



MÁRCIA ANDREA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: USOS DO LIVRO DIDÁTICO, OBJETOS  
DE ENSINO E GESTOS PROFISSIONAIS**

CAMPINAS  
2013





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MÁRCIA ANDREA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: USOS DO LIVRO DIDÁTICO, OBJETOS  
DE ENSINO E GESTOS PROFISSIONAIS**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Língua Materna.

CAMPINAS  
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE  
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

OL4e	<p>Oliveira, Márcia Andrea Almeida de, 1979- O ensino de língua portuguesa : usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais / Márcia Andrea Almeida de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Livros didáticos – Língua portuguesa. 2. Semiótica. 3. Transposição didática. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
------	--

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Portuguese language teaching: uses of textbook, teaching objects and professional gestures.

**Palavras-chave em inglês:**

Portuguese Language textbook  
Semiotic Instruments  
Didactic Transposition  
Professional Gestures  
Sedimentation of Teaching Practices

**Área de concentração:** Língua materna.

**Títuloção:** Doutora em Linguística Aplicada.

**Banca examinadora:**

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]  
Clecio dos Santos Bunzen Júnior  
Maria Inês Batista Campos  
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça  
Raquel Salek Fiad

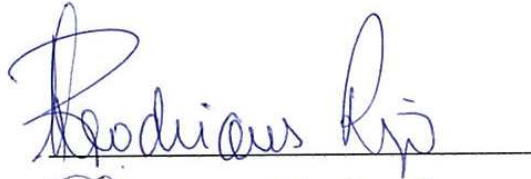
**Data da defesa:** 15-03-2013.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada.

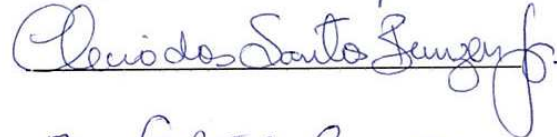


BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo



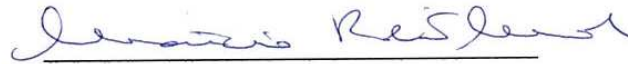
Clecio dos Santos Bunzen Júnior



Maria Inês Batista Campos



Márcia Rodrigues de Souza Mendonça



Raquel Salek Fiad



Jacqueline Peixoto Barbosa

\_\_\_\_\_

Inês Signorini

\_\_\_\_\_

Maria Viviane do Amaral Veras

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



Ao meu querido e amado pai, batalhador e provedor. Sei que ficaria feliz com a minha conquista.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu ajudador, por se fazer presente em todos os momentos e, principalmente, por me sustentar nos tempos de crise.

A minha mãe, por me apoiar, me incentivar e acreditar em mim. Te amo, mamy!

A minha família, pelo apoio incondicional e por me estimular a vencer. Sempre encontrei em vocês carinho e abrigo quando voltava para casa. Adoro vocês.

A Roxane Rojo, minha orientadora de tese, pela objetividade e precisão nas orientações. Agradeço imensamente pela aprendizagem proporcionada.

Meu especial agradecimento ao professor Joaquim Dolz, meu orientador de estágio doutoral na Universidade de Genebra (Unige), pela acolhida e por me orientar na sistematização e análise dos dados. Grandes foram as suas contribuições. Merci beaucoup!

Aos professores Sandoval Gomes-Santos e Raquel Fiad, pelas inúmeras contribuições durante a qualificação do projeto.

Aos professores Clecio Bunzen e Márcia Mendonça, pela leitura detalhada e pelas valiosas sugestões dadas durante a qualificação da tese.

Às amigas Adriana, Cynthia, Juliana, Lilian e Noemi, pelo incentivo e apoio e pelas trocas de conhecimento, sempre muito proveitosas.

Aos companheiros de curso Claudiomiro e Pedro, pelas palavras de incentivo e pelos conselhos valiosos.

Ao professor Philippe Wanlin, pelas boas conversas sobre metodologia.

Meu especial agradecimento às professoras participantes desta pesquisa. Obrigada por tornarem esse estudo possível.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa doutorado no Brasil.

À CAPES, pela bolsa de doutorado-sanduíche, realizado em Genebra-Suíça.



## RESUMO

Essa tese se insere na área de Linguística Aplicada e procura integrar três dimensões essenciais para se compreender o uso do Livro Didático de Língua Portuguesa: os objetos de ensino, as ferramentas do professor e os gestos profissionais. Tem como objetivo descrever, analisar e compreender como as professoras dos 6º e 9º anos apropriam-se dos livros didáticos da coleção *Tudo é Linguagem*, adotada no triênio 2008-2010, em uma escola estadual da cidade de Belém. Neste trabalho, buscou-se (1) examinar as apreciações dos professores a respeito do manual adotado, levando-se em consideração o caráter ideológico do enunciado, o papel da linguagem na constituição social do sujeito (BAKHTIN, 1993 [1934]; 1997 [1953]); (2) investigar quais gestos didáticos são propostos pelo livro didático e aqueles implementados pelas professoras participantes da pesquisa, tomando-se como referência as reflexões sobre gesto (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, SCHNEUWLY; DOLZ, 2009); e (3) verificar em que medida o uso do Livro Didático de Língua Portuguesa favorece a reconfiguração dos objetos de ensino em sala de aula (CHEVALLARD, 1991[1985], MARTINAND, 1986; 2001). Além disso, para se analisar os objetos didatizados, ensinados e avaliados, bem como analisar os gestos didáticos implementados durante a construção do objeto de ensino em aula, recorreu-se à noção de ferramenta/megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004 [1994]), às reflexões sobre tarefa (DOLZ *et al.*, 2001), às noções de apropriação tecnológica (BAR; PISANI; WEBER, 2007, CARROL *et al.*, 2003, CARROL, 2004) e à ideia de sedimentação das práticas (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). Para se alcançar os objetivos propostos, usou-se a metodologia qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995) e se seguiu o princípio da triangulação dos dados e uma orientação interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). Com base nessa fundamentação, descreveram-se e analisaram-se quatro unidades do livro didático, quatro cadernos de alunos e duas provas dos 6º e 9º anos, além de se descrever e analisar quatro entrevistas com as professoras dos 6º, 7º, 8º e 9º anos e as aulas observadas. A partir da análise desse *corpus*, verificou-se que o professor, ao ter o livro em mãos, não se depara com um conjunto fechado de atividades escolares e tarefas, mas o ressignifica de acordo com as suas apreciações sobre o material e as necessidades dos alunos. Observou-se também que esse instrumento materializa o objeto de saber por meio de textos e tarefas, ao mesmo tempo em que o elementariza, dirigindo a atenção do professor e do aluno para algumas das dimensões do objeto. Percebeu-se ainda que o livro didático analisado e as aulas de Língua Portuguesa passam por processos de sedimentação e continuidade das práticas de ensino (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). Além disso, notou-se que tanto nas práticas de ensino das professoras, quanto no livro há a implementação/proposição reduzida do gesto institucionalização (síntese e explicitação dos saberes didatizados e ensinados), sendo este último quase sempre vinculado aos objetos gramaticais, indicando assim que existe uma necessidade de melhor se explorar e se sistematizar os objetos discursivos e textuais.

**Palavras-chave:** Livro Didático de Língua Portuguesa; Instrumentos Semióticos; Transposição Didática; Gestos Profissionais; Sedimentação das Práticas de Ensino.





## ABSTRACT

This thesis is inserted in the area of Applied Linguistics and it seeks to integrate three essential dimensions in order to understand the use of Portuguese Language Textbooks: the teaching objects, the teacher's tools and the professional gesture. It aims to describe, analyze and understand how 6th and 9th grade teachers appropriate the collection of textbooks *Tudo é Linguagem* adopted between 2008 and 2010 in a secondary school in the city of Belém. In this work, we (1) review the teachers' assessments concerning the textbook adopted, taking into consideration the ideological nature of the utterance, the role of language in the social constitution of the subject (BAKHTIN, 1993 [1934]; 1997 [1953]); (2) investigate which didactic gestures are proposed by the textbook and those implemented by the teachers who participated in the research, having as a reference the reflections about gesture (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, SCHNEUWLY; DOLZ, 2009); and (3) verify to what extent the use of the Portuguese Language Textbook favors the reconfiguration of teaching objects in the classroom (CHEVALLARD, 1991 [1985]; MARTINAND, 1986; 2001). Furthermore, in order to analyze the didactized, taught, and assessed objects, as well as to analyze the didactic gestures implemented during the construction of the teaching object in the classroom, we used the notion of tools/megatools (SCHNEUWLY, 2004 [1994]), the reflections about task (DOLZ et al., 2001), the notions of technological appropriation (BAR; PISANI; WEBER, 2007, CARROL et al., 2003, CARROL, 2004) and the idea of sedimented practices (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). As to achieve the proposed objectives, we used the qualitative methodology (LUDKE; ANDRÉ, 1986) through an ethnographic approach (ANDRE, 1995) and we follow the data triangulation principle and the interpretive orientation (MOITA-LOPES, 1994). Based on this methodological and theoretical framework, we described and analyzed four units of the textbook, four notebooks of students and two tests of the 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades, in addition to describing and analyzing four interviews with 6th, 7th, 8th and 9th grade teachers and their classes observed. From the analysis of this corpus we showed that, by having the textbook in their hands, the teachers do not face a closed set of school activities and tasks, but instead they (re)signify them according to their assessment of the material and the needs of students. We also observed that this instrument presents the teaching object through texts and tasks and points the elements of object, directing the attention of the teacher and the student to some of the dimensions of the object. We also realized that the textbook analyzed and the Portuguese language classes undergo processes of sedimentation and continuity of teaching practices (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). In addition to that, we noted that there is the use/proposition of the institutionalization gesture (synthesis and explicitness of taught and didactized knowledges) both in the teaching practices and in the textbook, which is almost always related to the grammatical object, indicating thus that it is necessary to better explore and systematize the discursive and textual objects.

**Key words:** Portuguese Language textbook; Semiotic Instruments; Didactic Transposition; Professional Gestures; Sedimentation of Teaching Practices.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1 A LINGUÍSTICA APLICADA.....	20
2 O DIÁLOGO ENTRE GRUPOS DE PESQUISA: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....	21
3 OS OBJETOS DE PESQUISA .....	23
<b>3.1 O professor .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 O Livro Didático de Língua Portuguesa.....</b>	<b>24</b>
4 O CONTEXTO DE PESQUISA .....	27
5 OBJETIVOS.....	29
<b>5.1 Objetivo geral.....</b>	<b>29</b>
<b>5.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>29</b>
6 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	29
7 PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....	30
8 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	30
9 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	31
<b>CAPÍTULO 1 - LIVRO DIDÁTICO: OBJETO COMPLEXO E MULTIFACETADO .....</b>	<b>35</b>
1.1 LIVRO DIDÁTICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	37
1.2 ABORDAGENS E INTERPRETAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO .....	38
1.3 LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO SEMIÓTICO/DIDÁTICO.....	47
1.4 LIVRO DIDÁTICO: UMA TECNOLOGIA DA ESCRITA.....	55
<b>CAPÍTULO 2 - AS DIMENSÕES IMPLICADAS NA SITUAÇÃO DIDÁTICA: SABER E PROFESSOR .....</b>	<b>63</b>
2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES .....	63
<b>2.1.1 A transposição didática .....</b>	<b>65</b>
<b>2.1.2 O saber: objeto de discurso e discurso.....</b>	<b>74</b>
<b>2.1.3 A relação entre os saberes de referência e os saberes escolares .....</b>	<b>79</b>
<b>2.1.4 A relação entre práticas sociais de referência e objetos de ensino em Língua Portuguesa .....</b>	<b>83</b>
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....	89
<b>2.2.1 Situando a pesquisa sobre o trabalho docente .....</b>	<b>89</b>
<b>2.2.2 Os gestos profissionais do professor.....</b>	<b>94</b>
<b>2.2.3 Os gestos profissionais e as ferramentas do professor.....</b>	<b>105</b>

<b>CAPÍTULO 3 - CENÁRIO DE PESQUISA: IMPASSES, NEGOCIAÇÕES E PARADIGMAS.....</b>	<b>109</b>
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: GERAÇÃO E ANÁLISE DE REGISTROS.....	110
3.2 A ABORDAGEM DE CUNHO ETNOGRÁFICO: O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA .....	112
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	115
<b>3.3.1 A escola .....</b>	<b>115</b>
<b>3.3.2 Os participantes da pesquisa .....</b>	<b>116</b>
3.4 AS TÉCNICAS DE PESQUISA .....	117
<b>3.4.1 Observação participante .....</b>	<b>117</b>
<b>3.4.2 Entrevistas e questionários .....</b>	<b>117</b>
<b>3.4.3 Documentos escolares .....</b>	<b>119</b>
3.4.3.1 <i>Coleção Tudo é Linguagem.....</i>	<i>120</i>
3.4.3.2 <i>Cadernos dos alunos.....</i>	<i>121</i>
3.4.3.2. <i>Provas.....</i>	<i>122</i>
3.5 AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS .....	123
<b>3.5.1 A roteirização dos livros didáticos .....</b>	<b>123</b>
.....	<b>133</b>
<b>3.5.2 A roteirização das entrevistas e dos questionários .....</b>	<b>133</b>
<b>3.5.3 A sinopse das aulas observadas .....</b>	<b>138</b>
<b>CAPÍTULO 4 – DESCORTINANDO A COLEÇÃO <i>TUDO É LINGUAGEM</i> ....</b>	<b>141</b>
4.1. AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO NO PNLD (2008).....	141
4.2 DESCRIÇÃO GERAL DA COLEÇÃO .....	144
<b>4.2.1 Aspectos organizacionais e de conteúdo do livro do aluno .....</b>	<b>144</b>
<b>4.2.2 Questões teórico-metodológicas do Manual do Professor.....</b>	<b>157</b>
4.3 DESCRIÇÃO DAS UNIDADES E DAS SEÇÕES DO LDP PRESENTES EM SALA DE AULA .....	159
4.4 ANÁLISE DA SELEÇÃO, DA ORDENAÇÃO E DA HIRERQUIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO PROPOSTOS .....	161
<b>4.4.1 Unidade 1: O conto popular em prosa (6º ano).....</b>	<b>161</b>
<b>4.4.2 Unidade 2: Crônica e conto (9º ano) .....</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO 5 - A AVALIAÇÃO, A SELEÇÃO E O USO DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>185</b>
5.1 POLO DO SABER.....	185
<b>5.1.1 Concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>186</b>
<b>5.1.2 As professoras e o processo de avaliação do livro didático .....</b>	<b>188</b>

<b>5.1.3 O processo de seleção do livro didático pelas professoras .....</b>	<b>190</b>
<b>5.1.4 As professoras e os saberes didatizados .....</b>	<b>196</b>
5.2 POLO DO PROFESSOR .....	209
<b>5.2.1 As possibilidades no uso do Livro Didático de Língua Portuguesa .....</b>	<b>209</b>
<b>5.2.2 As limitações no uso do livro didático no ensino de Língua Portuguesa ..</b>	<b>213</b>
5.3. POLO DO ALUNO .....	219
<b>CAPÍTULO 6 - AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2.....</b>	<b>225</b>
6.1 O ENTORNO DAS SALAS DE AULAS E A PRESENTIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO .....	226
6.2 IMPLEMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO PELAS PROFESSORAS DO 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2 .....	234
<b>6.2.1 A composição e a organização das aulas do 6º ano.....</b>	<b>235</b>
6.2.1.1 <i>A proposta de ensino da Unidade prévia do volume 6 da coleção Tudo é Linguagem.....</i>	<i>235</i>
6.2.1.2 <i>As informações presentes nos dois cadernos do 6º ano .....</i>	<i>241</i>
6.2.1.3 <i>As sequências de ensino do 6º ano reconstruídas a partir dos cadernos dos alunos, das sinopses das aulas e do LDP .....</i>	<i>247</i>
6.2.1.3.1 Sequências de ensino sem a implementação do LDP.....	247
6.2.1.3.2 Sequências de ensino com a implementação do LDP .....	249
<b>6.2.2 A composição e a organização das aulas do 9º ano.....</b>	<b>263</b>
6.2.2.1 <i>A proposta de ensino da Unidade 1 do volume 9 da coleção Tudo é linguagem.....</i>	<i>264</i>
6.2.2.2 <i>As informações presentes nos dois cadernos dos alunos do 9º ano .....</i>	<i>276</i>
6.2.2.3 <i>As sequências de ensino do 9º ano reconstruídas a partir dos cadernos dos alunos, das sinopses das aulas e do LDP .....</i>	<i>280</i>
6.2.2.3.1 Sequências de ensino sem a implementação do LDP.....	281
6.2.2.3.2 Sequências de ensino com a implementação do LDP .....	283
<b>6.2.3 Síntese dos objetos de ensino, das formas sociais de trabalho e dos gestos didáticos materializados nas aulas ministradas antes da 1ª avaliação.....</b>	<b>291</b>
6.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS OBJETOS AVALIADOS.....	298
6.4 ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE OS GESTOS PROFISSIONAIS PROPOSTOS E OS REALIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO ENSINADO: O PAPEL DA FERRAMENTA SEMIÓTICA/DIDÁTICA .....	302
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>315</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>327</b>
LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ANÁLISE: .....	341

<b>ANEXOS .....</b>	<b>343</b>
ANEXO 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS...	344
ANEXO 2 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	346
ANEXO 3 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS .....	347
ANEXO 4 – PROVAS DA 1ª AVALIAÇÃO DAS TURMAS DO 6º, 7º, 8º E 9º ANOS .....	368
ANEXO 5 – QUADRO-SÍNTESE DAS CAPACIDADES DE LEITURA .....	376
ANEXO 6 – TEXTO “POIS É” .....	377
ANEXO 7 – GRADE CURRICULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ .....	378
ANEXO 8 – RELAÇÃO DOS AUTORES DOS TEXTOS PRINCIPAIS DE CADA UNIDADE.....	379
ANEXO 9 - SUMÁRIOS DOS 6º E 9º VOLUMES.....	381
ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO ÀS PROFESSORAS.....	385
ANEXO 11- SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O OBJETO CRÔNICA - 9º ANO.	387
ANEXO 12- SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O OBJETO CONTO - 6º ANO .....	389
ANEXO 13- ROTEIRIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO .....	392

## INTRODUÇÃO

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Mikhail Bakhtin (1993 [1934], p. 89).

Este estudo está vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq<sup>1</sup> “Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação – LD – Properfil (2004 – atual)”, liderado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo. O grupo destaca-se em três atividades: (1) avaliação de Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC); (2) assessoria e consultoria ao Ministério para as políticas do livro e da leitura e (3) pesquisa sobre a produção, o perfil didático e discursivo e a circulação (escolha e uso) dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP), nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, sendo essa sua atividade principal. A pesquisa aborda a edição didática brasileira, no período entre 1998 até o presente, quando importantes modificações foram realizadas nas políticas do Estado para o manual escolar. Seus objetivos mais gerais são descrever as características editoriais, pedagógicas e discursivas da produção destinada ao ensino de língua materna na Alfabetização, na Educação Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º anos) e no Ensino Médio, assim como apreender alterações ocorridas nessas características, nos livros destinados ao Ensino Fundamental (incluindo a Alfabetização), após a realização, no PNLD, das sucessivas avaliações de títulos destinados a esses segmentos de ensino, bem como após a

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

realização das escolhas, pelas escolas públicas, de livros também destinados a esses segmentos<sup>2</sup>.

Como parte integrante dos produtos desse Grupo, o estudo aqui apresentado trata da apropriação que o professor faz do LDP, integrando três dimensões essenciais para se compreender o trabalho docente: os objetos de ensino, as ferramentas do professor e os gestos didáticos<sup>3</sup>.

## 1 A LINGUÍSTICA APLICADA

O presente estudo insere-se na área de Linguística Aplicada (doravante LA), uma vez que considera a pluralidade do objeto de estudo (ensino de línguas, uso de tecnologias etc.), a multiplicidade de significados e a valorização dos contextos. Conforme Moita-Lopes (2006), a LA apresenta uma natureza interdisciplinar e um modo de construir conhecimento transdisciplinar (ou “indisciplinar”). Interdisciplinar porque busca articular disciplinas que por si só são independentes, como Antropologia, Sociologia, História, Linguística, Psicologia, Psicanálise etc., com o objetivo de dar conta da complexidade do que estuda. Transdisciplinar (ou “indisciplinar”) porque supera as fronteiras disciplinares, por meio de uma visão de conjunto, permitindo a construção de um fio condutor que favorece a articulação das diferentes disciplinas.

A LA caracteriza-se pela pluralidade e pela parcialidade do saber e se preocupa com o social, com o humano, o que acarreta estudar a linguagem não como um objeto autônomo, mas histórico e ideológico, conectado a um conjunto de relações com permanente flutuação. Em sua concepção, a linguagem é inseparável das práticas sociais e discursivas; práticas essas que envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social. Para essa área, ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0079801JV4BLX6>. Acesso em: 12 jan. 2013.

<sup>3</sup> Neste trabalho, utilizamos como termos equivalentes gestos profissionais e gestos didáticos, embora compreendamos que o primeiro recobre o segundo.



as culturas das quais ela é parte constituinte e constitutiva. Há, assim, um entrelaçamento entre culturas, práticas discursivas, língua e linguagem, conhecimento e visão de mundo e a valorização dos contextos de uso da linguagem.

Tomando tal campo de pesquisa como referência, nesta tese, ocupamo-nos de um objeto de interesse social (isto é, o LDP), consideramos os interesses e as perspectivas das professoras (que são heterogêneas, sociais e históricas), refletimos sobre os gestos didáticos envolvidos na construção dos objetos de ensino. Contudo, não temos a pretensão de resolver problemas, de dar respostas prontas, mas de problematizar questões de modo a vir a ter outras compreensões do objeto de estudo (CELANI, 1998; SIGNORINI, 1998; ROJO, 2006). Assim, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e discursiva, buscamos refletir sobre os fatores envolvidos nos usos do LDP, sem, no entanto, impormos resultados.

