoro produção de texto, é só chegar e passar. (professora Maria)

E sobre a participação dos alunos:

Eu acho que os alunos, com o livro didático, eles não têm uma certa..., assim... eu estou sozinho, aquela coisa meio... Então você nunca sabe, como a sala está tudo quietinho, você acha que todos estão acompanhando ali, que todos estão fazendo, então eu confio mais em passar o texto na lousa, que todos têm que copiar, mesmo, pra garantir, porque, às vezes, você está... Leitura, na leitura não, leitura você acompanha, agora, os exercícios, alguns estão fazendo, outros estão fingindo que estão fazendo, mas na realidade não estão. (professora Maria)

A fala da professora sobre a participação dos alunos é bastante reveladora, pois, no fragmento 17, observamos que muitos alunos não fizeram os exercícios, dessa forma, as informações do relatório coincidiram com a preocupação que a professora expôs: quando o aluno utiliza o livro didático para a realização de exercícios, ela nunca sabe se ele está fazendo ou não, pois esse tipo de atividade possibilita ao aluno fingir que está fazendo o exercício, dessa forma, ela confia mais em passar o conteúdo na lousa para ele copiar, ou fazer atividade de leitura.

No fragmento 18, a proposta utilizada pela professora Anita foi apresentada na segunda unidade do livro didático (pp. 34-36) e traz as duas possibilidades de produção de texto: a primeira, escrever uma carta para um amigo sobre um tema referente ao assunto da crônica de abertura da unidade e a segunda, escrever uma crônica (narrativa descritiva), criando uma personagem nos moldes da personagem da referida crônica.

Vejamos agora como a professora conduziu a atividade de produção de texto, após ter iniciado a aula com a retomada do assunto da aula anterior sobre gramática e feito a correção de uma lição de casa:

Fragmento 18

(...)

Houve muito barulho vindo de fora, assim a professora decidiu pedir para que os alunos fizessem em casa uma das atividades propostas, nas páginas trinta e cinco e trinta e seis, do livro didático. Ela explicou as atividades e exemplificou na lousa.

As atividades foram:

- 1ª atividade: explicar a um amigo como evitar micoses e viroses de cães e gatos;
- 2ª atividade: escrever uma história de um personagem inventado, que tenha característica curiosa (mania estranha).

Quase terminando a aula a professora entregou uma folha em branco para que cada aluno fizesse sua atividade individualmente, em casa. Falou a todos que era para entregar na próxima

aula, pois esse era uma maneira dela avaliar os estudos da classe, e que deveriam escrever o título do trabalho na folha distribuída: “TRABALHO DE ESCRITA”.

A segunda aula foi voltada à gramática da língua. (...) De maneira geral essas duas aulas de língua portuguesa foram muito proveitosas, com boa participação dos alunos. (6ª série A, relatório 1, sem1/2004)

Nota-se que a professora orientou que a produção de texto fosse feita em casa por causa do barulho externo, talvez porque ela considere necessário um ambiente mais silencioso para a realização dessa atividade, e orientou como o trabalho deveria ser apresentado. De acordo com o livro didático, a primeira atividade propunha que o aluno escrevesse um texto do gênero carta, mas no relatório isso não apareceu, restando-nos a dúvida se foi a estagiária que não percebeu essa orientação ou se foi a professora que modificou a proposta. Em seguida, a estagiária relata que a segunda aula foi de gramática, presume-se, então, que a professora utilizou a primeira aula para retomar uma aula anterior sobre gramática, corrigir a lição de casa e orientar a produção de texto proposta no livro didático.

Quanto à gramática estudada nessas duas aulas, que tratamos adiante, é oportuno dizer que ela foi baseada nas páginas do livro didático imediatamente anteriores e posteriores a proposta de produção de texto, porém sem a articulação proposta pelos PCN, ou seja, não parte das necessidades e possibilidades dos alunos em relação às produções deles, mas utiliza orações e frases do texto principal da unidade, porém com suas estruturas adaptadas. Como este fragmento é parte do relato de uma primeira aula observada nessa série pela estagiária, não foi possível comprovar se o texto principal da unidade fora lido pelos alunos.

A professora Anita também foi entrevistada e confirmou que utilizava as propostas de produção de textos do livro didático e que às vezes os alunos gostavam das atividades.

A proposta seguinte foi apresentada na *unidade dois* do livro didático (p.39) e desenvolvida na 7ª série. Trata-se da *atividade 2* da seção *Escrever* que propõe que o aluno escreva um texto sobre seus desejos pessoais, cujo tema está relacionado ao assunto abordado pelo texto apresentado na abertura da unidade.

Na segunda aula foram propostas duas atividades, a primeira em classe e a outra poderia ficar para casa, se o tempo não fosse suficiente. A primeira proposta, da página trinta e oito, eram cinco questões em grupo que incitavam uma reflexão sobre a relação entre pais e filhos. Poucos alunos a concluíram. A segunda tarefa individual, proposta na página trinta e nove, consistia numa redação sobre “as coisas que eu gostaria muito! – sem precisar dizer a minha família”, que gerou certa confusão para a sua compreensão. Enquanto alguns alunos faziam as tarefas a professora via cadernos. (...) A aula terminou e metade da classe não concluiu seus trabalhos. (7ª série A, relatório 1, sem1/2004).

Considerando os dois últimos fragmentos, percebemos que a produção de textos, na prática dessas professoras, é uma atividade que pode ser feita em casa. Quanto à orientação para a produção de textos, não é possível defini-la, pois, na aula relatada no fragmento 18, a estagiária comenta que a professora Anita orientou que a produção fosse feita em casa porque havia muito “barulho vindo de fora”, deu explicações sobre o exercício e sobre a forma de apresentação. Na aula relatada no fragmento 19, a professora somente indicou aos alunos que, após terem concluído as questões, eles deveriam fazer a atividade de escrita e que, caso “o tempo não fosse suficiente”, essa poderia ser feita em casa.

No fragmento 19, a professora orientou aos alunos a segunda atividade de produção de texto da seção *Escrever*, que sugere o tema: “Coisas que eu gostaria – muito! – de dizer aos adultos da minha família”, divergindo um pouco do relatado pela estagiária: “as coisas que eu gostaria muito! – sem precisar dizer a minha família”. O motivo dessa divergência deve ter sido a falta de atenção da estagiária, tendo em vista que a professora apenas indicou a página aos alunos e, assim, não poderia ter alterado a proposta.

Na 7ª série A, a proposta de atividade de produção de texto também foi orientada na mesma aula em que os alunos realizaram outras atividades – entrega de trabalhos e leitura de dois textos. Segundo o relato, a proposta de produção de texto apresentou confusão, mas não há informações sobre explicações da professora.

Ainda com relação à articulação dos conteúdos, sabemos que a proposta de produção do fragmento 19 veio depois da leitura dos textos que exploravam a temática. O texto principal foi apresentado aos alunos para leitura em 05/04/2004 e retomada nessa aula, em 26/04/2004, seguida da leitura do texto complementar e de outras atividades. Apesar do longo período de tempo entre a apresentação e a retomada do

texto, parece que houve uma articulação entre as atividades, reforçada pela alteração da sequência proposta no livro didático: a professora antecipou a leitura de um texto complementar que encerra a unidade, antes de propor a produção de texto, revelando uma reorganização das atividades propostas.

Produção de texto utilizando livro didático recomendado

A produção de texto utilizando livro didático *recomendado* foi citada somente duas vezes em um relatório de estágio, porém uma das citações é apenas um comentário geral sobre a prática da professora. Dessa forma, temos apenas um relato de aula em que a atividade de produção de textos escritos foi desenvolvida.

Português: Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar – 8ª série

A seção *produção de texto* da coleção é definida no manual do professor da seguinte forma: “objetivando trabalhar com *diversidade textual*, isto é, com os textos de circulação social (...) esta seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados no capítulo”. Ainda segundo o manual, a seção apresenta duas partes: a exposição do conteúdo do ponto de vista teórico e a proposta para a produção do aluno. Há também o capítulo *Intervalo* que incentiva “o desenvolvimento de *projetos* que recuperem as atividades de produção de texto, desenvolvidas ao longo do bimestre” (p. 5).

No fragmento 20, há um comentário sobre a prática da professora Olga em que a estagiária informa que ela utilizou a sequência proposta pelo livro didático, principalmente no que se refere à produção de textos. Ainda segundo o relatório, no período de realização do estágio, a professora orientou propostas de narração e descrição.

Fragmento 20

<p>A professora segue uma sequência didática, exemplo, para dar redação ela acompanha o livro didático, e vai introduzindo a cada aula um aspecto/característica da elaboração do texto</p>
--

narrativo para melhor facilitar a compreensão dos alunos e sua prática escrita. Após a narração, ela passa para a descrição. (8ª série, relatório 19, sem1/2004);

A atividade relatada no fragmento 21 pertence ao *capítulo dois* da *unidade um* do volume da 8ª série (pp. 28-29). Trata-se de um texto teórico sobre dois aspectos do texto narrativo, seguido de duas propostas de atividades de produção de textos: na primeira, a partir de alguns elementos básicos, os alunos deverão acrescentar conflitos e desenvolver as narrativas, e, na segunda, apresenta-se um início de narrativa para que os alunos dêem continuidade, criando para a mesma um conflito. Quanto aos temas, são variados e nada possuem em comum com o texto de abertura do capítulo, como também em relação ao gênero discursivo, pois o texto de abertura é uma entrevista e a atividade proposta é a produção de narrativas.

Fragmento 21

Conteúdo: Produção de texto. Página 28 e 29 do livro. “A verossimilhança e o conflito na narrativa” A professora anotou o nº na lousa, leu a matéria e explicou aos alunos, dando exemplos e pediu que fizessem os exercícios da p. 29. (...)

Após a explicação, a professora faz a chamada e corrige o caderno dos alunos em suas carteiras, além de orientá-los a fazerem os exercícios.

Dificilmente os alunos ficam sentados durante toda a aula. Muitos passeiam pela sala e conversam, ignorando as ordens da professora para que se comportassem e fizessem a lição. Os alunos tinham prova de História na aula seguinte e estavam um tanto agitados. Alguns queriam estudar para a prova de História e a professora falou que se terminassem a lição e mostrassem o caderno para ela, ela os deixaria estudar no fim da aula. (8ª série, relatório 19, sem1/2004).

A professora Olga leu o texto teórico do livro didático e o explicou aos alunos, conforme comentado no fragmento 21 e em seguida propôs que os alunos fizessem os exercícios durante a aula. Embora a professora tenha reservado toda a aula para essa produção, alguns alunos queriam estudar para a prova de outra disciplina. A estagiária relata também a indisciplina e desinteresse dos alunos. O capítulo do livro didático que apresenta a proposta foi utilizado completamente pela professora e na sequência proposta pelo autor, sendo que o início das atividades foi em 12/04/2004 e a produção de textos, em 20/04/2004, nas seis aulas intermediárias a professora desenvolveu as atividades de leitura e entendimento do texto.

Como já mencionamos, o livro didático não apresenta articulação entre essas atividades de produção de textos escritos e as atividades de leitura da unidade e, conforme o relato da estagiária, também não houve qualquer articulação na mediação da professora. Depois das atividades de produção de textos, o livro apresenta atividades de reflexão lingüística, também sem articulação com as atividades anteriores. Dessa forma, podemos concluir que nessas atividades o livro didático não proporcionou a articulação entre a leitura, a produção e a reflexão lingüística, tratando dos três domínios separadamente, e que tal metodologia foi seguida pela professora.

Na entrevista, a professora Olga confirmou que utiliza as propostas de produção de texto do livro didático, mas que também propõe outras, sobretudo sobre assuntos de fatos noticiados pelos jornais que chamaram a atenção dos alunos.

Considerando o conjunto das atividades relatadas pelas estagiárias, a produção de textos foi citada poucas vezes, o que dificulta fazer qualquer generalização. Contudo, nesses exemplos podemos ressaltar que a proposta de articulação “USO→REFLEXÃO→USO” dos PCN não chegou ainda nas salas de aula ou não foi percebida pelas estagiárias que se preparavam para assumir a profissão que estavam observando e comentando. Embora, em alguns casos, os livros didáticos apresentem, ainda que com ressalvas, uma proposta articulada de leitura e produção, isso não ocorreu com relação à análise lingüística. A atividade de refacção, orientada pelos PCN e que contemplaria a articulação, não foi mencionada em nenhuma prática das professoras observadas.

Mais do que a não articulação da produção de textos com os outros domínios de Língua Portuguesa, as poucas atividades relatadas sugerem que não se produziram muitos textos utilizando as propostas do livro didático, o que nos levou a questionar: será que as professoras não promovem regularmente atividades de produção de texto ou será que preferem não utilizar as propostas oferecidas nos livros didáticos?

Das nove professoras entrevistadas e que foram observadas pelas estagiárias, apenas duas responderam que não utilizavam as propostas de produção de texto do livro didático, três responderam que utilizavam e quatro delas responderam que utilizavam às vezes, sendo que uma delas disse que as modificava de acordo com as dificuldades dos alunos. Dessa forma, podemos concluir que sete professoras utilizavam tais propostas. Perguntamos também qual era a opinião delas a respeito dessas propostas, vejamos algumas respostas, primeiramente das professoras que as utilizavam.

A professora Luísa disse apenas que: “eles têm algumas atividades interessantes”, e a professora Rosa disse que gostava dos temas das atividades, pois estavam relacionados às unidades de estudos, ressaltou, no entanto, que proporcionava também outras propostas aos alunos. Na sua resposta, parecia que se sentia cobrada em propor atividades próprias, como evidenciamos no uso da frase: “Lógico, que eu dou outras”. Vejamos a transcrição da sua resposta:

Eu gosto, porque eles (os livros didáticos) desenvolvem... como eles estão divididos em temas, em unidades temáticas, a gente pode aprofundar bem, então, eles tratam muito, lêem, discutem, fazem os exercícios, e depois partem para produção, então eu acabo seguindo também a produção de texto. Lógico que eu dou outras, dependendo das atividades, como eu dou atividade de leitura semanal, extra, fora do livro, eles têm uma caixinha de leitura, eles vão lá e vasculham a caixinha ou eu conto história pra eles, e aí... eu dou outras produções também, mas eu costumo seguir as do livro sim. (professora Rosa)

Já a professora Olga respondeu que a produção de textos escritos vai depender do interesse pelo tema do texto estudado e, na sua resposta, refere-se também ao gênero discursivo:

Às vezes eu uso sim, porque às vezes o texto que eles leram é muito interessante, então, a partir daquele texto eles fazem alguma produção, mas não só do livro, posso usar uma notícia de jornal, alguma coisa que chamou a atenção deles, então a gente discute, depois, vamos escrever sobre isso, vamos dar a opinião sobre isso. Na 8ª série, que estou trabalhando este ano, já sabem dissertação, então fica fácil, assunto pra dissertar tem de monte. (professora Olga)

A professora Marta considerou as propostas do livro didático complicadas, principalmente para as 5ª séries. No seu depoimento, ela disse que costumava adequá-las e que aproveitava os acontecimentos do conhecimento dos alunos para a produção de textos:

Muitas eu acho complicadas, se o aluno ler sozinho... ele não consegue desenvolver, eu acho a linguagem um pouco, assim... técnica demais pro aluno de 5ª série, eu acho que deveria ser uma linguagem mais facilitada para ele, para o entendimento dele. (...) Na oitava é mais tranquilo. (...) Às vezes, não, eu prefiro... às vezes, eu vejo qual é a proposta e eu faço a modificação. Eu a adequo à classe. (...) Não é que é menos usada (se referindo às propostas), talvez seja essa a problemática, de ser um pouco complicada, então a gente prefere fazer na classe... e outras... coisas, assim, que acontecem na sala de aula. É muito bom. Então, às vezes, um aluno chega contando alguma coisa que ele viveu, então, a gente aproveita e faz com que todos

vivam aquela situação, uma aventura, então cada um vai criar a sua, então, a gente aproveita coisas que acontecem na sala. (professora Marta)

A professora Virginia também aproveitava o interesse dos alunos sobre os acontecimentos do cotidiano e utilizava as propostas do livro, cujos assuntos fossem motivadores:

Olha, se a leitura que está naquele capítulo desenvolver um debate que desperte o interesse do aluno, eu pergunto se eles querem fazer um texto com aquele tema, e eles falam sim ou não, eu deixo que eles decidam o tema, porque eles estão na 7ª série. Agora, eu aproveito muito, sou muito oportunista, se teve jogo do Corinthians, eu cheguei e está uma baderna, eu não vou conseguir dar aula, então eu aproveito, faço um *brainstorm* na lousa, que é uma tempestade de idéias, eles vão falando tudo sobre o que está acontecendo no futebol, como está o juiz, como está a torcida, como que o povo vê isso, como que está a segurança na rua depois do jogo. Colocado tudo na lousa, o que eles querem, tudo, então eles vão partir para o texto, e sai textos fantásticos, coleção de frases: “Juiz corrupto acaba com sua carreira”, “Violência nos jogos”, então eles fazem, eles escrevem, depois eu mando passar a limpo, eles gostam, porque eles fizeram, foi produção deles. Agora, Surrealismo, que foi o de hoje na 7ªA, foi a partir do livro, porque no livro tinha lá a foto da pintura do Salvador Dali, que era o mercado de escravos, que tinha o busto do Voltaire, e todo aquele capítulo está falando do Realismo Mágico, do Surrealismo, eles sabem que o Surrealismo é essa fuga da realidade, do sonho, como a gente vê no cinema, que eles adoram, nos programas de TV, em todo lugar, então eles ficaram motivados e fizeram esse texto. (professora Virginia)

No depoimento transcrito acima, a professora citou como exemplo o capítulo que estavam estudando sobre Surrealismo para o qual os alunos ficaram motivados e produziram o texto. Em um outro momento da entrevista, a professora disse que esse tema não estava sendo interessante para os alunos, sobretudo dos meninos, e que ela iria encerrá-lo sem concluir a unidade do livro didático e passar para uma outra unidade que tivesse um tema mais interessante para eles.

Em seguida, temos as respostas de duas professoras que disseram que não utilizavam as propostas de produção de textos do livro didático. A primeira, disse que trabalhava produção de textos com um livro específico para redação, constituindo um “trabalho à parte”. A segunda disse que preferia inventar as suas propostas:

Aí é um trabalho à parte, eu trabalho com um livro da Branca Granatic, *Técnicas Básicas de Redação*. Eu trabalho com esse material. (...) Eu até posso utilizar (se referindo às propostas do livro didático) se estiver dentro do que eu estiver trabalhando em produção de textos com eles, mas eu gosto de trabalhar mais a parte técnica com eles, por exemplo, num texto narrativo, eles conhecerem todos os elementos da narrativa. É um trabalho mais técnico, não simplesmente jogar um tema para eles trabalharem, não sei se você está

me entendendo, eu gosto de trabalhar mais a parte técnica com eles.
(professora Cecília)

Produção de textos tem alguma coisa, mas eu também não utilizo o livro, eu pego, por exemplo, textos... e eu invento a produção de textos. (professora Maria Luiza)

Em relação à preferência das professoras quanto às propostas de produção de textos escritos, boa parte delas, que utilizavam as propostas, disseram que a produção de textos estava relacionada aos temas atuais, ou que interessassem aos alunos e que muitas vezes surgiam deles próprios. Quanto ao gênero discursivo, apenas a professora Olga fez um comentário a respeito da dissertação.

Das professoras que disseram que não utilizam as propostas, somente a Cecília explicou como desenvolve a produção de textos com os alunos: objetivando a “parte técnica”, prefere utilizar outro material para essa atividade e o livro didático passa a ser apenas um complemento do que ela estiver trabalhando com os alunos.

Diante dessas considerações, concluímos que, no caso das professoras observadas e entrevistadas, nem sempre as propostas de produção de texto do livro didático são utilizadas, tendo em vista a dificuldade ou a superficialidade que apresentam e que no cotidiano das aulas surgem temas e acontecimentos que envolvem o interesse da turma e que as professoras aproveitam para as atividades de produção, revelando que para elas, a produção do texto está relacionada à realidade e ao interesse de cada turma. Mas, essas informações não revelaram a frequência da realização dessas atividades e a profundidade com que elas são desenvolvidas na sala de aula.

Outra questão, que levantamos com essa análise, é a diferença na posição das professoras em relação à produção de textos escritos dos alunos, ou seja, é possível que algumas professoras considerem essa atividade apenas como redação, no sentido estrito da palavra, preocupando-se em desenvolver uma técnica, e outras a considerem simplesmente como um exercício de escrita sobre determinado tema.

As propostas que surgem espontaneamente, como as que algumas professoras citaram, estão próximas às propostas dos livros didáticos *excluídos* do PNLD/2002. Conforme Costa Val (2003), que analisou as atividades de produção de textos escritos das coleções de português inscritas nesse PNLD: “nas coleções excluídas, a redação costuma ser atrelada à imaginação e à inspiração, mais do que ao empenho consciente e orientado de quem escreve” (p. 150). E a conclusão da sua análise sobre o quadro das

atividades de produção de textos nos livros didáticos, tanto dos *excluídos* como dos *recomendados*, é a de que:

Esse quadro parece estar relacionado com as concepções de língua e de texto que ainda prevalecem no meio educacional, tendentes a considerar a forma, a estrutura, o produto, e a não pensar no processo, nas operações mentais requeridas nas atividades de fala, escuta, leitura e escrita, e portanto, tendentes a ignorar o papel decisivo das condições interiores e exteriores em que se dá esse processo, as quais determinam o seu desenrolar, a sua condução. (p.151)

As considerações apontadas na citação acima não foram mencionadas pelas professoras como justificativas da não utilização das propostas do livro didático. Pela análise das atividades dos livros didáticos utilizadas pelas professoras e dos respectivos manuais do professor, percebemos que os livros didáticos procuram trazer essa preocupação com o processo, ainda não de forma satisfatória, mas que o professor informado e bem preparado poderia dar conta dele. No caso das nossas professoras, tais propostas foram preteridas à experiência muitas vezes viciada e não questionada. Uma das razões que podemos apontar para essa rejeição das professoras é a falta de tempo, já percebido nas suas falas e pela jornada de trabalho excessiva, para que elas pudessem conhecer melhor o material de que dispõem no livro didático e para buscar informações complementares. Não acreditamos que colocar nas mãos dos professores um livro atualizado, por melhor que ele seja e que ofereça aos professores um manual repleto de textos formadores e orientadores, garantirá a reflexão e a atualização da prática docente.

Enfim, para que as contribuições da Análise do Discurso e da Sociolinguística sejam utilizadas e que a escrita seja vista e ensinada como interação verbal situada socialmente, é necessário, antes disso, que as professoras conheçam essas contribuições, o que não ocorrerá enquanto as condições de trabalho e de formação continuarem tal como percebemos pelos relatórios de estágio e pelos depoimentos das professoras.

2.3 O uso do livro didático nas atividades de linguagem oral

Segundo os PCN, da mesma forma que ensina-se leitura e produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa deve-se também ensinar escuta e produção de textos orais, observando sempre os princípios do USO→REFLEXÃO→USO. Dessa forma, definem que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 67)

O *Guia de Livros Didáticos 2002* faz a seguinte explicação e recomendação sobre a linguagem oral:

como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico: é ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas (Brasil, 2001, pp. 39 e 40).

Nessa definição, vemos que o *Guia* também considera a importância do estudo dos gêneros da língua oral, ao mesmo tempo em que considera a sua importância como instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno. Esse último aspecto também é contemplado nos PCN, mas de forma mais branda e inferior à importância do estudo dos “novos gêneros”. No entanto, salientamos que o objeto de ensino referente à oralidade tem sido muito discutido e apresentado muita confusão tanto entre os professores, quanto nos livros didáticos. Segundo Marcuschi (2001):

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde* e *como* situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de *usos* da língua. (p.22)

Excluindo as atividades de leitura em voz alta, de textos, que estão longe dessa concepção apresentada, e o uso da linguagem oral como instrumento de ensino e aprendizagem, o estudo da linguagem oral utilizando o livro didático, entendida da forma como apresenta Marcuschi (2001), os PCN e o *Guia*, não se realizou nas aulas

observadas pelos estagiários, ou seja, não houve em nenhuma das aulas um tempo destinado a estudar a linguagem oral da mesma forma em que houve o tempo da leitura, o tempo da produção e o tempo da gramática. Resolvemos então, pela análise das páginas dos livros didáticos utilizadas pelas professoras, segundo os relatórios, verificar se alguma atividade destinada ao estudo da oralidade fora utilizada, mesmo que tenha recebido outro tratamento didático.

Encontramos apenas uma atividade, que ocorreu no relatório 1, cuja professora utilizava um livro didático *recomendado com ressalvas*.

Entre Palavras, Mauro Ferreira, FTD – 7ª série

Segundo o manual do professor dessa coleção didática, a coleção possui a seguinte estrutura: “atividades nucleares: *ler, escrever, gramática*; e atividades alternantes: *ouvir e falar, ver, debater, aprender mais*”, “cada unidade é constituída pelas três atividades nucleares e duas ou três alternantes” (p. 3). Se esse tipo de estrutura costuma se repetir em outras coleções didáticas, o que é bem provável, é possível pensar que um dos motivos da escassez de atividades de oralidade seja porque ela ainda não é compreendida pelos livros didáticos como postula os PCN, ou seja, a oralidade não é vista como deveria ser: uma atividade “nuclear”.

A proposta do livro didático, utilizada pela professora, é apresentada na seção *Debater* da *unidade dois* do livro didático da 7ª série (p. 38). A atividade retoma algumas passagens do texto da seção *Ler* da unidade e propõe questões para uma reflexão que deverá ser seguida de um “debate coletivo”. Na mesma página encontramos também uma orientação ao professor para que ele veja no manual do professor “sugestões para reger o debate coletivo”.

Fragmento 22

A primeira proposta, da página trinta e oito, eram cinco questões em grupo que incitavam uma reflexão sobre a relação entre pais e filhos. Poucos alunos a concluíram
(...) Enquanto alguns alunos faziam as tarefas a professora vistava cadernos. (...) A aula terminou e metade da classe não concluiu seus trabalhos. (7ª série A – 2h/a – 26/04/04, relatório 1, sem1/2004)

O relato não é claro quanto à forma como a atividade foi desenvolvida. A expressão “eram cinco questões em grupo” é confusa, pois pode indicar as cinco questões do exercício que o livro didático apresenta, como pode dizer que os alunos estavam dispostos em grupos para responder tais questões. De qualquer forma, tratava-se de um exercício de prática de produção oral e que, no entanto, a professora pediu por escrito, pois como mostra o relato ela conferiu a atividade no caderno dos alunos.

Por essa pequena amostra e por falta de outros relatos sobre o desenvolvimento de atividades que focalizassem a linguagem oral, podemos dizer que estamos diante de uma questão não resolvida no ensino de português, ou seja, a linguagem oral não possuiu a mesma preocupação ou interesse das docentes como a dispensada aos outros domínios da área nas aulas observadas.

Diante dessa ausência, decidimos fazer a seguinte pergunta às professoras nas entrevistas que realizamos: “Você utiliza o livro didático para as atividades de oralidade? Por quê?”. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

É, também, muito pouco, aquilo que eu já te falei, eles lêem e eu aproveito bem isso, aí... no caso, porque senão eles não lêem nada, e... expressão, também, ler e se expressar oralmente, é bem utilizado sim. (professora Luísa)

A gente acaba trabalhando mais oralidade aqui na sala de leitura. É um trabalho que ela faz muito bem, a professora de sala de leitura, o enfoque dela é bem na oralidade mesmo. Algumas salas têm aula semanal, outras têm aulas quinzenal, mas ela trabalha bastante, e eu estou presente nas aulas, eu participo bastante nisto. (professora Olga)

Na oralidade eu costumo trabalhar... diante disso que a gente vê ou escuta, então a gente termina fazendo na sala de aula, eu gosto muito da criatividade do aluno, ele criar, ele falar, ele contar, ele narrar pras pessoas. Eu acho isso mais interessante do que ficar tirando do livro. (professora Marta)

Sim. (professora Rosa)

Nas entrevistas, a confusão sobre a linguagem oral também é evidente, a professora Luísa a relacionou à leitura de textos, a professora Olga disse que ela é trabalhada mais pela professora da sala de leitura uma vez por semana ou quinzenalmente, mas não especificou o trabalho, e a professora Rosa respondeu apenas sim. Somente a professora Marta se referiu à produção e a escuta dos textos orais e que para esse tipo de atividade prefere não utilizar o livro didático.

Na situação em que entrevistamos, ao mesmo tempo, quatro professores participantes de um projeto para as 5ª e 6ª séries, caracterizado pelos professores *polivalentes*³¹, numa reunião de trabalho coletivo, tivemos o seguinte resultado, para as mesmas questões, sendo que apenas as professoras Maria e Anita (respostas em negrito) tiveram sua prática relatada nos relatórios:

Antonietta – Um pouco.

Anita – Exercícios de oralidade, é o quê? Só leitura?

Entrevistadora – O que o próprio livro traria como exercício de oralidade.

Maria – É você interpretar um texto oralmente.

Entrevistadora – Ou pedir que ele produza textos orais.

Anita – Ah, sim. Entendi. Sim.

Manuel – Eu tenho acompanhado o livro nosso, com uma certa constância, e todos esses exercícios “ouvir, ler e ouvir”. Então, a gente faz a oralidade, faz complemento do exercício seguinte, que o aluno ouça e depois escreva as respostas dos exercícios.

Na entrevista coletiva, a professora Anita assumiu o desconhecimento do que seriam atividades de oralidade, talvez isso tenha sido mais fácil para ela tendo em vista que, embora também ministrasse aulas de português, ela é professora de ciências. Respondendo à pergunta da professora, dissemos apenas que seriam as atividades que o próprio livro identificasse como oralidade, para não interferir muito nas respostas, porém a professora Maria, que é especialista em português, respondeu: “É você interpretar um texto oralmente”. Dessa forma, resolvemos acrescentar que poderia ser produção de textos orais³². Por fim, o professor Luís, especialista em matemática, comentou que acompanhava constantemente o livro didático e realizava todos os exercícios da seção destinada à oralidade com a preocupação de que o aluno ouvisse. Nesse caso, do professor polivalente, percebemos que o livro didático teve um papel fundamental no ensino de português.

Com essas análises, consideramos que, passados quase dez anos da publicação dos PCN, que salientam a importância do trabalho com a oralidade, ela continua sendo desconhecida e pouco explorada nas salas de aula, onde há uma grande quantidade de

³¹ Esse projeto se caracteriza pelo professor polivalente, que na verdade é um especialista que escolhe não aulas, mas uma turma de 5ª ou 6ª série e ministra para essas turmas português, matemática, ciências, história e geografia.

³² No final da entrevista, voltamos ao assunto da oralidade, quando expliquei aos professores da confusão que percebi ao analisar os livros didáticos e as práticas docentes.

leituras de textos, de explicações e de respostas em voz alta, que, freqüentemente chamadas de leitura oral, confundem-se com o exercício da oralidade. Dessa forma, não foi percebido nas aulas observadas o cuidado de se refletir sobre a expressão oral dos alunos e as formas de aprimorá-la, bem como a apresentação de formas públicas de textos orais. Talvez a dificuldade em se estudar a linguagem oral esteja na novidade que ela representa em relação aos outros domínios da área que já são estudados há muito tempo nas escolas. Quanto aos livros didáticos, Rojo (2003), ao traçar um perfil dos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD/2002, afirma que:

No que concerne às *atividades de compreensão e de produção de textos orais*, é esse o domínio em que há menor clareza, por parte de autores e editores, sobre como ensinar e sobre como se aprende. Apenas 23% das coleções (...) realizam algum tipo de trabalho adequado quanto a essas atividades. (...) Se 80% das coleções avaliadas favorecem a interação entre professor e alunos e entre alunos em sala de aula, propondo “conversas” e “discussões”, apenas uma porcentagem ínfima das coleções (11%) reconhece os gêneros orais (formais e públicos) como objeto a ser ensinado. Destas, apenas 8% propicia o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas. (p.92)

Talvez por causa dessa confusão que ainda há em relação ao objeto de estudo da linguagem oral é que não tenham sido realizadas as atividades com a utilização do livro didático nas aulas observadas pelas estagiárias. Porém salientamos que aquilo que é produzido nos meios acadêmicos não é simplesmente transposto para a escola, pois consideramos, na perspectiva de Chervel (2003), quanto à história das disciplinas escolares, que a escola tem uma forma própria de constituir os saberes que ensina e o caso da oralidade talvez seja um exemplo concreto disso.

2.4 O uso do livro didático nas atividades de conhecimentos lingüísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical

De acordo com a tradicional divisão do conteúdo da área de Língua Portuguesa, utilizamos o termo *gramática* para identificar as situações em que as estagiárias relataram atividades denominadas por eles de *gramática*, explicitamente, ou as atividades que objetivaram o treino do uso, a descrição ou a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Como já vimos discutindo nos outros domínios da área de Língua Portuguesa, segundo os PCN, o ensino da língua deve articular a escuta, a leitura, a produção e a reflexão lingüística, tendo como princípio o esquema USO→REFLEXÃO→USO. Especificamente sobre o que ensinar em gramática os PCN determinam que:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (Brasil, 1998, p. 29)

E sobre como ela deve ser ensinada:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (Brasil, 1998, p.29)

Diante dessa concepção de ensino de gramática, não há lugar para a tradicional lista de conteúdos que devem ser estudados em cada ano/série, mas para uma prática voltada para as necessidades que surgem na leitura e na produção de textos dos alunos, ou seja, se existisse uma hierarquia de conteúdos de Língua Portuguesa, o estudo da gramática seria aquele que colaboraria para os demais (leitura e produção de textos orais e escritos). Essa concepção pode ser percebida também no *Guia de Livros Didáticos – 2002* que considera que os conteúdos dos livros didáticos referentes aos conhecimentos lingüísticos devem:

ter peso menor que os relativos à leitura, à produção de textos e à oralidade (...); estar relacionados a situações de uso; considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua (...); subsidiar as demais atividades (...); estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (Brasil, 2001, p. 39)

Nas aulas observadas e descritas nos 12 relatórios de estágio, foram relatadas 15 atividades de gramática, sendo que seis episódios foram encontrados em quatro relatórios que descrevem professores que utilizavam os livros didáticos *recomendados com ressalvas* e nove, em três relatórios que descrevem professores que utilizavam os *recomendados*. Com base nesses dados, podemos verificar que as atividades de gramática foram mais recorrentes nas aulas em que se utilizam os livros *recomendados* em comparação às aulas com livros *recomendados com ressalvas*. No conjunto, as atividades de “gramática” ocorreram mais que as de produção de texto, o que contraria as orientações dos PCN e do *Guia de Livros Didáticos*.

Muito da descrição e análise dessas atividades observadas pelos estagiárias em sala de aula já foi comentado na análise de atividades nos outros domínios da área de Língua Portuguesa, conforme comentamos a articulação ou desarticulação deles com o domínio da gramática, vejamos, portanto, algumas especificidades do uso das propostas de gramática do livro didático.

No geral, encontramos uma sequência de ações que sofreram apenas pequenas variações a cada aula, revelando uma estratégia comum do ensino da gramática utilizando o livro didático que se realizou em três etapas:

1. leitura do texto teórico do livro didático que define e/ou exemplifica o conceito gramatical com ou sem a explicação da professora ou substituída por ela;
2. proposição e realização de exercícios, com ou sem acompanhamento da professora;
3. correção dos exercícios.

Essas três etapas são, justamente, estratégias de uma metodologia que os PCN indicam que não deve ser reproduzida, ou seja, a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (Brasil, 1998, p. 29).

Na apresentação da análise desse capítulo utilizamos a seguinte estrutura:

1º) descrição da seção do livro didático correspondente à gramática segundo os manuais do professor;

2º) descrição do material utilizado do livro didático, apresentação do fragmento do relatório contendo a atividade de gramática e apreciação dos dados apresentados.

O uso livro didático *recomendado com ressalvas* nas atividades de gramática

Entre Palavras, Mauro Ferreira, FTD – 5ª e 6ª séries

Segundo o manual do professor,

O ensino de gramática deve ser focado prioritariamente nos aspectos relacionados ao uso do idioma em situações funcionais de comunicação; secundariamente, na sistematização progressiva de uma metalinguagem que possibilite ao aluno refletir sobre as estruturas lingüísticas com as quais ele tem ou pode vir a ter contato como usuário do idioma. (p. 15)

Em seguida, o manual traz os objetivos das atividades propostas na seção *Gramática* em que utiliza o método “retomada – revisão – aprofundamento” visando que o aluno faça a transposição dos conceitos teóricos para a prática de leitura e escrita. Sobre os exercícios de classificação, salienta que os propõe para que haja uma fixação dos conceitos, mas que eles não constituem o objetivo central do aprendizado. Apresenta também sugestões de procedimentos que enfatizam o acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos (pp. 15-17).

Fragmento 23

A professora iniciou retomando a aula anterior, que tratou de *prefixo*. E pediu para que os alunos abrissem o livro e fizessem os exercícios de prefixação, sete e oito. Os alunos estavam distribuídos em duplas, formando seis colunas na classe, o que pareceu-me oferecer uma boa disposição física do espaço.

Feitos os exercícios a professora corrigiu uma lição de casa (...)

Houve muito barulho vindo de fora, assim a professora decidiu pedir para que os alunos fizessem em casa uma das atividades propostas, nas páginas trinta e cinco e trinta e seis, do livro didático. Ela explicou as atividades e exemplificou na lousa.

As atividades foram:

- “- 1ª atividade: explicar a um amigo como evitar micoses e viroses de cães e gatos;
- 2ª atividade: escrever uma história de um personagem inventado, que tenha característica curiosa (mania estranha)”.

A segunda aula foi voltada à gramática da língua. Usando o livro didático a professora definiu os conceitos de *artigo* (pág 36), *adjetivo* (pág 37), *numeral* (pág 38) e *sujeito* (págs 40 e 42). E mais, fizeram os exercícios das páginas trinta e nove, quarenta e dois e quarenta e três. Primeiro ela exemplificava cada conceito e depois escrevia uma curta definição na lousa. Achei a aula bem estruturada, organizada em relação a disciplina dos alunos, que permaneceram quietos e atentos, até a interrupção para que fossem até a secretaria para pegar o leite em pó mensal, do programa *Leve Leite*. (...) De maneira geral essas duas aulas de língua portuguesa foram muito proveitosas, com boa participação dos alunos. (6ª série A, relatório 1, sem1/2004)

A escola onde foi realizado o estágio de observação relatado acima é a que possui o projeto para as 5ª e 6ª séries, caracterizado pelos professores *polivalentes*.

No fragmento, a professora utilizou as propostas de atividades da *unidade dois* do livro didático. Essa unidade contém 18 páginas e, nas duas aulas observadas, a professora utilizou 12 delas, que compreendiam as seções: *Ler* (apenas uma pequena parte), *Escrever* e *Gramática*.

O livro didático foi utilizado pela professora como apoio à sua explicação e, em seguida, ela propôs que os alunos fizessem os exercícios do livro, desenvolvendo a primeira e a segunda etapa da estratégia comum. Quanto à terceira etapa, a da correção, a estagiária relata que houve uma atividade de correção de lição de casa, logo após aos exercícios iniciais sobre “prefixo”, porém não especifica seu conteúdo.

Buscando no livro didático o conteúdo sobre *prefixo*, com o qual a professora iniciou a aula, na unidade em estudo, e na anterior também, encontramos apenas um exercício referente ao tema na seção *Ler*, sob o tópico *A linguagem do texto* (p.33).

Embora no relatório não esteja especificada a utilização desse exercício, é provável que isso tenha ocorrido, tendo em vista os relatos das outras atividades, todas desenvolvidas com o livro didático e a sequência de atividades que viriam depois. Outro indício, para essa ocorrência, foi a indicação dos “exercícios de prefixação, sete e oito”, pois, no referido tópico, o exercício sobre prefixo é o número seis e depois dele há mais dois exercícios que encerram a seção e, provavelmente, são os que a estagiária citou como “sete e oito”. Observando os exercícios, podemos comprovar também que os números sete e oito não são “exercícios de prefixação”, conforme relatado pela estagiária:

6 Prefixos são certos elementos que colocamos antes das palavras para formar outras. Observe.

“Aliás, ele mesmo **desmente** que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta [...]”.

Na palavra **desmente**, o prefixo **des-** significa “ação contrária” (**desmente** é antônimo de **mente**).

Transcreva, do trecho acima, as outras duas palavras que também apresentam o prefixo **des-**.

descobri-los / desaparece
Professor, se julgar oportuno, cabe comentar que **inesperado** e **transpor** também apresentam prefixos.

7 Observe a palavra destacada na seguinte frase: “O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a **bicharada** toda [...]”.

Reescreva a frase 2 de cada par, substituindo o quadradinho por uma palavra com terminação **-ada** e de mesmo sentido que a expressão em destaque na frase 1.

Professor, comentar as alterações na concordância.

a. 1. Todas as crianças gostam de brincar com animais.
2. A ■ gosta de brincar com animais.
criança/criada

b. 1. Uma grande quantidade de bois passava pela estrada poeirenta.
2. Uma ■ passava pela estrada poeirenta.
boiada

c. 1. O garoto queria ter, no sítio, uma porção de galinhas barulhentas.
2. O garoto queria ter, no sítio, uma ■ barulhenta.
galinhada

d. 1. Muitos passarinhos alegres povoavam os sonhos do menino.
2. Uma ■ alegre povoava os sonhos do menino.
passarinhada/passarada

Agora responda: Que idéia a terminação **-ada** expressa nas palavras que substituíram os quadradinhos?

A terminação (sufixo) **-ada** exprime idéia de grupo ou conjunto de seres da mesma espécie.

Figura 1 – exercícios seis e sete do livro didático *Entre Palavras* (Ferreira, 1998, p.33)

8 Observe o destaque.

“Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu **de tanto alpiste**”.

Esse trecho pode ser reescrito assim:

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu **porque comeu muito alpiste**.

Seguindo esse exemplo, reescreva as frases.

a. Durante a festa, o garoto sentiu-se mal **de tanto refrigerante**.
Durante a festa, o garoto sentiu-se mal porque bebeu muito refrigerante.

b. O passarinho morreu, e o menino chorou **de tanta tristeza**.
O passarinho morreu, e o menino chorou porque ficou muito triste.

c. Mal víamos a estrada **de tanta chuva**.
Mal víamos a estrada porque chovia muito.

Figura 2 – exercício oito do livro didático *Entre Palavras* (Ferreira, 1998, p.34)

Depois dessa atividade, os alunos corrigiram uma lição de casa e a professora orientou uma proposta de produção de texto do livro didático para ser feita em casa. Na segunda aula, a professora utilizou a seção *Gramática* do livro didático, que traz os seguintes itens: *Estudo da palavra*, apresentando os tópicos *artigo*, *adjetivo*, *numeral* e *exercícios*; e *A palavra na oração*, apresentando os tópicos *sujeito* e *exercícios*.

Para os tópicos do item *Estudo da palavra*, o livro didático apresenta um pequeno texto teórico sobre o conteúdo, no caso, cada uma das classes gramaticais citadas, e exemplos utilizando frases do texto da seção *Ler*, porém modificadas. No item *A palavra na oração*, o livro didático introduz o conteúdo *sujeito* por meio de questões que indagam sobre quem ou o que pratica determinada ação em algumas frases, em seguida define *sujeito*, traz mais um exercício para fixar a definição, depois, mais um texto teórico com exemplos e, por fim, exercícios. Com esse material didático, a professora desenvolveu as duas primeiras etapas da estratégia de ensino de gramática que comentamos.

No tópico sobre o uso do livro didático na produção de textos escritos, já comentamos sobre a desarticulação dessa coleção didática, pelo menos na unidade analisada, das propostas da seção *Escrever* com as da *Gramática*, reafirmando essa desarticulação, ressaltamos que os exemplos e exercícios propostos utilizam frases do texto adaptadas para a exemplificação gramatical que pretende conceituar, ou seja, o livro didático apresenta frases descaracterizadas do seu uso e sem qualquer relação com a produção dos alunos.

Por fim, a estagiária comentou e aprovou a disposição dos alunos em duplas para a realização das atividades. Relatou que os alunos permaneceram atentos e que a professora estava conduzindo bem a aula, até ser interrompida por um fator externo, nesse caso, o *Programa Leve Leite* da Secretaria Municipal de Educação que, com a intenção de diminuir a evasão escolar, fornece leite aos alunos assíduos. Fatores, como esse, vêm modificando muito o cotidiano escolar, porém não nos é possível, nesse momento, discutirmos essa questão, mas é evidente que essas ações têm repercutido de forma negativa no trabalho pedagógico.

A professora Anita, que foi observada nessas aulas, não é especialista em Português, sua formação é em Ciências Biológicas, ela é a professora polivalente dessa turma que faz parte do projeto que mencionamos. Na entrevista, ela declarou que as atividades de gramática apresentadas pelo livro didático são muito sintetizadas e

complicadas e que, por isso, costuma reproduzir exercícios de gramática na lousa retirados de livros de gramática.

A palavra é sua, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione – 5ª série

Com relação à gramática, o manual do professor considera que ela abrange todo o conteúdo ensinado, mas que procura “ênfatar os tópicos mais ligados à expressão escrita, como a ortografia, a concordância nominal e a regência verbal”. Esse estudo é apresentado no final do capítulo “para facilitar o trabalho dos professores que preferirem omitir ou deslocar certos assuntos” (p. 22). A concepção que os autores apresentam é que, em vez de insistir na gramática, é necessário levar o aluno ao exercício da comunicação (p.3).

Como variação do modelo de atividade que vimos no fragmento 23, ocorria, com muita frequência, uma estratégia em que a professora explicava o conteúdo sem o livro didático, e depois orientava aos alunos os exercícios do livro, como relatado no fragmento 24.

Fragmento 24

No quinto dia de estágio (19/04), a professora Tereza iniciou um conteúdo novo para os alunos. ‘Sujeito’. Para explicar aos alunos, a professora passou algumas frases na lousa (...). Para facilitar também a aprendizagem, a professora simulou situações, fazendo com que os alunos observassem o verbo e quem pratica a ação. Os alunos apresentaram algumas dúvidas, mas depois de uma nova explicação as dúvidas pareceram solucionadas. Após a explicação, os alunos fizeram exercícios propostos no livro didático.