## 2 O DIÁLOGO ENTRE GRUPOS DE PESQUISA: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Destacamos que o resultado da investigação apresentado aqui teve a contribuição de dois grupos de pesquisa, vinculados a duas universidades de excelência: Universidade Estadual de Campinas (Brasil) e Universidade de Genebra (Suíça).

Para a sua realização, esta tese contou com a orientação de dois professores: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo (Universidade Estadual de Campinas) e Prof. Dr. Joaquim Dolz-Mestre (Universidade de Genebra). Tal cooperação – estágio de doutoramento-sanduíche – deu-se em razão de o trabalho do grupo de pesquisa “Didactique des langues et formation des enseignants: analyse du français enseigné<sup>4</sup> (GRAFE)”, dirigido pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz-Mestre, exercer influência significativa, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil. Este grupo se dedica à análise dos objetos ensinados nas aulas de língua, dos efeitos da apropriação dos meios criados sobre as práticas reais dos professores, das modelizações das práticas de

---

<sup>4</sup> Didática de línguas e formação de professores: análise do francês ensinado.

ensino da leitura, da literatura e do oral, bem como da avaliação das dificuldades dos alunos na produção de texto.

Em decorrência dessa cooperação, realizamos um estágio na Faculdade de Psicologia de Ciência da Educação (FAPSE), da Universidade de Genebra, de maio a dezembro de 2011, fazendo-se importante por favorecer certo aprofundamento teórico-metodológico e certo conhecimento sobre o trabalho do grupo, cujas pesquisas exercem, como dissemos, influências no cenário educacional brasileiro. Tais influências são percebidas nas diferentes publicações sobre o ensino de LP, por exemplo, o livro *Gêneros orais e escritos na escola*<sup>5</sup>, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nos LDP, entre outros.

A realização do estágio junto ao GRAPE permitiu-nos, pois, um contato com pressupostos que vêm norteando as principais políticas públicas educacionais brasileiras e uma oportunidade de discutir com Joaquim Dolz-Mestre a realidade educacional brasileira, a partir dos registros gerados no primeiro semestre de 2010, os quais destacam o papel e o contexto de seleção do livro didático (doravante LD) e os saberes relacionados ao seu uso. Como parte do estágio, cursamos duas disciplinas<sup>6</sup>, fizemos reflexões teóricas, descrição e análise dos registros aqui apresentadas. Nele, tivemos a oportunidade de pensar uma ferramenta metodológica mais apropriada para descrição e análise dos LDP, intitulada **roteirização**, desenvolvida por nós, que consiste na construção de uma macroestrutura a partir da qual podemos visualizar os macro-objetos de ensino, os domínios de atividades, as atividades escolares e as tarefas.

---

<sup>5</sup> Livro publicado em 2004, traduzido e organizado por Roxane Rojo e Gláís Cordeiro.

<sup>6</sup> “L’objet enseigné et les pratiques d’enseignement en classe de français” (O objeto ensinado e as práticas de ensino nas aulas de francês); “Enseignement de la langue première: histoire, problèmes et perspectives” (Ensino da primeira língua: história, problemas e perspectivas). Vale acrescentar que o grupo GRAFE diferencia língua materna de primeira língua, em razão do contexto por eles investigado e da filiação teórica. Língua materna, para eles, equivale à língua falada em casa; primeira língua equivale à primeira língua aprendida em contexto escolar.

### 3 OS OBJETOS DE PESQUISA

#### 3.1 O professor

A partir desse lugar em que nossa pesquisa se situa (isto é, a LA), buscamos problematizar a compreensão dos professores sobre o processo de avaliação, seleção e uso do LDP, bem como analisar os gestos didáticos implementados durante a construção do objeto de ensino em aula. Encaramos a prática docente desse professor como constituída de dimensões coletiva, histórica e dialógica e os saberes docentes como “compartilhados não apenas em termos do presente, mas há neles vestígios de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor” (MERCADO, 2002 *apud* NOGUEIRA; FIAD, 2007, p. 300).

Considerando o professor como participante importante da pesquisa aqui apresentada, vale dizer que ele não é desprovido de saberes e que o seu saber, manifestado nas relações complexas com os alunos, depende também do que ele não sabe. Reconhecemos aqui que os professores utilizam diferentes saberes em função do trabalho docente e de suas condições, de sua formação, de suas experiências de vida etc. Como destaca Tardif (2002, p. 18), o saber dos professores é temporal, “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Tal saber provém da formação inicial e continuada, dos programas e dos LD usados no trabalho, das disciplinas e seus currículos, das experiências pessoal e profissional, entre outros. Assim, as relações estabelecidas pelo professor com o saber não dizem respeito apenas a relações cognitivas, mas àquelas mediadas pelas situações experimentadas cotidianamente, antes e durante o exercício da profissão docente. Trata-se, portanto, de um saber cuja natureza é social.

Considerando as reflexões de Tardif (2002), partimos do pressuposto de que o saber-ensinar é construído a partir das múltiplas relações mantidas com os diferentes agentes sociais e as organizações; que os professores aprendem seu ofício antes de começá-lo e que suas escolhas ao ensinar dependem de suas experiências, “de seus conhecimentos,

suas convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos” (TARDIF, 2002, p. 132).

### **3.2 O Livro Didático de Língua Portuguesa**

A coleção de LD de Ensino Fundamental *Tudo é Linguagem*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, publicada pela Editora Ática, integrou os PNLD 2008 (ocasião em que foi apresentada pela primeira vez) e 2011. Esse Programa (PNLD) visa à análise e à avaliação pedagógica dos manuais didáticos<sup>7</sup> a serem selecionados pelos professores. Uma vez aprovados e escolhidos, os livros são comprados pelo governo, distribuídos gratuitamente a todas as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que manifestaram desejo de participar do programa do livro, mediante adesão formal, de acordo com os prazos, as normas, as obrigações e os procedimentos estabelecidos pelo MEC/FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Essa política, em vigor desde 1996<sup>8</sup>, estabeleceu uma relação do Estado com o livro escolar e desencadeou diferentes pesquisas sobre a produção, a seleção e o uso do LD, além de influenciar o trabalho de produção do livro: as editoras buscam atender em parte às propostas e diretrizes presentes nas orientações do PNLD, as quais têm passado por sucessivas transformações ao longo de sua existência (TEIXEIRA, 2012).

Segundo Batista (2003, p. 26), o MEC, além de “desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente” o LD, busca discutir “um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade”, o que é relevante tendo em vista que o livro acaba por ser uma importante fonte de informações

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, utilizamos os termos “manual didático” e “livro didático” como correlatos.

<sup>8</sup> Algumas de suas características têm sido estabelecidas em 1985 e são provenientes de diferentes ações do governo, iniciadas em 1929, quando o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL) – um órgão específico para legislar sobre políticas do LD (Informações disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 20 out. 2012).

sobre a língua/linguagem para alunos e professores, chegando a ser em algumas localidades o único acesso ao mundo da escrita (BATISTA; COSTA VAL; ROJO, 2004).

Com relação ainda ao PNLD, ele está incluído em um conjunto de programas criados e dirigidos pelo Ministério com o intuito de prover melhorias à Educação Básica no Brasil. Nesse universo, além de disponibilizar os LD, o Ministério distribui “obras complementares às áreas do conhecimento para apoio ao processo de ensino e aprendizagem nos dois primeiros anos, distribuídas às escolas públicas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental; e dicionários” (BRASIL, 2010, p. 8). Como ação complementar, o Governo distribui também

no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, livros de literatura para toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil de 0 a 5 anos e a Educação de Jovens e Adultos; periódicos voltados para a formação e atualização dos professores, que serão distribuídos ainda em 2010 para toda a Educação Básica; e, finalmente, obras de cunho teórico-metodológico dirigidas aos professores da rede pública (BRASIL, 2010, p. 8).

Conforme observamos, a distribuição de materiais didáticos está associada a um conjunto de outras medidas, com o fim de tornar o ensino mais eficaz, o que, em nível de produção e distribuição de materiais, tem se mostrado bastante produtivo, mas atualmente pouco se sabe sobre os efeitos desses programas no trabalho do professor em sala de aula.

Sabe-se que o LD é importante dentro do contexto educacional brasileiro (tem-se até um dia para comemorá-lo – o Dia Nacional do Livro Didático – 27 de fevereiro) e desperta o interesse de pesquisadores quanto à sua produção, à sua distribuição e ao seu uso. Além disso, conforme pontua Soares (2001), ele é o resultado da longa história da escola e do ensino brasileiros.

Destarte, este trabalho centra-se no uso, com intuito de analisar como professoras de uma escola da rede estadual da cidade de Belém (PA/Brasil) apropriam-se do LDP adotado. Algumas razões levaram-nos a investigar tal objeto, a saber: (1) pesquisas mostram usos diferenciados e singulares do LD nas aulas de LP (OLIVEIRA, 2007; TAGLIANI, 2009; BUNZEN, 2009); (2) pesquisas sobre o PNLD mostram as mudanças positivas trazidas pelo programa para o LD, no tocante à sua qualidade teórico-

metodológica, didático-pedagógica e gráfico-editorial (ROJO; BATISTA, 2003; BATISTA; COSTA VAL, 2004); e (3) pesquisas revelam limitações no alcance do programa no que diz respeito à orientação dos professores quanto à escolha e ao uso do material avaliado (BATISTA; COSTA VAL; ROJO, 2004). Este último item se relaciona também com o papel que o PNLD assumiu na melhoria da qualidade do livro escolar e na renovação das práticas escolares de ensino. De acordo, por exemplo, com Batista, Rojo e Zuñiga (2005, p. 53), “a realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle”.

Vale acrescentar que, embora seja destacada a influência do PNLD nas práticas de ensino, estudos sobre o uso (MACEDO, 2005; OLIVEIRA, 2007; TAGLIANI, 2009; BUNZEN, 2009) revelam que o LDP não é tão presente nas aulas e que outros fatores influenciam as escolhas dos objetos de ensino, das atividades escolares e das estratégias. Diante disso, vamos nos debruçar aqui sobre o funcionamento do livro na escola, buscando compreender os fatores que influenciam na apropriação do manual didático, pois reconhecemos que ele, no Brasil, é um instrumento<sup>9</sup> fundamental de trabalho para o professor no ensino-aprendizagem escolar, em razão das precárias condições de trabalho, da formação de professores, do difícil acesso dos alunos ao mundo da escrita.

Importa dizer também que o LDP, muitas vezes, serve como fonte de informação para o aluno, porquanto, ainda que o professor não o trabalhe em sala, ele funciona como uma fonte de pesquisa, como apontam os dados coletados no momento da construção da dissertação de mestrado de Oliveira (2007). De acordo com os seus registros de pesquisa, o aluno frequentemente consulta outros livros presentes na biblioteca da escola para fazer tarefas escolares e gosta de ler, em casa, as histórias lá presentes. Isso mostra que

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, usamos os termos “ferramenta” e “instrumento” como equivalentes. O conceito de instrumento aqui utilizado é proveniente dos trabalhos de Vygotsky (1985[1930]) e Rabardel (1995). Nele, diferenciamos a noção de instrumento técnico e instrumento psicológico. Os dois instrumentos funcionam como mediadores entre a atividade do homem e seu objeto. O primeiro, contudo, age no mundo exterior do sujeito, enquanto o segundo atua na atividade psíquica.

esse instrumento não só tem função de acervo na biblioteca, como também atravessa as fronteiras da sala de aula, exercendo a função de um “livro-texto”<sup>10</sup>.

Nesta pesquisa, portanto, propomo-nos a analisar a apropriação que as professoras do 6º e 9º anos de uma escola de Belém, do Ensino Fundamental 2, fazem do LDP, levando em consideração os objetos de ensino, as ferramentas do professor e os gestos didáticos. Tal interesse se justifica não só, como dito, por contemplar um objeto pouco estudado no âmbito brasileiro (o uso do LDP), mas também por envolver um contexto representativo de uma região cujos resultados dos exames nacionais e internacionais são inferiores à média nacional ou a de outras localidades, como mostram, por exemplo, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), divulgado em 2009, que apontam o estado do Pará com a média de 383 em leitura, abaixo da média nacional de 412. No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>11</sup>, o rendimento desse estado foi de 172,4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 e 230,7 nos anos finais do Ensino Fundamental 2, abaixo da média nacional de 185,7 nos anos iniciais e 236,9 nos anos finais.

#### 4 O CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Belém, no estado do Pará. Esse estado<sup>12</sup> é uma das 27 unidades federativas do Brasil, com 143 municípios, sendo o segundo maior estado do país em território, com uma extensão de 1.247.950,003 km<sup>2</sup>. Ele é o mais populoso da região norte, contando com uma população de 7.581.051 habitantes, constituída de indígenas, negros, brancos, pardos. Sua economia baseia-se no extrativismo mineral e vegetal, na agricultura, na indústria (concentrada na região

---

<sup>10</sup> “Livro-texto” refere-se a um livro que tem função de livro para leitura como fruição. Em casa, o aluno lê os textos, geralmente os principais, para a leitura sem fim didático.

<sup>11</sup> Informação disponível em: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em: 20 out. 2012.

<sup>12</sup> Para fazer essa descrição, consideramos as informações dos anos 2009 e 2010, visto que a pesquisa foi realizada em 2010. Tomamos como base as informações presentes no *site* do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 20 de out. 2012.

metropolitana de Belém) e no turismo. Em 2009, possuía uma renda *per capita* de 383 reais.

Sua capital, Belém, lugar onde a pesquisa foi realizada, reúne cerca de 1.393.399 habitantes, como um Produto Interno Bruto (PIB), em 2009, de R\$ 16.526.989 e uma renda *per capita* de 697 reais. Em 2009, nessa cidade, havia 207.057 matrículas no Ensino Fundamental e 75.453 no Ensino Médio, conforme o Censo 2010. Ainda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Belém apresentava, em 2009, os seguintes índices de analfabetismo:

<b>Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever</b>					
	15 anos ou mais	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais
<b>Pará</b>	613.616 (11,7%)	60.670 (4,0%)	148.526 (8,1%)	222.265 (16,9%)	182.155 (34%)
<b>Belém</b>	35.557 (3,3%)	3.370 (1,3%)	7.053 (1,9%)	11.732 (3,8%)	13.402 (10,3%)

Tabela 1-Índices de analfabetismo no Pará e em sua capital.

A escola, em que realizamos as observações nas quatro turmas do Ensino Fundamental 2, está localizada na periferia de Belém.

Quanto ao desempenho nas avaliações nacionais, o município de Belém, no SAEB/Prova Brasil de 2011, apresentou em LP o rendimento de 180,9 (nível 3)<sup>13</sup> para as séries iniciais do Ensino Fundamental 1 e 232 (nível 5) nos anos finais do Ensino Fundamental 2. Sobre a escola participante, não foi divulgada informação sobre a prova ou porque ela não atingiu 50% de participação em relação ao quantitativo de alunos declarados no Censo Escolar 2011, ou porque ela não optou pela aplicação da prova<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Para informações sobre cada nível, consultar [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/2011/escala\\_desempenho\\_p\\_ortugues\\_fundamental.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_p_ortugues_fundamental.pdf). Acesso em: 20 out. 2012.

<sup>14</sup> Para maiores informações, consultar <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em: 20 out. 2012.



## 5 OBJETIVOS

### 5.1 Objetivo geral

Descrever, analisar e compreender como as professoras dos 6º e 9º anos apropriam-se dos LDP da coleção *Tudo é Linguagem*, inclusos no *Guia de Livros Didáticos* 2008 e adotados em uma escola estadual da cidade de Belém.

### 5.2 Objetivos específicos

- a) Examinar as apreciações dos professores a respeito dos LDP da coleção *Tudo é Linguagem*;
- b) Investigar como o livro é usado em aulas, a partir da análise dos gestos didáticos propostos e implementados;
- c) Averiguar em que medida o uso do LDP possibilita a reconfiguração dos objetos de ensino em sala de aula.

## 6 PERGUNTAS DE PESQUISA

A principal pergunta norteadora de nossa pesquisa é: Como ocorre o processo de apropriação da coleção *Tudo é Linguagem* em uma escola estadual da cidade de Belém? Para respondê-la, fazemos alguns desdobramentos, tais como:

- a) Quais são as apreciações das professoras sobre o LDP?
- b) Qual(is) é(são) o(s) objeto(s) ensinado (s) mediado(s) pelo LDP?
- c) Quais são os gestos didáticos propostos nos LDP?
- d) Quais são os gestos didáticos executados pelas professoras?
- e) Quais as formas sociais de trabalho implementadas durante a/para utilização do LDP?

## 7 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

No estudo proposto, articulamos noções do sociointeracionismo, tomando como base as ideias de Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin, da didática das disciplinas (CHEVALLARD, 1991[1985]; DEVELAY, 1993; DABÈNE, 1995) e da formação de professores (TARDIF, 2002). Nele, consideramos a visão de Mikhail Bakhtin a respeito do caráter dialógico do enunciado e do papel da linguagem na constituição social do sujeito (enfatizando os conceitos de apropriação, enunciado e gênero), os princípios de Lev S. Vygotsky no que concerne ao conceito de instrumento. Recorremos também à noção de ferramenta/megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004 [1994]), às reflexões sobre tarefa (DOLZ *et al.*, 2001) e gesto didático (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) e sobre a relação entre os objetos de ensino-aprendizagem, os aprendizes e os professores com os contextos sociais e educativos (DABÈNE, 1995). Além disso, consideramos as noções de apropriação tecnológica, como processo de renegociação criativa (BAR; PISANI; WEBER, 2007) e processo de configuração e personalização (CARROL *et al.*, 2003; CARROL, 2004) para compreender os mecanismos de apropriação envolvidos na adoção e utilização do LD pelas professoras participantes da pesquisa.

Valemo-nos, ainda, de Razzini (2000), Soares (2002), Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), De Pietri (2010), entre outros, para apresentar um breve resumo da história da disciplina de LP no Brasil, associando-a aos resultados da análise da coleção *Tudo é Linguagem* e a relacionando à ideia de sedimentação das práticas (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005), de modo a se compreender a constituição dos objetos de ensino no LDP.

## 8 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta pesquisa, fazemos uso da metodologia qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995) e seguimos o princípio da triangulação dos dados. Qualitativa, porque (1) estabelecemos contato com o ambiente e os participantes da

pesquisa, (2) seguimos o princípio da negociação e (3) nos orientamos pela base interpretativista (MOITA-LOPES, 1994), levando em consideração o princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1997; 2006). A abordagem é de cunho etnográfico, porque, para a coleta de dados, permanecemos na escola durante o primeiro semestre de 2010, fizemos a observação das cenas de sala de aula e utilizamos várias técnicas de pesquisa na geração dos dados: observação, questionário, análise de documentos e entrevistas.

## 9 ORGANIZAÇÃO DA TESE

No primeiro capítulo, destacamos que o LDP dá indícios do funcionamento interno da escola no que tange à transposição e à didatização dos saberes, refletindo traços da sociedade, crenças e valores. Enfatizamos duas abordagens sobre o livro – o LD como *fonte de dados* e como *objeto complexo* –, com vistas a apresentar um panorama das pesquisas brasileiras sobre esse instrumento. Nele, refletimos também sobre o LD como uma tecnologia e como um instrumento didático semiótico para compreender o processo de apropriação do livro pelo professor, ressaltando a natureza triádica do instrumento: transformador, mediador e semiótico.

No segundo capítulo, apresentamos os componentes do sistema didático, destacando dois de seus polos: saber e professor. Nele, discorremos sobre as noções de transposição didática e de modelização e sobre a relação entre saberes escolares e os de referência, recorrendo aos estudos bakhtinianos sobre discurso para destacar que o processo de transformação dos saberes dá-se em meio a um jogo de forças. Além disso, discorremos sobre as práticas sociais de referência, para destacar que não só os saberes teóricos passam pelo processo de transposição, mas também diferentes práticas de linguagem, saberes práticos etc. Neste capítulo, fazemos também um resumo dos principais estudos sobre gestos profissionais, com o objetivo de compreender como os objetos de ensino inscritos no LDP são reconstruídos em sala de aula, por meio do trabalho docente. Enfatizamos, ainda, que esse instrumento semiótico propõe gestos didáticos que podem ou não ser implementados pelo professor.

No terceiro capítulo, fazemos um relato sobre o contexto de pesquisa, escola da rede estadual do município de Belém/PA. Enfatizamos que se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na geração de dados e a interpretativista na análise, orientada pelo princípio da triangulação. Apresentamos também informações específicas sobre a escola, como níveis de ensino oferecidos, estrutura física etc. e sobre os participantes de pesquisa: seis professoras do Ensino Fundamental 2. Além disso, discorremos sobre as técnicas de pesquisa utilizadas: observação participante, entrevistas, questionários, documentos escolares (LDP, cadernos de alunos, provas); e sobre as ferramentas metodológicas: roteirização do LDP, das entrevistas e dos questionários e sinopse das aulas.

No quarto capítulo, destacamos a participação da coleção *Tudo é linguagem* no PNL D 2008 e o seu parecer de avaliação presente no *Guia de Livros Didáticos 2008*. Discorremos também sobre a organização geral do LDP do aluno, os aspectos teórico-metodológicos presentes no Manual do Professor (doravante MP), a planificação geral da coleção, as unidades e seções nos quatro volumes do LDP destinados ao Ensino Fundamental 2, as esferas da atividade humana, as capacidades de linguagem e os gêneros discursivos nela abordados. Descrevemos e analisamos também duas unidades do LDP: a 1ª unidade do 6º ano e 2ª unidade do 9º ano, que funcionam como amostragem, ressaltando aspectos da seleção dos objetos de ensino, da progressão e da elaboração didática e evidenciando o processo de sedimentação pelo qual o LDP passa.

No quinto capítulo, refletimos sobre o que o professor conhece do processo de avaliação do LDP, do processo de seleção desse instrumento na escola e das diferentes relações que tais processos suscitam. Para tanto, recorremos às entrevistas das professoras dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental 2 de uma escola pública da cidade de Belém, aos questionários aplicados com as professoras dos 6º e 9º anos e às observações das aulas. Ainda nesse capítulo, organizamos e analisamos o conteúdo do discurso das professoras com base nos componentes do triângulo didático: polo do saber, polo do professor e polo do aluno.