Depois da aula, a professora me disse que havia dado esse novo conteúdo (Análise Sintática) naquele momento porque o livro propunha, mas que iria ser uma análise bem superficial, já que os alunos tinham ainda dificuldades em ‘classes de palavras’ e que ela achava mais importante fixar bem Morfologia para depois entrar em Sintaxe. (5ª série C, relatório 15, sem1/2004)

Nesse caso, poderíamos também dizer que a professora Tereza pode ter escolhido explicar, sem o uso do livro didático, pela razão relatada pela estagiária logo em seguida ao trecho que descreve a atividade citada: “iria ser uma análise bem superficial, já que os alunos tinham ainda dificuldades em ‘classes de palavras’”. Em

vez de encaminhar tal atividade, a professora poderia, conforme orientação no manual do professor, ter omitido ou deslocado para outro momento este assunto.

A estagiária não identifica a localização do conteúdo no livro didático, mas o assunto “sujeito” é introduzido no capítulo *dois*. Na seção *Gramática* (pp. 36-38), o livro apresenta a definição alternando texto teórico com indagações que devem ser respondidas pelo aluno, após essa definição, há uma série de exercícios para a aplicação do conceito estudado.

A palavra é Português, Graça Proença e Regina Horta, Ática – 6ª e 7ª séries

O objetivo do ensino de gramática, segundo o manual do professor da coleção, “é fazer com que o aluno conheça os aspectos formais da língua”, entretanto esses conhecimentos “devem ser um instrumento para a compreensão de suas leituras, para a elaboração de textos claros e corretos e para a expressão oral eficiente” (p.3).

O manual ainda traz um comentário interessante sobre como o professor deve introduzir a seção *Gramática*: “Nesse momento, a lousa, o giz e atuação dinâmica do professor são fundamentais e praticamente insubstituíveis por qualquer outro recurso”; e continua orientando passo a passo como o professor pode encaminhar as propostas citando um exemplo diferente para cada série em cada volume da coleção respectivo.

No fragmento abaixo, há descrição de atividade de gramática, porém a estagiária não identificou que material do livro didático foi utilizado pela professora.

Fragmento 25

No meu primeiro dia de estágio (01/04), os alunos corrigiram a lição de casa na lousa. A lição era um exercício do livro didático sobre ‘ainda que’ equivalente a ‘embora’. (6ª série E, relatório 15, sem1/2004)

Ainda sobre a professora Tereza, porém em outra turma e utilizando outra coleção didática, encontramos, no fragmento 25, um relato que descreve uma aula em que ocorreu, além de outras atividades, a terceira etapa, a correção. Dessa forma, foi possível perceber, na prática dessa professora, as três etapas da referida estratégia comum no ensino de gramática.

Podemos constatar, também, variações de estratégia na prática de uma mesma professora, abaixo temos dois fragmentos, 26 e 27, de duas aulas, em dias seguidos, na mesma turma e, adiante, no fragmento 28, em outra turma, da mesma série.

O material do livro didático utilizado pela professora Rosa, no fragmento 26, pertence à seção *Gramática da lição um da unidade um*. Essa seção possui dois tópicos: 1) *Classes de Palavras – Revisão* e 2) *Adjetivo e locução adjetiva*. Nessa aula, foi utilizado apenas o segundo tópico, que traz numa pequena definição do conceito e propõe três exercícios (pp. 23-24).

Fragmento 26

A segunda aula foi na 7ª B. A professora distribuiu os livros aos alunos. (...) Ela lembrou os alunos de que eles dariam continuidade à revisão de classes gramaticais, e que naquela aula eles iriam rever adjetivos e locuções adjetivas. Ela leu a explicação dada no livro, e depois pediu aos alunos que fizessem dois exercícios do livro. Dois alunos apresentaram dúvidas, e foram até a mesa da professora para esclarecê-las. Após o término dos exercícios, os alunos foram à mesa da professora para que ela vísse os exercícios. Para alguns alunos, ela escreveu um bilhete para os pais pedindo que estes comparecessem na escola para conversar com ela. (7ª série B, relatório 24, sem1/2004)

No fragmento 26, a professora Rosa orientou as três etapas da estratégia que citamos, sendo que a da correção ocorreu com a verificação dos exercícios no caderno dos alunos.

Quanto ao fragmento 27, não foi possível identificar a localização do conteúdo, pois no livro didático há mais de um tópico que propõe o estudo do pronome “lhe”. Dessa forma, vejamos apenas os procedimentos utilizados pela professora Rosa.

Fragmento 27

No dia seguinte, a primeira aula foi novamente com a 7ª B.
(...)
Após 30 minutos de aula, a professora iniciou o conteúdo da aula, e os alunos terminaram exercícios de ortografia. (...) A professora explicou o uso do *lhe* de acordo com a transitividade verbal, mas quando apresentou um exemplo próprio, este não serviu para o que ela queria demonstrar. Ela escreveu na lousa: Gosto de chocolate, e quando os alunos questionaram-na se a frase ficaria: “Gosto-lhe”, ela pediu para eles não copiarem e deu outro exemplo.

Os exercícios foram feitos oralmente, os alunos não tiveram a referência visual da escrita e da ortografia das palavras pela professora, eles têm apenas a referência do livro. A professora fez a chamada, pois a aula estava no fim. (7ª série B, relatório 24, sem1/2004)

Novamente, as três etapas foram orientadas pela professora com a diferença de que os exercícios foram respondidos apenas oralmente. No fragmento 26, vimos que a professora Rosa fez a leitura do texto teórico do livro didático e pediu aos alunos que fizessem os exercícios; já, no fragmento 27, ela tentou explicar o conteúdo por conta própria, mas parece que não obteve sucesso, atrapalhando-se com a exemplificação. Passou, então, aos exercícios que fez junto aos alunos oralmente. Tal procedimento foi censurado pela estagiária.

Para a aula relatada no fragmento 28, foram utilizadas as propostas de exercícios da seção *Palavras do texto*, que vem logo após o texto da seção *Leitura*. Os exercícios consistem em estudar expressões do texto e o uso do prefixo “in-” e o sufixo “-vel” na formação de adjetivos.

Fragmento 28

A aula seguinte foi com a 7ª C, (...). A professora iniciou a aula e trabalhou um texto de Elias José chamado *Uma Triste História de Amor*. O texto pertencia ao livro didático. Eles fizeram alguns exercícios e a professora corrigiu, mais uma vez, oralmente. (...) A professora pediu que eles continuassem fazendo os exercícios, que eram referentes à transformação de verbos em adjetivos, por meio dos sufixos –vel e do prefixo –in. A professora, inicialmente, sugeriu que eles fizessem os exercícios oralmente, mas mudou de idéia e pediu para que eles escrevessem. Quando ela ordenou isso, houve uma reação dos alunos, que pediram a ela para que fizessem oralmente, mas ela manteve a sua decisão e eles tiveram que apresentar o exercício escrito. (7ª série C, relatório 24, sem1/2004).

Nesse fragmento, é possível verificar que a professora propôs os exercícios, mas não há referência a possíveis explicações que ela possa ter feito, sabemos, no entanto, que os exercícios propõem uma reflexão contextualizada sobre a língua e que a professora seguiu a proposta na ordem em que o livro didático a apresenta, ou seja, os alunos leram um texto e depois fizeram os exercícios de gramática que tratam de algumas expressões que compõem o texto. É possível perceber, também, uma mudança

de estratégia durante a condução da atividade. Essa mudança estratégica pode revelar falta de planejamento da professora, ou necessidade de adaptação, tendo em vista, por exemplo, contornar a indisciplina dos alunos, porém essas justificativas não passam de especulações, pois não é possível saber, pelo relatório, o real motivo pelo qual a professora “mudou de idéia”.

A professora Rosa, cuja prática foi relatada nesses três últimos fragmentos, também foi entrevistada e confirmou que utilizava o livro didático para as atividades de gramática, porém não costumava consultar o manual do professor por falta de tempo, embora tenha considerado que “seria legal se consultasse, às vezes, mesmo, porque eles trazem realmente algumas dicas, algumas sugestões, alguns encaminhamentos. Mas nada que você não consiga resolver” (professora Rosa).

Quanto às etapas da estratégia que consideramos comum no ensino de gramática e explicitamos no início desse capítulo, houve uma predominância da segunda etapa, a proposição e realização de exercícios, sobre as demais. A etapa de correção só foi flagrada em um relatório, mas é possível verificar em vários relatórios ocorrências de atividade de correção de exercícios no início de aulas, na maioria das vezes não identificadas, que poderiam ter sido de gramática. No geral, não foi possível perceber a articulação da atividade de gramática com a leitura e a produção de textos. Somente no último fragmento, tivemos uma situação em que a professora utilizou exercícios que propuseram uma reflexão sobre expressões do texto principal da unidade, porém, no relatório, não há qualquer indício de que a professora ou a estagiária tenha considerado essa articulação.

O uso do livro didático *recomendado* no ensino de gramática

Português: *Linguagens*, William Cereja e Thereza Cochar, Atual – 5ª e 8ª série

O manual do professor, dessa coleção, traz muitas informações e orientações sobre as seções que focalizam o ensino da gramática: *Para escrever certo*, *Para escrever com expressividade*, *Para escrever com coerência e coesão*, *Para escrever com adequação* e *A língua em foco*. Essa última contém os tópicos: *Construindo o*

conceito/Conceituando, A categoria gramatical estudada na construção do texto e Linguagem e interação.

A concepção de ensino de gramática apresentada considera “a língua como instrumento de comunicação e interação social”, em que não só a norma culta é estudada, mas outras variedades lingüísticas, num trabalho integrado à leitura e à produção de textos (p.3).

Nos fragmentos que seguem, é possível determinar com maior clareza as estratégias das professoras, pois temos um conjunto de relatórios para cada uma das três professoras observadas. No primeiro conjunto, sobre as aulas da professora Cecília, que compreende os fragmentos 29 e 30, não encontramos grandes diferenças em relação às aulas dos relatórios já analisados.

A atividade do fragmento 29 é apresentada na seção *A língua em foco – construindo o conceito*, do capítulo dois da unidade um do livro didático da 5ª série (p. 29). São exercícios sobre a variedade lingüística apresenta numa tira do Chico Bento, de Maurício de Souza, e três questões que indagam sobre a variante que as personagens utilizam.

Fragmento 29

Pediu que os alunos fizessem de lição de casa três exercícios do livro (copiar as questões e responder no caderno) da página 29. (5ª série A, 06/04, relatório 15, sem1/2004)

No fragmento 29, observamos apenas a prescrição de exercícios de gramática sem qualquer orientação ou explicação sobre o conteúdo, é apenas indicado como que os alunos devem registrá-los no caderno e que se tratava de uma tarefa para ser feita em casa.

As atividades citadas no fragmento 30 pertencem à seção *A língua em foco – Construindo o conceito e Conceituando*, apresentadas no capítulo três da unidade um do livro didático da 5ª série (pp. 47-48). A primeira atividade apresenta um poema e três questões que indagam sobre a função das palavras do texto. Na segunda atividade, é apresentado o conceito “substantivo” e, em seguida, há três exercícios para o treino da aplicação do conceito. Nesse caso, a reflexão lingüística proposta está articulada ao texto de abertura do capítulo, cujo tema é a nomeação dos seres.

Fragmento 30

No quarto dia de estágio (29/04) foi feita correção na lousa dos exercícios sobre substantivo, da página 47 do livro didático. Depois a professora passou na lousa uma pequena explicação sobre substantivos (...) para que os alunos copiassem no caderno e pediu que fizessem os exercícios da página 48 do livro, no caderno. Esses exercícios eram também sobre substantivos. (5ª série A, relatório 15, sem1/2004)

As aulas relatadas nos fragmentos acima foram realizadas na 5ª série A e é possível reconhecer, no desenvolvimento das atividades, as três etapas estratégicas comuns, sendo que a primeira, a da explicação, aconteceu sem o livro didático; em vez dele, a professora reproduziu um pequeno texto teórico na lousa. Como esse procedimento foi relatado apenas uma vez, não é possível saber se é uma prática comum da professora.

Na entrevista, a professora Cecília confirmou que utilizava o livro didático para as atividades de gramática e demonstrou uma estratégia sistemática na sua prática em que determina os dias da semana nos quais vai trabalhar cada domínio da área do ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, os alunos não precisam trazer os livros todos os dias, somente nos dias que ela determina.

O próximo conjunto de fragmentos traz relatos sobre a professora Olga que, embora tenha seguido o livro didático para a explicação e proposição de exercícios na 8ª série, apresentou o diferencial de aliar o estudo dos itens gramaticais a outros projetos desenvolvidos em sala de aula, como o “projeto de elaboração do jornal”. Observamos, também, o acompanhamento da professora na realização dos exercícios pelos alunos em três aulas relatadas.

Na primeira atividade, que ocupou duas aulas, a professora utilizou as propostas do tópico *Conceituando* da seção *A língua em foco* do capítulo um, da unidade um do livro didático da 8ª série (pp.18-19), onde há dois pequenos textos teóricos que conceituam e exemplificam os pronomes relativos “cujo” e “onde”, utilizando frases descontextualizadas. Em seguida, há dois exercícios, um para cada pronome apresentado, sendo que no primeiro a proposta é de seguir um exemplo dado e no segundo, completar lacunas.

Fragmento 31

Os pronomes relativos cujo e onde. A professora seguiu o livro didático, páginas 18 e 19 (...) para explicar a matéria e pediu aos alunos que fizessem os exercícios da p. 19.

A professora passa de carteira em carteira olhando e vistando o caderno dos alunos, corrigindo os exercícios da anterior. Ela chama a atenção de alunos que não fizeram o exercício e pede para levarem prontos no dia seguinte. Ela prefere olhar o caderno dos alunos a corrigir na lousa, pois se corrigir na lousa, muitos alunos não copiam a matéria e nem a corrigem. Dessa forma, ela pode também verificar as dificuldades de escrita de cada aluno. (...) (8ª série, relatório 19, sem1/2004)

No fragmento 31 é possível verificar que a professora desenvolveu a primeira e a segunda etapa da estratégia comum no ensino de gramática. Nos fragmentos seguintes, temos a continuação do mesmo assunto iniciado na aula relatada nesse fragmento.

Dentro da seção *A língua em foco*, após a conceituação de um item da gramática, a coleção propõe atividades de reflexão desse item estudado de forma contextualizada, dessa forma, nessa unidade do livro didático, há o tópico *O pronome relativo na construção do texto* (pp. 20-21), que apresenta um poema repleto de pronomes relativos e cinco questões que indagam sobre o seu uso no texto, das quais a professora utilizou três, na primeira aula, relatada no fragmento 32, e dois, na aula seguinte, relatada no fragmento 33.

Fragmento 32

“O pronome relativo na construção do texto”. A professora seguiu o livro didático, p. 20 (...) e pediu aos alunos que fizessem os exercícios da páginas 20 (números 1, 2 e 3). Esses exercícios são importantes para ajudá-los também no projeto de elaboração do jornal, visto que trabalha a construção textual. (8ª série, relatório 19, sem1/2004)

Fragmento 33

A professora anota na lousa o nº da página do livro e os exercícios que devem fazer (exercícios 4 da página 20 e 5 da página 21). Logo em seguida faz a chamada e verifica os cadernos dos alunos. Ela verifica se os alunos estão realmente fazendo a matéria e procura ver quais as dificuldades que encontram ao fazer os exercícios. A professora os orienta durante a aula quando há alguma dúvida. Os alunos que têm dúvidas, levantam da carteira e pedem ajuda para ela ou a chamam em suas carteiras.

Alguns alunos esquecem de levar o livro e sentam em duplas com outro colega para fazer a lição. A professora chama a atenção dos que não levam o livro e pede para que o tragam na próxima aula. (8ª série, 01/04/04 – 1h/a, relatório 19, sem1/2004)

Como já comentamos, conforme a visão da estagiária, a professora Olga procurou aliar os exercícios de gramática aos projetos que estava desenvolvendo como o citado no fragmento 32. Nesses fragmentos, vemos novamente a professora propondo os exercícios, acompanhando os alunos na sua realização e verificando os cadernos.

A atividade citada no fragmento seguinte também está na seção *A língua em foco*. Trata-se do tópico *Linguagem e interação* do mesmo capítulo das atividades analisadas nos três fragmentos anteriores (pp. 21 e 22). O objetivo desse tópico, conforme apresentado no manual do professor, é explorar os conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo “pela perspectiva do *discurso* ou pelas relações interverbais”, constituindo

uma resposta aos anseios de professores, escolas, vestibulares e propostas curriculares de vários Estados, que atestam a insuficiência do antigo modelo descritivo-classificatório e apontam claramente para essa nova abordagem da gramática (p.7).

A atividade em questão apresenta o texto de um anúncio publicitário e, em seguida, quatro questões propondo uma reflexão lingüística do texto, retomando em uma delas o “pronome relativo”. O texto de imprensa, apresentado nesse tópico, é destinado ao público adolescente ou jovem, relacionando-se, dessa forma, com o tema dos textos principais da unidade.

Fragmento 34

Livro didático páginas 21 e 22 – “Linguagem e interação” (anexo 8). A sala se reuniu em grupos para fazer os exercícios da pág. 22, que trabalha um anúncio de jornal. A professora distribuiu outros anúncios de jornal a cada grupo para que encontrassem neles certas características. Exemplo: encontrar no texto adjetivos que identificassem um ser, um animal. Encontrar pronomes relativos cujo, onde, que... Destacar a subjetividade de um anunciante numa propaganda de jornal entre outras atividades. (8ª série, relatório 19, sem1/2004)

Na estratégia da professora, foi possível perceber que a atividade proposta pelo livro didático foi ampliada com a análise de outros textos do mesmo gênero discursivo.

No fragmento 35, é apresentado o desenvolvimento de uma atividade que pertence à seção *Para escrever certo* do *capítulo dois* da *unidade um* do livro didático (pp. 30-31), que, segundo o manual do professor, trata “de *questões notacionais* da língua – como acentuação e ortografia – e de alguns aspectos de concordância” (p.6). A atividade desenvolvida propõe o emprego de alguns pronomes pessoais. O livro didático apresenta o conceito e em seguida três exercícios de fixação, visando que o aluno identifique o uso dos pronomes estudados em frases e pequenos textos.

Fragmento 35

Livro didático. Gramática. “Para escrever certo” – Emprego dos Pronomes. Explicação da página 30 e exercícios da página 31 (...).

Após explicação a professora faz a chamada e auxilia os alunos pela sala. (8ª série, relatório 19, sem1/2004)

No fragmento acima, a estratégia utilizada pela professora Olga se repetiu. Podemos concluir que, na sua prática de ensino de gramática, ela usou o livro didático na sequência proposta pelos autores, propondo outras atividades complementares e articulando-o com os projetos desenvolvidos por ela.

Na entrevista com a professora Olga, pudemos confirmar algumas das informações relatadas pela estagiária, por exemplo, trazer para os alunos atividades de outros livros didáticos:

Se eu acho um exercício muito bom sobre aquele assunto em um outro livro, em uma outra gramática, eu reproduzo e passo para eles para complementar, porque dificilmente só o que vem no livro didático, principalmente na parte de gramática, eu acho que é suficiente, então, às vezes, eu amplio, ou até a teoria, ou, às vezes, parte de exercícios de algum outro livro que eu acho que está trabalhando bem aquele assunto. (professora. Olga)

E sobre a utilização do livro didático nas atividades de gramática:

Uso, de gramática, mas não naquela sequência rígida que o autor traz. Eu acho que, às vezes, determinados assuntos vêm muito fragmentados, às vezes eu preciso dar uma pausa, pegar aquele bloco total, trabalhar, fazer exercícios, do que pegar tão fragmentado como vem. (professora Olga)

Quanto a utilizar o livro didático na sequência para gramática, vimos nas aulas relatadas que a professora o seguiu rigorosamente, mas também complementou com

outras atividades, e na entrevista ela disse que não costuma segui-lo de forma rígida, pois, segundo ela, o livro didático apresenta os assuntos de forma fragmentada. Dessa forma, concluímos que, no geral, as informações recolhidas em uma e em outra fonte não foram conflitantes, mas complementares.

Linguagem Nova, Faraco e Moura, Ática – 7ª e 8ª série

Segundo o manual do professor:

O objetivo dessa parte não é o estudo da teoria gramatical (...), mas sim a reflexão sobre a língua em situações de uso. Além dos exercícios propostos, é imprescindível que o/a professor/a crie outros a partir dos problemas detectados na produção textual dos seus alunos. (p.10)

O manual ainda traz informações específicas para cada série no seu respectivo volume da coleção. Para o estudo gramatical, as propostas partem do texto já lido na unidade ou são propostos outros textos (p.10).

O conteúdo citado no fragmento 36 é apresentado na seção *Gramática* (pp. 39-42) da *unidade dois*, que, alternando conceitos e exercícios, faz uma revisão da classificação do sujeito, em *simples*, *composto*, *oculto* e *indeterminado*, e introduz a *oração sem sujeito* ou *de sujeito inexistente*. Em dois *boxes*, apresentados ao longo da seção, trazem somente exercícios de fixação dos conceitos estudados.

Fragmento 36

Gramática: classificação do sujeito: A professora passa na lousa uma explicação mais resumida do que a que está no livro, pede para que os alunos copiem e explica brevemente, baseando-se no conteúdo que já está na lousa. Os alunos devem então fazer os exercícios do livro ou copiar o enunciado para resolver em casa. (7ª série B, relatório 10, sem1/2004)

Segundo a estagiária, a professora não utilizou o texto teórico da unidade sobre o conteúdo do livro didático, mas escreveu na lousa um mais resumido. Em seguida explicou o conteúdo e prescreveu exercícios, que não foram identificados pela estagiária.

No fragmento 37, também temos uma atividade apresentada na seção *Gramática* (pp. 33-34) da *unidade dois*, porém no volume da 8ª série. Da mesma forma, que no volume da 7ª série, o conteúdo é apresentado, alternando-se conceitos e exercícios e mais dois *boxes* com apenas exercícios de fixação.

Fragmento 37

gramática: - pronome relativo. A professora passa na lousa a mesma explicação curta que está no livro, pede para que os alunos copiem e explica brevemente, dando alguns exemplos. Os alunos devem então fazer os exercícios do livro ou copiar o enunciado para resolver em casa. (8ª série B, relatório 10, sem1/2004)

Como vimos na descrição da atividade, o conteúdo é apresentado entre conceitos e exercícios, dessa forma, não foi possível identificar do que se trata a “explicação curta” a que a estagiária se refere, pois a professora tanto pode ter selecionado apenas os conceitos sistematizados entre os exercícios, como considerado toda a apresentação, incluindo os exercícios, tendo em vista que eles propõem uma reflexão que leva a sistematização do conceito. Em todo caso, é interessante notar que, apesar do conteúdo já estar impresso no livro didático, a professora optou por escrevê-lo na lousa para os alunos copiarem. Os exercícios prescritos devem ter sido os propostos nos referidos *boxes*.

As atividades do fragmento 18, como as anteriores, também não foram localizadas, pela estagiária, no livro didático. De acordo com o assunto, encontramos: *período composto por coordenação* na *unidade um* (pp. 19-22) e *orações subordinadas substantivas* nas unidades *sete* (pp. 105-107) e *oito* (pp. 119-120). No entanto, causou-nos estranheza a distância da localização entre tais conteúdos no livro didático.

Fragmento 38

O conteúdo visto pela 8ª série foi gramatical. Eles trabalharam com o período composto por subordinação e orações subordinadas substantivas. A professora passou um resumo sobre o tema na lousa e os alunos copiaram. Ela explicou utilizando a sentença que foi dada como exemplo no quadro. Os alunos, então, fizeram os exercícios propostos pelo livro. Eles tiveram que copiar os enunciados, levar para casa, fazer os exercícios e expor suas respostas na aula seguinte. (8ª série B, relatório 10, sem1/2004)

Desenvolvendo a mesma estratégia, a professora escreveu um resumo na lousa, para os alunos copiarem, explicou o conteúdo e prescreveu os exercícios. Tendo em vista a localização e extensão desse conteúdo no livro didático, não foi possível determinar o que de fato a professora utilizou nessa aula. Nesse fragmento, é relatada, pela primeira vez, a etapa da correção que ocorreria na aula seguinte, com a utilização dos livros didáticos *recomendados*.

Nos três últimos fragmentos, verificamos que a estratégia não se alterou muito: texto teórico escrito na lousa para os alunos copiarem, explicação e exercícios e, no último, o acréscimo da etapa da correção, mas percebemos também um excesso de cópias, tanto dos conceitos, quanto dos exercícios. Na realização dos exercícios, os alunos têm duas opções: copiar os enunciados para respondê-los em casa ou respondê-los diretamente durante a aula. Tal estratégia já foi descrita na ocasião da análise das atividades de *entendimento do texto*, o que demonstra que a professora utilizou os mesmos procedimentos nos diferentes domínios do ensino da Língua Portuguesa, possuindo uma metodologia bem definida. Quanto à correção de exercícios, embora não tenha ocorrido em nenhuma situação de fato, ela é citada como uma ação que ocorreria numa aula seguinte.

Na análise que fizemos sobre as atividades de gramática, relatadas pelas estagiárias, não houve diferenças significativas entre as práticas das professoras que utilizavam os livros didáticos *recomendados com ressalvas*, e das professoras que utilizavam os livros didáticos *recomendados*. Nos dois casos, foi predominante a realização da segunda etapa da proposição e realização de exercícios, em seguida, da primeira, da exposição e/ou explicação do conceito gramatical. Por último, tivemos poucas situações de correção dos exercícios, correspondente à terceira etapa. Prevaleceu também, dessa forma, “a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação”, combatida pelos PCN (Brasil, 1998, p. 19), sem qualquer articulação com os textos de leitura e as propostas de produção de textos.

2.5 O uso livro didático sob outros aspectos da cultura escolar

Nos capítulos anteriores, analisamos as práticas das professoras no ensino de Língua Portuguesa, observadas pelas estagiárias, considerando o conteúdo dos quatro domínios da área de Língua Portuguesa. Porém, há outros aspectos que se repetiram nas situações descritas nos relatórios e que também estavam diretamente relacionados ao uso do livro didático na sala de aula.

Esses aspectos vão além do ensino de Língua Portuguesa, porque revelam o cotidiano escolar na sua organização, acomodação e disciplinarização, caracterizando a escola e constituindo a sua cultura.

Como o professor utiliza o livro didático

Se prestarmos atenção na localização das atividades, relatadas nos fragmentos analisados, notamos que a maioria delas pertence à *unidade dois* ou *capítulo dois* ou *lição dois* dos livros didáticos utilizados. Como são relatórios de estágios realizados num mesmo período, no primeiro semestre de 2004, provavelmente entre os meses de abril e junho, podemos considerar esse fato como uma evidência de que a maioria das professoras seguia a seqüência proposta pelos autores dos livros.

Sobre as formas de utilização do livro didático, temos os seguintes comentários das estagiárias e os depoimentos das professoras que foram entrevistadas.

Livro didático recomendado com ressalvas

A palavra é sua, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione

No fragmento 39, apesar de a professora sentir que não era o momento para introduzir o conteúdo proposto, ela o faz, respeitando a sequência proposta pelo livro didático.

Fragmento 39

Depois da aula, a professora me disse que havia dado esse novo conteúdo (Análise Sintática) naquele momento porque o livro propunha, mas que iria ser uma análise bem superficial, já que os alunos tinham ainda dificuldades em ‘classes de palavras’ e que ela achava mais importante fixar bem Morfologia para depois entrar em Sintaxe. (5ª série C, relatório 15, sem1/2004).

Já no fragmento 40, a professora Marta também salientou as dificuldades dos alunos, porém isso justifica a não utilização da sequência proposta pelo livro didático. Podemos observar, também, que a professora complementava as propostas do livro didático com outras atividades.

Fragmento 40

A maneira de trabalho da professora se justificava pela seguinte concepção que ela tinha dos alunos: “Os alunos daqui são muito fracos. Eu não acompanho o conteúdo do livro didático, pois suas tarefas estão muito além do que os alunos conseguem fazer. Eu acabo tendo que intercalar lições mais fáceis com algumas do livro didático”. (5ª séries, relatório 23, sem1/2004).

Quando perguntado à professora Marta como ela utilizava o livro didático, ela respondeu:

depende do que eu quero trabalhar, porque, às vezes, quando você vê a deficiência de certos alunos, aí você trabalha em cima daquilo. Então, por exemplo, se ele escreve errado, ele faz uso errado de “sc”, “ss”, então eu procuro uma lição que tenha... essa temática, aí a gente vai trabalhar com aquilo, aí eu trago, costumo trazer revistas pra eles recortarem... as palavras, às vezes dou ditado pra ver se eles guardaram, eles fazem trabalhos em grupos... tudo para fixar esse tipo de problema que eles têm na sala de aula, depende muito, eu não uso assim na sequência, às vezes, eu uso a primeira e depois vou usar a lá pro meio, depende do que for preciso no momento. (professora Marta)

Quanto às atividades propostas no livro didático, ela considera que: “algumas eu acho difíceis para os alunos, eu prefiro eu mesma bolar as minhas atividades”.

As respostas da professora Marta confirmaram o relato da estagiária, ou seja, ela procura adaptar o uso do livro didático às suas necessidades, não utilizando o livro na sequência e introduzindo outras atividades “mais fáceis”. A “visão” que ela tem sobre os alunos, comentada pela estagiária, também é percebida na sua resposta.

Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e ação, Marilda Prates, Moderna

Nos fragmentos 41 e 42, temos a postura de duas professoras que trabalhavam na mesma escola e com a mesma coleção didática. A professora Virgínia, cuja prática é comentada apenas no fragmento 41, não seguia a sequência proposta do livro didático, mas escolhia as unidades de acordo com os textos. Uma atividade desenvolvida por essa professora foi analisada no tópico *Entendimento do texto*, cuja localização do material utilizado encontrava-se na *unidade três* do livro didático. Apesar de não corresponder à localização comum das outras situações analisadas, ou seja, à *unidade dois*, não podemos considerá-la como prova desse uso aleatório, pois uma unidade a frente é muito pouco. Com relação à professora Raquel, há nos dois fragmentos o relato de que ela acompanhava a sequência proposta pelo livro didático e, segundo análise de atividades desenvolvidas por ela, elas também estavam localizadas na *unidade dois* do livro didático. A coleção que elas utilizavam continha muitos textos nas unidades estudadas, dois textos básicos e cinco textos de apoio, talvez por isso elas fizeram as observações quanto ao pouco espaço para gramática.

Fragmento 41

A professora Virgínia não segue nenhuma programação fixa. Ela escolhe as unidades de acordo com os textos para leitura que são oferecidos, aproximando-os sempre aos fatos ocorridos e veiculados em jornais, televisão, etc. Sua crítica ao livro didático diz respeito à maneira como os conteúdos gramaticais são tratados: em sua opinião, poderia existir um espaço mais amplo para o ensino de gramática.

Adotando um método de trabalho bem diferente deste, a professora Raquel segue a sequência proposta pelo livro. Suas turmas seguem juntas a mesma sequência. Também em sua opinião, poderia existir um número menor de textos para leitura, e um conteúdo maior de itens gramaticais. (5ª e 6ª séries, relatório 20, sem1/2004).

Fragmento 42

O relato desta observação será feito em grupo, pois tratou-se de um conjunto de aulas muito semelhantes, já que a professora segue a mesma programação para todas as turmas, de acordo com o livro didático. (6ª séries, relatório 20, sem1/2004).

Nesse caso, apenas a professora Virgínia foi entrevistada, pois a professora Raquel estava em licença médica no período de entrevistas. Sobre a forma de utilização do livro didático, a professora Virgínia disse o seguinte:

Eu utilizo e percebo que quando mando eles fazerem um questionário, em casa, de compreensão de texto, eu faço uma interpretação junto com eles. Eu utilizo muito a resposta do professor, que, às vezes, eu acho discordância com a classe, eu deixo que ele discorde, mas que ele defenda seu ponto de vista, que daí já é aquela coisa de tese, por que você acha que o personagem não foi legal? Por que ele não agiu de acordo no começo e no fim?, aí já vai entrando noções básicas de personagem redondo... eu vou aproveitando, vou ensinando narrador onisciente, olha o discurso direto, olha o indireto, eu vou ensinando porque daí vai partir pra produções de textos, eu vou pedir pra que ele produza ou reproduza uma releitura disso. (professora Virgínia)

E sobre a sequência proposta no livro:

Não, não sigo, porque eu já sei mais ou menos os capítulos, o que traz cada capítulo ali, e às vezes o aluno está discutindo uma coisa e eu tenho aquilo lá no último capítulo, então, eu pulo, e, às vezes, nem retorno, nem termino o capítulo, dependendo do interesse. Nós entramos no capítulo do Surreal, Surrealismo e Realismo Mágico, estamos trabalhando com contos de fadas, mitos gregos, e eu estou vendo uma divisão na classe, têm muito meninos, então é uma classe, que eu não estou conseguindo o objetivo, então provavelmente eu vou pular pra um outro que vai estar falando sobre a propaganda e marketing, que é mais aproximado do menino. (professora Virgínia)

As respostas da professora Virgínia também confirmaram o relatório da estagiária que a observou, ou seja, na entrevista, percebemos que ela prioriza a leitura, de acordo com os temas, como ponto de partida para as outras atividades, promove um diálogo com a classe e vai conferindo o interesse dos alunos pelo assunto.

O ponto divergente, entre o relatório e a entrevista, é com relação à gramática, pois a estagiária disse que a professora reclamou mais espaço para o ensino de gramática no livro didático e, na entrevista, ela não comentou nada a respeito. No entanto, na entrevista, a professora mostrou-se incoerente com o seu próprio discurso, pois, como vimos no seu depoimento acima, ela disse que provavelmente iria pular o capítulo, por causa da falta de interesse dos alunos pelo tema, porém, num outro momento da entrevista, ela afirmou que utilizou a proposta de produção de textos

escritos do referido capítulo sobre Surrealismo, porque esse tema interessou aos alunos. Notamos, também, que a professora utilizava bastante as “respostas do professor”, inclusive para contestá-las com os alunos. Esse tipo de uso crítico é comentado por Lajolo (1996) que considera que trabalhar com um livro que requeira que o professor faça ressalvas, pode fazer com que aluno vá percebendo a infalibilidade dos saberes veiculados pelo livro.

A professora Virgínia disse, ainda, que utilizava bastante o manual do professor, pois muitas vezes não há tempo para a preparação de aulas:

Utilizo bastante, muitas vezes é aquilo lá, é o feijão com arroz nosso, mas, às vezes, não há tempo de você ler o texto, então chegou naquela classe e ele já está em dia. Então, você tem que ler, eu leio muito, muito o manual, principalmente as respostas, leio bastante. (professora Virgínia)

A professora Virgínia ministrava poucas aulas em relação às outras professoras entrevistadas, pois já era aposentada e, dessa forma, podia optar por isso. Mas, mesmo assim, ela sentia a falta de tempo para a preparação das aulas. O que esperar das outras professoras que ministravam mais de 50 aulas por semana?

A palavra é português, Maria das Graças Proença e Regina Horta, Ática

No fragmento abaixo, a professora ministrou os conteúdos do currículo de acordo com as suas possibilidades e propôs outras atividades além das do livro didático, porém não é possível perceber se ela utilizou o livro na sequência proposta.

Fragmento 43

Nestas turmas de 5ª série, percebi que a professora, na medida do possível, trabalha alguns conteúdos pertinentes ao programa curricular. Verifiquei também que ela não usa o livro didático de forma dependente, pois, ao apresentar o poema de Bilac, este surgiu de um livro dela, e não do livro didático.
(5ª séries, relatório 24, sem1/2004).

Nos fragmentos 44 e 45, são relatadas as observações feitas das aulas da professora Rosa. No fragmento 44, há um comentário geral em que a estagiária relata, porém sem um bom argumento, que a professora seguia o livro didático de forma dependente e que havia muita fragmentação no conteúdo apresentado. Aponta, como

causas da fragmentação, o fato de seguir o conteúdo pelo livro, as ausências da professora e as atividades “diferentes (e muitas vezes impertinentes)” propostas pela professora. No fragmento 45, temos o relato de uma aula em que ocorreu o fato comentado pela estagiária.

Fragmento 44

A professora da 7ª e 8ª séries trabalha muito com o livro didático. Ela utiliza todas as definições dele, segue seus programas, e pede aos alunos apenas os exercícios propostos pelo livro. Enquanto fiz as horas de observação nestas séries, não houve produção de texto, mas pude verificar que a professora tinha redações a corrigir. Eles haviam elaborado os textos do tipo diário e poesia. Alguns pontos me inquietaram na maneira de condução da aula. O primeiro deles é a dependência do uso do livro didático; o segundo é a correção oral dos exercícios, pois entendo que o aluno fica sem referências visuais, e que isso pode dificultar a sua escrita. Percebi também que o ensino dos conteúdos é dado de forma fragmentada, pois as aulas não seguem uma linha coerente de relação de um conteúdo com outro. Este fato não se dá apenas pelo fato dos conteúdos serem seguidos pelo livro, ou pelas ausências da professora, mas principalmente pela apresentação das aulas, pois percebi algumas vezes que a professora, entre uma aula e outra, propunha uma atividade completamente diferente (e muitas vezes impertinente) aos alunos, como foi o caso do dia que eles encaparam os livros. (7ª e 8ª séries, relatório 24, sem1/2004).

Fragmento 45

Ela realizou a chamada, e depois disse que a aula seria usada pelos alunos para que encapassem os livros recém-chegados da Secretaria de Educação. Para os alunos que não tinham habilidade para esta tarefa, ela distribuiu palavras cruzadas(!). Os alunos que ficaram com as palavras cruzadas trabalharam em dupla. (8ª série C, relatório 24, sem1/2004).

Na entrevista, a professora Rosa disse que não seguia rigorosamente a sequência em que os conteúdos são apresentados no livro didático e que propunha outras atividades complementares, o que poderia justificar a fragmentação comentada pela estagiária, mas como dissemos, o relatório não fornece uma argumentação consistente:

esse (falando do livro), por acaso, ele é dividido em unidades temáticas, então, até para seguir essas unidades, mas eu volto, eu volto, eu pulo tarefas, eu volto lição, complemento com outras. Então, não sigo. “Ah, professora, mas a senhora está na página tal e está voltando?”, Volta! Português eu volto,

ou eu pulo e depois deixo pra uma outra ocasião, se eu vejo que é conveniente. (professora Rosa)

A professora Rosa também disse que utilizava o manual do professor, porém não era sempre:

Sim, às vezes pra pegar uma dica. Esse livro não tem, assim, aquele esquema... resposta já no livro, de cara, das questões, ele tem um manual bem legal, ele traz sugestões, ele... mesmo... as atividades que são corrigidas por ele, que trazem resultados, a chave de respostas, ele tem, assim, algumas sugestões, a maioria, como se trata de texto, acaba sendo pessoal mesmo e a gente já sabe como tratar, mas, assim, questão gramatical mesmo, coloca várias possibilidades, então, às vezes, eu dou uma consultada sim, prévia, mas é raro também porque... você acaba tendo pouco tempo, então, vamos e pronto e geralmente não temos grandes... não tem problema quanto a... Mas, assim, seria legal se consultasse, às vezes, mesmo, porque eles trazem realmente algumas dicas, algumas sugestões, alguns encaminhamentos. Mas nada que você não consiga resolver. (professora Rosa)

Quando fomos à escola para entrevistar a professora Rosa, foi necessário esperar que ela encerrasse o período de aulas da tarde e, depois, esperar mais alguns instantes até que ela se acalmasse, pois vinha bastante agitada da sala de aula. Sentamos e ela concedeu-me a entrevista, foi bastante atenciosa e contou-me dos seus projetos de fazer cursos de aperfeiçoamento profissional. Na escola em que trabalha, possui dois cargos efetivos, em um é professora de Português e possui uma jornada integral de trabalho e no outro é professora de Inglês e possui uma jornada parcial, ou seja, ao todo ministra mais de 50 aulas por semanas e ainda cumpre os horários de trabalho coletivo (HTPC).

Considerando essa jornada de trabalho, compreendemos que a professora Rosa não devia ter tempo, nem disposição física e emocional, para planejar as suas aulas e isso pode justificar o fato de ela ter chegado tão agitada para a entrevista. Várias vezes, durante a entrevista, ela pediu desculpas por não poder responder bem, pois estava muito cansada, mas, apesar disso, assim que terminamos nossa conversa, ela assumiu outro período de cinco aulas.

Livro didático recomendado

Linguagem Nova, Carlos Faraco e Francisco Moura, Ática

No fragmento 46, também temos uma professora que acompanhava a sequência dos conteúdos do livro didático e que possuía uma estratégia bem definida, em que os

alunos copiavam os enunciados das questões do livro didático, no final da aula, para respondê-las em casa, sem o livro didático, que ficava na escola.

Fragmento 46

A professora segue o conteúdo e a ordem do livro didático *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura. Como os alunos não podem levar o livro para casa, nos últimos minutos de aula a professora pede para que copiem o enunciado dos exercícios que correspondem ao que foi visto no dia. Os mesmos devem ser respondidos como lição de casa. Na aula seguinte a professora olha todos os cadernos e os “carimba”. O carimbo é o seguinte:

VISTO

____ / ____ / ____ (7ª e 8ª séries, relatório 10, sem1/2004).

Português: Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar, Atual

Em seguida, apresentamos três fragmentos referentes à professora Olga que utilizou o livro didático na sequência proposta, mas que também propôs atividades complementares às atividades do livro. No fragmento 47, vemos a preocupação da professora em não perder muitas de suas aulas, nas quais a estagiária faria regência, pois precisava cumprir o conteúdo do livro didático. No fragmento 48, há um comentário sobre a prática da professora em apresentar aos alunos outras atividades relacionadas às do livro e, no fragmento 49, há um relato de uma aula em que essa prática aconteceu.

Fragmento 47

Ela me deixou elaborar algumas atividades fora do livro didático, desde que tivessem alguma relação com as aulas. Mostrei algumas atividades que gostaria de trabalhar e ela me orientou a abandonar algumas e trabalhar com outras ou ainda que não haveria tempo de dar tudo o que eu planejei, pois ela precisava de mais aulas para trabalhar o livro didático. (reunião da estagiária com a professora para discussão das atividades propostas para regência, relatório 19, sem1/2004).

Fragmento 48

As leituras e interpretações também seguiram o livro didático e, algumas vezes, a professora levava algum outro texto que tivesse alguma conexão com um texto trabalhado no livro ou que

auxiliasse no Projeto do Jornal para trabalhar com os alunos. (8ª séries, relatório 19, sem1/2004).

Fragmento 49

Livro didático páginas 21 e 22 – “Linguagem e interação” (anexo 8). A sala se reuniu em grupos para fazer os exercícios da pág. 22, que trabalha um anúncio de jornal. A professora distribuiu outros anúncios de jornal a cada grupo para que encontrassem neles certas características. Exemplo: encontrar no texto adjetivos que identificassem um ser, um animal. Encontrar pronomes relativos cujo, onde, que... Destacar a subjetividade de um anunciante numa propaganda de jornal entre outras atividades. (8ª séries, relatório 19, sem1/2004).

Embora os relatos de observação das aulas da professora Olga mostrem que ela acompanhou a sequência dos conteúdos, proposta pelo livro, na entrevista, isso não foi confirmado, o mesmo ocorrendo quanto às sugestões de atividades.

Normalmente eu leio (o manual do professor) pra ver o que o autor diz, o que ele pensa, o que ele pretende, mas eu realmente não sigo a sequência proposta pelo autor. Nem sempre sigo as sugestões, até porque o trabalho, às vezes, é muito diferente de uma sala para a outra, o ritmo é diferente, a participação é diferente. Tem classe que você consegue se aprofundar mais no assunto, tem classe que você sente que não dá, então você pára, eu sinto como que a classe está indo, como está participando, mas se aparece uma coisa que chamou muito a atenção naquela aula eu nem posso usar o livro, eu me lembro que uma coisa que marcou foi quando o Papa morreu, eles queriam falar sobre isso, então nós ficamos muitos dias sem usar o livro, como eu já aviso no primeiro dia: “Olha, não vou usar o livro toda aula”, eles já sabem, pra não ter reclamação: “ah, eu trouxe o livro e não usou o livro”. Então, eles já sabem que eu não vou usar toda aula, e eu já aviso também que não dá pra prever, “Olha, em uma aula eu vou terminar esse texto”. Não dá pra prever, depende da participação da sala, então, como eles têm o horário, eles já sabem que nas aulas de tais dias, eu trago o livro, se for usar, muito bem, se não for, tudo bem, já é combinado antes com eles. (professora Olga)

Nessa resposta, a professora Olga ressaltou também o fato de não usar o livro didático sempre e da imprevisibilidade de saber quando precisará dele ou não. Essa afirmação também é contrária ao que a estagiária relatou, no fragmento 47, sobre a necessidade da professora em trabalhar o livro didático.

Sobre as atividades complementares ao conteúdo do livro didático, a professora Olga disse o seguinte:

Às vezes eu faço sim, se eu acho um exercício muito bom sobre aquele assunto em um outro livro, em uma outra gramática, eu reproduzo e passo para eles para complementar, porque dificilmente só o que vem no livro

didático, principalmente na parte de gramática eu acho que é suficiente, então, às vezes, eu amplio, ou até a teoria, ou, às vezes, parte de exercícios de algum outro livro que eu acho que está trabalhando bem aquele assunto. (professora Olga)

Apesar das diferenças apontadas, percebemos que, no geral, a prática docente se confirmou no confronto entre a entrevista e o relatório. A professora Olga, provavelmente, utilizava o livro didático na sequência proposta, talvez não de forma rígida, propunha outras atividades e utilizava o manual do professor para melhor conhecer a obra didática.

ALP, Marco Antonio Hailer e Maria Fernandes Cocco, FTD

O fragmento 50 é sobre a professora Luísa que, segundo a estagiária, também seguiu os conteúdos na sequência apresentada no livro didático.