No sexto capítulo, evidenciamos em que medida acontecimentos diversos e, por vezes, inesperados – como a greve dos professores, a Copa de Mundo de Futebol e um

transformador queimado – afetam a seleção dos objetos de ensino e seu tratamento didático e acarretam a utilização ou não do LDP. Descrevemos duas unidades do LDP (Unidade prévia – 6º ano – e Unidade 1 – 9º ano), quatro cadernos dos alunos, as sequências de ensino realizadas até a 1ª avaliação e duas provas, com vistas a analisar os objetos ensinados e os avaliados. Ademais, contrastamos os gestos propostos no LDP, na medida em que a organização do conteúdo e os enunciados de instrução permitem saber *a priori* quais gestos podem ser realizados em sala de aula pelo professor, e os gestos efetivamente realizados durante a utilização do manual didático.

Por fim, resumimos os resultados desta pesquisa, evidenciando aspectos relacionados ao LDP, aos gestos didáticos e às formas sociais de trabalho que respondem a nossas questões de pesquisa.



## CAPÍTULO 1 - LIVRO DIDÁTICO: OBJETO COMPLEXO E MULTIFACETADO

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) [...]. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Mikhail Bakhtin (2006 [1929], p. 126).

O LD faz parte da cultura escolar, que corresponde, segundo Julia (2001, p. 10),

a

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Como tal, reflete um conjunto de saberes didatizados<sup>15</sup> (sobre os quais trabalham professores e alunos), de práticas, de apreciações, de normas e de procedimentos que expressam modos de fazer e de pensar a situação de ensino-aprendizagem e que são compartilhados pelos participantes dessa esfera de atividade humana (professores, alunos, coordenadores pedagógicos). Enquanto um construto social, o LD sofre influência de outras esferas, como a científica, a das políticas públicas, a cotidiana etc. e atribui à escola não apenas um lugar de transmissão de conhecimento ou um lugar de reprodução social

---

<sup>15</sup> Esse conceito será discutido posteriormente.

(BOURDIEU; PASSERON, 1975), mas também um espaço inventivo, de construção de saberes<sup>16</sup>; além disso, ele dá indícios do funcionamento interno da escola no que tange à transposição e à didatização dos saberes.

Tomados como parte integrante da cultura escolar, os livros escolares, de acordo com Choppin (2004), apresentam múltiplas funções acumuladas ao longo de sua história como instrumentos presentes em sala de aula. Segundo o autor, quatro são essas funções: a) função referencial, curricular ou programática (“o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações”); b) função instrumental (“o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades”); c) função ideológica e cultural (o livro didático é “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”); e d) função documental (“o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos”.) (CHOPPIN, 2004, p. 553). Assim, o manual escolar traz traços do que a escola representa, da imagem da sociedade, a partir dos valores que agrega e das propostas de ensino-aprendizagem nele presentes.

---

<sup>16</sup> É necessário destacar a diferença entre o posicionamento de Yves Chevallard e de André Chervel com relação ao papel da escola e à questão da vulgarização dos saberes. Assim, ainda que recorramos aos estudos de Chevallard (1991[1985]) e saibamos do posicionamento de Chervel (1990[1988]), a escola, para nós, constitui-se um espaço complexo em que saberes são criados, transmitidos, ressignificados. Pensamos também, a partir da leitura do texto de Chevallard (1991[1985]), que o autor não exclui a criação didática que ocorre na escola. Há de se considerar ainda que, embora a gramática seja uma invenção dessa instituição, como destaca Chervel (1990[1988]), além dos objetos gramaticais, outros se fazem presentes na escola, saberes advindos das discussões, por exemplo, da Linguística Textual, da Teoria dos Gêneros de texto etc. Isso demonstra que a origem dos saberes é diversa e que esses passam por reformulação e adaptação em cada situação de ensino, não sendo incoerente fazer referências às reflexões de Chervel (1990[1988]) e de Chevallard (1991[1985]), porque reconhecemos que a escola cria saberes e adapta outros, e que a “deformação” pela qual o saber passa faz-se necessária. “Deformação” não apenas do ponto de vista da simplificação do que será ensinado, mas também das adaptações, que o termo evoca, para que o saber (de origens diversas) seja didaticamente acessível. Não se trata de vulgarização, como Chervel (1990[1988]) menciona, mas da necessidade de ajuste à situação de ensino escolar.



## 1.1 LIVRO DIDÁTICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No que diz respeito ao cenário educacional brasileiro, o LD, conforme destacado pelo PNLD, tem como finalidade auxiliar o professor no exercício de sua atividade de ensino, “está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 53). Ele é fundamental no processo de escolarização dos saberes, considerado como um processo de ensino institucional e formal, podendo ser o primeiro acesso à cultura da escrita para muitos alunos. Conforme destacam os autores,

o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 47).

Como também apontam Rojo e Batista (2003) e Costa Val e Marcuschi (2005), o LD ocupa um lugar privilegiado no cenário educacional brasileiro. Primeiro, por fazer parte das políticas públicas para educação desde 1929 (BRASIL, 2006) e ser submetido, a partir de 1996, a uma comissão de análise, coordenada pelo MEC<sup>17</sup>; segundo, por integrar as diversas culturas escolares (normas e práticas); e, por último, por haver certa dependência do mercado editorial brasileiro com relação às compras de LD efetuadas pelo governo. De acordo com Batista (2003), em 1998, os LD correspondiam a 64% do total dos livros vendidos no Brasil e, mais atualmente, segundo a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas - FIPE (2008), dos 181.090.695 exemplares vendidos, incluídos no subsetor didático, 73.538.863 (40,60%) foram adquiridos pelo mercado e 107.551.832 pelo governo (59,40%), o que põe o governo ainda como principal comprador desse setor.

---

<sup>17</sup> Esse órgão federal avalia os livros a partir de critérios pré-estabelecidos, visando a uma melhor seleção destes pelos professores, por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – responsável por sua avaliação, aquisição e distribuição às escolas públicas.

Dessa forma, presente como instrumento para o ensino de praticamente todas as disciplinas, ele tem como função apresentar, de forma condensada, conhecimentos e atividades considerados necessários, de modo que o seu uso seja possível pelo professor e que promova a aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, um elemento importante na vida escolar. Vale dizer que as funções desempenhadas por ele “dependem das condições, do lugar e do momento em que é produzido e das diferentes situações escolares” (BITTENCOURT, 2004, p. 471). Assim, para se compreender o uso do LDP, não se pode tomar apenas uma pesquisa como referência e, sim, considerar múltiplos estudos, de modo a se construir uma visão de conjunto do livro em sala de aula.

Importa também pensar a respeito do tratamento dispensado ao LDP no tocante ao uso, tendo em vista que ainda há a crença de que esse instrumento determina a prática, como Britto (1997), Lajolo (1996) e Souza (1999) apontam. Segundo esses autores, o livro pode ser considerado como a única fonte de referência do professor, algo precário e desinteressante, aquele que tolhe a criatividade e regula o ensino. Todavia, pensamos que ele não é o regulador exclusivo dos conteúdos das aulas e não pode, por si só, garantir a qualidade do ensino nem ser considerado como protagonista em sala de aula, porque, no contexto de seu uso, há um agente (professor) que pode selecionar o que vai tomar como objeto de ensino e o faz. O problema de tal concepção é pensar que as práticas escolares podem ser inferidas a partir do que é prescrito por meio do LDP e dos documentos oficiais, desconsiderando, dessa forma, os processos<sup>18</sup> de didatização, transposição e modelização ocorridos durante o uso efetivo desse material.

## 1.2 ABORDAGENS E INTERPRETAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Em relação à produção científica resultante das investigações sobre o LD da Educação Básica no Brasil, Batista e Rojo (2007[2005]), através de uma pesquisa *survey*, ressaltam que essas se inserem em diversas áreas do conhecimento, principalmente, na das Ciências de Linguagem. De acordo com os autores, em torno desse livro, há dois tipos

---

<sup>18</sup> Processos esses que serão discutidos no próximo capítulo.

principais de pesquisa: a pesquisa diacrônica e a pesquisa sincrônica, a qual constitui a maior parte dos estudos feitos. Afirmam ainda que 46,80% dos trabalhos dedicam-se à análise de conteúdos e da metodologia, e 22% voltam-se para as condições de produção e circulação do livro. Neste último percentual, cerca de 1% focaliza a produção e 7% focalizam o uso do livro em sala de aula ou na escola<sup>19</sup>. Esses 7% referem-se ao uso do LD pelo aluno e pelo professor em diferentes campos de conhecimento, o que sinaliza a existência de poucos estudos, por exemplo, sobre como o professor de LP seleciona os objetos de ensino e suas dimensões ao usar o LDP. Os autores destacam também que as pesquisas sobre o uso do LD intensificaram-se entre 1996 e 2003, levando-nos a cogitar a necessidade de mais estudos sobre esse instrumento no cenário educacional brasileiro para que possamos pensar em como melhor aproveitá-lo, considerando as necessidades dos alunos e dos professores.

Com relação ainda às pesquisas sobre o LD, Choppin (2004) afirma existirem dois tipos: aquelas que, concebendo-o como documento histórico, analisam os conteúdos e aquelas que o consideram como um produto mercadológico. No que concerne às pesquisas brasileiras, conforme Batista e Rojo (2007[2005], p. 40), há duas abordagens: como *fonte de dados* (caracteriza-se pela análise documental) e como *objeto complexo* (caracteriza-se pelo uso de outras técnicas de pesquisa).

Tomando isso como referência e fazendo um levantamento dos trabalhos sobre LD, observamos que as principais abordagens em torno dele são: (1) a do livro enquanto *fonte de dados*, dentre os quais, podemos destacar o de Molina (1987), Coracini (1999), Dionísio e Bezerra (2002), Choppin (2004), Costa Val e Marcuschi (2005), Marcuschi (2008), Manini (2009), Gribl (2009) e Fernandes (2010) e (2) em número menor, as que o tomam como *objeto complexo*, como os trabalhos de Bunzen e Rojo (2005), Bunzen (2005; 2009), Macedo (2005) e Oliveira (2007), que fazem uso de análise documental, observação de aula (no caso de Bunzen (2009) e Oliveira (2007)) e entrevista.

Quanto aos estudos que o abordam como *fonte de dados*, a maioria é de cunho descritivo, isto é, busca explicitar os tipos de propostas para o trabalho com os

---

<sup>19</sup> Para uma descrição mais precisa sobre os estudos brasileiros sobre o livro didático, consulte Batista e Rojo (2007[2005]).

conhecimentos linguísticos e com a compreensão e produção oral e escrita. Por exemplo, nas propostas de leitura, criticam-se o predomínio de algumas sequências textuais, os gêneros discursivos presentes e as perguntas de compreensão de texto em razão de não sugerirem uma análise linguístico-discursiva (MARCUSCHI, 2002; GRILLO; CARDOSO, 2003; FERNANDES, 2010). Fernandes (2010), por exemplo, busca analisar os textos e as propostas de atividades de leitura em três LDP do Ensino Médio, com base na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Os resultados de sua pesquisa mostram que os materiais analisados

parecem atender aos interesses pedagógico-editoriais (esferas de produção) que parecem atrelados tanto aos critérios das avaliações oficiais quanto às diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais de Ensino Médio, ou seja, contemplam os interesses da esfera de circulação dos LDP (FERNANDES, 2010, p. 273).

As tarefas de leitura, assim, atendem aos critérios no que diz respeito às esferas, à diversidade de textos, mas ainda focalizam questões de localização e raramente as de apreciação.

Nas tarefas de conhecimentos linguísticos, ressaltam-se o uso do texto para identificação de tópicos gramaticais, o uso excessivo da metalinguagem e a ausência de uma proposta de gramática reflexiva (BRÄKLING, 2003; NEVES, 2004). Ainda com relação ao tratamento gramatical nos LDP, Manini (2009) – em sua pesquisa de mestrado, que tem como objetivo investigar as propostas para o ensino de gramática e as orientações teórico-metodológicas que as norteiam – identificou que, em duas das três coleções analisadas, na maioria das atividades escolares há o entrelaçamento entre os conhecimentos linguísticos, a linguagem oral, a leitura e a escrita, existindo assim a articulação entre os quatro eixos de ensino, tal como proposto pelos PCN e pelo PNLD. De acordo com a autora, em uma das coleções, predominou, contudo, a abordagem transmissiva de ensino de gramática, sendo a presença frequente de nomenclaturas e de conceitos de classes e termos gramaticais. A autora conclui que nenhuma das coleções avaliadas menciona as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como propostas pelos PCN como novo paradigma para o ensino de gramática. Com isso, percebemos o momento de transição pelo qual passa a

produção do LDP, uma vez que a equipe autoral busca se ajustar às propostas dos documentos oficiais, trazendo uma gramática mais reflexiva, ao mesmo tempo em que tenta atender às solicitações dos professores, mantendo uma abordagem de gramática mais tradicional.

Nas propostas de produção de texto escrito, destacam-se a ênfase na tipologia e a falta de instruções para o aluno no tocante ao planejamento, à escrita propriamente dita e à avaliação (GERALDI, 1999; REINALDO, 2002). Tendência essa que está em processo de mudança, como percebemos através da análise da coleção *Tudo é Linguagem* aqui apresentada: as propostas de produção já orientam o professor e o aluno quanto ao planejamento, à organização do texto, à avaliação e à autoavaliação.

Quanto às tarefas envolvendo a oralidade, pontuam-se a existência da dicotomia língua padrão (escrita) e língua coloquial (fala) e a inexistência de um trabalho mais sistematizado dentro da perspectiva de gêneros discursivos, em que se considerem tanto as situações de produção quanto as de compreensão de textos orais (MARCUSCHI, 2002a; SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003). Verificamos, contudo, na coleção analisada, que, embora haja inúmeras atividades de oralização da escrita, já há propostas de produção de gêneros orais, como o debate e a exposição oral, o que pode representar um indicativo de mudança quanto ao papel da oralidade no LDP.

Há ainda aquelas investigações que se ocupam do tratamento da multimodalidade nos LDP. Gribl (2009), por exemplo, procura refletir sobre quais os textos dos gêneros multimodais ou multissemióticos selecionados para compor os LDP que participaram do PNLD/2008 (5ª a 8ª séries) e sobre as propostas de leitura construídas a partir desses textos. A partir da análise dos dados, a sua pesquisa indicou que o modelo de decodificação de leitura é o mais presente nas atividades que envolvem as linguagens verbal e visual. Ainda segundo o autor, existe certa deficiência no tratamento das questões que envolvem o ensino-aprendizagem dos gêneros, compostos por linguagem verbal e visual, pelos autores/editores dos LDP e pelos instrumentos de avaliação propostos pelo PNLD. Ressaltamos, entretanto, que a presença dos gêneros multimodais e multissemióticos vem se tornando mais expressiva; inclusive, na coleção aqui analisada, há uma seção, intitulada **Outras linguagens**, que visa à discussão da linguagem visual, indo

além da livre interpretação e trazendo tarefas que levam o aluno a observar, por exemplo, a função das cores numa pintura. Destacamos ainda que, com a intensificação do acesso a Internet e a produção de objetos escolares digitais<sup>20</sup>, esses gêneros ganharão um espaço maior na sala de aula, se considerarmos o conjunto de materiais que serão distribuídos para serem usados no triênio 2014-2016 pelo governo federal às escolas participantes do PNLD.

Por sua vez, os estudos que consideram o LDP como *objeto complexo* ocupam-se da produção (BUNZEN, 2005) e do uso (BUNZEN (2009); TAGLIANI (2009); OLIVEIRA (2007); SILVA (2005) e MACEDO (2005)). Esses últimos são objetos de destaque no presente trabalho, tendo em vista o objeto de nossa pesquisa: a análise do uso que o professor faz do LDP e dos gestos didáticos nele propostos e, a partir dele, implementados.

No que concerne à produção do LDP, Bunzen (2005) busca compreender como os objetos de ensino, concernentes às unidades didáticas de produção textual, são selecionados e organizados/sistematizados pelos autores dos materiais didáticos. Nesse trabalho, o autor também procura explicitar como e por que o LDP, de acordo com uma perspectiva sócio-histórica e cultural, é um gênero do discurso

produzido por diversos agentes (autores, editores, paginadores, etc.) numa instância pública (as editoras) que procura satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua materna e, para isso, seleciona determinados objetos de ensino (o tema) os quais recebem um tom valorativo dependendo do ponto de vista específico adotado (BUNZEN, 2005, p. 51).

Tal trabalho permite visualizar os vários discursos que permeiam o material e pensar também que a seleção dos objetos de ensino e a abordagem teórico-metodológica são resultados da valoração, especialmente dos autores de LDP, sobre o professor, o aluno, a escola, os pareceristas do PNLD etc.

Quanto ao uso, Bunzen (2009), assumindo uma perspectiva do LD enquanto um gênero discursivo, faz uma investigação sobre o uso do LDP nas 5ª e 6ª séries, a partir da

---

<sup>20</sup> Termo usado no PNLD (2014), que prevê a apresentação do LDP acompanhado de um CD/DVD-ROM com jogos, vídeos etc.

qual percebeu que, das 144 aulas assistidas em uma escola estadual de Bragança Paulista/SP, em apenas 12 encontros, a proposta didática autoral do livro foi usada pelas professoras. Segundo ele, os livros de 5ª e 6ª analisados foram tomados para a resolução de atividades de leitura, cópia dos enunciados das atividades, leitura em voz alta etc. O autor, a partir da análise dos cadernos, de observação em sala de aula e das conversas com as professoras, afirma que o livro adotado – da coleção *Língua Portuguesa - Linguagem no Século XXI* – não assumia o papel de principal instrumento nas aulas observadas em 2005. Em sua tese, defende a existência de um projeto didático autoral da aula, originado de negociações, autonomia e autoria. Segundo ele, a construção desse projeto reside nas “mãos” do professor e dos alunos, os quais não são consumidores passivos do projeto autoral produzido por outros; ao contrário, transformam-no e adaptam-no aos seus objetivos. Além disso, a sua pesquisa mostrou que o professor afasta-se das sequências pedagógicas do livro adotado, aproximando-se de outras propostas presentes em outros LDP e que há a necessidade de se repensar a crença de que o livro, por si só, pode mudar a prática do professor, porquanto há

o risco de existir um grande investimento em “livros inovadores”, que legitimam o currículo prescrito nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos, mas que não serão utilizados nas aulas por vários motivos, entre eles a inadequação da proposta para o *tempo escolar*, para o *perfil do aluno* ou mesmo a própria negação de determinados objetos de ensino valorizados pelo professor (BUNZEN, 2009, p. 203, ênfase do autor).

Bunzen (2009) destaca, assim, que o livro passa por um processo de adaptação em sala de aula, o que faz dele um objeto maleável, na medida em que o professor seleciona, recorta o que dele é interessante para o seu projeto didático.

Silva (2005), a partir da análise de depoimentos de professoras de alfabetização e de supervisoras pedagógicas de sete escolas públicas de Belo Horizonte/MG, afirma que há a preferência dos docentes pelos LD cuja proposta didático-metodológica é de caráter tradicional. De acordo com ela, existe um descompasso entre a proposta do PNLD e os professores, uma vez que “as propostas dos livros não coincidem com as formas de ensino que são familiares às professoras” (SILVA, 2005, p. 194). Os resultados de sua pesquisa

também mostram que o uso desse instrumento é parcial e que há necessidade de se usar outros materiais complementares, por exemplo, jornais e revistas.

Podemos estabelecer relação entre a pesquisa de Bunzen (2009) e a de Silva (2005), ainda que feitas em níveis de ensino diferentes, pois essas revelam a tendência de o professor não usar o LDP conforme o projeto proposto pelo grupo autoral, adaptando-o de acordo com seu contexto e sua prática.

Em busca de também compreender o uso do LDP, Macedo (2005) investiga os processos de apropriação pelos professores das concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir do discurso oficial e dos programas de formação continuada. Para isso, ela analisa as interações discursivas mediadas pelo LD e por trabalho com projeto, em duas turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais/Brasil). Sobre o processo de apropriação do LD, na turma analisada, a autora indica que a professora não segue a sequência proposta pelo livro, que não é usado linearmente, tanto no que se refere às unidades quanto às atividades. Macedo (2005) destaca também que a seleção dos textos e das atividades e a sequencialidade são orientadas pelas experiências de ensino e pela concepção de letramento e de ensino de leitura e de escrita, que podem ou não coincidir com aquelas presentes no material, ocorrendo, portanto, uma adequação das propostas do livro às práticas da professora. De acordo ainda com a autora, as atividades de leitura e as de produção de texto foram, fundamentalmente, baseadas nos textos e nas atividades do livro, que ocupa um lugar central na constituição dessas práticas; sendo, inclusive, responsável por impulsionar a diversificação do que se lê. Colocando em contraste os textos propostos pela professora investigada e aqueles presentes no LD, Macedo (2005) concluiu que há maior diversidade seja nas práticas de leituras propostas pelo livro, seja nas formas de interação construídas a partir dos textos nele presentes. De modo geral, o estudo desenvolvido pela autora indicou que “os professores não reproduzem as propostas do livro didático em sala de aula; ao contrário, ressignificam essas propostas, fazendo uso a partir dos princípios que norteiam o seu saber-fazer, ou seja, a partir dos dispositivos que constituem sua prática pedagógica” (MACEDO, 2005, p. 297).



Assim como Bunzen (2009) e Silva (2005), Macedo (2005) destaca o uso seletivo e parcial do LDP, além de ressaltar o papel do livro como ativador de mudanças nas práticas de ensino, uma vez que seu uso promove diversidade de atividades na sala de aula e determina parcialmente o acervo de textos disponíveis.

Ainda sobre o uso do LDP, Oliveira (2007), em sua pesquisa sobre a relação entre professor e LDP na 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental 1, enfatiza que o livro, nas turmas observadas de seis escolas públicas de Belém/PA, é usado em função do conteúdo previamente definido. Segundo a autora, as questões ortográficas direcionam a forma de apropriação do livro pelas professoras envolvidas no estudo, uma vez que as atividades construídas a partir do texto focalizavam as relações grafofonêmicas. Ela afirma também que as docentes raramente usavam o LDP, que privilegiavam a seção do texto para tratar de questões gramaticais e que o livro, nas turmas observadas, não funcionava como o regulador dos conteúdos nem como o protagonista em sala de aula.

Na mesma direção dos demais autores citados, Oliveira (2007) enfatiza o uso parcial do LDP, mas acrescenta dados por apresentar formas específicas de apropriação do material: seleção de textos para fins de ensino gramatical e ortográfico, por exemplo.

Ainda com relação ao papel do LDP no contexto escolar, Tagliani (2009), em sua tese de doutorado, investiga – na 5ª série de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul – as práticas de sala de aula que envolvem o uso do LDP, abrangendo seu processo de escolha e sua interação com os professores e alunos. Ela destaca alguns problemas enfrentados pelos professores no momento do processo de escolha do livro, entre eles: a influência das editoras através da oferta de benefícios, a incompatibilidade entre o programa a ser desenvolvido em cada série e o conteúdo presente no LDP. De acordo com a autora, “a tarefa de escolha do LD se reduz à observação da presença de textos interessantes, atividades de interpretação e produção de textos, além dos tópicos gramaticais” (TAGLIANI, 2009, p. 114). Conclui que, por ser bastante utilizado nas aulas observadas (90%), há a necessidade de o professor conhecer amplamente o LDP que se coloca à sua disposição, a fim de que possa interagir com essa ferramenta e de que haja também uma reflexão “por parte do professor, sobre suas práticas metodológicas, além da consideração do conhecimento teórico do professor e aquele subjacente ao LD, e suas

implicações no estabelecimento de um diálogo entre os agentes e o instrumento mediador” (TAGLIANI, 2009, p. 174).

Tagliani (2009) traz contribuições interessantes sobre o processo de escolha do LDP, mostrando a influência das editoras e a não correspondência entre os conteúdos propostos no LDP e aqueles determinados para cada série no programa escolar, considerando a realidade observada. Além disso, diferentemente dos demais, destaca o uso frequente do livro em sala de aula. Esta parece ser uma questão local e contextualmente determinada.

A partir dos trabalhos supramencionados que focalizam o uso do LDP, percebemos que o professor seleciona do livro atividades e textos que vão ao encontro de sua proposta de ensino, além de não seguirem, necessariamente, a estratégia didático-metodológica presente nessas ferramentas e de desconsiderarem, no processo de seleção, os aspectos teóricos que as fundamentam. Ademais, cabe destacar que, apesar de todos trabalharem com o uso e afirmarem haver uma utilização não tão frequente e sequencial do livro, cada um deles permite ver uma faceta de sua apropriação: o professor não reproduz o livro, mas, sim, produz, juntamente com os alunos, o seu próprio projeto autoral (BUNZEN, 2009); os professores preferem livros que trazem uma abordagem mais tradicional de ensino (SILVA, 2005); o livro permite a diversificação de atividades em sala de aula (MACEDO, 2005); os professores usam os textos do livro para trabalhar conteúdos gramaticais e ortográficos previamente selecionados (OLIVEIRA, 2007); e os professores precisam conhecer o material com qual trabalham (TAGLIANI, 2009).

Tudo isso constitui informações importantes para se repensar a relação do professor com o LDP, uma vez que essa ferramenta é essencial no contexto escolar e é uma forma de se sugerir novos objetos e mudanças nas práticas de ensino. Vale a pena se refletir ainda mais sobre o manual didático, porque são muitos os investimentos financeiros em torno de sua produção, mas pouco ainda se sabe, de fato, sobre os usos que o professor faz dele, se considerarmos a dimensão do sistema educacional brasileiro e a quantidade de pesquisas existentes a respeito da temática, e sobre os significados atribuídos pelos docentes a essa ferramenta. Portanto, considerou-se ser necessário expandir a pesquisa sobre o funcionamento do LDP em sala de aula, buscando-se entender a (re)construção dos

objetos de ensino pelo professor em sua prática e investigar os gestos profissionais<sup>21</sup> acionados a partir dos usos desse instrumento semiótico.

### 1.3 LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO SEMIÓTICO/DIDÁTICO

O conceito de instrumento psicológico foi desenvolvido por Vygotsky (1985 [1930]). A tese central do autor é a de que todas as funções psíquicas superiores (memória lógica, atenção voluntária) originam-se por meio dos instrumentos psicológicos e tais processos psíquicos superiores são importantes e necessariamente constituídos de três elementos: a tarefa, o instrumento e o processo psíquico necessário para a realização da tarefa. Vygotsky (1985[1930]) faz ainda a diferença entre instrumento psicológico e instrumento técnico (ferramenta de trabalho), instrumentos esses mediadores entre a atividade do homem e seu objeto. O primeiro age na atividade psíquica do sujeito, funcionando como um meio de autorregulação e autocontrole. O segundo medeia a ação do sujeito sobre o objeto, agindo no mundo exterior. Enfatiza ainda que, para se identificar o que é um instrumento psicológico, é necessário atentar para três aspectos: a) é uma adaptação artificial; b) tem uma natureza social; e c) é destinado ao controle dos comportamentos.

A noção de gênero como um megainstrumento foi desenvolvida por Schneuwly (2004 [1994]) com base na noção de instrumento oriunda de Marx e Engels e de Vygotsky e na de gênero proveniente de Bakhtin (1997[1953]). De acordo com Schneuwly (2000) e Wirthner (2004, 2006), a noção de instrumento exige que se compreenda sua natureza triádica, isto é, compreender que todo instrumento apresenta um viés transformador, mediador e semiótico. O primeiro corresponde à ideia de que qualquer trabalho faz-se com o auxílio de um instrumento que, por sua vez, transforma ao mesmo tempo o objeto sobre o qual se age e aqueles que o utilizam. O segundo, atrelado à noção de desenvolvimento

---

<sup>21</sup> Este conceito será objeto de discussão no próximo capítulo, mas *a priori* corresponde a maneiras de proceder, de agir do professor, por meio da linguagem verbal e não verbal, numa situação de ensino-aprendizagem. Posteriormente, defendemos a ideia de que tais gestos podem estar também propostos nos livros, servindo de indicativo para aquilo que o professor poderá realizar.

vygotskiana como Wirthner (2004, p. 3)<sup>22</sup> pontua, assume a função de “[...] transformar os modos de pensar, de falar e de agir dos alunos e, portanto, de contribuir para o seu desenvolvimento”<sup>23</sup>. O terceiro diz respeito ao fato de que, como Schneuwly (2000) afirma, o instrumento permite abordar, decompor, presentificar o objeto de ensino e pontuar suas dimensões.

Segundo o autor, o trabalho do professor é baseado em um processo de dupla semiotização: presentificar e pontuar/mostrar. Todo instrumento de ensino é aquele que permite a “dupla semiotização dos objetos a serem aprendidos pelos alunos”<sup>24</sup> (SCHNEUWLY, 2000, p. 23). Nessa acepção, o fazer do professor, como qualquer trabalho, tem um objeto (modos de pensar, falar e agir), um meio (sistema semiótico) e um produto (modos transformados). “O professor enquanto trabalhador é um agente de transformação a fim de produzir, com a ajuda das ferramentas semióticas, uma série particularmente complexa de funções psíquicas como a escrita e a leitura, atividades linguageiras altamente desenvolvidas”<sup>25</sup> (SCHNEUWLY, 2000, p. 31). Vale acrescentar que os autores de LD também são responsáveis pelo processo de dupla semiotização, visto que propõem objetos de ensino, atividades escolares e tarefas que permitem presentificar e decompor determinados objetos.

Em relação ainda ao papel do instrumento, Wirthner (2004) destaca que a função mediadora da ferramenta pode contribuir para se pensar o desenvolvimento do professor, ou melhor, a formação de professores, uma vez que o instrumento “integra as concepções particulares do objeto, os procedimentos ou as abordagens didáticas, ao mesmo tempo em que suscita diversas reações nos professores, entre elas novas maneiras de

---

<sup>22</sup> Todas as traduções que seguem são de nossa responsabilidade.

<sup>23</sup> «transformer les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et donc de contribuer à leur développement» (WIRTHNER, 2004, p. 3).

<sup>24</sup> «on peut considérer comme *outils de l'enseignement* ceux qui permettent cette *double sémiotisation* des objets à apprendre par l'élève» (SCHNEUWLY, 2000, p. 23, ênfase adicionada).

<sup>25</sup> «L'enseignant en tant que travailleur est un agent de transformations afin de produire, à l'aide des outils sémiotiques, une série particulièrement complexe de fonctions psychiques comme l'écriture et la lecture, activités langagières hautement développées» (SCHNEUWLY, 2000, p. 31).

fazer”<sup>26</sup> (WIRTHNER, 2004 p. 3). Assim, a partir do uso do instrumento, os professores podem construir novas significações do objeto, assim como das abordagens teórico-metodológicas nele pressupostas.

Com a intenção de refletir sobre o processo de apropriação do LDP em toda a sua complexidade, relacionamos a noção de LD como gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2005) à de megainstrumento de Schneuwly (2004 [1994]; 2000). Compreender o LD como um enunciado num gênero discursivo implica dizer que se trata de um livro constituído, geralmente, de manual de professor e manual de aluno e dividido em capítulos ou/e unidades que, por sua vez, subdividem-se em seções e subseções; é constituído por meio de intercalação de textos de diferentes gêneros, circulantes em diversas esferas da atividade humana. Textos esses “articulados para um certo efeito de sentido pelo projeto, pela voz e pelo discurso autoral” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 111).

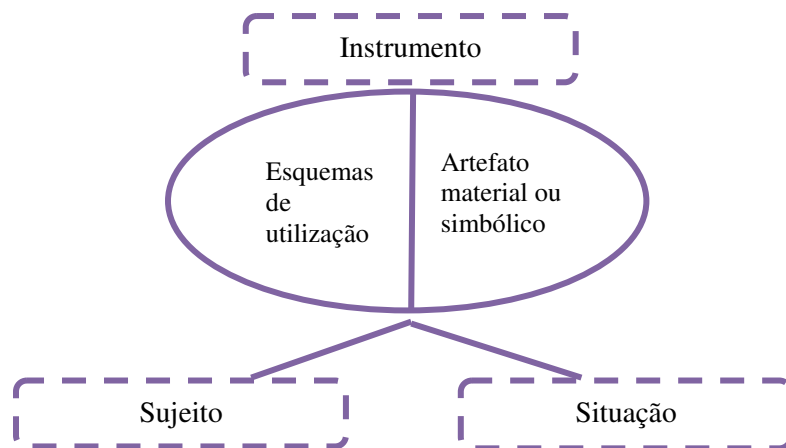
Partindo dessas abordagens, problematizar a questão da apropriação requer, sobretudo, considerar o LDP como uma “voz”, como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam diferentes sujeitos em sua produção e que mantém relação com as esferas de produção e circulação; bem como considerá-lo um instrumento cultural e didático, que assume funções de sistema de instrumentos, organizados em função de uma situação de ensino e fonte de informação sobre língua/linguagem. Dessa forma, para nós, o LD é um megainstrumento, isto é: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 28).

No que concerne, ainda, à discussão sobre instrumento, Schneuwly (2004[1994]) especifica que a atividade humana é tripolar e que “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 23). Citando Rabardel, ele afirma que todo instrumento possui duas faces: a de artefato material ou simbólico e a de esquema de

---

<sup>26</sup> «il intègre des conceptions particulières de l'objet, des marches à suivre ou des démarches didactiques à même de susciter chez l'enseignant diverses réactions parmi lesquelles d'éventuelles nouvelles façons de faire» (WIRTHNER, 2004, p. 3).

utilização, como representado na figura que segue, na qual consta o instrumento e sua relação com os elementos da atividade humana:



Esquema 1-Tripolaridade do instrumento (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 25).

Quanto aos esquemas de utilização, Schneuwly (2004[1994]) destaca dois: a) articulação do “gênero à base de orientação da ação discursiva”; e b) “operações necessárias para a produção de um texto”. A partir do primeiro, entende-se que a escolha de um gênero/instrumento ocorre em função da esfera da atividade humana, das necessidades da temática, dos interlocutores e da intenção do locutor. O segundo, por sua vez, refere-se às formas e às possibilidades que orientam a construção do texto, no que tange à sua materialidade, que são guiadas e estruturadas pelo gênero, a partir de seus componentes: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Nesse sentido, “a ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios” (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 28), o que significa dizer que o gênero/instrumento LDP prefigura as ações de linguagem possíveis. Assim, sua existência e seu conhecimento (ainda que parcial) são condições necessárias para a produção de outros enunciados, por exemplo, do gênero aula (ROJO, 2007): ao se produzir um LDP, a equipe envolvida nessa produção pode tomar como base outros livros, outras aulas, os documentos oficiais, os textos acadêmicos etc.; da mesma forma, o professor, ao produzir uma aula, pode levar em consideração outras aulas, diferentes LDP etc.

Retomando as ideias de Bakhtin (1997[1953]), podemos dizer que, mesmo existindo um estilo do gênero, há o estilo individual<sup>27</sup>, o que implica a existência de diferentes aulas e LD, embora ambos tenham uma forma padronizada e permitam estabilizar as práticas linguageiras.

No caso do gênero aula, por exemplo, o professor pode ou não fazer usos dos LDP, pode ou não seguir o princípio sociointeracionista pressuposto no material etc., refletindo, por conseguinte, o estilo individual. Ainda a respeito do componente estilo, Bakhtin (1997[1953], p. 284) afirma que ele

é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.).

Em se tratando de gêneros menos maleáveis<sup>28</sup>, como o LDP, as variações de estilo são restritas, uma vez que os contextos de produção e uso sofrem sanções das esferas políticas, que agem no sentido, principalmente, de dizer o quê e como ensinar. Contudo, a relação de alteridade entre alunos, professores, autores, editores, coordenadores pedagógicos etc. influencia o estilo individual: a maneira de se relacionar com o discurso do outro, por exemplo, representado pelos LDP, pode implicar mais aproximação ou mais distanciamento das propostas neles presentes.

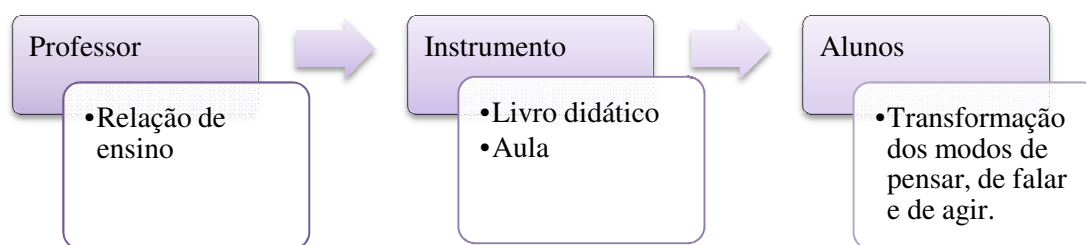
Considerando as discussões supra, reconhecemos que o LDP é um “megainstrumento didático” (SCHNEUWLY, 2004[1994]; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), na medida em que integra um conjunto de instrumentos, o que supõe dizer que ele é, ao mesmo tempo, um instrumento técnico e um instrumento psicológico por

---

<sup>27</sup> Em Bakhtin (1997[1953]), o estilo individual define-se pela relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do discurso. “A entonação expressiva [...] é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 1997[1953], p. 309). Segundo o autor, a expressividade do enunciado é construída pelas escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, escolhas essas feitas a partir das intenções do locutor.

<sup>28</sup> Dizer que existem gêneros menos ou mais maleáveis significa dizer que alguns têm a arquitetura externa mais rígida e o conteúdo mais padrão (verbete, LDP, aula) e outros têm a estrutura externa menos rígida (blog, microconto).

meio do qual o professor pode agir. Destarte, na situação de ensino, conforme representada abaixo, tem-se o sujeito-enunciador (professor) que age discursivamente, na sala de aula, com a ajuda de vários instrumentos/semióticos, dentre eles o LDP, sobre as maneiras de pensar e fazer do aluno.



Esquema 2-Relação entre professor, instrumento e sala de aula.

Considerando as ideias de Schneuwly (2004[1994]) sobre gêneros, podemos afirmar que a aula e o LDP são organizadores globais que influenciam/determinam o tratamento temático, comunicativo e linguístico. Como instrumentos, eles estão inseridos em sistemas complexos (que incluem os documentos oficiais, formação de professores etc.) que influenciam o funcionamento da escola e integram um conjunto de gêneros do qual o professor faz uso em sua atividade docente. Conhecer os gêneros que caracterizam o trabalho docente pode ajudar a focalizar o que os professores fazem e como os textos de prescrição contribuem para a realização do seu ofício.

No que diz respeito aos gêneros LDP e aula, vale mencionar que, quanto à estrutura composicional, manifestam-se várias formas sociais do trabalho docente, a saber: trabalho individual, trabalho em dupla, trabalho em grupo, trabalho por meio de questão-resposta, correção (individual ou em grupo) e trabalho expositivo (magistral) (CORDEIRO *et al.*, 2009, p. 98). Tais formas de ensino são escolhidas pelo professor e pelo grupo autoral e definidas a partir da natureza dos objetos de ensino, dos objetivos e, sobretudo, da concepção de ensino-aprendizagem. Elas definem o tipo de paradigma seguido – paradigma de ensino transmissivo e paradigma de aprendizagem (MULLER; WALLISER, 2009) –, indicando a maneira como a aula e o LDP estão estruturados. Um professor, dentro de um



paradigma transmissivo, priorizará o ensino expositivo (magistral), assumindo um papel mais de transmissor de saberes, e os alunos ocupando a posição de receptores passivos. Por sua vez, um professor, dentro do paradigma de aprendizagem, assumirá o papel de orientador e tomará os alunos com autores, como sendo aptos a construir eles mesmos os conhecimentos.

Com base ainda em Schneuwly (2004[1994]), podemos dizer que os gêneros LDP e aula apresentam características contrastivas em vários níveis, como exemplificadas na tabela abaixo, construída a partir da análise do LDP descrito e analisado e das aulas observadas:

<b>Características</b>	<b>LDP</b>	<b>Aula</b>
Lugares sociais de produção	Esfera editorial	Esfera escolar
Lugares sociais de circulação	Esfera escolar Esfera do cotidiano	Esfera escolar
Papéis institucionais do enunciador	Autores Editores <i>Designers</i> Preparadores de texto Revisores Ilustradores	Professor Coordenador pedagógico Diretor
Interlocutor	Alunos Professores Coordenadores pedagógicos PNLD PCN	Alunos Coordenador pedagógico Pais LD PCN
Finalidade da situação de comunicação	Elaborar um projeto didático para ser, antes, avaliado pelo MEC e, depois, usado pelo professor e alunos	Apresentar uma proposta de ensino, conforme a turma, o nível de ensino, o projeto pedagógico da escola, o LDP e a grade curricular
Interação	Assíncrona	Síncrona (cogestionada)
Organização textual <sup>29</sup>	Sequências descritiva e explicativa	Sequências dialogal e explicativa
Linguagem	Escrita, visual	Oral, escrita, visual
Formas sociais de trabalho	Trabalho por meio de questão-resposta, individual, em dupla e expositivo	Trabalho individual (aluno resolve a tarefa sozinho), correção e expositivo

Tabela 2- Características dos gêneros LDP e aula<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Com base em Bronckart (2007), apontamos apenas as sequências que predominam no LDP e nas aulas analisados.

Considerando as discussões feitas até aqui, podemos dizer que a relação entre os gêneros manifesta-se, sobretudo, na situação de ensino, na medida em que o primeiro (LDP) é tomado na dimensão do uso (compreensão) e o segundo (aula) na dimensão da produção. Ainda que o LDP traga um projeto didático, não é, necessariamente, a aula, porque essa se caracteriza por uma situação específica de comunicação, como já destacado.

Assim, sendo ambos, LDP e aula, determinados pela esfera, pela temática, pela finalidade, pelos participantes da interação e pela intenção do locutor, esses gêneros/instrumentos “definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito)” (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 26). Isso nos permite dizer que, enquanto instrumentos, eles medeiam/prescrevem a atividade de ensino-aprendizagem<sup>31</sup>, dando-lhe certa forma e, ao mesmo tempo, materializando-a. No entanto, “para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, [o instrumento] precisa ser apropriado<sup>32</sup> pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 24). Sua apropriação implica o domínio de novos conhecimentos e saberes, que vão orientar e definir novas ações.

Em resumo, o LDP materializa-se em uma situação de comunicação específica e veicula saberes e propostas didático-pedagógicas, podendo ser tomados como referência na preparação de aulas por muitos professores (sujeitos sócio-históricos), que, não necessariamente, seguem as suas orientações, como apontamos acima por meio da análise de trabalhos sobre os usos de manuais didáticos. Podem, numa atitude responsiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]), a partir de um conjunto de saberes (TARDIF, 2002), selecionar aquilo que julgam importante, considerando o que os alunos supostamente já conhecem, os interesses da turma e a concepção de ensino transposta no programa das Secretarias de Educação ou pelo projeto de ensino da instituição a que está vinculado.

---

<sup>30</sup> Este quadro não pode ser tomado como generalizante. Pode assim ser ou não utilizado como referência para outras situações.

<sup>31</sup> A avaliação está incluída dentro desse processo.

<sup>32</sup> A visão de apropriação da qual partimos é a sócio-histórica e cultural, a qual será explicitada no subtítulo seguinte.

#### 1.4 LIVRO DIDÁTICO: UMA TECNOLOGIA DA ESCRITA

Para compreender melhor esse processo de apropriação do LD, recorreremos às reflexões oriundas dos estudos sobre tecnologias, posto que essas nos permitem visualizar os mecanismos necessários e envolvidos em tal processo e ampliar a visão do objeto em estudo.

O conceito de senso comum de “tecnologia” está fortemente ligado a dispositivos da informática, tais como computador, celular, *MP7*, *IPad* etc. Dificilmente pensamos no livro como uma tecnologia. Por isso, vale a pena explicitar o que se entende por esse conceito e por qual motivo decidimos aproximar as reflexões sobre apropriação do LD da apropriação das demais tecnologias.