Fragmento 50

As aulas ministradas pela professora Luísa seguiram o programa do livro didático. (...) Os alunos tiveram, também, que entregar questões que resumiam o conteúdo visto no livro didático durante o semestre e para isso tiveram o prazo de uma semana. (8ª série, relatório 26, sem1/2004).

Já na entrevista, a professora Luísa disse que não seguia “folha por folha” do livro didático e que o utilizava na medida do necessário. Sobre o manual do professor, ela não costumava consultá-lo, somente quando a atividade proposta solicitava:

Não sigo o manual, já tive curiosidade, já li alguma coisa do manual, como utilizar lá aquela parte, mas assim por curiosidade mesmo, vamos ver... Esse livro, o ALP, que nós temos, ele tem alguns textos que não estão ali na hora, então você tem que recorrer, o professor lê pro aluno, tem algumas coisas, assim, que o do aluno está em branco e o é professor que lê, então por conta disso eu fui até lá, pra ser sincera, aí sim, você acaba ficando curiosa e lê uma coisa ou outra, mas não tenho lido as orientações, não. (professora Luísa)

Ainda sobre a forma de utilização do livro didático, a professora Luísa ressaltou, num tom de desabafo, o quanto o PNLD e outras políticas assistencialistas vêm contribuindo para o desinteresse dos alunos, pois, segundo ela:

Ganha-se tudo, caderno... tudo. Então, caderno vira bolinha (...) “que legal que dá! Ah, coitados, precisam.” É... outros tempos, realmente a vida está muito difícil, mas eles não desenvolvem essa responsabilidade, eu não sei o

que é que pega aí, não têm compromisso nenhum com as coisas que são dadas. E, outra coisa: desvalorizam. Nada é bom! Eu acho que é pelo próprio ganhar, sabe? Às vezes, a gente briga com eles, fala: “nossa, você ganhou, você tinha que dar graças a Deus, vocês ganham tudo, desde borracha até...” “Essa porcaria não presta! Ah, não sei o quê...” Nada presta pra eles, entendeu? Por isso que eu falo que bom seria comprar, porque aí passa a prestar, porque pelo menos associa o valor do dinheiro. Embora muitos não teriam condições mesmo, eu acho. (professora Luísa)

Com relação ao PNLD, especificamente, a professora Luísa argumentou que o fato do aluno não poder ficar definitivamente com o livro didático, levá-lo para casa, também interfere no aproveitamento e rendimento escolar:

É muito difícil, embora eu entenda o porquê disso, eles não poderem usar o livro, ter que devolver, isso é muito complicado. (...) Então, assim, que bom seria se todos pudessem ter o seu livro, ficar com ele, seria um desperdício, talvez, mas eu acho que traria menos problemas. Poder usar o próprio livro, sem perder tempo de copiar algumas coisas, eu acho que seria mais interessante. (...) Como a cartilha da 1ª série que não é retornável, no caso, o ideal seria que todos pudessem ter o seu livro, mas não é a nossa realidade. (...) Eu acho que seria mais produtivo, mais produtivo pra eles. Eles não gostam de ter que copiar, e, assim, quando eles não copiam, eu vejo que eles acabam se perdendo, entendeu? no uso do caderno com o livro... (professora Luísa)

Nesses fragmentos e nas entrevistas, vimos que a maioria das professoras seguiu a proposta do livro didático na sequência em que ele apresenta os conteúdos e algumas delas propuseram outras atividades complementares, ou alternativas, tanto utilizando livros didáticos *recomendados com ressalvas*, como também livros *recomendados*. No discurso das professoras, pudemos perceber também que elas sentem uma necessidade de propor aos alunos algo produzido por elas, ou se sentem cobradas por isso, mas as condições de trabalho, sobretudo a falta de tempo, ocasionada pela grande quantidade de aulas que precisam assumir, não favorecem essa prática e as deixam cansadas e desmotivadas. Esses fatores, mais a formação docente, determinaram a relação que as professoras mantiveram com o livro didático. Segundo Parisi (2004):

Contribuem ainda para uma utilização sistemática ou não do livro didático, de modo muito significativo, as demandas próprias de cada unidade escolar que interferem diretamente na utilização das horas-aulas determinadas pela grade-curricular e a relação que o professor mantém com o livro didático adotado. É possível mesmo entrelaçar esses dois fatores quando se pensa que o professor bem formado, dotado de iniciativa e autonomia, é capaz de propor diferentes situações de aprendizado e tende a utilizar o livro didático de forma mais crítica, a ponto de descartar algumas propostas que ele julgue

desinteressantes, criando assim seus próprios encaminhamentos didáticos (pp. 24-25).

Concordamos com Parisi de que o professor, com as características mencionadas, podem utilizar o livro de forma ativa, porém, nos casos que analisamos, parece-nos que o que contribuiu mais para a passividade das professoras, em relação aos livros didáticos, foram as condições de trabalho nas escolas. A professora que, tanto no relatório da estagiária, quanto na entrevista, mostrou mais motivação, iniciativa, autonomia e capacidade de fazer um uso mais crítico do livro foi a professora Virgínia, que possuía uma jornada de trabalho de 20 aulas semanais, lia bastante o manual do professor e procurava ficar atenta aos temas de interesse dos alunos. A autonomia é uma característica fundamental para as professoras, mas muitas não a têm por falta de condições que possibilitem que elas busquem informações, conhecimentos e que possam produzir, com ou sem o livro didático, a sua metodologia e os seus materiais pedagógicos.

A presença e ausência do livro didático na sala de aula

Um problema que surgiu nos relatórios, com bastante frequência, foi a forma como os alunos têm acesso aos livros didáticos fornecidos pelo PNLD e a relação que eles mantêm com o livro. Já comentamos na introdução que, segundo as estagiárias, em algumas escolas os alunos nem tiveram acesso aos livros. Em alguns desses casos, foram apresentadas justificativas como não ter exemplares suficientes para todos e a demora na organização do material pela escola.

Segundo Parisi (2004), atualmente os livros didáticos têm uma circulação mais restrita nas escolas públicas, para que seja mais preservado para o seu uso por três anos, conforme exige o PNLD e, dessa forma, frequentemente os livros permanecem mais na escola e para o aluno é “desestimulada a apropriação plena do objeto livro: a manutenção do bom estado do material para o usuário seguinte é condição *sine qua non* para o empréstimo (pp 23-24)”.

Felizmente, não foi o que ocorreu com frequência nas aulas observadas pelas estagiárias. Em muitos casos, o aluno recebeu o livro e ficou com ele o ano todo, porém disso surgiu o problema do aluno não trazer o livro didático para a aula.

Na sequência, apresentamos fragmentos de relatórios em que as estagiárias comentam esses problemas, como também o depoimento das professoras entrevistadas.

4.2.1. Livro didático *recomendado com ressalvas*

Entre palavras, Mauro Ferreira, FTD

O problema mais citado nos relatórios foi o fato dos alunos não trazerem os livros para as aulas, obrigando os professores a procurar estratégias para contornar tal situação. É o que vemos no fragmento 51, em que os alunos sentam em duplas para utilizarem os livros didáticos.

Fragmento 51

Os alunos sentaram-se em duplas, pois nem todos portavam seus livros, e começaram a fazer a tarefa. (7ª série A, relatório 1, sem1/2004).

Utilizando o mesmo livro didático, na mesma escola, porém em turmas diferentes, as professoras *polivalentes* Anita, da 5ª série, e Maria, da 6ª série, também enfrentavam esses problemas:

Acho que varia, de cada professor, alguns livros, no meu caso, os que são suficientes pra todos, eu distribuo mesmo, eles levam pra casa, só que aí acontece um problema, muitos é... não trazem o livro pra escola, têm preguiça ou falam que é muito pesado, não trazem (...) algumas matérias a gente tinha número insuficiente de livros, então... eu acho que era História, Geografia, o livro ficava no meu armário, eles trabalhavam em dupla, distribuía e devolvia na classe. (...) (professora Anita)

nós não distribuímos os livros porque, assim, no ano passado, todos os alunos levavam o livro pra casa e, então... eles vão embora, alguns pedem transferência e eles não devolvem o livro. Então, agora, o livro de Português ficou insuficiente pra todas as 5ª, porque nós tivemos uma 5ª a mais esse ano, então, só esse ano, com o livro de Português, eles estão trabalhando em sala, não dá pra levar pra casa. Eu acho que é por isso que a gente trabalha mais leitura e o resto a gente faz de outros livros. Mas, mesmo assim, os outros

livros, eu também não entreguei, entrego só quando tem lição, eu segurei todos. (professora Maria)

Para a professora Anita, distribuir ou não os livros para os alunos vai depender da preferência de cada professor, condicionado ao fato de haver livros para todos. Ela prefere distribuir, mas na falta de exemplares suficientes para todos, eles ficam no armário e os alunos utilizam em duplas. Já a professora Maria prefere não distribuí-los para não correr o risco de ficar sem os livros, tendo em vista o grande número de alunos que não os devolvem.

A professora Luísa, que trabalhava na mesma escola, porém em período diferente das professoras Anita e Maria, não falou de suas preferências, mas como eram os procedimentos do grupo de professores ao qual pertencia:

No começo do ano, nós distribuímos pra todos, havendo pra todos. Eles assinam, tem uma lista do próprio, a coordenação que faz e eles assinam e entregam um por um. Já houve ano em que não tinha pra todos, então eu separava quarenta e subia e descia com esses quarenta livros. Não entregava pra ninguém, porque não ia dar pra todos e eu, na medida em que ia aparecendo a necessidade, eu levava. Esse ano, não, esse ano todos tinham, com exceção de uma sala que ficou com a edição renovada. Deu pra entregar assim. (professora Luísa)

Segundo a professora Luísa, quando não eram distribuídos aos alunos, os livros ficavam geralmente na sala dos professores, numa caixa, com a identificação: *Português* e o nome da professora.

Sobre o problema dos alunos não trazerem os livros para a aula, as três professoras disseram que sempre que os livros ficavam com os alunos esse problema surgia. Para conviver com esse problema, a professora Luísa disse que pedia para os alunos sentarem em duplas, ou então para irem buscar um livro emprestado de outro aluno nas outras salas:

Ou a gente pede pra sentar em dupla, ou então vão buscar nas outras salas, quem trouxe, normalmente eles sentam em duplas, quando acontece isso, a gente pede pra se acomodar, porque fica difícil trabalhar, mas a gente sempre dá um jeitinho. (professora Luísa)

A professora Anita argumentou que o fato de deixar os alunos sentarem juntos acabava tornando-se motivo para eles esquecerem o livro, então nem sempre ela permitia que isso acontecesse:

Às vezes, eu deixo ficar junto, com outro aluno, mas se você começa a deixar, eles não trazem para ficarem juntos, então tem vez que eu não deixo e alguns ficam sem fazer, e cobro, cobro o livro, só isso. (professora Anita)

No discurso das duas professoras, percebemos algumas sutis diferenças, mas que revelam elementos sobre a possível postura delas em relação aos alunos, ou seja, a professora Luísa disse que “pede” aos alunos, que procura dar um “jeitinho” na situação, enquanto que a professora Anita “deixa” os alunos ficarem juntos e “cobra” que eles tragam o livro. Esses discursos podem indicar a diferença de personalidade das professoras, mas também podem estar relacionados à faixa etária a que cada uma atende, a professora Luísa trabalhava com os alunos da 8ª série, adolescentes para os quais talvez o “jeitinho” seja a melhor forma de negociação, e a professora Anita trabalhava com alunos da 6ª série, que ainda estão, na sua maioria, na chamada pré-adolescência, nesse caso, parece-nos que a “cobrança” é mais habitual que a negociação ou a persuasão.

Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e ação, Marilda Prates, Moderna

No fragmento 52, temos a distribuição dos livros didáticos aos alunos, porém não está claro se essa distribuição ocorria todos os dias, para utilização e posterior recolhimento, ou se foi uma distribuição única para que os alunos ficassem com o livro até o final do ano.

Fragmento 52

<p>É uma professora muito flexível. Ao distribuir os livros didáticos, por exemplo, permite que os alunos escolham as unidades que querem trabalhar. (5ª séries, relatório 20, sem1/2004).</p>
--

Segundo a professora Virgínia, do fragmento 52, os livros foram distribuídos aos alunos e ficaram com eles até o final do ano:

Geralmente tem uma lista de presença onde o aluno recebe o livro que é numerado, essa escola numera o livro, tem uma numeração dada para cada livro, bate o carimbo da escola, o menino tem que assinar, o estudante põe o nome na contracapa, e ele é numerado, e ele assina que recebeu. Nessa mesma lista, quando ele for devolver, a gente vai dar baixa. (professora Virgínia)

Quanto a trazer o livro para a aula, a professora Virgínia respondeu:

Eu percebo que eles não guardam muito bem o dia, não querem trazer. Então eu adotei um sistema de todas as aulas exigir que tragam e eu anoto os que não trouxeram e eu dou nota, como trabalhamos com cinema, a 7ª A está com cotação 5 estrelas várias semanas, está em primeiro lugar, ninguém esquece o livro. Então eu faço a brincadeira, porque a leitura tem que ser acompanhada, com o dedo, vendo como escreve cada palavra, ele não tem que correr para ler um texto. (...) como se fosse um livro em Inglês, é uma língua, você está aprendendo uma língua como se fosse aprender Inglês, como é que você vai acompanhar uma leitura em Inglês sem ter o livro na mão? E você vai ver que *book*, com dois “os”, falo “u”, ele vai aprender pronúncia e escrita. A Língua Portuguesa dada na sala de aula é como qualquer língua e ela está bem estrangeira pra nós. (professora Virgínia)

Na fala da professora, percebemos que é necessário negociar com os alunos para que eles tragam os livros didáticos para as aulas e que, provavelmente, ela utilizava os argumentos expostos para convencê-los da necessidade do livro didático.

A palavra é português, Maria das Graças Proença e Regina Horta, Ática

Fragmento 53

A segunda aula foi na 7ª B. A professora distribuiu os livros aos alunos. (7ª série B, relatório 24, sem1/2004).

No caso do fragmento 53, quando perguntamos à professora Rosa se os livros do PNLD/2002 ficavam na escola ou com os alunos, ela nos respondeu que eles ficavam na escola, porque não havia exemplares suficientes para todos os alunos. Já no primeiro ano do PNLD/2005, a situação mudou, mas não muito, os livros foram distribuídos aos alunos, porém a quantidade recebida foi exata e a professora temia que faltassem livros no ano seguinte:

Agora, em 2005, nós fomos atendidos, pelo menos. Mas, tem um senão aí, a quantidade de livros, eles nunca mandam uma quantidade que dê para cada aluno, para eles levarem pra casa, esse ano ainda deu, por exemplo, pra 8ª série foi a continha e, assim, você reza agora pra que todos devolvam, e estou sabendo que alguns vão perder ou foram roubados, pra gente ter livro pro ano que vem. Então, o que vai acabar acontecendo, o que aconteceu em 2002, não tinha livro suficiente pra todos os alunos, então você tem que deixar na sala de aula, eles não podem levar pra casa, é complicado. (professora Rosa)

Como em 2005 os livros ficaram com os alunos, perguntamos à professora se os alunos os levavam regularmente para as aulas e a resposta não foi muito diferente daquilo que esperávamos:

alguns reclamam: “Ah, porque eu tenho que carregar, ah, porque isso é aquilo...”, você explica, eu dava exemplo da minha época, que a gente comprava material... (...) Não, não trazem, têm preguiça, porque eles receberam de Ciências, de Geografia, e eles não trazem, alguns não trazem nenhum. Tanto que devolvem o livro intacto, quando a gente pede. (professora Rosa)

A professora Rosa diferenciou ainda que existem aqueles alunos que acontece de um dia esquecer o livro e, nesse caso, eles sentam com um colega e realizam as atividades, mas, na citação acima, ela expôs o caso dos alunos que não levam os livros para as aulas por desinteresse, e que esse é um problema que os professores vêm enfrentando há alguns anos.

A palavra é sua, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione

Das professoras que utilizaram essa coleção didática, não houve relatos das estagiárias sobre a presença ou ausência do livro didático na sala de aula. No entanto, conversamos sobre esse tema, na entrevista, com duas professoras que trabalhavam na mesma escola e no mesmo turno.

As professoras Clarice e Marta distribuíram os livros para os alunos em 2005, porém quanto ao ano anterior, 2004, a professora Clarice respondeu que os livros didáticos foram distribuídos, como acontece todos os anos, e a professora Marta disse que eles ficavam na escola:

É, eles recebem. Nós tomamos nota de cada nome, no fim do ano eles têm que devolver. (...) Todos os anos, é normal. Todos os anos, iguais. (professora Clarice)

Olha, esse ano, me parece que foi uma exigência do governo, da diretoria, não sei, que o aluno levasse o livro pra casa, mas eu acho que é muito mais problemático, porque ele... geralmente a gente lidava com o problema de ele não trazer o livro, o ano inteiro, então, nós temos alunos que deixam o livro em casa o ano inteiro, então a gente tenha que se virar pra achar um livro emprestado, pra que ele acompanhasse, então foi muito complicado. Eu prefiro o livro na escola, o ano passado o livro ficava na escola, a gente trazia pra sala, dava pra cada um, cada um usava o livro na hora que a gente precisava. (professora Marta)

A professora Marta disse que os livros ficaram com os alunos somente nesse ano de 2005 porque foi uma exigência, mas ela não soube dizer de quem. As duas professoras responderam no coletivo, ou seja, como se estivessem relatando os procedimentos da escola em relação aos livros, porém as respostas foram divergentes.

Além de contar os procedimentos do grupo, a professora Marta também expôs o seu ponto de vista, ela prefere que os livros fiquem na escola porque os alunos não os trazem para as aulas, dificultando o trabalho do professor. Mas, com a exigência da distribuição, ela passou a conviver com o problema dos alunos não trazerem o livro. Segundo a professora, “na maior cara de pau, eles diziam que não traziam o livro, porque era muito pesado”. E, para tentar contornar o problema, ela explicou:

Eu sempre tenho dois comigo pra emprestar na hora que falta, mas, às vezes, dois não eram suficientes, às vezes eu tinha 10, 15 sem livro, então, às vezes, eu deixava trabalhar em dupla, mas eu acho complicado, eles começavam a brincar, um atrapalhava o outro, rasgava a folha do outro, era um terror, 5ª série é terror, então a gente ficava com esses problemas. (professora Marta)

Nesse depoimento, percebemos que o uso do livro didático apresentou para a professora uma dupla falta de responsabilidade do aluno em não trazer o material e o não cuidado com o livro do colega. Não estamos querendo culpar o aluno, mas analisar e refletir sobre como as professoras se relacionam com o livro didático, na sua prática em sala de aula, e essas informações revelam preocupações das professoras que, embora pareçam de uma segunda ordem, interferem diretamente no encaminhamento das atividades.

Sobre esse problema, a professora Clarice manifestou que os seus alunos costumavam levar o livro para a aula, porém ela criava uma motivação para isso:

Trazem, mas isso é assim... eu aviso, eles copiam, porque nem todo dia que eles têm que trazer, eles copiam e eu falo: “Eu vou dar positivo para quem trouxer o livro e vou juntar com os positivos”, porque eles só funcionam a base dos positivos, aí eu junto os positivos e quem não traz, também eu junto, porque tem aluno que não quer trazer, é sempre esquece, esquece, esquece, por isso que eu dou nota pra eles, pra trazer o livro. (professora Clarice)

E quando os alunos não levavam os livros, eles trabalhavam em duplas. Novamente, tivemos duas professoras que ministravam aulas na 5ª e 8ª séries. A professora Marta, das 5ª séries, também utilizou no seu discurso o termo “deixar”, se referindo aos alunos que não levavam os livros e que ela deixava sentar junto com um colega, porém num tom mais ameno que a professora Anita, de quem falamos

anteriormente. Já a professora Clarice, das 8ª séries, negociava com os alunos para que eles levassem os livros, porém não enfatizou muito o problema na sua resposta.

Livro didático recomendado

Português: Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar, Atual

Nos três fragmentos seguintes, temos mais três relatos sobre o problema dos alunos não levarem o livro didático para as aulas.

Fragmento 55

Em todas as salas mais da metade dos alunos não tinham o livro e saíam para emprestar um de algum colega.

Ela usa sempre o mesmo livro, “Português: Linguagem” da editora atual. Não a vi recorrer a nenhum outro material e ela diz que não adianta pois se eles nem sequer possuem o livro didático ela não iria se incomodar de apresentar outro material.

(...)

Vale lembrar que a maioria não tem livro e precisa acompanhar sua leitura. Eu achei, em muitos momentos, difícil e tedioso acompanhá-la. (8ª série, relatório 3, sem1/2004).

Pelo relato da estagiária, podemos supor que o fato de os alunos não levarem os livros para as aulas, justifica-se pelo que a estagiária apresentou, ou seja, é muito “difícil e tedioso acompanhá-la”. Esse mesmo motivo poderia também se estender aos outros casos analisados, revelando a falta de motivação e de perspectiva dos alunos em relação às aulas e à escola, porém seria necessário analisar mais profundamente essa perspectiva do aluno.

Os fragmentos 56 e 57 mostram situações de aula da professora Olga, em que alunos não levavam os livros e tal situação, segundo a estagiária, atrapalhava o andamento da aula:

Fragmento 56

Alguns alunos esquecem de levar o livro e sentam em duplas com outro colega para fazer a lição. A professora chama a atenção dos que não levam o livro e pede para que o tragam na próxima aula. (8ª série, relatório 19 sem1/2004).

Fragmento 57

Novamente, há alunos que não levam o livro e trabalham em duplas. Algumas vezes, isso atrapalha o trabalho do colega, pois um precisa esperar o outro terminar de copiar as perguntas no caderno para usar o livro. (8ª série, relatório 19, sem1/2004).

Como vimos nos fragmentos, os livros didáticos ficavam com os alunos e segundo a professora Olga:

a maioria traz, mas tem uma porcentagem aí que a gente sabe que não traz, que não devolve, estraga. Todo final de ano, na hora de recolher, a gente tem uma perda grande, porque eles realmente não entenderam que esse material tem que ser usado novamente no ano seguinte. Essa parte é bem complicada. (professora Olga)

Para resolver a situação, a professora confirmou o que a estagiária disse:

Acabo tendo que deixar que eles sentem em duplas para que possam utilizar o texto. (professora Olga)

Utilizando a mesma coleção, os alunos da professora Cecília também ficavam com os livros didáticos, porém também havia falta de livros:

No início do ano, nós entregamos para os alunos, pedimos para que eles encapem os livros, tomem cuidado, não escrever, não utilizar. Nós fazemos uma lista daqueles alunos que receberam. Faltaram livros esse ano, poucos, mas faltaram. Pras últimas oitavas, assim, ficaram faltando 6 livros, assim, por exemplo, na última sala em que fizemos a distribuição. O que nós fizemos foi o seguinte: como eles não escrevem no livro, como eles não utilizam o livro, eu faço com que eles sentem em dupla, então, senta com alguém que tem, faz a análise do texto, registra as respostas no caderno. (professora Cecília)

Esse ano, a que a professora se refere, é o de 2005, portanto o ano em que as escolas receberam os livros didáticos da nova escolha dos professores, mas a quantidade que a escola, em que a professora Cecília trabalhava, recebeu não foi suficiente para todos os alunos. Ainda segundo a professora, em 2004 havia livros para todos, mesmo sendo o último ano de uso dos livros do PNLD/2002, pois a escola costuma fazer um controle rigoroso da entrega e recolhimento aos alunos “se acaso o aluno perde esse

livro, (...) ele tem que comprar outro e repor para a escola. Isso garante que ele tenha, porque, no próximo ano, ele não pode receber o livro caso ele não devolva”.