Com base em Silva (2002), definimos tecnologia como um conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos e de ferramentas e técnicas utilizadas no desenvolvimento, na produção e comercialização de bens de serviço e na satisfação das necessidades e dos desejos dos indivíduos, envolvendo não só o conhecimento, mas também o saber-fazer. Tecnologia não diz respeito apenas à ferramenta, à técnica e ao conhecimento, mas deve ser compreendida articuladamente à sociedade, à educação e ao ensino. É um conjunto de conhecimentos produzidos nas relações dos indivíduos com a natureza, com os outros membros da cultura e consigo mesmo.

Destarte, o LD é uma tecnologia, porque envolve conhecimentos científicos e um conjunto de procedimentos regidos por regras de uso pensadas anteriormente. É capaz de modificar/transformar o ambiente social e humano, podendo, a partir dele, o indivíduo modificar o meio (escola, alunos e entorno), a si mesmo e a própria ferramenta ao fazer uso dela. É tecnologia não apenas no sentido físico, porque, embora seja uma ferramenta, é também “o conhecimento que está por trás desse artefato, não apenas o resultado e o produto, mas a concepção e a criação” (VERASZTO *et al.*, 2008, p. 77).

Tendo definido o livro – inclusive o LD – enquanto tecnologia, destacamos, a seguir, noções de apropriação advindas das reflexões sobre tecnologia de Overdijk e Van Diggelen (2006), Bar, Pisani e Weber (2007), Carroll *et al.* (2003) e Carroll (2004), os quais se incluem dentro da perspectiva sócio-histórico e cultural da apropriação tecnológica

assumida neste trabalho e podem contribuir para compreender o processo de apropriação do LDP pelas professoras participantes da pesquisa aqui apresentada.

Overdijk e Van Diggelen (2006) tratam da relação entre alunos e tecnologia e de como aqueles se apropriam desta. Segundo os autores, a apropriação tecnológica é entendida como “um processo de construção social no qual as ações e os pensamentos do usuário são compartilhados pela tecnologia, enquanto o significado e os efeitos da tecnologia são compartilhados através das ações dos usuários”<sup>33</sup> (OVERDIJK, VAN DIGGELEN, 2006, p. 90). Na visão deles, a apropriação tecnológica transforma simultaneamente os usuários e a própria tecnologia, provocando mudanças não apenas no conhecimento e habilidades dos usuários, mas também nas propriedades da tecnologia.

Em relação também à apropriação tecnológica, especificamente sobre apropriação de telefones celulares, Bar, Pisani e Weber (2007) concebem-na como o processo de (re)negociação criativa. Segundo eles, a apropriação é um processo de negociação do poder e controle da configuração da tecnologia, seu uso e a distribuição de seus benefícios. Para os autores, o processo de apropriação é “fundamentalmente político: é a batalha de poder pela configuração de um sistema tecnológico e, portanto, a definição de quem pode usá-lo, a que custo, sob quais condições, para quais propósitos, e com quais consequências”<sup>34</sup> (BAR; PISANI; WEBER, p. 2). Para eles, as tecnologias não são neutras, uma vez que seu *design*, seus aplicativos e serviços são oriundos das escolhas feitas por projetores de equipamentos, provedores, fabricantes etc., que definem, por exemplo, como o telefone celular deve ser usado, por quem e com qual propósito<sup>35</sup>. Afirmam também que os usuários, após adotar a tecnologia, começam a testar/experimentar, explorando como eles devem adaptá-la, ou adaptar suas práticas em torno dela, segundo os seus interesses. O

---

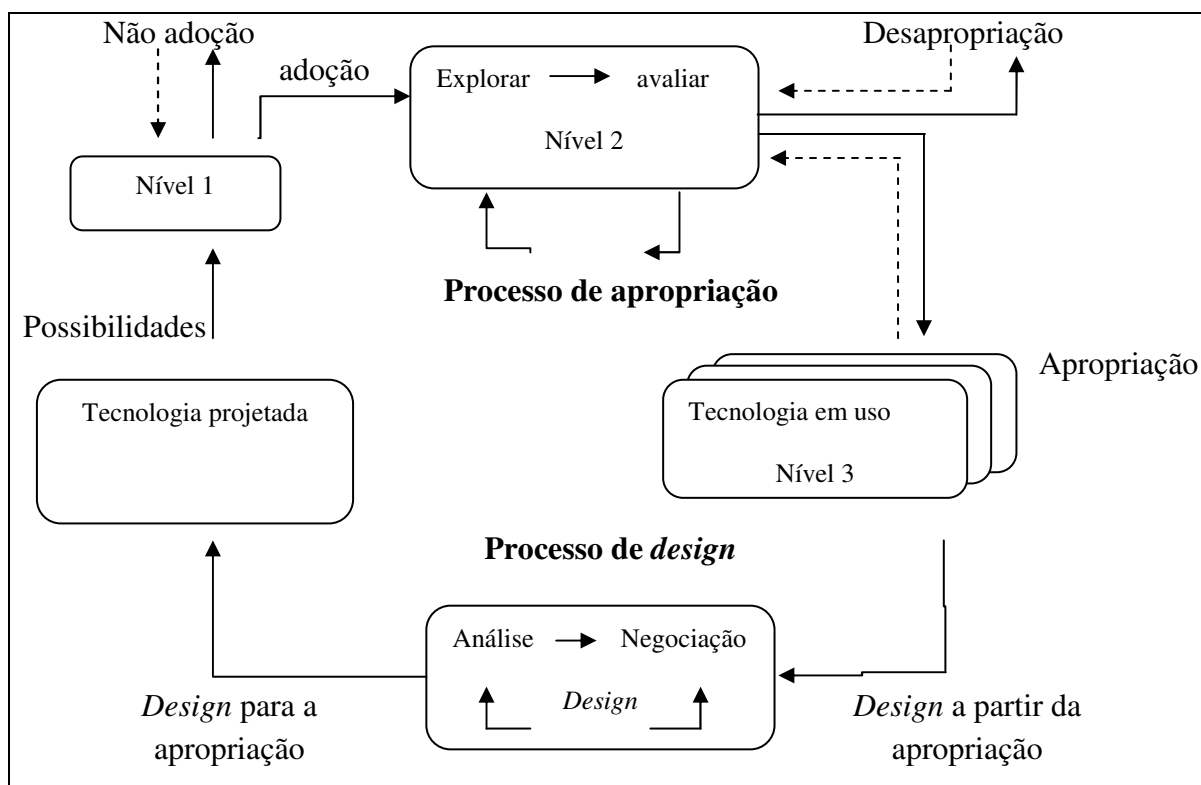
<sup>33</sup> “a process of social construction in which the actions and thoughts of the user are shaped by the technology, while the meaning and effects of the technology are shaped through the users’ actions” (OVERDIJK; VAN DIGGELEN, 2006, p. 90).

<sup>34</sup> “fundamentally political: it is a battle for power over the configuration of a technological system and therefore the definition of who can use it, at what cost, under what conditions, for what purpose, and with what consequences” (BAR; PISANI; WEBER, 2007, p. 2).

<sup>35</sup> É interessante observar que isso também é perceptível na produção do LDP: dependendo do público a que a coleção se dirige, classe A, classe B, classe C, haverá uma seleção específica quanto aos objetos de ensino, aos enunciados de instrução e as atividades escolares.

processo de renegociação criativa, que gera a reconfiguração da tecnologia, desafia o poder inicial da estrutura de poder incorporada na tecnologia, resultando em novas práticas e novas implementações tecnológicas.

De acordo com Carroll (2004), o uso da tecnologia envolve adaptação mútua. Ao mesmo tempo em que os usuários moldam as tecnologias, as suas práticas são moldadas por elas. A autora destaca que os usuários, ao se apropriarem das tecnologias, complementam o processo de *design* no que diz respeito tanto às suas características físicas (configurando e personalizando), quanto à teoria de uso nelas incorporada (adaptando a sua proposta de uso). Propõe ainda um **Ciclo de Apropriação Tecnológica** que concerne à maneira como diferentes usuários selecionam, exploram e modificam aspectos da tecnologia segundo suas necessidades, tornando-a, dessa forma, própria. Esse processo de apropriação, segundo a autora, envolve três níveis, como ilustrado no esquema abaixo, permitindo a visualização da transformação da tecnologia prevista pelo *designer* (*technology-as-designed*) em tecnologia usada pelo indivíduo (*technology-in-use*):



Esquema 3-Ciclo de apropriação tecnológica (CARROLL, 2004, p. 5).

Nesse ciclo, a autora apresenta os usuários como aqueles que completam a tecnologia e fornecem base para que outras inovações sejam feitas. O nível 1 diz respeito ao primeiro encontro do usuário com a tecnologia, a partir do qual ele faz uma avaliação inicial, considerando as suas expectativas quanto aos recursos oferecidos por aquela; o nível 2 corresponde ao processo de avaliação da tecnologia por meio do uso, que consiste no ato de explorá-la, adotá-la, adaptá-la, personalizá-la e usá-la, combinando-a com outros recursos, de diferentes maneiras, conforme suas necessidades e a maleabilidade da tecnologia; o nível 3, da apropriação propriamente dita, diz respeito ao momento em que os usuários desenvolvem estratégias, tornando a tecnologia como parte de suas atividades e, assim, estabilizando-a e reavaliando-a.

Considerando esse ciclo, percebemos que a apropriação da tecnologia, aqui o LD, implica diferentes mecanismos, os quais precisam ser considerados, de acordo com Oliveira (2010). Como o LDP é uma tecnologia cuja produção e seleção são orientadas por textos prefigurativos<sup>36</sup>, o 1º nível corresponde ao momento de sua seleção, no qual o professor observa quais são os atrativos do livro, levando ou não à sua exploração. Seleção essa que pode ser feita a partir das resenhas presentes no *Guia de Livros Didáticos* ou do contato direto com o LD. O 2º nível diz respeito à fase de conscientização das possibilidades e restrições da tecnologia. É o momento em que ocorre a exploração, a adaptação e a personalização; é quando o professor toma posse de seus recursos para satisfazer as necessidades, usando-a, ou quando os recursos disponíveis não satisfazem os usuários, ocorrendo o desuso. O 3º nível refere-se ao desenvolvimento de estratégias que visam à integração do livro às práticas de ensino, não sendo, contudo, uma ação concluída, pois está sujeita ao reforço, ou seja, o uso do manual escolar pode ser cada vez mais resignificado e reavaliado, dependendo das necessidades e objetivos de ensino-aprendizagem.

Portanto, estabelecer relações entre as reflexões sobre apropriação tecnológica e LDP favorece compreender o livro numa dimensão mais material que teorias de discurso não permitiriam visualizar especificamente: os estudos sobre apropriação tecnológica

---

<sup>36</sup> Entre os textos prefigurativos, destacamos o *Guia de Livros Didáticos* (para a seleção do professor) e o edital de chamada do PNLD (que orienta a produção).

favorecem perceber que, embora uma tecnologia traga configurações fechadas, isso não limita o usuário de inová-la durante o seu uso. Permite-nos assim afirmar que o LDP possui uma faceta discursiva e uma configuração material, além de assegurar que ele não é um instrumento fechado e que sua utilização requer um trabalho mediado pela leitura, a qual vai influenciar no planejamento e na antecipação do que é necessário ser conhecido pelos alunos, com vistas a serem capazes de se posicionar de forma crítica nas diferentes situações (BRASIL, 1998). O uso do LD engloba assim capacidades/habilidades específicas decorrentes das características do próprio instrumento e prevê sua ressignificação de acordo com a situação de comunicação.

A essa visão opõem-se Britto (1997), Souza (1999), Bräkling (2003) e Lajolo (2006), por considerarem o LD como o direcionador do ensino, como o protagonista em sala de aula, como uma das únicas fontes de consulta e leitura dos alunos e dos professores e como referência organizadora do currículo. Tal posição implica a ignorar o fato de que o LDP, como uma tecnologia da escrita e como um gênero/instrumento, é construído sócio-historicamente e marcado por posicionamentos ideológicos, não podendo ser repetido e reiterado. Enquanto enunciado é

um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se nestes, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997[1953], p. 316).

Indo também de encontro à ideia de que tal instrumento possibilita ressignificações, Munakata (1999) e Batista (1999) destacam a fixidez do LDP em relação a

sua utilização. Segundo os autores, enquanto um suporte<sup>37</sup> de textos, o livro tem como função primeira o uso, que ocorre em uma situação específica de ensino-aprendizagem. Considerando isso, podemos dizer que o uso do LD não é problematizado, por esses autores, do ponto de vista da compreensão ativa no sentido bakhtiniano, mas apenas como mais uma das fontes de informação impressa presentes na sala de aula, pressupondo um contrato de leitura e incidindo na criatividade e autonomia do professor.

Entretanto, o LD é um **livro** que tem suas histórias, desde a produção, usos e significados atribuídos e pode provocar efeitos discursivos diferentes: pode ser tomado como dogma ou pode despertar atitudes críticas do professor etc. Como nos diz Manguel (1997 *apud* CAMPOS, 2005, p. 20),

o livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor – pelo nome; está à espera de nossos comentários e opiniões. Eu estou pressuposto em Platão, assim como cada livro me pressupõe, mesmo aqueles que nunca lerei.

Diante disso, a percepção do objeto é influenciada por diferentes fatores. Essa não depende apenas do conhecimento prévio, das imposições institucionais, das experiências profissionais etc. No que concerne especificamente ao professor, Tardif (2002) menciona que “*o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.*” (TARDIF, 2002, p. 64, ênfase do autor). Daí que não se pode afirmar ser a relação dos professores com o LDP exclusivamente de uso de uma ferramenta determinista, fechada e rígida, uma vez que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2001, p. 20). Ao mesmo tempo, assim como todas as outras tecnologias, o LDP é constituído de técnicas condicionantes. Para fazer essa afirmação fundamentamo-nos em Lévy (1999, p. 25), ao dizer que as tecnologias

---

<sup>37</sup> Concebê-lo como suporte significa tomá-lo como mero depósito de textos e não dar relevo a sua dimensão discursiva.



abre[m] algumas possibilidades, em que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas. As mesmas técnicas podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes.

Além disso, a utilização do LD, ou melhor, a

adoção de uma tecnologia depende das antecipações feitas pelos atores, não somente sobre o comportamento dos outros, mas sobre as capacidades de evolução da tecnologia em questão, das tecnologias complementares que são suscetíveis de melhorar suas performances e de estender seu campo de aplicação, e, enfim, das tecnologias concorrentes, antigas e novas que, elas também, são capazes de redefinir os termos de comparação (MACHADO, 2004, p. 3).

Diante disso, as atividades do LDP não são dadas, pois existem múltiplas leituras possíveis, orientadas pelos objetivos do ensino, pelos conhecimentos mobilizados (linguístico, enciclopédico e interacional) e pelas estratégias utilizadas, como: antecipação, levantamento de hipóteses, seleção de informações etc., embora não possamos nos esquecer de que o grupo autoral impõe uma ordem e uma atitude de leitura. Como notadamente destaca Chartier (2001), todo texto traz **protocolos de leitura** servindo para indicar a “correta” interpretação e podendo ser os múltiplos elementos de que são constituídos os livros, como ilustrações, o projeto gráfico do livro etc., os quais, vinculados ao texto verbal, conferem-lhe sentido, encaminhando certa maneira de apropriação. Entretanto, eles não a determinam, pois a apropriação que dele se faz não é uma atividade de extração de informação e de decodificação, mas, sim, um processo através do qual o professor vai além da mera adoção do LDP em sala de aula, compreendendo-o e tornando-o próprio, incorporando-o às práticas de ensino, criativamente. Ao se entrar em contato com ele, pode-se rejeitá-lo, redefinir seus propósitos funcionais, uma vez que é interpretável e flexível. Não se trata apenas de seguir linearmente as propostas ali presentes, mas de uma leitura como atividade dialógica, por meio da qual se refuta, se assimila o discurso perpassado pelas orientações provenientes de documentos oficiais, como os PCN e o PNLD. Nessa perspectiva dialógica, os interlocutores (professores) podem tomar a palavra do “outro”

como **palavra autoritária** ou como **palavra internamente persuasiva** (BAKHTIN, 1993[1934]).

## **CAPÍTULO 2 - AS DIMENSÕES IMPLICADAS NA SITUAÇÃO DIDÁTICA: SABER E PROFESSOR**

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Tardif (2002, p. 11).

Neste capítulo, apresentamos os componentes do sistema didático, destacando dois de seus polos: saber e professor. Na primeira parte, aprofundamos as noções de transposição didática e de modelização e a relação entre saberes escolares e os de referência. Na segunda parte, discorremos sobre os gestos profissionais à luz da didática de línguas, com o objetivo de compreender como os objetos de ensino inscritos no LDP são construídos em sala de aula por meio do trabalho do professor. Para isso, tomamos como base, principalmente, os trabalhos de Chevallard (1991[1985]), Develay (1993), Martinand (1986; 2001), Aebly-Daghé e Dolz (2008), Schneuwly e Dolz (2009).

### **2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES**

A problemática da constituição dos saberes escolares é aqui analisada à luz da teoria da transposição didática, da teoria da cultura escolar e da história das disciplinas escolares. Entre os trabalhos ligados a essas teorias, destacam-se o de Chervel (1990[1988]), que se ocupa da constituição dos saberes escolares em diferentes períodos históricos, e o de Chevallard (1991[1985]), que trata da transformação e deformação pelas quais os saberes passam: de saber teórico a saber ensinado.

Cientes das divergências teóricas entre esses autores<sup>38</sup>, tomamos os estudos de transposição, uma vez que essa assume um papel estruturante na prática didática e nos permite visualizar os diferentes níveis de transformações pelos quais os saberes teóricos (não apenas) sofrem até se tornarem saberes escolares. Essa escolha justifica-se também pela atualidade e pertinência das ideias de Chevallard (1991[1985]) para pensarmos o ensino de LP e pela possibilidade de a teoria ser ressignificada no âmbito das pesquisas do uso do LDP.

Reconhecemos, contudo, os limites da contribuição da teoria, até mesmo pelo contexto em que surgiu, mas não ignoramos ou desconsideramos as perspectivas de análise do sistema didático que ela suscita. Como ressalta Schneuwly (2009, p. 17-18),

o estudo da transposição consiste precisamente, ao mesmo tempo, em descrever estas transformações dos objetos [objeto de saber – objeto a ensinar – objeto de ensino] e em compreender os mecanismos e restrições. A teoria vai ao encontro da ilusão de uma identidade possível, e mesmo desejável, entre o objeto de saber e o objeto de ensino<sup>39</sup>.

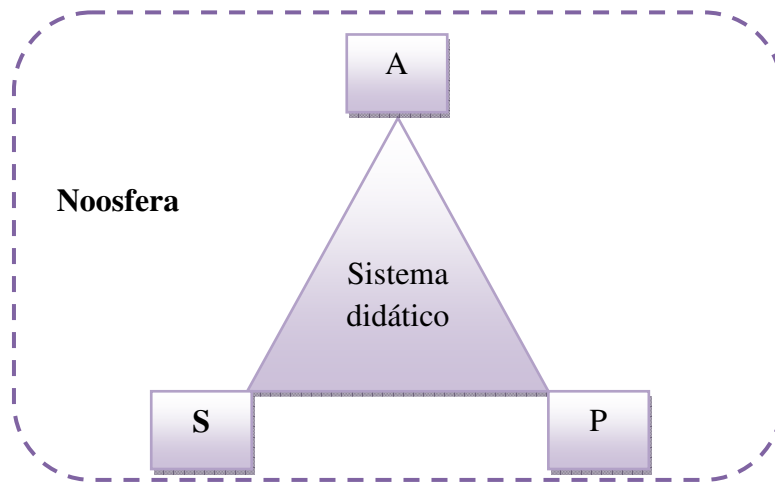
Cientes disso, buscamos em Bakhtin (1993[1934]; 1997[1953]), Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), Develay (1993) e Martinand (1986; 2001) alternativas para ampliar os estudos de transposição de modo a descrever e a compreender os objetos ensinados a partir do LDP, considerando o trabalho do professor em sala de aula.

Antes de fazer uma discussão mais aprofundada do conceito de transposição didática, é necessário situá-lo dentro do modelo proposto por Chevallard (1991[1985]) para a análise do sistema didático, envolto pela noosfera e constituído de três polos: professor, saber e aluno, como ilustrado no esquema 4:

---

<sup>38</sup> Para uma discussão mais aprofundada, ver Leite (2004).

<sup>39</sup> «l'étude de la transposition consiste précisément à la fois à décrire ces transformations des objets et à en comprendre les mécanismes et contraintes. La théorie va l'encontre de l'illusion d'une identité possible, voire souhaitable, entre objet de savoir et objet d'enseignement.» (SCHNEUWLY, 2009, p. 17-18)



Esquema 4-Triângulo didático.

Segundo Chevallard (1991[1985], p. 16), sendo o sistema didático aberto, é necessário considerarmos o seu exterior e atentarmos para o fato de que sua sobrevivência supõe sua compatibilidade com o ambiente que o cerca. Para o autor, “ela [sobrevivência] lhe impõe responder às exigências que acompanham e justificam o projeto social cuja atualização deve responder”<sup>40</sup>.

O autor destaca assim a complexidade do funcionamento didático e centra sua atenção sobre o polo do saber, justificando sua posição em função do privilégio dado à relação professor-aluno e da secundarização dos saberes escolares até então.

### 2.1.1 A transposição didática

Para começarmos a discorrer sobre transposição didática, vale ressaltar que o termo surgiu em 1975, no trabalho do sociólogo Michel Verret, em que defende a tese de que “toda a prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação

<sup>40</sup> «Elle lui impose de répondre aux exigences qui accompagnent et justifient le projet social dont il doit être l’actualisation» (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 16).

previamente desse objeto em objeto de ensino<sup>41</sup>” (VERRET, 1975, p. 140). Tal conceito foi rediscutido por Yves Chevallard em 1985, no campo do ensino da Matemática, e para quem

um conteúdo de saber ao ser designado como saber a ser ensinado sofre portanto um conjunto de transformações de adaptação que vão torná-lo apto a tomar o lugar junto aos *objets de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ser ensinado a um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*<sup>42</sup> (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 39, ênfases do autor).