No depoimento da professora Cecília, transcrito acima, a expressão “não utilizar”, utilizada nos trechos “pedimos para que eles encapem os livros, tomem cuidado, não escrever, *não utilizar*” e “como eles *não utilizam* o livro”, provocou a seguinte questão: se os alunos não utilizam o livro didático, para que ele serve então? Provavelmente, a professora utilizou essa expressão para dizer que o aluno não pode escrever no livro, mas, levando em consideração as outras situações e depoimentos que analisamos, entendemos que novamente é o problema da apropriação plena do livro pelo aluno que reaparece. Isso pode significar que, não podendo “utilizar” o livro, não só nessa situação, mas nas escolas em geral, o aluno não estabelece uma relação de apego ao livro e, conseqüentemente, talvez nem à aprendizagem.

Já quanto ao fato dos alunos não levarem os livros para as aulas, a professora disse que não tinha esse problema, “são raras às vezes que eles esquecem”, porque ela “divide as aulas” e os alunos não precisavam levar o livro para a escola todos os dias. Tendo em vista a forma programada como a professora utilizava o livro didático e, dessa forma, não ter tido o problema dos alunos não levarem o livro para a aula, podemos concluir, comparativamente aos outros casos analisados, que um dos motivos para que os alunos não levem os livros para a escola seja porque eles não sabem quando o livro será utilizado de fato pela professora.

Na análise desses fragmentos e nas falas das professoras, vimos a questão da presença e ausência do livro didático nas salas de aula. De todas as professoras que utilizavam, tanto os livros didáticos *recomendados com ressalvas* como os livros didáticos *recomendados*, apenas duas não consideraram o fato do aluno não levar o livro para a aula como um problema difícil e, tendo em vista esse problema, algumas professoras disseram preferir que os livros didáticos fiquem na escola. Outro motivo para que os livros fiquem na escola é a falta de exemplares suficientes para todos os alunos, que passam a utilizá-los de maneira coletiva.

Embora não comentado pelas professoras, as estagiárias perceberam um outro problema quando os livros ficam na escola: o tempo desperdiçado na distribuição e recolhimento dos livros a cada aula, que, muitas vezes, precisam ser buscados fora da sala de aula, e a falta que o livro didático pode fazer ao aluno para estudar em casa.

As professoras reclamaram bastante sobre a falta de interesse e responsabilidade dos alunos, mas, ao mesmo tempo, elas percebem que eles ainda não aprenderam a usar um material coletivo.

Por fim, apesar do investimento e das propagandas na mídia, vimos que o PNLD não se realizou nas escolas como programado, pois faltaram livros para os alunos e condições para que as professoras pudessem, com autonomia, esgotar e até ampliar as possibilidades proporcionadas por eles enquanto instrumentos úteis e facilitadores, no sentido de oferecerem um material impresso, da prática docente.

Sobre o uso dos livros didáticos

Vários relatórios de estágio apresentaram também comentários sobre o uso dos livros didáticos pelas professoras. Foram relatadas opiniões de professoras, de alunos e das próprias estagiárias. Raramente os comentários dos relatórios de estágio relacionavam-se ao conteúdo do livro didático, porém, nas entrevistas, algumas professoras falaram sobre o conteúdo. Em todo caso, apresentamos a análise, primeiramente, sobre as professoras que utilizavam livros didáticos *recomendados com ressalvas* e, em seguida, sobre as professoras que utilizavam livros didáticos *recomendados*.

Livro didático *recomendado com ressalvas*

A palavra é sua, Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, Scipione

O fragmento 62 traz a opinião de uma professora:

Fragmento 62

De acordo com a professora Ana Regina, (...) a escola recebe do Governo do Estado os livros didáticos de diferentes autores e editoras e esses são separados de acordo com o número de alunos de cada classe, por isso que 5^{as} séries A e B utilizam um livro e 5^a série C utiliza outro. Segundo a professora Ana Regina, que trabalha com dois livros diferentes na mesma série, tal situação atrapalha o trabalho do professor, pois muitas vezes é preciso adaptar o conteúdo para que seja possível trabalhar uma atividade nas duas classes ou mesmo mudar a ordem dos conteúdos para seguir o planejamento. (5^a série, relatório 15, sem1/2004).

Mais que falar dos livros que utiliza, a professora falou do inconveniente de ter que utilizar livros de coleções diferentes para as mesmas séries. No caso, ela utiliza na 5^a série C um livro *recomendado com ressalvas* e na outra quinta um livro *recomendado*. Segundo o PNLD/2002, o professor deveria optar por uma coleção de 5^a a 8^a séries e não por livros diferentes para cada série. Porém os professores precisavam indicar duas opções de coleções.

Segundo Cassiano (2003), no PNLD/2002 as escolas da cidade de São Paulo receberam, surpreendentemente, coleções fragmentadas, com livros didáticos diferentes para as séries, algumas com propostas metodológicas diferentes. No caso relatado, a professora reclamou que era inconveniente trabalhar com livros didáticos diferentes na mesma série e tal fato poderia ser ocasionado, também, pela insuficiência de livros na escola do PNLD/2002, que fez com que a professora utilizasse livros antigos em algumas classes.

Nos fragmentos 63 e 64 temos a opinião das estagiárias:

Fragmento 63

No geral, achei o estágio muito proveitoso, pois pude aprender que mesmo quando temos uma boa estrutura em mãos (biblioteca, livro didático, laboratório), devemos sempre procurar meios de tornar a aula um momento interessante. (5^a séries, relatório 11, sem1/2004).

A opinião da estagiária do fragmento 63 revela que ela compreendeu que o papel do professor é determinante para que as aulas tornem-se interessantes, mesmo que haja uma boa estrutura em relação aos recursos pedagógicos. No seu relatório, ela descreve a prática de uma professora que utilizou constantemente o livro didático e as dificuldades que os alunos apresentavam para ler, interpretar e escrever.

Fragmento 64

Ao meu ver, acredito que boa razão para indisciplina parte do próprio comportamento e atuação do professor. Não pude deixar de notar que os professores gostam de atividades mecânicas, que obriguem o aluno a ficar imóvel na carteira como, no caso, em que solicitam a eles cópias de textos e de perguntas de interpretação de texto do livro didático. (...) Assim pareceu-me que os professores tentam, conscientes ou não de tal prática, dar atividades que, por suas naturezas, exijam comportamento passivo do aluno; como se o dialogar fosse prática condenável. Decorre de tais atitudes, ao longo da escolarização, o seguinte aprendizado por parte do aluno: a essência de uma aula são os momentos em que eles têm que ficar quietos, fazendo cópias da lousa ou de livros. Cria-se, assim, um ciclo vicioso, no qual o aluno não sabe se comportar, isto é, prestar atenção quando não está com exercícios ou atividades escritas para se realizar. Assim, atividades de discussão em roda ou orientações gerais sobre quaisquer trabalhos, dificilmente são passíveis de se pôr em prática. Dessa forma, pode-se dizer que existem comportamentos desfavoráveis como o vício nas atividades mecânicas e, por consequência, a pouca prática de reflexão e raciocínio que representam frutos de um condicionamento que parte da atuação do professor. (5ª série, relatório 23, sem1/2004).

No fragmento 64, a estagiária viu a indisciplina dos alunos como resultado de uma prática pedagógica baseada na cópia e exercícios “mecânicos”, que tem como objetivo mantê-los ocupados e imóveis. Nesse sentido, o livro didático foi utilizado como um instrumento a serviço da disciplinarização dos alunos.

Para a professora Marta, o livro didático é “um acessório”, “um apoio” na sala de aula e contrariamente ao que a estagiária relatou sobre ela, disse:

o livro didático pra mim é um acessório a mais, eu gosto de variar muito, trabalho, às vezes, fora, na rua. A gente olhando placas, olhando anúncios, gosto de trabalhar com filmes, às vezes, com anúncios de televisão, gosto de variar bastante, então o livro é um apoio pra mim na sala de aula. (professora Marta)

Já a professora Clarice, que trabalhava na mesma escola, reclamou que eles não receberam a primeira opção solicitada, que, segundo ela, “estava mais dentro do (...) projeto de ensino” e a segunda opção, que foi a recebida:

o livro é meio falho, a parte gramatical eu quase não utilizo, é nula, e a parte de textos, assim, dependendo da série, ele é muito repetitivo, ou só tem poema, poema, poema, poema, eu acho que livro didático tem que trazer de tudo, porque o que eu uso do livro didático é a parte de textos, só me interessa

a parte de textos, a parte gramatical é falha no que eles trazem, exercícios, por exemplo, dá uma análise sintática com cinco exercícios, quer dizer, é bem falha, então eu só uso o texto mesmo. (professora Clarice)

A palavra é português, Maria das Graças Proença e Regina Horta, Ática

No fragmento 65, a estagiária revela que professora não gosta do livro didático e explica as razões.

Fragmento 65

O livro didático utilizado é “A palavra é Português - 6ª”, das autoras Graça Proença e Regina Horta, Ed. Ática – 2002 - 1ª edição.

A professora Ana Regina comentou comigo que não gosta deste livro, pois tem textos muito longos e muitas vezes os alunos não conseguem captar a essência do texto, além de possuir alguns exercícios com enunciados ambíguos. (6ª série E, relatório 15, sem1/2004).

No fragmento 66, a estagiária argumenta que uma primeira inquietação que ela teve em relação ao estágio de observação foi a dependência do uso do livro didático e relaciona esse fato à forma fragmentada de apresentação dos conteúdos pela professora Rosa.

Fragmento 66

Alguns pontos me inquietaram na maneira de condução da aula. O primeiro deles é a dependência do uso do livro didático; (...).

Percebi também que o ensino dos conteúdos é dado de forma fragmentada, pois as aulas não seguem uma linha coerente de relação de um conteúdo com outro. Este fato não se dá apenas pelo fato dos conteúdos serem seguidos pelo livro, ou pelas ausências da professora, mas principalmente pela apresentação das aulas, pois percebi algumas vezes que a professora, entre uma aula e outra, propunha uma atividade completamente diferente (e muitas vezes impertinente) aos alunos, como foi o caso do dia que eles encaparam os livros. (7ª e 8ª séries, relatório 24, sem1/2004).

Sobre os livros didáticos, a professora Rosa disse que procura escolher o melhor, porém só é possível conhecê-lo depois de utilizá-lo na sala de aula, pois a experiência é necessária para saber de fato como ele pode ser aproveitado. Ressaltou também que “é melhor que tenha livro, que não tenha”, que apesar de trabalhar também com

paradidáticos, o livro didático ajuda muito, pois, sem ele, perde-se muito tempo com cópia e ditado de exercícios e, tendo o livro, os alunos podem levá-lo para casa para estudar e para ler.

Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e ação, Marilda Prates, Moderna

No fragmento 67, temos a opinião de duas professoras sobre o livro didático utilizado por elas numa mesma escola. A primeira, a professora Virgínia, critica o tratamento dado ao conteúdo gramatical que acha insuficiente e a segunda, a professora Raquel, também fala do pouco espaço dado à gramática e que o livro poderia apresentar menos textos para a leitura.

Fragmento 67

A professora Virgínia não segue nenhuma programação fixa. (...) Sua crítica ao livro didático diz respeito à maneira como os conteúdos gramaticais são tratados: em sua opinião, poderia existir um espaço mais amplo para o ensino de gramática.

Adotando um método de trabalho bem diferente deste, a professora Raquel segue a sequência proposta pelo livro. (...) Também em sua opinião, poderia existir um número menor de textos para leitura, e um conteúdo maior de itens gramaticais.

Não obstante, as duas professoras concordam que o livro didático é bastante bom, especialmente porque estimula a leitura. (5ª e 6ª séries, relatório 20, sem1/2004).

Já na entrevista, a professora Virgínia não falou da gramática, ao contrário, ressaltou sua preferência pela literatura. Para ela, o livro didático atende em parte as suas expectativas e é um ponto de apoio para os alunos:

A gente pode aproveitar os textos... tem interpretação de textos e o que falta, sempre vai faltar... um professor gosta mais de literatura, o outro gosta mais de gramática, nunca vai ter um livro que atende todas as expectativas. (...) eu tenho uma preferência pela literatura, eu acho que pela literatura eu pego o meu aluno. (professora Virgínia)

Entre palavras, Mauro Ferreira, FTD

Enfim, no fragmento 68, a estagiária relatou a opinião de uma aluna sobre a aula de Português:

Fragmento 68

Uma das alunas que conversava comigo disse que o problema não era da matéria Português, da aula ser tão chata, e sim a culpa era do jeito das aulas da professora, porque não agüentavam mais ficar copiando da lousa e fazendo exercícios do livro. (7ª série B, relatório 1, sem1/2004).

As professoras Anita e Maria também utilizavam livros dessa coleção. A professora Anita, que é licenciada em Ciências, disse que utilizava o livro didático de português e se sentia mais segura porque ele lhe dava “uma linha de trabalho”, mas que ela também contemplava as suas aulas com outros livros e outros textos. Já a professora Maria, que é da área de Português, disse que utilizava o livro didático às vezes, pois não gostava muito, conforme seu depoimento abaixo:

Não gosto muito. Acho que ele é bom, assim, pra você acalmar a classe, é, numa leitura, que dá pra todos seguirem, mesmo, porque a gente não tem o apoio de um... ou senão você tem que passar texto na lousa, então, é impossível isso, mas nas outras partes, da gramática, isso não dá pra seguir o livro, eu acho que não dá (...) porque falta alguma coisa, uma coisa que você mas necessita está lá no final do livro. Aí você fala: “Puxa! chegou o final do ano, só que o mais legal tinha ficado na frente.” Eu não gosto, só pra texto mesmo, leitura, e mesmo assim, algumas, eu acho muito chato. (professora Maria)

Livro didático recomendado

Português: Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar, Atual

No fragmento 69, a estagiária relata o modo como a professora trabalhava com o livro didático e comenta que a professora deveria ampliar os conteúdos apresentados pelo livro, ou apresentar outras atividades. Comenta, também, sobre o tempo que se perdia com a busca dos livros e a rotina inicial da professora.

Fragmento 69

Ela usa muito pouco a lousa e materiais alternativos, como um simples texto. (...) Além disso, na falta destes materiais alternativos, ela poderia criar em cima do próprio livro, que traz textos interessantes, como o de Brecht citado acima.

(...) Até que eles (os alunos) se sentem, busquem os livros, que ela faça a chamada e que enfim, ela possa começar, metade da aula já passou. Quando o assunto está esquentando o sinal toca e na aula seguinte, começa o mesmo caminho. (8ª série, relatório 3, sem1/2004).

Das professoras que utilizavam essa coleção didática, foram entrevistadas a professora Olga e a professora Cecília.

A professora Olga disse que utilizava o livro didático porque não havia máquina copiadora na escola onde trabalhava e os “alunos não têm condições de comprar uma gramática”. Para ela, o livro didático é um “material de apoio (...) que está ali para ajudar”.

A professora Cecília, que utilizou a coleção na 5ª série em 2004, disse que gostou tanto da coleção que no PNLD/2005 foi a primeira opção da escolha dos professores, mas lamentou várias vezes na entrevista que a escola recebeu somente a terceira opção³³. Ao final da entrevista, ela reforçou sua decepção:

seria interessante que nós obtivéssemos o livro que fosse da nossa primeira opção. Eu acho que se enquadraria mais à nossa realidade, aqui da escola. Se nós escolhemos, se nós optamos pelo William Cereja é porque ele te dá uma gama, ele abre um leque de possibilidades pra você trabalhar em cima dos textos, dos temas que ele aborda em cada capítulo, em cada unidade, o que já não acontece com esse livro que nós estamos trabalhando (...) esse livro pra mim não é um livro legal, porque o adolescente hoje em dia já é mais, sabe? Tem uma cabeça, ele é mais crítico, ele quer algo mais, ele quer algo diferente, então, de repente, se você ficar só preso ao livro didático, principalmente no caso desse *Tecendo Textos*, acho que deixa muito a desejar. (professora Cecília)

No fragmento 70, a estagiária opina sobre o conteúdo do livro didático que, segundo ela, “deforma os textos originais”.

Fragmento 70

Não gostei do programa proposto pelo livro didático usado nas salas. Ele recorta demasiadamente e assim deforma os textos originais. (8ª séries, relatório 26, sem1/2004).

³³ Não existe a terceira opção de escolha no PNLD, ou a professora se enganou ou sua decepção foi tão grande que, para ela, a escola recebeu a pior opção.

Esse fragmento corresponde ao estágio realizado com a professora Luísa que, na entrevista, disse que o livro didático não atendia às suas expectativas e que, apesar de ser professora efetiva na escola, ela não tinha participado da escolha do livro por conta da organização da escola. Outra questão, enfatizada por ela, é que os livros didáticos deveriam ser como os da primeira série, ou seja, que ele deveria ser do aluno para que fosse permitido escrever no próprio livro, porque muitos se perdem no uso do livro e do caderno e se desinteressam pelas aulas.

As manifestações sobre o uso do livro didático nos relatórios de estágio e nas entrevistas foram a respeito do conteúdo, da relação professoras e livros didáticos e alunos e livros didáticos e das falhas do PNLD que surgiram nas escolas.

As estagiárias não fizeram muitos comentários a respeito dos conteúdos dos livros didáticos. Assim, tivemos, nos relatórios, a crítica de professoras quanto ao pouco espaço destinado ao estudo de gramática, aos textos longos e enunciados ambíguos e o elogio de que uma determinada coleção *recomendada com ressalvas* estimulava a leitura.

Ainda sobre o conteúdo, uma professora reclamou que utilizava livros didáticos diferentes em duas turmas da mesma série e, segundo ela, isso dificultava o trabalho, pois era necessário adaptar o conteúdo para seguir o mesmo programa nas duas turmas. Esse problema mostrou que a escola não tinha livros do PNLD/2002 suficientes para todas as turmas e, por isso, precisou utilizar livros didáticos antigos. A falta de livros didáticos foi apresentada em vários relatórios nos quais foram relatados os casos em que os livros didáticos ficavam na escola e era necessário, a cada aula, buscá-los e depois devolvê-los. Isso despendia um bom tempo da aula e os alunos não podiam levar o livro para casa. Quando os livros ficavam com os alunos para uma devolução no final do ano letivo, surgia o problema de muitos alunos não levarem os livros para as aulas. Algumas professoras disseram que resolviam esse problema atribuindo *pontos positivos* ou propondo competições aos alunos, ou seja, era preciso negociar com eles.

As estagiárias ainda comentaram sobre a dependência de algumas professoras ao uso do livro didático e que, muitas vezes, elas o utilizavam para manter os alunos ocupados com cópias e exercícios e, dessa forma, quietos em suas cadeiras. Esse procedimento também foi criticado por uma aluna.

Em um dos relatórios, a estagiária comentou que o estágio realizado foi bom para ela perceber que, apesar da disponibilidade de recursos pedagógicos, entre eles o

livro didático, é o professor que faz com que os alunos fiquem motivados ao aprendizado.

Nas entrevistas, várias professoras disseram que o livro didático é para elas um “apoio” na sala de aula e outras respostas que tivemos foram: “acessório”, “está ali para ajudar”, “dá uma linha de trabalho”, “chato” e “é bom para acalmar a classe”. A última resposta foi, de certo modo, surpreendente, porque não esperávamos ouvir isso das professoras e podemos dizer que ela confirmou o que foi dito nos relatórios de estágio sobre a função do livro didático de manter os alunos quietos. Além de “apoio” às professoras, o livro didático foi citado também como apoio aos alunos.

A maioria das professoras ressaltou o uso sobretudo dos textos do livro didático, pois é muito difícil reproduzir textos impressos para os alunos e que, sem o livro, perderiam muito tempo com cópias e ditados.

Quanto ao PNLD, as professoras reclamaram do processo de escolha do livro didático, que é muito rápido e da organização das escolas para isso, e do fato de não vir a primeira opção escolhida pelos professores. Uma das professoras, cujo livro didático utilizado não atendia suas expectativas, argumentou que os livros deveriam ser dos alunos para que eles pudessem escrever neles, pois, tendo que ser devolvido, os alunos apresentavam dificuldades na utilização e desinteresse. Ressaltou, entretanto, que tem consciência do gasto que isso geraria, mas os benefícios seriam maiores. Essa professora sugeriu, inclusive, que os alunos deveriam comprar seus livros para dar a eles o valor necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A ciência é como o tronco de um baobah que uma única pessoa não pode abraçar.”
(provérbio africano)*

Considerações finais

Nessas considerações finais, retomaremos algumas das conclusões que apontamos durante a nossa análise e outras as quais chegamos após esse caminho percorrido. Porém, antes de apresentá-las, daremos mais uma vez voz às professoras, pois começaremos pelas considerações finais que elas apresentaram nas entrevistas, quando perguntamos se desejavam expressar mais alguma coisa em relação ao livro didático e a sua utilização.

A professora Virgínia disse que o livro didático “caracteriza aquele ir à escola” e “que o aluno tem que ter a responsabilidade de carregar aquele livro”. Ainda segundo a sua fala, o livro pode ser discutido com os alunos, como ela fez no ano anterior com as quintas séries, que elegeram o que era mais interessante no livro didático. O resultado dessa avaliação, que os alunos fizeram, é que eles se interessavam mais pelos textos que tinham humor e que só escolheram uma atividade de gramática que tinha sido realizada como se fosse uma brincadeira. A professora, no entanto, ressaltou que essa tendência, de gostar da brincadeira, do humor, dificulta o trabalho do professor, pois não é fácil manter uma prática baseada na brincadeira. Dessa forma, vimos, na resposta da professora Virgínia, o ensino, representado pelo livro didático, oscilar entre a responsabilidade e brincadeira.

A professora Cecília utilizou a oportunidade para reforçar a sua decepção em não ter sido atendida pelo PNLD com a primeira opção da escolha, pois, segundo seu depoimento, se os professores tinham escolhido aquela coleção é porque ela estava mais dentro da realidade da escola.

A professora Olga reclamou da falta ou do mau funcionamento de recursos pedagógicos, tais como laboratório de informática, que não estava funcionando, aparelho de TV e vídeo, que era apenas um para a escola inteira, aparelho de som e livros diversos, cuja falta inviabilizava um trabalho mais dinâmico e atualizado. O que sobrava para os professores, segundo ela, era a sala de aula, giz, lousa e o livro didático. Com relação ao livro didático, disse que gostou de trabalhar com a coleção ALP, pois trazia uma boa proposta, mas que dava trabalho para o professor utilizá-la, e que, no momento da escolha do livro didático, quase apanhou dos outros professores ao dizer

que preferia o referido livro e, assim, precisou abdicar da sua preferência em favor do grupo. Segundo ela, tudo isso também tem que ser levado em conta.

Já a professora Luísa disse que ao chegar o final do ano é muito complicado ter que recolher os livros dos alunos, pois elas precisam ficar cobrando e muitos ainda não devolvem. Para ela o livro didático teria que ser do aluno, no qual ele poderia escrever e quem sabe valorizá-lo mais.

A mesmice dos livros didáticos foi considerada pela professora Maria, para quem os livros mudam a capa, as ilustrações, mas quando você vai ver são os mesmos livros antigos com uma nova maquiagem. Mas na opinião dela, os bons livros antigos sumiram, ninguém os utiliza mais e ela gostava deles.

Por fim, tivemos, num dos encontros com as professoras, a presença de um coordenador pedagógico que também quis dar a sua opinião. Ele enfatizou o problema da rotatividade dos professores, que interfere na utilização do livro didático, na medida em que um grupo escolhe determinado livro didático e, no ano seguinte, ocorre uma mudança no corpo docente, e o professor que chega se recusa a utilizar o livro didático disponível. Na opinião do coordenador, por mais problemas que um livro didático possa apresentar, ele ainda tem os seus méritos e o professor deve utilizá-lo de forma crítica, pois é um investimento de dinheiro público. Segundo ele, o professor não precisa utilizá-lo na íntegra, mas partes dele, pois um livro não pode ser totalmente péssimo. Disse ainda que fica desconfiado quando o professor diz “eu não uso livro didático!”, pois para a produção de um livro, houve a dedicação de um teórico, de uma equipe de trabalho e que, para um professor abominar um livro didático, ele teria que ter um material melhor, o que ele acha muito difícil para um professor que tem que dar aulas em duas ou três escolas.

Outra questão, levantada nas entrevistas, foi a avaliação dos livros didáticos. Já que tínhamos falado tanto dele, será que não seria interessante a opinião do professor sobre o livro didático utilizado por ele? Apenas uma professora respondeu que não sabia, pois nunca tinha pensado nisso, as outras todas concordaram. A professora Clarice disse que seria muito importante poder opinar como foi utilizar o livro didático e quais foram as possibilidades e as impossibilidades na sua utilização e, segundo a professora Olga, se essa avaliação ocorresse, por exemplo, ao final de cada ano, poderia fazer com as próximas edições viessem com uma proposta mais adequada e que atendessem melhor as expectativas do professor.

Com as considerações das professoras, podemos perceber que, como dissemos no início deste trabalho, esta pesquisa proporcionou um momento de reflexão sobre o uso do livro didático nas escolas visitadas. Muitas vezes, esse objeto já está tão incorporado às práticas e ao ambiente escolar que os debates sobre ele ocorrem mais nos momentos de escolha pelos professores e nos planejamentos, no início dos anos letivos, e, não raro, restringem-se apenas a comentários sobre preferências não justificadas teoricamente. No final de um ano letivo, ou mesmo ao longo dele, seria interessante que os professores, nos grupos de trabalho, avaliassem o livro didático que estão utilizando, a fim de conhecê-lo melhor e ter mais subsídios para uma futura escolha e mesmo para a sua utilização.

Agora, retomando as nossas conclusões, apresentadas ao longo da análise, queremos salientar que consideramos esse trabalho como uma visão panorâmica da utilização do livro didático de português pelas professoras, pois, abrangendo os quatro grandes domínios da área, pudemos fazer uma análise que, mais que respostas, levantou indagações, apontando, dessa forma, questões que precisam ser aprofundadas.

De modo geral, identificamos o uso intensivo do livro didático nas atividades de leitura e de gramática, o uso precário nas de produção de textos e o não uso nas atividades de linguagem oral.

Nas atividades de leitura, utilizando o livro didático, tivemos a predominância da *leitura* em voz alta dos textos, seguida da cópia das questões de *entendimento do texto* no caderno, pelos alunos, que as respondiam por escrito. Houve pouca variedade de gêneros, quanto aos textos lidos, e as discussões sobre os textos enfatizaram mais ou somente os temas.

Houve poucas atividades de produção de textos escritos utilizando os livros didáticos e os encaminhamentos dados pelas professoras foram insuficientes para uma sistematização. Nos casos relatados, a produção geralmente foi proposta em aulas que também tiveram outras atividades orientadas aos alunos.

Quanto às atividades de linguagem oral, vimos que há muito debate com relação ao objeto de estudo e que tanto os livros didáticos como os professores não sabem como tratá-las. De acordo com a concepção apresentada nos PCN e no *Guia de Livros Didáticos*, percebemos que nas aulas observadas não houve o desenvolvimento de atividades de oralidade.

Com relação às atividades de gramática, vimos muitos relatos de atividades utilizando o livro didático, mas todas muito parecidas em que ocorria com frequência a

explicação da professora, a resolução de exercícios e a correção, sendo essa última pouco recorrente.

Buscando a articulação entre os domínios da área de Língua Portuguesa nas atividades analisadas, conforme proposta pelos PCN, encontramos apenas o encaminhamento de propostas fechadas em si mesmas, com raras exceções, em que, baseadas na temática, as professoras aproximavam as leituras das produções de textos escritos. Dessa forma, o princípio organizador dos conteúdos, representado no esquema AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, em que a produção e a recepção dos discursos são tanto os pontos de partida como os pontos de chegada das reflexões, não encontrou lugar nas atividades desenvolvidas pelas professoras. E, em relação ao livro didático de português, Rojo (2003) ao traçar o seu perfil, conclui que:

O livro didático ainda está a exigir um enorme montante de esforços para o incremento de sua condução didático-pedagógica nos campos específicos do ensino de língua materna a que dedica, especialmente no caso do ensino de gramática e da construção e uso da oralidade em sala de aula. Mas não muito menos, no campo da leitura e da produção de textos escritos (p.98).

Dada a escassez da utilização das propostas de produção de textos escritos, perguntamos às nove professoras entrevistadas se elas as utilizavam e qual era a opinião delas a respeito de tais propostas. Dessas, sete responderam que utilizavam, porém disseram que trabalhavam também com temas atuais e do interesse dos alunos e uma professora disse que trabalhava com um manual de técnicas de redação. As justificativas apresentadas para a não utilização das propostas do livro didático foram: a dificuldade que algumas delas apresentam para os alunos e os temas que não são interessantes. Não se falou muito da questão dos gêneros, apenas uma professora disse que trabalhava narração com os alunos, enfatizando a técnica, e outra disse que estava trabalhando dissertação. Com as atividades de oralidade, algumas disseram que as utilizavam e também foi confundida com a leitura de textos em voz alta, mas, na maioria dos casos, não se falou muito do assunto.

Os discursos que analisamos para buscar essas informações da prática docente nos mostraram, sobretudo, a tensão entre a intenção e a realização das professoras. De um lado, os discursos das estagiárias apontaram as falhas das professoras, nas aulas observadas. Nesses discursos, pudemos ver como que essas futuras professoras estavam formando a sua opinião sobre o ensino e, de certa forma, também vimos suas falhas essa tensão, como pudemos ver nos discursos críticos sobre a atuação das professoras ao

demonstradas nas informações contraditórias sobre a escola e sobre os conteúdos de Língua Portuguesa. Por outro lado, as professoras apresentaram discursos que, ao mesmo tempo em que mostram uma intenção de trabalho, revelam os limites das condições em que trabalham, sobretudo com relação à sua formação e motivação para a profissão, demonstrados no desconhecimento da área em que atuam e das políticas públicas educacionais.

Diante desses dados, concluímos que o problema pode não estar nas propostas dos livros didáticos, mas na dificuldade que, talvez, apresentavam para as professoras, que preferiram continuar repetindo as suas práticas tradicionais. Isso pode ser explicado pela falta de tempo e de interesse, para que elas investissem na sua formação contínua como também para que lessem as propostas dos livros didáticos, atribuindo-lhes sentido e funcionalidade para a utilização nas suas aulas.

Com relação à classificação dos livros didáticos pelo PNLD/2002, notamos que não houve diferença na prática das professoras que utilizavam os livros *recomendados com ressalvas* da prática daquelas que utilizavam os *livros recomendados*. A diferença pode ter ocorrido com relação ao material textual e teórico a que os alunos tiveram acesso, mas as estratégias de abordagem não se diferenciaram muito. As professoras que utilizavam os livros *recomendados* eram mais sistemáticas, no sentido de organizarem suas aulas com momentos e ações bem definidos, e um número consideravelmente maior de atividades de gramática foi realizado também com a utilização dos livros *recomendados*. Talvez a escolha por um livro classificado como *recomendado*, bem como o número de encaminhamentos de atividades de gramática, revelem uma preferência das professoras que precisa ser mais estudada, os indícios que percebemos apontam para uma preocupação voltada ao conteúdo tradicional de Língua Portuguesa, que precisa ser cumprido.

Fora dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, mas servindo-se dele, verificamos outros aspectos que são transmitidos pela escola. Segundo Chervel (1990), o ensino escolar possui finalidades culturais diversas, como a aprendizagem da leitura, as ciências, as artes, as técnicas, a formação humanista tradicional; finalidades sutis, como a socialização do indivíduo, a disciplina social, da ordem, da higiene, da polidez; e finalidades de guarda; e “o conjunto dessas atividades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar *instrução*”. A função das disciplinas escolares consiste “em colocar um conteúdo da instrução a serviço de uma finalidade educativa” (p.118). Talvez por isso, vimos, nas situações analisadas, mais

rituais escolares que inovações pedagógicas, como a leitura em voz alta numa certa sequência de alunos, a cópia mecânica de exercícios, os *vistos* das professoras nos cadernos dos alunos, atestando o cumprimento da tarefa, e a função do material, no caso, o livro didático como regulador de atividades e ocupação aos alunos.

Segundo Sampaio (2002), é possível que a escola resista à entrada de novas propostas, em defesa de uma cultura escolar que lhe dá mais equilíbrio, e que o currículo em ação, que tem se realizado na prática, é o que possibilita ao professor controlar a indisciplina dos alunos e tornar viável a manutenção da rotina.

Há presença indiscutível de traços bastante sedimentados da tradição escolar, na organização do currículo: a estruturação por disciplinas, a grande extensão dos programas, a autoridade dos manuais e sua função de guias de seleção, sequência, dosagem e exercitação das noções; por outro lado, a ênfase na memória e na repetição; e ainda, como elemento regulador da disciplina, da ordem, dos comportamentos, da evolução dos alunos na escolaridade, as provas, os exames, a reprovação. (pp. 10-11)

Nas práticas observadas e descritas pelas estagiárias, o “elemento regulador da disciplina” mais comum foi o *visto* das professoras nos cadernos dos alunos.

Da relação com o material didático, percebemos, pelas atividades descritas nos relatórios de estágio, que as professoras utilizavam o livro didático geralmente na sequência proposta pelas unidades, mas nas entrevistas muitas disseram que utilizavam o livro de acordo com as suas necessidades e com os temas propostos. Sentimos nessas respostas uma necessidade das professoras em afirmar que o livro didático era apenas um *apoio* e que não dependiam dele. Mas, ao mesmo tempo, algumas assumiram a sua importância, dizendo que sem esse recurso seria pior.

A presença ou a ausência do livro didático na aula foi outra questão levantada pela pesquisa, revelando um dos problemas do PNLD. Foram citadas nos relatórios várias situações em que, nas aulas, alguns ou muitos alunos estavam sem o livro didático. Nas entrevistas, as professoras confirmaram tal situação e expuseram as dificuldades que enfrentavam para contornar o problema. Segundo elas, os alunos não levavam os livros para as aulas por desinteresse, e que muitos os devolviam novinhos, no final do ano, e outros tantos não o devolviam. Quando os alunos não levavam os livros para a aula, geralmente as professoras os deixavam sentar junto com um colega,

mas, para algumas professoras, o esquecimento do livro tornava-se um pretexto para sempre poderem ficar junto com um colega e conversar mais durante a aula. Para evitar esse problema, algumas preferiam não deixar os livros com os alunos, mas na escola. Assim, a cada aula, eles eram distribuídos aos alunos e recolhidos. Segundo as estagiárias, esse ritual tomava bastante tempo da aula. Outro motivo que fazia com que as professoras agissem dessa forma, distribuindo e recolhendo os livros a cada aula, era a falta de exemplares suficientes para todos os alunos.

Por fim, notamos que a questão da indisciplina e o desinteresse dos alunos no uso do livro didático, relatada pelas estagiárias e pelas professoras, é forte e ultrapassa a problema da formação docente e da qualidade do livro didático. Além dos já apresentados, um outro fator que surgiu como possível causa desses problemas foi que a escola vem assumindo, nas últimas décadas, outras funções sociais, sobretudo a função assistencial e, conseqüentemente, vem perdendo a função de instruir.

Segundo a diferença estabelecida por Chervel (1990), entre finalidade teórica de objetivo e finalidade real, consideramos como finalidades de objetivo as disposições oficiais, como as que vimos nos PCN, mas quanto à finalidade real, concluímos com a seguinte questão: Será que essas outras funções sociais, atribuídas à escola, não são as finalidades reais?

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Neila Guimarães. 1987. A saúde na sala de aula: uma análise nos livros didáticos. *Cadernos Cedes nº 18*. São Paulo: Cortez.
- APPLE, Michael W. 1982. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- ARAÚJO, Luciana Telles. 2001. *O uso do livro didático no ensino de História*. Dissertação de mestrado, PUC/SP.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 2001. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. 2003. A Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 25-67.
- CARVALHO FILHO, Roper Pires de. 2003. *Práticas dos Professores de História do 1º Ano – Ciclo II em Relação a Facetas da Cultura Escolar*. Dissertação de mestrado, PUC/SP.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2003. *Circulação do Livro Didático: entre práticas e prescrições*. Dissertação de mestrado, PUC/SP.
- CHARTIER, Roger. 1988. *A história cultural – entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel.
- CHARTIER e ROCHE. 1988. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. *História: Novos Objetos*. Tradução: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp. 99-111.

CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, v. 2, pp. 177-229.

_____ e COMPÈRE, Marie-Madeleine .1999. As humanidades no ensino. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.2, pp. 149-170.

CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). 1997. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez. Volume 2. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos/ Coordenadoras do volume: Helena Nagamine Brandão e Guaraciaba Micheletti.

CHOPPIN, Alain. 2000. Pasado y presente de los manuales escolares, traduzido por Mirian Soto Lucas. In: BERRIO, Julio Ruiz. *La cultura escolar de Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva.

COSTA VAL, Maria da Graça. 2003. Atividades de Produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 25-67.

COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (orgs.). 2005. *Livros didáticos de língua portuguesa:letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.

DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). 2001. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. Materiales y textos: Contradicciones de la democracia cultural. In: MINGUEZ, J. G. & MIRANDA, M. B.. *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, pp. 75-125.

JOHNSEN, Egil Borre. 1993. *Libros de texto en el calidoscópio*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.

- LAJOLO, Marisa. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*. Brasília, n.69. jan./mar. Texto disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>, em 26 out. 2003.
- LAURIA, Maria Paula Parisi. 2004. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. Tese de doutorado, FEUSP.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2001. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.13-20.
- MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado, PUC/SP.
- _____. 2001. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? *Congresso Brasileiro de Qualidade em Educação: formação de professores*. Brasília: SEF/MEC.
- NÓVOA, António. 1999. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 25, nº 1, pp. 11-20.
- ORLANDI, Eni, P. 2003. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes.
- PRADO, Eliane Mimesse. 2004. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. Tese de doutorado, PUC/SP.
- RANGEL, Egon. 2001. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.13-20.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). 2003. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2003. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 25-67.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. (org.). 2002. Apresentação. In: *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. 1ª edição. Araraquara: JM Editora. pp. 7-18.

_____ e MARIN, Alda Junqueira (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, nº 89, pp. 1203-1225.

SILVA, Ana Claudia da e CARBONARI, Rosemeire. 1997. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez. Volume 2. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos/ Coordenadoras do volume Helena Nagamine Brandão e Guaraciaba Micheletti, pp. 95-115.

Documentos

BRASIL, MEC/SEF. 2001. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2002. 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, MEC/SEF. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Livros didáticos

- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. 1998. *Português: linguagens*. 10ª reimpressão. São Paulo: Atual, volumes para 5ª e 8ª série.
- CORREA, Maria Helena e LUFT, Celso Pedro. 2000. *A palavra é sua: língua portuguesa, 5ª série*. Ed. Reform. São Paulo: Scipione.
- FARACO, Carlos e MOURA, Francisco. 1999. *Linguagem Nova*. 10ª edição. São Paulo: Ática, volumes 7 e 8.
- FERNANDES, Maria e HAILER, Marco. 2001. *Alp: análise, linguagem e pensamento*. 4ª edição. São Paulo: FTD, volumes 5, 6 e 8.
- FERREIRA, Mauro. 1998. *Entre palavras*. São Paulo: FTD, volumes 5, 6 e 7.
- FRASCOLLA, Anna, FÉR, Aracy Santos e PAES, Naura Silveira. 1999. *Lendo e interferindo: 7ª série*. São Paulo: Moderna.
- PRATES, Marilda. 1998. *Encontro e reencontro em língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Moderna, volumes para a 5ª e 6ª série.
- PROENÇA, Graça e HORTA, Regina. 2002. *A palavra é português: livro do professor*. São Paulo: Ática, volumes para a 6ª e 8ª séries.

Anexo 1

Programa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – ano 2004

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO		ANEXO "C"
PROGRAMA COMPLETO		
Unidade: Faculdade de Educação		Depto: EDM
Curso: Licenciatura		
1. Disciplina: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I 2. Código: EDM0405		
3. Semestral <input checked="" type="checkbox"/>	5. Obrigatória <input checked="" type="checkbox"/>	
4. Anual <input type="checkbox"/>	6. Optativa <input type="checkbox"/>	
7. Disciplina requisito ou indicação de conjunto:		
8. Créditos	9. Semestre Ideal:	
aula: 4	10. N° máximo de alunos por turma: 60 (sessenta)	
11. Objetivos: 1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa. 2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. 3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de Língua Portuguesa. 4. Viabilizar e orientar práticas de estágio.		
12. Ementa (programa resumido): Discussão e pesquisa sobre: perspectivas do ensino de língua materna adequadas aos tempos contemporâneos; métodos e procedimentos; estratégias didáticas para as modalidades oral e escrita; materiais e recursos didáticos; formas de avaliação internas e externas à sala de aula.		
13. Conteúdo(programa): 1. Ensino e aprendizagem de língua materna: objetivos e perspectivas. 2. Diagnóstico do desempenho lingüístico do aluno. 3. A produção do texto escrito na escola. 4. Reflexão sobre as práticas de leitura vigentes na escola. 5. Ensino e aprendizagem de gramática: princípios, problemas e práticas. 6. A literatura no ensino fundamental. 7. O oral e o escrito na sala de aula: estratégias didáticas. 8. Orientações oficiais e a prática de ensino. 9. Materiais didáticos: modalidades e usos. 10. Universidade e escola: o estágio supervisionado.		
14 Justificativa:		
15. Métodos utilizados: 1. Aulas expositivas e práticas. 2. Utilização de recursos didáticos: vídeos, transparências, slides, power point, softwares, Internet, jogos etc. Discussão em grupo, apresentação de propostas dos grupos para a classe, simulações de aula e outras dinâmicas.		
16. Critérios de avaliação de aprendizagem: Participação nas atividades de sala, relatórios de estágio, desenvolvimento de materiais didáticos e propostas de aula,		

simulação de aula, trabalhos escritos.	
17. Normas de recuperação (critérios de aprovação e épocas de realização das provas ou trabalhos): Realização integral do estágio e apresentação de relatório. Trabalho escrito sobre os conteúdos desenvolvidos.	
18. Atividades discentes: Estágio, relatório de estágio,	
19. Carga horária semestral:	20. Carga horária anual:
Aulas teóricas: 60 Aulas práticas: Seminários: Outros: 60	Aulas teóricas: Aulas práticas: Seminários: Outros:
21. Bibliografia BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i> . [trad.]. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BARTHES. <i>O rumor da língua</i> . [trad.]. São Paulo: Brasiliense, 1988. CALKINS, L. <i>A arte de ensinar a escrever</i> . [trad.]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. CHARTIER, R. <i>Práticas de Leitura</i> . São Paulo: Estação Liberdade, 1996. LEITE, Lígia Chiappini M. (coord.) <i>Aprender e ensinar com textos</i> . São Paulo: Cortez, 1997. v. 1-10. GERALDI, João Wanderley (org.). <i>O texto na sala de aula: leitura e produção</i> . Cascavel: Assoeste, 1984. ILARI, Rodolfo. <i>Introdução à Semântica: brincando com a gramática</i> . São Paulo: Contexto, 2003. LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. <i>Literatura infantil brasileira: história e histórias</i> . São Paulo: Ática, 1985. LUCKESI, Cipriano C. <i>A avaliação da aprendizagem escolar</i> . São Paulo: Cortez, 1998. OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (org.). <i>Questões de linguagem</i> . São Paulo: Contexto, 1991. P. 7-10 POSSENTI, Sírio. <i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i> . Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996. SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 11, mai.-ago. 1999, p. 5-16. SOARES, M. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i> . São Paulo: Ática, 1986. ZILBERMAN, Regina. <i>A Literatura infantil na escola</i> . São Paulo: Global, 1985. ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da (orgs.) <i>Leitura: perspectivas interdisciplinares</i> . São Paulo: São Paulo: Ática, 1991. Artigos das revistas abaixo: · Linha D'Água. · Leitura: Teoria & prática. · Revista da Faculdade de Educação da USP. · Outros periódicos relevantes das áreas de ensino e linguagem. Documentos Oficiais : propostas e parâmetros curriculares. 22. Professor (es) responsável (is): Claudemir Belintane Claudia Rosa Riolfi Idméa Semeghini-Siqueira Neide Luzia de Rezende Valdir Heitor Barzotto	

Anexo 2

Cronograma da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – ano 2004

Faculdade de Educação – USP

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (EDM 405)

Prof. Neide Luzia de Rezende neirez@usp.br

1º. semestre de 2004

**PLANTÃO: 2ª, 3ª e 5ª das 13h30 às 17h00 SALA 121 – Bloco A – TEL. 3091-3099 – r. 257
XEROX Pasta n. 61 ESCANINHO (saguão do bloco B) - n. 88**

QUARTA-FEIRA

Março – 3, 10, 17, 24, 31

Abril – 14, 28

Maió – 5, 12, 19, 26

Junho – 2, 9, 16, 23, 30

(16 AULAS)

QUINTA-FEIRA

Março – 4, 11, 18, 25

Abril – 1, 15, 22, 29

Maió – 6, 13, 20, 27

Junho – 3, 17, 24

Julho – 1 (16 AULAS)

24 a 29 de maio - Semana da Educação

CRONOGRANA 1º SEMESTRE DE 2004

1ª. AULA - 3/4 de março

- Perfil da sala: licenciandos e professores da rede
- Apresentação do curso
- O estágio e suas modalidades (Tradicional, Projeto Cidade, NEA, Escola de Aplicação, GRACC, Redigir, Textando, Jd. Ângela, Oficinas, N. Sra. Das Graças...)
- Revista, Site www.fe.usp.br Ensino e Pesquisa/Laboratórios, Centros e Núcleos/Laboratório de Pesquisa e Ensino de Língua Portuguesa
- Xerox (1): Programa (Plano de Aula, Estágio, Bibliografia)
- Xerox (2): “Os gêneros do discurso” – leitura para próxima aula
- Datas máximas de entrega de trabalhos
Relatório: 23 e 24 de junho
Projeto em grupo: 23 e 24 de junho