Na visão do autor, a transposição didática é composta por três momentos distintos e interligados: o *savoir savant* (saber teórico<sup>43</sup>), o *savoir à enseigner* (saber a ensinar) e o *savoir enseigné* (saber ensinado). O saber passa assim por diversos mecanismos ou níveis de transposição e organização até ser efetivamente ensinado aos alunos.

O olhar sobre a mediação didática permite desvelar a dinâmica do movimento do saber e repensar os mecanismos e os interesses dos participantes desse processo – saber, professor e aluno, que formam o triângulo didático. Os diferentes níveis constituintes do processo de transposição são organizados, por Chevallard (1991[1985]), em dois: uma transposição externa e outra interna, como ilustrado no esquema 5 abaixo. Ambos, segundo Schneuwly (2009, p. 22), “são submetidos às mesmas restrições gerais de explicitação, de recorte e de programação. Eles se diferenciam, no entanto, pelas restrições que dependem precisamente do nível no qual eles funcionam”<sup>44</sup>.

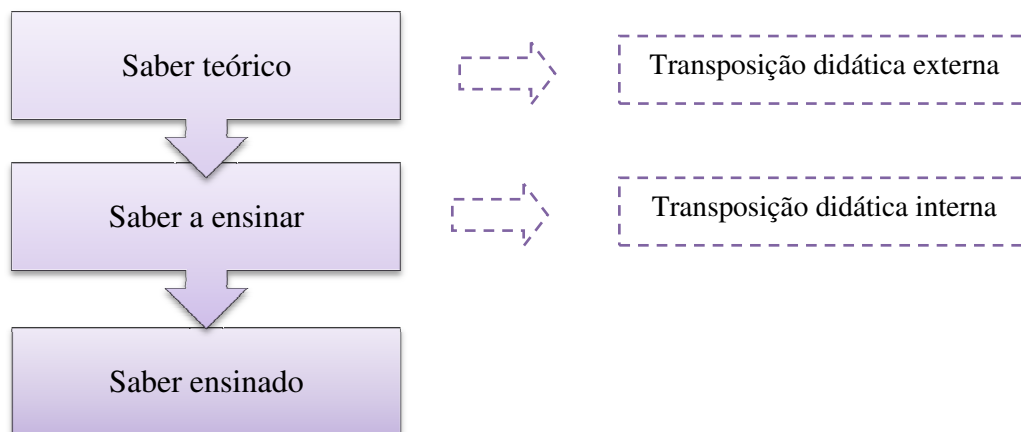
---

<sup>41</sup> « Toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d’enseignement » (VERRET, 1975, p. 140).

<sup>42</sup> « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d’enseignement*. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé *la transposition didactique* » (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 39).

<sup>43</sup> Decidimos traduzir por “saber teórico”, porque não se trata apenas de um saber científico ou especializado, mas de um saber produzido na esfera acadêmica.

<sup>44</sup> « sont soumis aux mêmes contraintes générales d’explicitation, de découpage, et de programmation. Ils se différencient cependant par des contraintes qui dépendent précisément du niveau auquel ils fonctionnent » (SCHNEUWLY, 2009, p. 22).



Esquema 5-Níveis de transposição e tipos de transposição (CHEVALLARD, 1991[1985]).

A transposição didática externa ocorre fora do sistema didático. Nela, a noosfera assume um papel muito importante, porque assegura a passagem do saber teórico ao saber a ensinar e atua na seleção dos saberes e no processo de transposição didática dos saberes selecionados. Segundo Chevallard (1991[1985]), a noosfera compõe-se dos órgãos políticos que redigem os programas oficiais, dos professores universitários, dos autores de LD, dos didatas, dos pais dos alunos etc. Abaixo, destacamos alguns dos agentes e dos produtos da noosfera, fundamentados na forma de organização dos sistemas de ensino brasileiro:

<b>Agentes da noosfera</b>	<b>Produtos da noosfera</b>
Idealizadores de Programas e Currículos Professores universitários	PCNS OCEM
Autor Editor Designer	Livro didático Cadernos Apostilados Sequências Didáticas
Diretor Coordenador Professor Alunos	Aula

Tabela 3- Agentes e produtos da noosfera (OLIVEIRA; TEIXEIRA, no prelo).

Chevallard (1991[1985]) ressalta ainda que a noosfera é “o centro operacional do processo de transposição, que vai traduzir em fatos a resposta ao desequilíbrio criado e constatado (expresso pelos matemáticos, pais, os próprios professores)”<sup>45</sup> (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 29) e visa a restabelecer uma compatibilidade entre a escola e a sociedade, levando em consideração que o saber ensinado deve ser suficientemente próximo do saber teórico e suficientemente distante do saber dos pais. Tal restrição é denominada por ele de “vigilância epistemológica”. Assim, a partir da análise da noosfera, tem-se uma visão sobre como e por que os programas são renovados dentro de cada contexto social, em função de quais referências e de quais influências.

A transposição interna, por sua vez, diz respeito à passagem do saber a ensinar ao saber ensinado. Durante essa etapa, produzem-se as adaptações particulares de cada situação de ensino, que vão permitir visualizar de que maneira os saberes são transpostos como objetos de ensino pelo professor. Nessa fase, os professores são os responsáveis pela escolha dos conteúdos que devem ser ensinados ou mediatizados em sala de aula, isto é, pela definição do currículo real<sup>46</sup> (MUSARD; MAHUT; ROBIN, 2002).

Quando se pensa ainda em transposição didática, a passagem entre o saber teórico e o saber ensinado não é mecânica; pelo contrário, envolve reconstrução, recriação e adaptação. Como afirma Chevallard (1991[1985], p. 15, ênfase do autor), “para que o ensino de tal elemento do saber seja *possível*, este elemento deverá sofrer certas deformações, que o tornarão apto a ser ensinado”<sup>47</sup>. Essa “deformação”, segundo o autor, não é algo negativo ou ruim, mas necessária em razão do funcionamento didático. Esse processo de transformação pelo qual o saber passa engloba cinco condições: delimitação do saber, despersonalização, programabilidade da aquisição do saber, publicidade do saber e

---

<sup>45</sup> « Le centre opérationnel du processus de transposition, qui va traduire dans les faits la réponse à apporter au déséquilibre créé et constaté (exprimé par les mathématiciens, les parents, les enseignants eux-mêmes)» (CHEVALLARD, 1991, p. 29).

<sup>46</sup> « Martinand (2000) distingue trois plans d'analyse: le curriculum 'formel' ou prescrit (représenté par les programmes de la disciplines), le curriculum 'potentiel' (il désigne tous les curriculums possibles que peuvent imaginer les enseignants compte tenu des contextes réels) et enfin le curriculum 'réel', enseigné en classe» (MUSARD; MAHUT; ROBIN, 2002, p. 46).

<sup>47</sup> « Pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement *possible*, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné» (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 15, ênfase do autor).



controle social da aprendizagem, condições essas necessárias para a construção do “texto do saber”.

De acordo com Chevallard (1991[1985]), a transformação do objeto de conhecimento científico em objeto de conhecimento escolar requer, primeiramente, a textualização do saber, implicando, inicialmente, a **delimitação**, que envolve:

1. A **dessincretização** consiste na divisão da prática teórica em campos de saber delimitados. No caso do ensino de LP, a dessincretização é bastante complexa, pois o objeto de ensino (gêneros discursivos<sup>48</sup> e seus respectivos componentes) está relacionado a diferentes outras áreas de conhecimento. Por exemplo, se fizermos uma fina delimitação e elegermos apenas os aspectos linguísticos, haverá uma visão parcial do objeto; por isso, é necessário que se considerem todos os saberes envolvidos na construção do sentido, como aqueles sobre o cinema (edição de vídeo, fotografia), as artes (cores, estilos) etc., quando se trata de gêneros multissemióticos, por exemplo.

2. A **descontextualização** trata-se da “retirada [dos saberes] da rede das problemáticas e dos problemas que dão seu sentido completo, a ruptura intersetorial constitutiva do saber dentro de seu movimento de criação e realização”<sup>49</sup> (CHEVALLARD (1991[1985]), p. 60).

3. A **autonomização dos saberes** está relacionada à independência dos saberes nos diferentes níveis de ensino. Ela é importante para a organização do sistema didático, porquanto esse “não pode se basear em uma ideia de globalidade: ele deve apresentar o conhecimento por fragmentos, sucessão de capítulos e de lições<sup>50</sup>” (JOSHUA, 1994, p. 11). Com base nisso, por exemplo, no 9º ano, costuma-se trabalhar, em LP, as orações subordinadas substantivas

---

<sup>48</sup> Por entendermos que os gêneros discursivos podem ocupar o lugar central no ensino-aprendizagem de LP, tomaremos esses instrumentos semióticos como exemplo em vários momentos neste trabalho. Não desconsideramos, contudo, que há vários saberes presentificados nas aulas; ressaltamos, porém, que todos eles precisam estar articulados com as práticas de linguagem.

<sup>49</sup> «désinsertion du réseau des problématiques et des problèmes qui donnent son sens complet, la rupture du jeu intersectoriel constitutif du savoir dans son mouvement de création et de réalisation» (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 60).

<sup>50</sup> «ne peut pas reposer sur une telle globalité: il doit délivrer la connaissance par fragments, succession de chapitres et de leçons» (JOSHUA, 1994, p. 11).

objetivas diretas e o pré-requisito, para que o aluno compreenda esse assunto, é reconhecer o substantivo e classificar os verbos (intransitivo, transitivo e transitivo direto e indireto), bem como identificar o seu complemento (objeto direto ou indireto), entretanto tais saberes não são tomados como objeto de estudo nesse nível de ensino; por isso se diz que o saber sofre autonomização, o que é didaticamente útil para o autor e para nós também, porque se pode partir do menos complexo para o mais complexo e distribuir/relacionar os saberes ao longo de um ou de sucessivos anos escolares.

Em segundo lugar, a textualização do saber engloba a **despersonalização** (“a dissociação entre o pensamento integrado por uma subjetividade, e suas produções discursivas: o sujeito é separado de suas produções”<sup>51</sup> (CHEVALLARD (1991[1985]), p. 60)), dando um caráter impessoal ao saber e tornando-o anônimo.

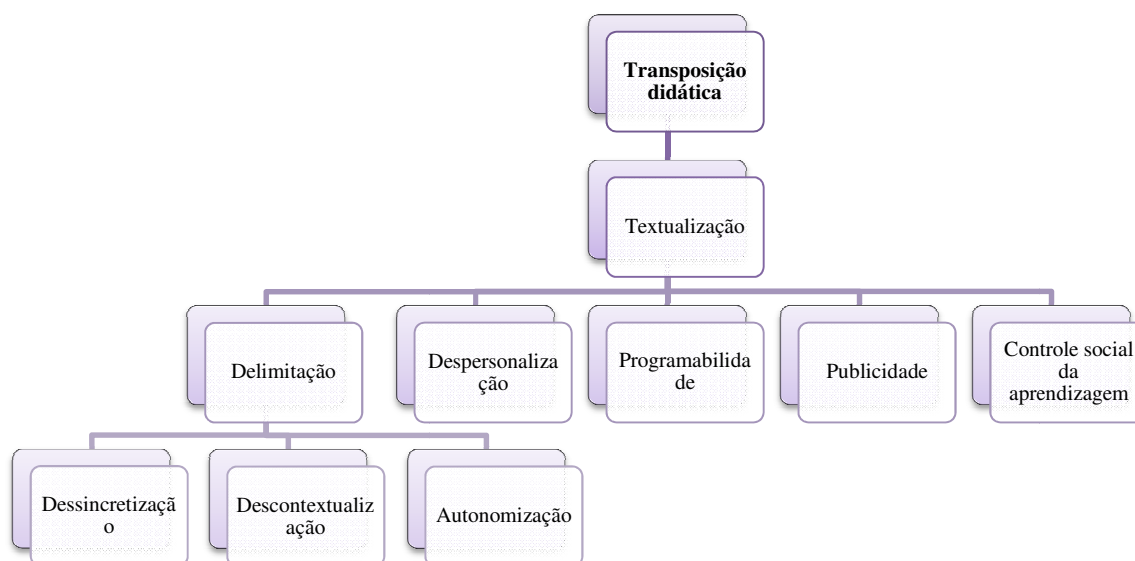
A produção do “texto do saber”, segundo Chevallard (1991[1985]), inclui ainda a **programabilidade**, a **publicidade** e o **controle social** da aprendizagem. A primeira refere-se à distribuição dos conteúdos, segundo uma ordem de dificuldade crescente, e ao tempo didático. A segunda diz respeito a tornar explícito o saber, permitindo assim o controle social da aprendizagem. Uma vez pronto o “texto de saber”, passa-se a outra etapa, referida pelo autor como didática<sup>52</sup>, orientada por uma concepção de aprendizagem. Aspecto esse, embora mencionado pelo autor, não foi explorado de forma precisa.

A relação entre as condições envolvidas no processo de transposição didática pode ser visualizada por meio do esquema 6, construído a partir da leitura de Chevallard (1991[1985]):

---

<sup>51</sup> « la dissociation entre la pensée en tant que portée par une subjectivité, et ses productions discursives: le sujet est expulsé hors de ses productions.» (CHEVALLARD (1991[1985]), p. 60)

<sup>52</sup> «le texte autorise une didactique, dont la durée démarque sa diachronie, et cette didactique se légitime alors par la fiction d’une conception de l’apprentissage comme ‘isomorphe’ au procès d’enseignement dont le modèle ordonnateur est le texte du savoir en sa dynamique temporelle» (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 62, ênfase do autor). “o texto autoriza uma didática, cuja duração marca sua diacronia, e essa didática legitima-se assim pela ficção de uma concepção de aprendizagem como ‘isomorfa’ ao processo de ensino cujo modelo ordenador é o texto do saber em sua dinâmica temporal” [tradução nossa].



Esquema 6-Princípios da transposição didática.

Como já mencionado, ao todo, tem-se cinco princípios que norteiam o processo de transformação dos saberes: dois de ordem epistemológica (delimitação, despersonalização), um de ordem psicocognitiva (programabilidade da aquisição do saber) e dois de ordem social (publicidade e controle social da aprendizagem).

Importa mencionar que essa maneira de se referir à constituição dos saberes escolares desencadeou diversas críticas a Chevallard (1991[1985]), principalmente, em torno do processo de descontextualização e despersonalização do saber, da concepção de saber e do papel do professor.

Como destaca Develay (1993), afirmar que o saber ao ser transposto é descontextualizado e despersonalizado implica a ignorar o contexto e as condições de sua emergência e colocar o saber em um estado de “pureza”. Ainda que, por exemplo, nos LD, no livro do aluno, ao explorar gêneros, não encontremos referência direta a autores ou informações sobre o contexto em que surgiu tal conceito, as concepções de gênero ressoam ao longo do livro. Além disso, encontramos referências, no MP, aos autores que discutem, por exemplo, gêneros, linguística textual e domínios discursivos em nível teórico. Assim, apesar de não termos uma discussão sobre as condições em que os saberes emergem, temos

uma personalização indireta nesse instrumento, porque não há a nomeação dos teóricos nas atividades e tarefas propostas no LD, mas, de acordo com o enunciado de instrução, o conteúdo apresentado e o tipo de discurso, é possível recuperar o teórico em que os autores se basearam para produzir o material didático. Por exemplo, encontramos a expressão apreciação de estilo que nos remete aos trabalhos de Mikhail Bakhtin e a menção ao gênero do narrar que se relaciona com domínio do narrar; termo esse proposto por Dolz e Schneuwly (2004[1996]).

**Crônica** é um gênero do narrar que valoriza mais as situações corriqueiras do que os fatos que causam impacto e se transformam em notícia. Ao valorizar situações ocorridas no cotidiano, narra-as de uma forma simples e descontraída — às vezes divertida, às vezes crítica, às vezes poética. A crônica se faz presente nos principais veículos de comunicação de massa: jornal, revista, rádio, TV.



(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 51)

Não podemos negar também que o tratamento dos saberes na esfera escolar não seguirá as mesmas regras de produtividade dos processos de reflexão e produção do saber no âmbito acadêmico: a tendência é haver recriação e a rerepresentação do saber que foi reorganizado e adaptado para a situação de ensino e não apenas a transmissão direta (ideia essa que, inclusive, não consta na obra de Yves Chevallard).

Ainda sobre a questão de descontextualização e despersonalização, Marandino (2004) aproxima os conceitos de transposição didática de Yves Chevallard e de recontextualização discursiva de Basil Bernstein, considerando o saber como discurso. Para a autora, “na teoria da transposição didática o foco de análise é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, enquanto na perspectiva da recontextualização a ênfase é a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução” (MARANDINO, 2005, p. 166). Com isso, enfatiza o papel do social na transformação do conhecimento científico, pois, segundo ela, apesar de Chevallard (1991[1985]) apresentar o

papel dos agentes da noosfera no processo de transposição didática, não chega a problematizar as relações de poder nela envolvidas. Ao se referir à noosfera, contudo, o autor a considera uma

instância essencial ao funcionamento didático, espécie de bastidores do sistema de ensino e verdadeira peneira (serve para controlar as entradas) por onde se opera a interação entre este sistema [sistema de ensino] e o ambiente da sociedade. Nela se encontram todos aqueles que, na vanguarda do funcionamento didático, enfrentam os problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas exigências; nela se desenvolvem os conflitos, nela se conduzem as negociações, nela amadurecem as soluções<sup>53</sup> (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 24).

Nesse trecho, portanto, o autor faz referência à existência de divergências na produção dos saberes escolares, ainda que não tenha consagrado um espaço maior a tal discussão. Nesse sentido, Leite (2004) também afirma que Yves Chevallard não nega a dimensão social do processo de transformação do saber teórico em saber a ensinar, mas, antes, faz um recorte, o que não implica a desvalorização, por exemplo, do entorno social da escola ou dos saberes práticos. Tal como Leite (2004), pensamos que o fato de o autor não tratar especificamente da dimensão social e dos conflitos nela existentes e dela provenientes não impede que nos apropriemos do conjunto de suas ideias, relacionando-as a enfoques mais sociológicos, com vistas a compreender o nosso objeto de pesquisa.

Com relação ainda às críticas ao trabalho de Chevallard (1991[1985]), Develay (1993), buscando ampliar a ideia de transposição didática, destaca a existência durante esse processo de um duplo trabalho: trabalho de didatização e de axiologização. O primeiro corresponde ao que foi exposto por Chevallard (1991[1985]), isto é, a seleção, a delimitação e a organização dos saberes segundo um nível de complexidade para torná-los apropriados ao ensino, dando origem a um saber diferente daquele de referência, constituindo-se como verdadeiras criações didáticas, tal como verificamos neste trecho de

---

<sup>53</sup> «instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. Là se trouvent tous ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions» (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 24).

sua obra: “Podemos considerar a existência de uma transposição didática, como processo de conjunto, como situações de criações didáticas de objetos (de saber e ensino ao mesmo tempo), que se tornam necessárias pelas restrições do funcionamento didático” (CHEVALLARD, 1991[1985]). Nessa citação, percebemos que o autor não nega a existência das criações realizadas na esfera escolar.

Por sua vez, o processo de axiologização diz respeito a levar em consideração os saberes que atendam à demanda social. Tais saberes, às vezes, “deformados”, para serem transformados em saberes escolares, precisam envolver discussões acerca dos valores a eles relacionados. Develay (1993) destaca que os saberes escolares remetem a um conjunto de valores culturais e éticos de uma sociedade. Para ele, “a reflexão axiológica interroga, em primeira análise, *o conjunto de saberes escolares-concepção de cultura*. Em segunda análise, ela refrata outro conjunto, *o conjunto de saberes escolares-ético*”<sup>54</sup> (DEVELAY, 1993, p. 28, ênfase do autor). Desconsiderar tais valores implica, assim, não contemplar os jogos sociais que acompanham a produção e recepção dos saberes escolares e se limitar ao campo dos saberes teóricos. Essa limitação leva a se ignorar os saberes especializados e aqueles originados em diferentes práticas de referência (tal ideia será aprofundada no item 2.1.3).

### 2.1.2 O saber: objeto de discurso e discurso

Buscando esclarecer e ampliar a compreensão dos conflitos existentes no processo de transposição, fazemos uso da noção de **compreensão ativa** (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2006[1929]), que supõe estabelecer relações entre os enunciados, oriundos das esferas acadêmico-científica, literária, das políticas públicas

---

<sup>54</sup> « La réflexion axiologique interroge, en première analyse, *le couple savoirs scolaires-conception de la culture*. En seconde analyse, elle réfracte un autre couple, *le couple savoirs scolaires-éthique*» (DEVELAY, 1993, p. 28, ênfase do autor).

(PCN, OCEM, PNLD), editorial<sup>55</sup> (autor, editor, *designer*), escolar, cotidiana etc. Segundo o autor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 135),

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

Isso permite dizer que os saberes são ressignificados e transformados de acordo com a esfera da atividade humana, porquanto todo enunciado

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997[1953], p. 279).

A partir daí, podemos afirmar que a seleção dos saberes, nos diferentes níveis de transposição, é orientada pelas concepções de ensino-aprendizagem de LP, pelos objetivos de ensino etc. Por exemplo, quando os PCN assumem a concepção enunciativa de linguagem baseada em Mikhail Bakhtin e propõem como um dos objetos de ensino os gêneros de texto/discurso, explicitam uma posição em relação à concepção de linguagem e ensino que acaba por orientar a produção dos LD e a elaboração de avaliações sistêmicas<sup>56</sup>. Esses documentos ecoam discursos, que “não pode[m] deixar de repercutir no enunciado” (BAKHTIN (1997[1953], p. 320), sobre o que deve ser ensinado.

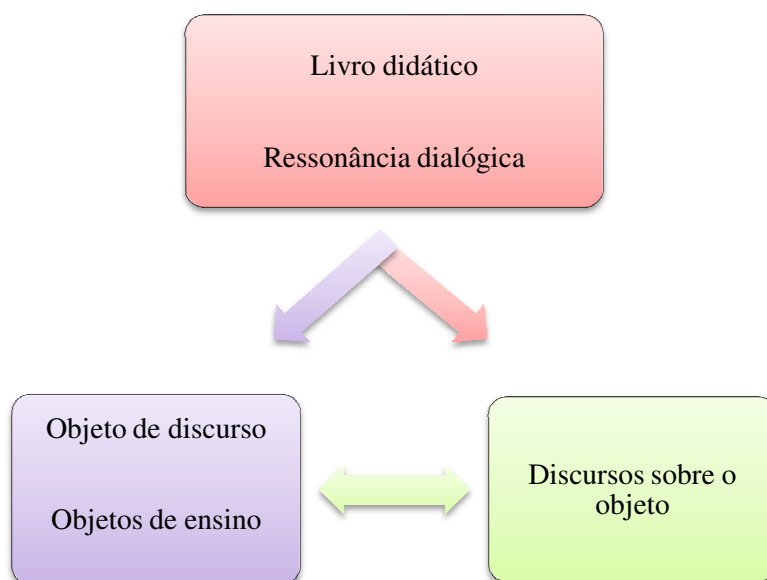
Considerando tais reflexões, o LDP, enquanto enunciado em um gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2005), está ligado a enunciados que o precedem e o sucedem, provocando nele uma ressonância dialógica e repercutindo diferentes discursos sobre um objeto e está vinculado a um processo de produção e de uso, definidos por meio de relações didáticas (conteúdo, formador, aprendiz, professor) que vão contribuir para a

---

<sup>55</sup> Consideramos o autor como integrante da esfera editorial, pois entendemos que seu trabalho está atrelado às prescrições das editoras, no que concerne à transposição didática e a didatização (TEIXEIRA, 2012).

<sup>56</sup> Por exemplo, Prova Brasil/Saeb.

legitimação ou não dos saberes que ele veicula. Dessa forma, a compreensão da relação entre enunciado, discurso e objetos de discurso (representada a seguir) é necessária para concebermos a transposição didática como constituída de relações de forças sociais, discursivas e epistemológicas:



Esquema 7-Relação entre saber, objeto de discurso e discurso.

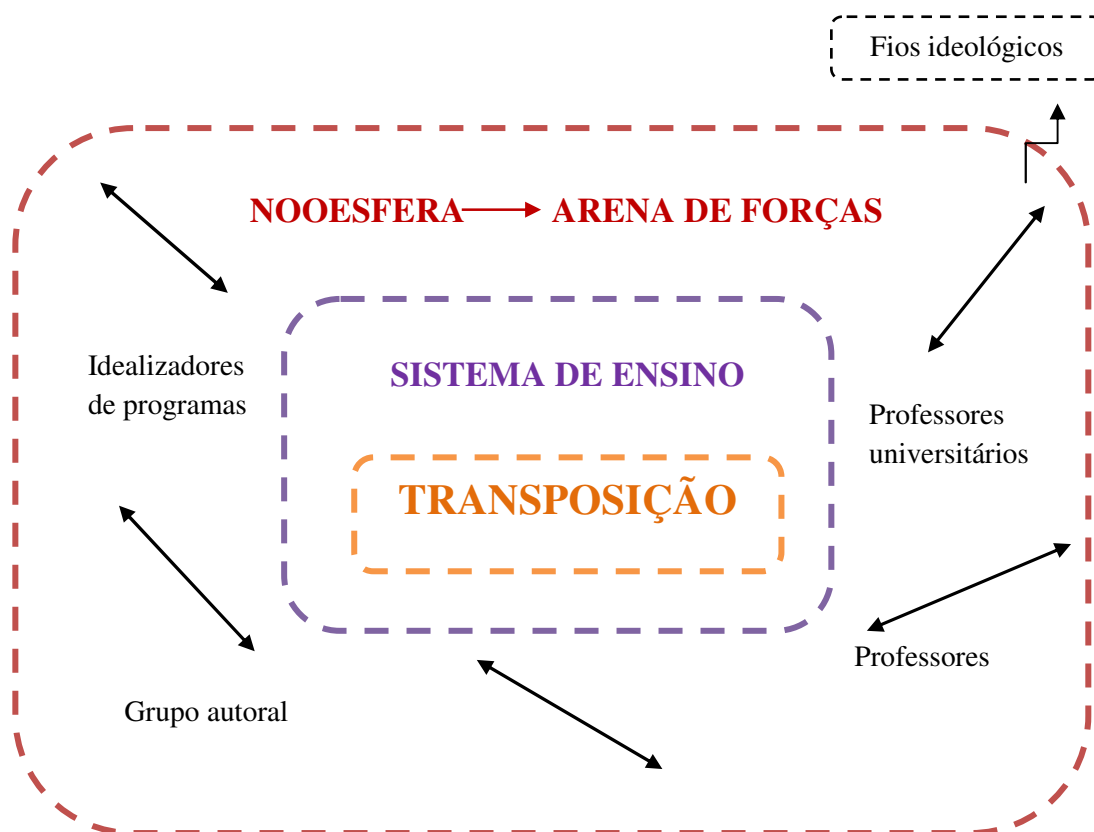
O saber (objetos de ensino) passa assim a ser considerado, ao mesmo tempo, como discurso e objeto de discurso, o que é possível e aceitável a partir de nossa interpretação do texto de Bakhtin (1993[1934], p. 86):

todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.



Assim, pensar a transposição didática à luz da visão bakhtiniana significa compreender que o LDP está inserido em determinado momento sócio-histórico e cultural, que é perpassado por diversos fios ideológicos (“vozes”) e que está organizado em torno de objetos de discurso, os quais sofrem mudanças durante o processo em que se constituem em saberes escolares.

A partir das discussões sobre a importância da dimensão discursiva, representamos a seguir os aspectos envolvidos no processo de transformação dos saberes de referência em escolares, destacando o jogo de forças existente:



Esquema 8-A transposição didática e sua relação com o sistema de ensino e a noosfera.

Conforme percebemos no esquema 8, os agentes da noosfera estão envolvidos em conflitos. Aquilo que será ensinado não é resultado apenas de transmissão, mas também de contextualizações e recontextualizações que têm como objetivo introduzir objetos de

ensino na sala de aula. Dentro desse processo, a questão da valoração faz-se muito importante tanto na produção quanto no uso do LDP, porque resulta de uma arena de forças (noosfera), em que discursos “se confrontam aos valores sociais contraditórios”. Assim, podemos afirmar que as relações que se estabelecem nos níveis de transposição didática, dos quais participam os agentes/interlocutores, são de adaptação, resistência e dominação. O LDP, produto que disso decorre, “é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”; reflete “as mais imperceptíveis alterações da existência social”; e, como em todo signo ideológico, nele “*confrontam-se índices de valor contraditórios*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 15, 16 e 45, ênfase do autor). É o entrecruzamento dos índices de valor que faz desse livro um instrumento didático/semiótico dinâmico, mutável e plurivalente, no qual se refletem e se refratam diferentes discursos, oriundos de múltiplas esferas da atividade humana.

Em resumo, os diferentes enunciados, que resultam do processo de transposição didática,

estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997[1953], p. 314, ênfase do autor).

A relação valorativa que o agente/interlocutor mantém com os objetos do discurso (saberes teóricos, especializados) e com outros discursos, “determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 1997[1953], p. 308), seja este o LDP seja a aula<sup>57</sup>, que reflete o funcionamento da esfera dentro da qual está inserido. Por exemplo, ao tomar o LDP na sala de aula como um instrumento

---

<sup>57</sup> “Discurso ou enunciação de sala de aula não é meramente uma conversa sobre tópicos, mas uma interlocução que coloca em circulação significações específicas sobre objetos de ensino – construindo, assim, o objeto efetivamente ensinado. Essa interlocução é situada e a situação de comunicação escolar não regula simplesmente uma estrutura de participação, mas cria interlocutores com lugares e papéis, poderes e deveres específicos, rotinas, diretamente relacionados aos estilos enunciativos dos docentes” (ROJO, 2007, p. 346).

didático/semiótico, o professor seleciona os objetos de ensino, a partir de sua apreciação orientada pela sua formação, pelas condições de trabalho, pela sua relação com os alunos, pelas exigências da instituição, pela concepção de ensino e de língua etc. Assim, o usuário do livro usa essa ferramenta tecnológica seguindo as configurações pré-determinadas ou criando usos não pensados pelos autores, por exemplo, utilizando-a como fonte para atividade de cópia.

Admitimos, assim, a necessidade de ampliação da teoria. Para tanto, apresentamos as ideias de Develay (1993), Martinand (1986; 2001), Schneuwly (1995), Schneuwly, Dolz *et.al* (2004), Bakhtin (1993[1934]; 1997[1953] e Bakhtin/Volochínov 2006[1929], relacionando-as com o objetivo de compreender e responder a nossa questão de pesquisa: Como ocorre o processo de apropriação do LDP por parte das professoras de Ensino Fundamental 2 de uma escola estadual da cidade de Belém?

### **2.1.3 A relação entre os saberes de referência e os saberes escolares**

Como já mencionado, o fato de Chevallard (1991[1985]) fazer menção unicamente ao saber teórico desencadeou várias críticas, deu origem a diversas proposições de ampliação da teoria e se mostrou insuficiente, principalmente, quando se passou a tomar o fenômeno da transposição didática fora do campo das Matemáticas.

No entanto, quando se trata de transposição didática, há de se considerar quatro aspectos decisivos, como destaca Raisky (1996):

1. O conceito é originado a partir do trabalho de um sociólogo (VERRET, 1975), que admite que certas práticas sociais podem ser didatizadas se expressas e reguladas por uma disciplina.
2. A passagem do conceito da Sociologia para a Didática foi realizada pelos matemáticos a fim de se revolverem problemas de ensino-aprendizagem no domínio das Matemáticas. Tal introdução, entretanto, segundo Raisky (1996), trouxe uma ambiguidade: tomar o modelo como aquele que permite

analisar a realidade (acepção de Verret (1975)) ou como prescritivo. Na perspectiva didática, acabou se tonando prescritivo.

3. Partindo da ideia de que somente os saberes constituídos no interior da disciplina podem ser didatizados, como exposto por Verret (1975), Chevallard (1991[1985]) passa a reconhecer somente o saber teórico como didatizável. Mas, apesar de não ter feito referência a outros saberes, não os exclui. Diante disso, com relação ao saber de referência a ser considerado, corroboramos a ideia de Leite (2004, p. 70-71) de que

não somente Chevallard não propõe o saber sábio [teórico] como única referência dos saberes a serem ensinados na escola, como também que o entendimento da exclusividade dessa referência nas suas proposições e a consequente rejeição da sua teoria não é consensual entre os profissionais das didáticas específicas.

4. Outra questão que se levanta no que se refere à transposição didática é: quais saberes podem ser didatizados? Raisky (1996) chega à conclusão de que todo saber, toda prática humana é didatizável.

Quanto aos saberes de referência, Martinand (1986) traz uma contribuição fundamental ao introduzir, ao lado do saber teórico, as práticas sociais de referência, sem, contudo, desmerecer a obra de Yves Chevallard e se caracterizar como uma resposta a essa obra. Para o autor, as práticas sociais de referência são: “atividades objetivas de transformação de um dado natural ou humano (‘prática’); “o conjunto de um setor social, e não [os] papéis individuais (‘social’)”. Concernente a isso, ele afirma ainda que “a relação com as atividades didáticas não é de identidade, ela existe somente em termos de comparação (‘referência’)”<sup>58</sup> (MARTINAND, 1986, p. 137).

No que diz respeito à relação entre transposição e práticas de referência, o autor afirma que

---

<sup>58</sup> «activités objectives de transformation d’un donné naturel ou humain (‘pratique’)/ (...) l’ensemble d’un secteur social, et non des rôles individuels (‘social’)/la relation avec les activités didactiques n’est pas d’identité, il y a seulement terme de comparaison (‘référence’)» (MARTINAND, 1986, p. 137).

a problemática da referência não é necessariamente oposta a de transposição didática, não somente porque ela se originou em didática das ciências experimentais e das disciplinas tecnológicas, mas também porque a problemática da transposição didática se desenvolveu em didática das matemáticas. As duas problemáticas podem ser retomadas nas didáticas de outras disciplinas. Elas coexistem<sup>59</sup> (MARTINAND, 2003, p. 128).

De acordo com ele, o termo práticas sociais de referência surgiu pela necessidade de se explicitar a significação das escolhas dentro da concepção e da avaliação dos projetos de ensino e permite passar de uma abordagem de transposição restrita (entre saber teórico e saber ensinado) a uma transposição ampliada (entre práticas de referência e saberes escolares).

Quanto à relação entre práticas e saberes, Martinand (2003) esclarece que são as práticas que são ensinadas e não os saberes, uma vez que os saberes apenas as compõem, não podendo ser isolados. Entretanto, para Schneuwly (1995, p. 52-53),

jamais é a prática como tal – da escrita, do desenho, do canto, do cálculo – que se torna objeto de ensino, mas o saber sobre a escrita, o desenho, o canto, o cálculo. Para ser ensinado, um objeto deve ser conhecido, senão necessariamente no sentido de saber cantar, pelo menos no sentido de saber o que é cantar; senão no sentido de escrever, pelo menos no sentido de saber o que é escrever<sup>60</sup>.

Com relação ainda às práticas de referência, Martinand (2003) critica o posicionamento de Develay (1993), que, dentro do domínio das ciências, introduz a noção de práticas sociais de referência, afirmando que os saberes escolares têm sua origem tanto

---

<sup>59</sup> «La problématique de la référence n'est pas forcément opposée à celle de la transposition didactique. Mais elle en est fondamentalement distincte, pas seulement parce qu'elle est née en didactique des sciences expérimentales et des disciplines technologiques alors que la problématique de la transposition didactique s'est développée en didactique des mathématiques. Les deux problématiques peuvent être reprises dans les didactiques d'autres disciplines. Elles coexistent» (MARTINAND, 2003, p. 128).

<sup>60</sup> «Ce n'est jamais la pratique en tant que telle – de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul – qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul. Pour être enseigné, un objet doit être su, sinon nécessairement dans le sens de savoir chanter au moins dans le sens de savoir ce qu'est chanter ; sinon dans le sens de savoir écrire au moins dans le sens de savoir ce qu'est écrire» (SCHNEUWLY, 1995, p. 52-53).

nos saberes científicos quanto nas práticas sociais de referência<sup>61</sup>. A crítica de Martinand (2003) reside no fato de Develay (1993) separar as práticas e os saberes teóricos, pois, segundo ele,

não se trata de “contextualizar” os saberes, mas de considerar as práticas dentro de todos seus aspectos, inclusive dentro de seus componentes de saber, discursivos ou não, explícitos ou implícitos, individuais ou coletivos. Sentidos e estruturas de saberes, e mesmo os conceitos centrais, podem ser diferentes segundo as práticas, mesmo que os objetos pareçam os mesmos<sup>62</sup> (MARTINAND, 2003, p. 128).

Assim como Martinand (2001), Raïsky (2001) ressalta que as práticas são o objeto de ensino. Ele afirma também que elas não ocupam apenas o lugar de fonte, como no esquema restrito de Chevallard (1991[1985]), mas também se situam no meio e no fim do processo transpositivo. No meio, porque, quando passam a ser referência para o ensino, trazem saberes, além das situações e atividades a elas relacionadas que vão determinar o modo de trabalho e as situações didáticas. No fim, porque a atividade escolar inscreve-se (pelo menos, hipoteticamente) em um projeto que tem como alvo as práticas de referência.

Diante disso, no que concerne à relação entre práticas e saberes, pensamos que, na situação de ensino de LP, em acordo com Schneuwly (1995), não são propriamente as práticas de linguagem que são ensinadas. Trata-se, antes, de se ensinar os saberes com vistas à prática na sua dimensão global: por exemplo, inicialmente, apresenta-se o gênero notícia e depois se focam os seus componentes, como situação de comunicação, estrutura composicional, marcas linguísticas etc. No fim da unidade de ensino do objeto em questão,

---

<sup>61</sup> Por “práticas de referência”, o autor compreende “as atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, mas também atividades domésticas e culturais)”, que podem “servir de referência às atividades escolares” (DEVELAY, 1993, p. 22-23), a partir das quais é possível examinar-se: o objeto de trabalho, o trabalho que se deseja abordar, as atitudes e os papéis sociais, os instrumentos materiais e intelectuais e o saber produzido. O autor propõe um esquema que inclui, de um lado, os saberes científicos; de outro, as práticas sociais de referência, a partir dos quais se originam os saberes a ensinar (trabalho do elaborador de programas), seguido dos saberes ensinados (trabalho do professor) e assimilados (trabalho do aluno).

<sup>62</sup> « il ne s’agit pas de « contextualiser » des savoirs, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs. Sens et structures des savoirs, et même les concepts centraux, peuvent être différents selon les pratiques, alors même que les objets semblent les mêmes » (MARTINAND, 2003, p. 128).

volta-se à notícia. As práticas localizam-se tanto no início, no meio e no fim, tal como destacado por Raisky (2001), mas o foco do ensino são os saberes em diálogo com a prática.

Diante de tais asserções, é indispensável refletir sobre essa questão em função da especificidade da disciplina LP, a fim de entendermos o processo de didatização<sup>63</sup> do qual o LDP participa.

#### **2.1.4 A relação entre práticas sociais de referência e objetos de ensino em Língua Portuguesa**

Pensar a relação que se estabelece entre práticas sociais de referência e objetos de ensino de LP implica, antes, a formulação de uma pergunta: Qual(is) é(são) o(s) objeto(s) de ensino da disciplina LP? Tomando como pressuposto de que um dos objetos de ensino destacado pelos PCN são os gêneros textuais<sup>64</sup>, buscamos, neste tópico, fazer uma articulação entre as práticas sociais de referência e os gêneros discursivos, porque, através desses objetos, com base em um pensamento complexo (MORIN, 2004), é possível contemplar a diversidade de enunciados, trabalhar com a compreensão e produção oral e escrita, favorecer a fruição estética, levar o aluno a refletir sobre os recursos linguísticos e semióticos, a se posicionar de maneira crítica nas diferentes situações, a exercer a cidadania, entre outros objetivos presentes nos PCN do Ensino Fundamental 2.

Esses objetos são definidos por Dolz e Schneuwly (2004[1996]) como práticas de linguagem, práticas essas historicamente construídas e

consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o

---

<sup>63</sup> Didatização diz respeito ao conjunto de processos que engloba as dimensões epistemológicas, praxeológicas e psicológicas que se evidenciam a partir do triângulo didático.

<sup>64</sup> Vale destacar que, diferentemente de Schneuwly, Dolz *et. al.* (2004), priorizamos a questão discursiva do gênero e não o aspecto textual. É relevante frisar também que reconhecemos a existência de outros objetos de ensino, como temas, elementos gramaticais etc., mas, a partir do referencial teórico aqui adotado, consideramos os gêneros como seus desencadeadores nas aulas de LP: a partir deles, diferentes saberes podem ser tratados em função das práticas de linguagem, tendo em vista que nos comunicamos por meio delas.

principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 [1996], p. 51).

Uma vez definido que, dentre várias outras práticas, as de linguagem são alvo de nossa atenção, deparamo-nos com outra questão: Quais gêneros discursivos vão se constituir como objetos de ensino? Sabemos apenas que precisamos defini-los a partir dos objetivos de ensino: formação profissional, formação geral etc. No mais, temos consciência de que a

riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997[1953], p. 279).

Reconhecendo os gêneros (seus componentes) como objetos de ensino, é relevante destacar algumas de suas características: eles “constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004[1997], p. 74). Eles são, portanto, instrumentos semióticos decisivos no ensino-aprendizagem de LP em função do papel que desempenham nas diferentes situações comunicativas.

Quanto à relação do gênero na escola com a situação comunicativa, Schneuwly e Dolz (2004[1997], p. 76) afirmam que “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Ao ser introduzido na escola, passa por um processo de ficcionalização (SCHNEUWLY, 2004[1997]): é objeto e meio, o que torna a situação fictícia, requerendo, no processo de modelização, o isolamento de quatro parâmetros: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social, implicados nas práticas sociais de referência, os quais passam a orientar a compreensão e a produção oral e escritamente. “A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da ‘forma do conteúdo’ do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção,



colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo” (SCHNEUWLY, 2004[1997], p. 144).

Notamos que, em sala de aula, ele sofre transformações porque ocupa um novo lugar social, diferente daquele onde foi criado. Como destacam os autores,

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004[1997], p. 80-81).

Utilizados para fins de aprendizagem, os gêneros exigem o estabelecimento de uma nova relação com a linguagem e que haja a especificação dos saberes que os constituem, porque, embora se parta do todo, é sobre as partes que se dará a intervenção, com vistas, é claro, o todo.

Assim, a partir da visão bakhtiniana de discurso, dos estudos sobre o contexto de produção e recepção do LDP e da reflexão sobre transposição didática de Chevallard (1991[1985]) e práticas sociais de referência (MARTINAND, 1986; 2001; 2003), reformulamos o modelo de transposição didática apresentado inicialmente por Yves Chevallard e, posteriormente, reelaborado por Develay (1993), a fim de evidenciar a função das práticas sociais de referência e o nível de transposição do saber didatizado (não presente nos modelos dos autores citados) e do saber aprendido (presente no esquema de Develay (1993)). A decisão de incluir o primeiro nível justifica-se por entendermos que, por exemplo, os PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e as grades curriculares referem-se a saberes a ensinar, não existindo elaboração didática<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Por elaboração didática, entendemos a prática de construção de atividades e tarefas de modo a presentificar e a elementarizar os objetos de ensino, em uma progressão espiral (conceito cunhado por Comenius (1985) para referir a articulação entre diferentes etapas de ensino-aprendizagem). Corresponde ao nível posterior a delimitação dos objetos realizada no âmbito da transposição didática.

propriamente dita. Quanto à inclusão do segundo nível, ocorreu para que tivéssemos uma visão mais completa do sistema de ensino. Com base nisso, procuramos representar um modelo interativo e não linear (relação entre os níveis de saber de dois em dois) da transposição didática.



Esquema 9-Relação entre práticas sociais de linguagem e saberes.