2ª. AULA - 10/11 de março

- Leitura em sala de relatórios e projetos de anos anteriores
- Apresentação de estágio por convidados
- Entrega do Roteiro de Observação. Ênfase nos critérios de Avaliação.
- Início de discussão do texto de Bakhtin, “Os gêneros do discurso” – proposta teórica da disciplina (Estratégia: discussão em grupos de 5 alunos)

3ª. AULA - 17/18 de março

- Leitura em sala de relatórios e projetos de anos anteriores
- Apresentação de estágio por convidados
- Definição da modalidade de estágio a ser adotada por cada aluno (listar)
- Orientação geral para o estágio. Pesquisa sobre Avaliação. **PREPARAR QUESTIONÁRIO**

- Discussão do texto “Os gêneros do discurso”, de M. Bakhtin – Resultado da discussão dos grupos e consolidação do assunto pela professora
- Xerox: Fernando Hernández, "Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola" – leitura para a próxima aula

4^A. AULA - 24/25 de março

- Definição da modalidade de estágio a ser adotada por cada aluno (listar)
- Discussão do texto de Hernández comandada pela professora
- Xerox: Dolz e Schneuwly “Os gêneros escolares” – Resumo (uma página) para a próxima aula

5^A. AULA - 31 de março/1^o de abril

- Convidados: alunos da Escola de Aplicação – estudo do meio. Projeto interdisciplinar
- Sistematização do conteúdo discutido e da bibliografia lida até a data
- Relato das experiências iniciais dos estagiários
- Relato da experiência do professor da rede
- Entrega dos resumos solicitados na aula anterior (“Os gêneros escolares”)

6^A. AULA - 14/15 de abril

- Discussão de “Os gêneros escolares” comandada pela professora a partir da leitura dos resumos
- A questão texto/gramática – discussão geral a partir do texto lido
- Leitura: 1. Definir biblio sobre gramática: Maria H. Moura Neves ou Sírío Possenti? Ou ambos? **PROGRAMAR A LEITURA**
- Leitura 2. CALKINS, Lucy McCormick, *A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. (XEROX) E Mary Julia sobre Calkins

7^A. AULA - QUA 28/04 QUI 22/04

- Convidada: Luíza – Colégio N. Sra. Das Graças (Projetos)
- Definição dos grupos para desenvolvimento de projetos em grupo

8^A. AULA - QUA 5/05 QUI 29/04

- Reunião dos grupos e tentativa de definição do tema à luz da experiência em sala de aula
- O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de língua – PCN
- TEXTO/GRAMÁTICA: A produção de textos – a dificuldade da proposta. Análise de algumas propostas de redação e seu desenvolvimento por meio de redações de alunos.
- Critérios para avaliação – documento da profa. Idméa Semeghini (XEROX)

9^A. AULA - QUA 12/05 QUI 06/05

- Reunião dos grupos e início do desenvolvimento do projeto para a sala de aula
- Estratégias de diagnóstico e avaliação de redações de alunos. (Presença de João Nemi)
- TEXTO/GRAMÁTICA: Rodolfo Hilari

10^A. AULA - QUA 19/05 QUI 13/05

- Desenvolvimento do projeto em grupo
- TEXTO PARA LEITURA – Wanderlei Geraldi, Marisa Lajolo

SEMANA DA EDUCAÇÃO - 24 A 29 DE MAIO

11^A.AULA - QUA 02/06 QUI 20/05

- Desenvolvimento do projeto em grupo. Sorteio dos grupos para apresentação. Sorteio de dois grupos para aula.
- Estratégias de leitura. Propostas de leitura. O papel da Biblioteca. (Presença DE CLÁUDIA ALONSO)

12^A. AULA - QUA 09/06 QUI 03/06

- O Livro Didático (LD) em sala de aula: realidade e PNLD
- Leitura em sala de LD. Escolha de um capítulo para análise à luz da proposta de ensino de LP da disciplina. Xerocar o ponto escolhido E anexar a xerox ao comentário analítico.
- Apresentação dos grupos

13^A.AULA - 16/17 junho

- Discussão sobre Estágio. Relato das experiências
- Professores da rede: apreciação do próprio trabalho à luz do curso.
- Livro da Maria Paula Parisi et. al. – Leitura em sala
- Apresentação dos grupos

14^A. AULA - 23/24 junho

- Convidada: Maria Paula Parisi (LD)
- Apresentação dos grupos

15^A. AULA - 30 junho e 1^o de julho

- Encerramento: pontos pendentes
- AVALIAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

Anexo 3

Programa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – ano 2004

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO		ANEXO "C"
PROGRAMA COMPLETO		
Unidade: Faculdade de Educação		Depto: EDM
Curso: Licenciatura		
1. Disciplina: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II 2. Código: EDM0406		
3. Semestral <input checked="" type="checkbox"/>	5. Obrigatória <input checked="" type="checkbox"/>	
4. Anual <input type="checkbox"/>	6. Optativa <input type="checkbox"/>	
7. Disciplina requisito ou indicação de conjunto:		
8. Créditos	9. Semestre Ideal:	
a) aula: 4	10. N° máximo de alunos por turma: 60 (sessenta)	
11. Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa. 2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. 3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de Língua Portuguesa. 4. Viabilizar e orientar práticas de estágio. 		
12. Ementa (programa resumido): Discussão e pesquisa sobre: perspectivas do ensino de língua materna e literatura adequadas aos tempos contemporâneos; métodos e procedimentos; estratégias didáticas para as modalidades oral e escrita; materiais e recursos didáticos; formas de avaliação internas e externas à sala de aula.		
13. Conteúdo(programa): <ol style="list-style-type: none"> 1. A produção do texto escrito na escola: correlação entre teorias e práticas. 2. Estratégias para desenvolvimento da produção escrita. 3. A gramática entre outras dimensões do ensino de língua materna. 4. Particularidades do ensino e aprendizagem de língua materna nos níveis fundamental e médio. 5. Teorias e práticas de leitura. 6. A literatura no ensino médio. 7. O ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto das novas tecnologias. 8. Estratégias didáticas para ensino e aprendizagem de língua materna: propostas e projetos. 9. As diferentes formas de avaliação no ensino de língua portuguesa. 10. Estágio supervisionado: modalidades e problemas. 		
14 Justificativa:		
15. Métodos utilizados: <ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas expositivas e práticas. 2. Utilização de recursos didáticos: vídeos, transparências, slides, power point, softwares, Internet, jogos etc. 3. Discussão em grupo, apresentação de propostas dos grupos para a classe, simulações de aula e outras dinâmicas. 		
16. Critérios de avaliação de aprendizagem:		

Participação, relatórios de estágio, desenvolvimento de materiais didáticos, propostas de aula, simulação de aula, trabalhos escritos.

17. Normas de recuperação (critérios de aprovação e épocas de realização das provas ou trabalhos):
Realização integral do estágio e apresentação de relatório.
Trabalho escrito sobre os conteúdos desenvolvidos.

18. Atividades discentes:
Estágio, relatório de estágio, simulação de aulas, trabalhos individuais e coletivos.

19. Carga horária semestral:

Aulas teóricas: 60
Aulas práticas:
Seminários:
Outros: 60

20. Carga horária anual:

Aulas teóricas:
Aulas práticas:
Seminários:
Outros:

21. Bibliografia Básica:

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *Teresa* – revista de literatura brasileira, FFLCH/Ed. 34, n.1, 1º sem. 2000.

_____. "Plural, mas não caótico". In: *Temas e situações da cultura brasileira*. São Paulo: Ática.

CANDIDO, Antonio. "Literatura e formação do homem". *Ciência e Cultura*, 24(9), p.803-9, set. 1972.

_____. "O Direito à literatura". In: *Várias escritas* [ed. rev. e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.

ECO, Umberto. "O texto, o prazer, o consumo". In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. [trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, João W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1996.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. V. , *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

MARCUSCHI, L. Antonio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PECHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento. O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

Revistas:

1) *Linha D'Água* – Revista da APLL – Associação dos Professores de Língua e Literatura

2) *Leitura: Teoria e Prática*. Revista da Associação de Leitores do Brasil. Campinas.

Documentos Oficiais : propostas e parâmetros curriculares.

22. Professor (es) responsável (is):

Claudemir Belintane

Claudia Rosa Riolfi

Idméa Semeghini-Siqueira

Neide Luzia de Rezende

Valdir Heitor Barzotto

Anexo 4

Cronograma da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – ano 2004

Faculdade de Educação – USP
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (EDM 406)
Prof. Neide Luzia de Rezende neirez@usp.br
2º semestre de 2004

PLANTÃO: 2ª, 3ª e 5ª das 13h30 às 17h00 SALA n. 121 – Bloco A – TEL. 3091-3099 – r. 257
XEROX Pasta n. 56 ESCANINHO (saguão do bloco b) - n. 88

Dias letivos (Quartas e Quintas)

Setembro: 15, 16, 22, 23, 29, 30

Outubro: 6, 7, 13, 14, 20, 21, 27, 28

Novembro: 3, 4, 10, 11, 17, 18, 24, 25

Dezembro: 1, 2, 8, 9, 15, 16, 22, 23

Total: 15 aulas

1. CONTEÚDO

1.1. Aspectos teóricos e pesquisa

O ensino de literatura

1. A literatura tem uma função?
2. Problemática do ensino da literatura
3. Questões da recepção. Problemática da história da literatura. O leitor como instância na história da literatura.
4. Ensino de literatura no 1º e no 2º graus: especificidades e funções da literatura no ensino escolar.
5. Literatura e “paraliteratura”. Concepções e variedade do gênero narrativo – literatura infanto-juvenil, literatura de massa, literatura canônica, literatura contemporânea – e sua potencialidade na escola.
6. Desenvolvimento de propostas para a instrumentalização da leitura e da literatura em sala de aula.

1.2. A prática de sala de aula

1. Elaboração de projetos para a sala de aula
2. A sistematização do conhecimento gramatical no ensino médio
3. Avaliação de livros didáticos
4. Análise dos PCN – Ensino Médio

2. ESTRATÉGIAS DE AULA

Aula expositiva, trabalho em grupo (elaboração de projetos), discussão de textos em grupo, discussões acerca da observação e da regência, aulas e/ou oficinas de convidados.

3. AVALIAÇÃO: presença e participação nas aulas, projetos em grupo, relatórios de estágio, fichamento e/ou resumo.

4. ESTÁGIO

Modalidade tradicional

1. Observação em sala de aula da escola pública: 20 horas
2. Regência em sala de aula da escola pública: 20 horas
3. Outras atividades (reunião pedagógica, correção de redações na escola, observação em outras disciplinas, preparação de textos para a internet etc.): 20 horas

Outras modalidades: Projeto Redigir, Projeto Textando, Pró-Universitário, Oficinas etc.

Bibliografia

- BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *Teresa* – revista de literatura brasileira, FFLCH/Ed. 34, n.1, 1º sem. 2000
- _____. “Cultura brasileira e culturas brasileiras”. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Currículo de Códigos e Linguagens*. Ensino Médio. Brasília: 1999.
- CANDIDO, Antonio. “Literatura e formação do homem”. *Ciência e Cultura*, 24(9), p.803-9, set. 1972.
- _____. “O Direito à literatura”. In: *Várias escritos* [ed. rev. e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- ECO, Umberto. “O texto, o prazer, o consumo”. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. [trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como metáfora social. Desvios e rumos*. Niterói: EDUFF, 2000.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes Leite. Entrevista. *Revista Magma* [DTLLC-FFLCH-USP], N. 5, 1998.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola*. Sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. São Paulo: Rocco, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Revista Pátio*, n. 11, nov.99/jan.2000.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da literatura. *Folha de São Paulo*. *Mais!* 18.06.2000.
- _____. História Literária e julgamento de valor. In: _____. *Altas Literaturas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. S.Paulo: Ática, 1981.
- ROSENFELD, Anatol. Kitsch: pró e contra. In: _____. *Texto/Contexto II*. São Paulo: EDUSP/Unicamp/Perspectiva.
- VYGOTSKY, Pensamento e palavra. In: *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,
- ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.
- _____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. 3º cap.
- _____. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA et. Al., *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- _____. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. (Desse livro são especialmente indicados os seguintes textos: Zilberman, “A Leitura na escola”; Leite, Lígia C. M., Marques, Regina M. H., “Ao pé do texto na sala de aula”; Lajolo, Marisa. “O texto não é pretexto” ; 4. Vera Teixeira de Aguiar, “Leituras para o 1º. grau: critérios de seleção e sugestões”)

Revistas:

- 1) *Linha D'Água* – Revista da APLL – Associação dos Professores de Língua e Literatura
- 2) *Leitura: Teoria e Prática*. Revista da Associação de Leitores do Brasil. Campinas.

Anexo 5

Orientações para o estágio da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – ano 2004

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

1

**LINHAS GERAIS DE ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO
EM METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CARGA-HORÁRIA

- As atividades de estágio comportam uma carga-horária de **60 horas-aula semestrais** de atuação efetiva na escola, sendo, idealmente, **20 na modalidade observação, 20 em atividades de regência efetiva e 20 dedicadas a outras atividades** em cada semestre, totalizando ao longo dos dois semestres exigidos pela Metodologia de Ensino **120 horas de estágio**.
- As horas-aula referentes ao estágio de observação serão cumpridas na fase inicial e as de regência deverão ser previamente discutidas com o professor da disciplina; espera-se que veiculem conteúdos e métodos abordados na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, por isso devem ser agendadas para os dois últimos meses do semestre.

REGÊNCIA É CONDIÇÃO *SINE QUA NON*

- Caso a escola ou o professor não permita que o aluno possa realizar as aulas de regência, solicitamos que **a autoridade escolar denegue** o pedido anexo já que a possibilidade de o aluno atuar como regente é condição *sine qua non* para a realização do estágio. Nesse sentido, ao assinar a autorização que consta na segunda via da carta em anexo, a escola estará autorizando a realização do estágio e conseqüentemente das atividades de regência.

ATIVIDADES POSSÍVEIS

- De acordo com as necessidades e com a evolução do processo de estágio, o aluno poderá utilizar parte do estágio em atividades especiais: **aulas de reforço, projetos de leitura, oficinas de produção de texto e outros projetos previamente definidos**. Também se incluem em outras atividades as horas dedicadas ao acompanhamento dos HTPCs ou JEIs, projetos da escola para os finais de semana etc.

CICLOS, ESCOLAS E CURSOS PERMITIDOS

- A realização do estágio somente será possível no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Se o aluno tiver um projeto especial (tal como observar a verticalidade de um programa de Língua Portuguesa) também poderá fazer uma parte do estágio nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Não serão aceitos estágios realizados em cursos supletivos ou pré-vestibulares particulares, educação infantil e outros cursos que não se configurem como educação básica regular. O curso de suplência da rede pública faz parte dos cursos regulares das escolas públicas, portanto é aceito para o estágio.
- O estágio poderá ser feito na rede privada de ensino, desde que a escola tenha um projeto pedagógico consistente que ofereça situações de aprendizagem ao aluno de Metodologia do

Universidade de São Paulo

2

Faculdade de Educação

Ensino de Língua Portuguesa. Nesse caso, é necessário que a escola forneça uma cópia do projeto ao aluno-estagiário.

REGISTRO DO PROCESSO DE ESTÁGIO

- O professor responsável pela disciplina Língua Portuguesa, na escola escolhida pelo estagiário, deverá assinar a ficha de registro após a realização de cada atividade - assinalando apenas 02 horas-aula em cada linha da ficha de controle. Caso haja projeto especial que demande uma quantidade razoável de horas, estas deverão ser decompostas de 02 em 02 horas, com o registro passo a passo de cada atividade do projeto (ou seja, não se deve registrar e assinar um registro genérico do tipo "Projeto de Leitura = 15 horas"). O preenchimento da ficha é de responsabilidade exclusiva do estagiário. No final do processo, a ficha deverá ser encerrada com a assinatura da autoridade escolar (diretor ou vice) e com o carimbo da escola.
- Uma vez efetivado o acordo, a escola tem o direito de exigir regularidade e assiduidade ao estagiário e, em hipótese alguma, deverá abreviar o tempo de permanência do aluno.

ÉTICA E RESPONSABILIDADES DO ESTAGIÁRIO

- Nas primeiras aulas do semestre letivo, o professor da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa deverá sempre propor uma ampla discussão **sobre a ética e as responsabilidades do estagiário**. Outras regras e referências éticas e legais poderão ser discutidas na própria escola com o professor ou com outras autoridades de ensino de acordo com as circunstâncias e singularidades de cada região, de cada escola.

PLANO DE ESTÁGIO

- Ao final do período de observação, o aluno deverá esboçar um plano de estágio e submetê-lo ao professor da escola. Desse plano deverão constar: séries escolhidas, objetivos, cronograma de atividades, programa de aulas ou atividades correspondentes à regência e ao conteúdo a ser ministrado (esquema geral). A elaboração desse plano é de absoluta responsabilidade do aluno-estagiário.

São Paulo, 03 de março de 2005.

Profª. Dra. Neide Luzia de Rezende
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Anexo 6

Orientações para o estágio de observação e produção do relatório da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – ano de 2004

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I
FEUSP - EDM 405
Profa. Neide Luzia de Rezende

OBSERVAÇÃO E RELATÓRIO (Roteiro)

I - Descrição da escola

- Informações básicas e descrição física (nome, localização, período de funcionamento, graus atendidos, tamanho, aspecto, etc.)
- Biblioteca: dimensão, acomodações, acervo, frequência, disponibilidade para o uso, pessoal capacitado, etc.
- Sala de informática: dimensões, quantidade de aparelhos, disponibilidade para o uso, pessoal capacitado.
- Recursos materiais: retroprojetor, vídeo, sala-ambiente, etc.
- Aspecto pedagógico: corpo de professores (tipo de formação), coordenadoria, reuniões, programa curricular, etc.

II - Informações necessárias para o estágio e para a introdução do relatório

- Procurar conhecer de antemão o projeto pedagógico da escola e o planejamento curricular de Português.
- Saber em que medida o professor segue o planejamento prévio.
- Procurar conhecer quais os objetivos perseguidos pelo professor com as aulas (isto é, o que o aluno será capaz de fazer após essas aulas).
- Procurar saber a que etapa do planejamento as aulas observadas correspondem (se foi observado um recorte no interior de algum bloco de conteúdo, se correspondem a uma fase de um projeto do professor ou de uma sequência do programa respeitada por todos os demais professores da disciplina).

III - Observação na sala de aula

- Descrição analítica da aula
 - Conteúdo
 - Metodologia: verificar que concepção ou concepções o professor de português segue quanto ao ensino da língua (gramática normativa, gramática de uso, lingüística textual, suas variações e combinações)
 - Estratégia adotada pelo professor: aula expositiva, trabalho em dupla ou em grupo, uso de livro didático, jogos, cópia da lousa, vídeo...
 - Avaliação - identificar as formas de avaliação do professor: verificar se há uma avaliação para diagnóstico dos problemas do aluno, ou se apenas avaliação para checagem de conteúdos e nota, como correção de exercícios, correção no caderno, na lousa etc. Incluir também os resultados conseguidos pelo professor com a avaliação feita.
- Comentário global sobre a classe: interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-estagiário, professor-estagiário.
- Anexar material das aulas observadas

IV - Forma de apresentação do relatório

O estagiário poderá adotar a forma que julgar mais conveniente para relatar sua experiência, levando também em consideração a clareza e a visibilidade de informação para o leitor (o professor da disciplina de Metodologia e seus colegas de curso, em primeiro lugar; depois, outro leitor *poderá ser* também o professor da escola que acessar o site). Ou seja, o estagiário poderá optar: por uma descrição analítica aula a aula (desde que as informações e comentários sejam relevantes); pelo comentário de um bloco de aulas e destacar suas semelhanças e diferenças; por um comentário geral, com reflexões a respeito do processo todo; pelo recorte de um ângulo da observação e explorá-lo, etc.

(ATENÇÃO: Na página de rosto do relatório não podem deixar de constar: a modalidade do relatório (Relatório de Observação, Relatório de Regência ou Relatório de Observação e Regência), o nome do estagiário, o nome da escola e a série)

Anexo 7

Roteiro para entrevista com a professora orientadora dos estágios

1. Como está organizado o estágio de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa?
2. Há um roteiro para o estágio de observação e para a produção do relatório?
3. Qual é o programa da disciplina Metodologia de Língua Portuguesa?
4. O programa da disciplina contempla o estudo sobre os livros didáticos? Sob que aspecto?
5. A bibliografia da disciplina deve ser utilizada pelos alunos nos relatórios de estágio?

Anexo 8

Roteiro para entrevista com as professoras observadas pelos estagiários

1. Que habilitação você possui para o magistério? Quando concluiu? Onde? Possui pós-graduação? Qual?
2. Qual é o seu tempo no magistério? Qual a sua situação funcional? Possui outro trabalho? Qual? Qual a sua jornada de trabalho semanal (no magistério/total)? O que fazia antes de ingressar no magistério?
3. Utiliza livro didático? Por quê? Os livros didáticos atendem suas expectativas?
4. Participou do processo de escolha do livro didático em 2002 e em 2005? Como ocorreu? Qual o livro didático utilizado em 2004? Em 2005? (Se houver mudança) Por que escolheu outro livro didático em 2005?
5. Como é feita a distribuição dos livros didáticos aos alunos? Onde ficam guardados? Os alunos trazem o livro didático para as aulas? (Se não) Como você resolve essa situação?
6. Como utiliza o livro didático? Utiliza o manual do professor? Segue a seqüência proposta pelo autor do livro didático? Segue as sugestões de como trabalhar as atividades propostas pelo autor? Reproduz textos ou exercícios do livro didático em outro suporte (lousa, folha avulsa)?
7. Você utiliza o livro didático para atividades de leitura? Por quê?
8. De gramática? Por quê?
9. De oralidade? Por quê?
10. De produção de texto? Por quê?
11. Como é a participação dos alunos na utilização do livro didático?
12. Você recebeu alguma formação sobre como escolher ou usar o livro didático? Acha necessário esse tipo de formação?
13. Professores deveriam participar das avaliações dos livros didáticos?

Anexo 9

Roteiro para observação dos estagiários do uso do livro didático

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO USO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Livro(s) didático(s) que o professor utiliza
2. Acesso aos exemplares do livro didático pelos alunos – livro adotado pelo PNLD, somente o professor possui o exemplar e reproduz trechos para os alunos ...
3. Frequência da utilização (proporção de tempo da aula)
4. Como utiliza – segue as unidades do livro didático; seleciona trechos (quais?), complementa com outras atividades
5. Atividades interessantes com o livro didático
6. De acordo com a observação do estagiário, qual a importância (o lugar) do livro didático na sala de aula.

Informações complementares:

1. formação do professor – curso, instituição
2. experiência profissional – tempo de magistério, situação funcional (efetivo, OFA, titular, adjunto...)