No esquema 9, o saber a ensinar refere-se aos saberes elencados nos documentos oficiais, sendo determinados pelas práticas sociais, enquanto o saber didatizado corresponde ao resultado da interação entre o saber a ensinar, o saber ensinado e as práticas sociais de referência. Esse nível corresponde à apresentação e à organização dos saberes e/ou dos gêneros do discurso nos materiais didáticos. O saber ensinado diz respeito à (re) elaboração didática realizada pelo professor, a partir da interação entre o saber a ensinar, o saber didatizado e as práticas sociais de referência, dentro de uma situação específica de sala de aula. O saber aprendido alude àquele assimilado pelo aluno, originado da sua relação com todos os demais níveis, com exceção do saber a ensinar. As práticas sociais de

referências, por sua vez, dialogam com todos os níveis, porque elas são o lugar a partir do qual se originam os saberes escolares, o meio e o fim do processo transpositivo.

Sobre o modelo, observamos a ação de alguns agentes e os produtos das relações entre os níveis, como exemplificado no quadro abaixo:

Níveis	Agentes	Produtos <sup>66</sup>
Saber a ensinar	Trabalho dos idealizadores (membros de secretarias e Ministério da Educação, professores especialistas etc.).	PCN, OCEM, Propostas e Grades Curriculares etc.
Saber didatizado	Trabalho dos autores, dos editores, dos coordenadores, dos diretores, dos professores etc.	Livro didático, Sequências didáticas, Cadernos, Apostilados etc.
Saber ensinado	Trabalho do professor.	Notas no quadro negro, exposição oral, folhinhas, ditado de conteúdo e de tarefas etc.
Saber aprendido	Trabalho do aluno	Gêneros e saberes diversos.

Tabela 4- Níveis de transposição didática, agentes e produtos.

No que concerne ainda ao modelo transpositivo, importa dizer que a transposição didática refere-se aos aspectos epistemológicos, isto é, trata da constituição/delimitação dos saberes. Isso significa que, ao fazermos menção a ela, não consideramos questões relacionadas à elaboração e/ou à modelização didática, que, diferentemente da transposição que atravessa todos os níveis representados, aparecem apenas nos níveis do saber didatizado e do ensinado, envolvendo também as dimensões psicológicas e praxeológicas.

Vale ressaltar que, nesse modelo, colocamos os gêneros discursivos como parte das práticas sociais de referência. Assim, para melhor compreender a sua introdução no ensino de LP, retomamos o termo **modelização**<sup>67</sup> (SCHNEUWLY, 1995) que dialoga com

<sup>66</sup> Correspondem ao resultado da ação dos sujeitos no sistema de ensino.

<sup>67</sup> Neste trabalho, este termo refere-se ao processo de construção de modelo didático, relacionando-se, portanto, ao ensino de gênero do discurso. Contudo, há autores, como Rojo (2001, p. 4), que o

o de transposição didática. Para esse autor, “a essência mesma do conceito de transposição [...] é que estes saberes-fazer, ou antes, estas maneiras de ser, de pensar e de fazer, para se tornarem objeto de ensino, passam necessariamente por uma etapa que poderíamos chamar de modelização<sup>68</sup>” (SCHNEUWLY, 1995, p. 52). O modelo didático, produto desse processo, é uma ferramenta que possibilita a definição do objeto a ser ensinado e de suas dimensões, como apresentam De Pietro e Schneuwly (2006). Os autores definem modelização didática como resultado da confluência de quatro fontes de dados: as práticas sociais de referência, a literatura sobre o gênero, as práticas languageiras dos alunos e as práticas escolares, originando um modelo constituído da definição geral do gênero, dos parâmetros da situação comunicativa, dos conteúdos específicos, da estrutura textual global e das operações de linguagem e suas marcas linguísticas.

É a interseção dessas quatro fontes que a modelização

pode garantir, ao mesmo tempo, sua legitimidade – já que ela se apoia sobre as práticas sociais de referência e a literatura existente – e sua pertinência – já que ela leva igualmente em consideração as práticas, em desenvolvimento, dos alunos, na medida em que elas tornam visíveis os obstáculos, as resistências, e as práticas escolares, na medida em que elas definem as determinações situacionais, e mesmo éticas, que incidem sobre o gênero *a ensinar* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p. 33, ênfase dos autores).

De acordo com os autores, o modelo didático fornece objetos potenciais para o ensino e possibilitam a elaboração de sequências didáticas, que são, como explicitam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]), caracterizadas como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um objeto de ensino. Ele resulta de uma investigação a respeito de um gênero com propósitos de ensino e é responsável pela seleção de características do objeto a serem ensinadas. Ou ainda, “trata-se de um conceito

---

utilizam para se referir à transformação pela qual um saber passa para ser ensinado, não se referindo a um saber em especial (OLIVEIRA; TEIXEIRA, no prelo).

<sup>68</sup> « c’est l’essence même du concept de transposition [...] est que ces savoir-faire, ou plutôt, ces manières d’être, de penser et de faire, pour devenir objet d’enseignement, passent nécessairement par une étape qu’on pourrait appeler de modélisation » (SCHNEUWLY, 1995, p. 52).

que tem sua origem na prática de engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática ao explicitá-la e sistematizá-la” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p. 15).

Diante disso, podemos dizer que toda introdução de quaisquer gêneros discursivos exige, antes, a construção de um modelo didático e que é necessário ainda um trabalho de descrição sobre diversos gêneros para que haja clareza quanto aos objetos de ensino que serão didatizados, ensinados e aprendidos.

## 2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Outra crítica que se faz à teoria de Chevallard (1991[1985]) diz respeito à participação do professor na transposição didática. Quanto a isso, Leite (2004) afirma existirem vários trabalhos que apontam a não participação do professor no processo de transposição; porém, como a autora afirma e verificamos, embora não haja uma atenção especial ao professor, Chevallard (1991[1985]) não o exclui. Em vários trechos de sua obra, ele é considerado como agente da noosfera e o responsável pela transposição interna, como destacado aqui: “Quando os programas são fabricados, assinados, e tomam força de lei, outro trabalho começa: o da transposição didática *interna*. Alguns dos mais belos achados da noosfera, não resistem a esse jogo”<sup>69</sup> (CHEVALLARD, 1991[1985], p. 37, ênfase do autor). Contudo, para pensar de forma mais aprofundada o papel do professor no processo de transposição, recorreremos ao estudo sobre o trabalho docente do ponto de vista da didática (AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2008, SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, TARDIF, 2002).

### 2.2.1 Situando a pesquisa sobre o trabalho docente

Já há algum tempo que há um esforço e ambição de reconhecer o ofício do professor como um trabalho profissional, afastando-se da ideia de sacerdócio, dom etc.

---

<sup>69</sup> « Lorsque les programmes sont fabriqués, signés, et prennent force de loi, un autre travail commence : celui de la transposition didactique *interne* » (CHEVALLARD, 1991, p. 37, ênfase do autor).

Então, a prática dos professores em formação inicial e continuada passou a ocupar um lugar privilegiado nas pesquisas brasileiras e nas francófonas.

Em nível nacional (Brasil), encontramos reflexões sobre o trabalho do professor relacionado à formação inicial e continuada, os quais seguem o princípio metodológico da autoconfrontação e tomam, por exemplo, como referencial teórico a Clínica da Atividade, na acepção de Yves Clot e Daniel Faïta, e a Ergonomia da Atividade, segundo René Amigues e Frédéric Saujat. Disciplinas essas que fazem parte do quadro da ergonomia francófona que tem por finalidade analisar as atividades de trabalho. Entre os estudos realizados no âmbito brasileiro, ligados ao programa de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, ressaltamos os trabalhos do grupo ALTER (Análise da linguagem, trabalho educacional e suas relações), cujo objetivo é “o estudo de diferentes práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional, buscando identificar as relações que existem entre essas práticas e a influência delas sobre as ações de trabalhadores do ensino” (MACHADO, 2002, s/p). Entre os trabalhos ligados a esse grupo, destacamos o de Machado (2009[2004]), cuja finalidade é mostrar que a formação contínua de professores é um trabalho conjunto de construção de conhecimentos e não como a aplicação daqueles desenvolvidos em outros domínios, o de Lousada (2006), que busca caracterizar o agir de um professor de francês e mostrar os aspectos representativos do seu trabalho, o de Bueno (2007), cuja finalidade é refletir sobre o estágio na formação inicial de professores no período de graduação, a partir da análise das representações sobre o trabalho do professor nos textos de orientação de estágio e nos textos produzidos por eles durante o estágio, o de Buzzo (2008), que se dedica a análise das representações de duas professoras de LP sobre o seu trabalho, e o de Tognato (2008), que tem como objetivo compreender as (re)configurações construídas sobre o agir educacional de um professor de Língua Inglesa de Ensino Médio e Fundamental de escola pública do estado do Paraná.

Além do grupo ALTER, há também o LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), liderado pelas professoras Cecília Magalhães e Fernanda Liberali, ligado a PUC/SP, cujo foco principal é a formação de professores para uma prática reflexiva/crítica, incluindo pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que se ocupam da

maneira como os sujeitos são constituídos e das suas formas de produção de significados em cursos de formação contínua (LIBERALI, 2009[2004]).

Também focando o trabalho docente, vinculado ao programa de pós-graduação em LA da Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), destacamos o de Drey (2008), que busca caracterizar como duas docentes de LP representam o próprio agir como profissionais do ensino.

De um modo geral, observamos que, embora esses trabalhos, por vezes, mencionem o ato de ensinar como uma profissão, foquem a perspectiva da autoconfrontação/autorreflexão e façam alusão a gestos, não encontramos estudos que analisem as práticas utilizando algum modelo de análise de gestos da vertente psicológica (BRUDERMANN; PÉLISSIER, 2008; BUCHETON; DEZUTTER, 2008). Por exemplo, nas teses de doutorado de Mazzillo (2006), Bueno (2007), Buzzo (2008), Tognato (2008) e Rodrigues (2010), a palavra “gestos” aparece atrelada aos estudos sobre o agir do professor, não havendo, contudo, uma reflexão aprofundada sobre esse assunto nem apresentação de modelos de análise.

Por sua vez, com relação aos gestos numa perspectiva didática, encontramos os artigos de Gomes-Santos (2010), no qual ele apresenta uma resenha dos gestos apresentados por Aeby-Daghé e Dolz (2008) e chega a atribuir a uma atitude do professor o gesto elementarização, mas não há outras especificações, isto é, não há o detalhamento do agir do professor, por meio da relação gestos didáticos e objetos de ensino. Gomes-Santos e Almeida (2009) também fazem referência aos gestos segundo uma perspectiva didática e chegam a utilizá-los na análise de parte da aula registrada (apontando, por exemplo, a presença dos gestos criação da memória didática, elementarização, formulação de tarefa, regulação, implementação de dispositivos didáticos). Nascimento (2011) segue a mesma linha, isto é, apresenta uma resenha sobre os gestos didáticos, seguida de breve análise de uma situação de ensino, a partir da qual são apontados alguns gestos realizados pela professora. De um modo geral, os autores apenas categorizam as ações da professora, sendo suas abordagens mais descritivas que analíticas.

Em resumo, a maioria dos trabalhos de pesquisadores brasileiros segue a linha da psicologia do trabalho, focando as representações do professor sobre seu agir profissional, o que não é o foco desta pesquisa.

No domínio do francês, destacamos o trabalho de Bucheton e Dezutter (2008), Jorro (2006), Aeby-Daghé e Dolz (2008), que buscam dar legibilidade e transparência ao trabalho do professor, por meio da identificação dos **gestos profissionais**. Nesse campo, destacam-se a equipe da professora Dominique Bucheton, ligada ao IUFM<sup>70</sup> da Universidade de Montpellier II, e o grupo genebrino, representado pelo professor Joaquim Dolz. O quadro abaixo expõe algumas equipes de pesquisa que se ocupam dos gestos profissionais do professor:

Instituição	Equipe de pesquisa	Diretor de equipe
Universidade d'Aix-Marseille	UMR ADEF – Aix-Marseille (Unidade mista de pesquisa – Aprendizagem, Didática, Avaliação, Formação).	Amigues, R.
Universidade de Bordeaux IV, IUFM	DAESL EA 2964, Universidade de Bordeaux 2 (Didática e Antropologia do Ensino Científico e do Técnico, laboratório LACES – Cultura, Educação, Sociedade)	Bernié, J.P.
Universidade de Montpellier 2, IUFM	LIRDEF EA 3749 (Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Didática da Educação e Formação)	Bucheton, D.
Universidade de Sherbrooke, Canadá	CRIÉ, Universidade de Sherbrooke (Québec) (Centro de Pesquisa sobre a Intervenção Educativa)	Dezutter, O.
Universidade de Genebra, FAPSE, Suíça	FAPSE – Genebra (Suíça) (Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação)	Dolz, J.
Universidade de Louvain-La-Neuve, Bélgica	CEDILL – Louvain (Bélgica) (Centro de Pesquisa em Didática das línguas e literaturas romanas)	Dufays, J.M.
Universidade de Montpellier 3, IUFM	LIRDEF, EA 3749, CERFEE (Centro de Pesquisa sobre a Formação, a Educação e o Ensino)	Etienne, R.
Universidade de Clermont-Ferrand, IUM	PAEDI – IUFM d'Auvergne (Laboratório Processo de Ação dos Professores: Determinantes e Impactos)	Goigoux, R.
Universidade de Toulouse 2 Le	CREFI-T, Centro de Pesquisa em Educação, Formação, Inserção de Toulouse – Equipe EVACAP	Jorro, A.

<sup>70</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres.



Mirail		
ENS Cachan	UMR STEF, ENS Cachan (Unidade Mista de Pesquisa Ciências Técnicas em Educação e Formação)	Martinand, J.L.
Universidade de Bretagne, IUFM	CREAD, EA 3875, Universidade Rennes 2 - IUFM de Bretagne (Centro de Pesquisa sobre Educação, Aprendizagens e Didática)	Sensevy, G.
CNAM Paris	CRF EA 1410, Paris, CNAM (Centro de Pesquisa sobre a Formação – Conservatório Nacional das Artes e ofícios)	Pastré, P.
Universidade de Nantes, França	CREN, EA 2661, Universidade de Nantes (Centro de Pesquisa em Educação de Nantes)	Vinatier, I.

Tabela 5-Equipes de pesquisa que participaram do colóquio Gestos profissionais em 2007 (GAL-PETITFAUX, 2007, p. 07).

Em relação aos trabalhos sobre os gestos profissionais, encontramos variação no que concerne ao termo adotado para se referir as ações ou movimentos realizados pelo professor. Alguns utilizam gestos profissionais (SCHNEUWLY, 2005; ALIN, 2007; BUCHETON; DEZUTTER, 2008, JORRO, 1998); outros, gestos do professor (JORRO, 2006) e, outros ainda, gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Um aspecto também a ser pontuado é a variação no tocante ao aporte teórico: análise da linguagem, análise clínica e situada do trabalho, análise semiótica e análise didática. Segundo Cizeron (2007, p. 1),

este pode ser o ponto de vista didático com todas as suas variações possíveis, aquele da ergonomia e mais em geral da análise do trabalho, ou ainda mais em geral da análise da atividade, aquele dos psicólogos, dos etnólogos ou antropólogos, sociólogos, etc. À multiplicidade das abordagens e dos objetos de estudo, corresponde necessariamente a uma multiplicidade de conceitos pelos quais os fenômenos de ensino são apreendidos<sup>71</sup>.

No que concerne a esse objeto de estudo, dois objetivos se impõem aos pesquisadores que se ocupam da formação dos professores e do ensino: (1) dar mais visibilidade e inteligibilidade aos gestos profissionais e (2) pensar a dinâmica e as

<sup>71</sup> « Ce peut être le point de vue didactique avec toutes ses variations possibles, celui de l'ergonomie et plus généralement de l'analyse du travail, ou encore plus généralement de l'analyse de l'activité, celui des psychologues, des ethnologues ou autres anthropologues, sociologues, etc. A la multiplicité des approches et des objets d'étude correspond nécessairement une multiplicité des concepts par lesquels les phénomènes d'enseignement sont appréhendés » (CIZERON, 2007, p. 1).

condições de sua evolução e de transformação dos gêneros escolares, como o ditado, a leitura explicada e a correção de produções escritas (BUCHETON, 2008). Neste trabalho, portanto, procuramos dar maior visibilidade aos gestos e sua relação com os objetos de ensino.

### **2.2.2 Os gestos profissionais do professor**

Segundo Gal-Petitfaux (2007), cada prática profissional não existe independentemente dos professores que a exercem e o seu reconhecimento social se opera em duas vias: de uma parte, por um processo de prescrição do que ela deve ser; de outra parte, por um processo de descrição do que ela é como uma atividade realmente realizada e experienciada pelo professor. O trabalho real, portanto, não se reduz ao trabalho prescrito, pois as situações de ensino não correspondem necessariamente às normas organizacionais e institucionais. Essas situações caracterizam-se um lugar de significação, de redefinição do trabalho prescrito, de negociações, de ajustes e de produção de normas e, em nossa visão, de produção de saber-fazer.

A profissão docente “tem seu inventário, seus arquivos de técnicas, de saber-fazer, de conhecimentos, seu referencial de gestos que trazem a marca de sua prática. Estes últimos são representações rotuladas de uma história semiótica, de um saber reconhecido, de um profissionalismo afirmado<sup>72</sup>” (ALIN, 2007, p. 1). Com isso, contrapomo-nos à visão da atividade de ensinar como um sacerdócio, missão, dom etc. e assumimos que a noção de gestos permite não só olhar os diferentes tipos de atividades do professor, mas também os diferentes modos de realização desta atividade (GAL-PETITFAUX, 2007). Esses gestos que compõem a aula podem ser incluídos no estilo do gênero (BAKHTIN, 1997[1953]), uma vez que cada movimento discursivo que o professor faz particulariza e caracteriza sua aula.

---

<sup>72</sup> «a son inventaire, ses archives de techniques, de savoir-faire, de connaissances, son référentiel des gestes qui portent la marque de sa pratique. Ces derniers sont les représentations labellisées d’une histoire sémiotique, d’une expertise reconnue, d’une professionnalité affirmée» (ALIN, 2007, p. 1).

Tomando isso como pressuposto e a necessidade de a profissão docente definir, identificar e nomear suas ações,

o emprego deste termo [gestos] marca o desenvolvimento de uma preocupação saliente, ao mesmo tempo profissional e científica, aquela de se interessar pelo trabalho do professor em termos do agir profissional, convidando ao estudo através de uma progressão de conceitos que vão do ato, do gesto, do gesto do professor, até o gesto profissional e ao gênero profissional<sup>73</sup> (GAL-PETITFAUX, 2007, p. 4).

A noção de gestos profissionais, segundo Jorro (1998), leva-nos também a perceber que não se trata apenas de conceber gesto como uma gesticulação ou um movimento, mas também de compreendê-lo como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor. Para Bucheton (2008), trata-se de observar as maneiras diversas como os professores agem, adaptam-se aos diversos públicos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e o dos alunos, avaliam e modificam os projetos didáticos. Mas, “ver a natureza, a organização, a arquitetura e a ancoragem profunda destes gestos profissionais necessitará de tempo, de paciência, de metodologias de análise finas e rigorosas<sup>74</sup>” (BUCHETON, 2008, p. 14). Ela argumenta a favor de uma profissionalização maior dos professores e de uma compreensão dos dispositivos envolvidos em sua formação, o que implica se observar tanto a realização dos gestos, quanto a atualização e reinvenção a que eles estão sujeitos, conforme a dinâmica e especificidade da situação.

Segundo Bucheton e Dezutter (2008), a capacidade de se adaptar aos contextos escolares diversos é uma característica do profissionalismo do professor, que é legitimado por meio dos gestos; por isso há a necessidade de se profissionalizar as abordagens da didática de línguas, no tocante aos gestos profissionais dos professores.

---

<sup>73</sup> «L’emploi de ce terme marque le développement d’une préoccupation saillante, à la fois professionnelle et scientifique, celle de s’intéresser au travail enseignant en termes d’agir professionnel, invitant à l’étudier à travers une progressivité de concepts qui vont de l’acte, du geste, du geste de métier, jusqu’au geste professionnel et au genre professionnel» (GAL-PETITFAUX, 2007, p. 4).

<sup>74</sup> «Aller voir la nature, l’organisation, l’architecture et l’ancrage profond de ces gestes professionnels nécessitera du temps, de la patience, des méthodologies d’analyse fines et rigoureuses» (BUCHETON, 2008, p. 14).

Assim, Bucheton (2008, p. 27) define os gestos profissionais como:

o conjunto do que é identificável, descritível e objetivável e, portanto, transmissível. O profissionalismo é assim a maneira de se apropriar dessas artes de fazer comum para executá-los, ajustá-los às situações fazendo-os transformar, e mesmo, reinventando novamente<sup>75</sup>.

Para a autora, o termo “gesto” é indicador de movimento, tanto verbal quanto corporal, que se direciona a outrem, permitindo-lhe ver, compreender e perceber. O termo traduz assim a dimensão pragmática do trabalho do professor, que é essencialmente dialógica. No diálogo por ele estabelecido, o professor mobiliza gestos languageiros (questionar, repetir etc.) e posturas<sup>76</sup> (tomar distância etc.) para levar os alunos a construírem relações com os objetos de ensino. Mas se trata de gestos, por vezes, imprevisíveis e incontroláveis, porquanto durante a ação de ensinar ocorrem negociações e redefinição dos lugares e das relações. “Sendo coelaborada na ação languageira ou não languageira com os alunos, a dinâmica do curso é imprevisível. Ela é fruto mesmo de interações, de ajustamentos, de negociações do sentido que nela estão em jogo e nela se constroem.<sup>77</sup>” (BUCHETON, 2008, p. 21) O professor administra diferentes dilemas durante um curso, seja em relação ao que e como ensinar, seja quanto a questões institucionais, ou ainda na relação estabelecida com o aluno.

No trabalho docente, estão envolvidos a voz, o corpo, seus deslocamentos, os dispositivos didáticos e o agir de linguagem. Segundo Bucheton *et al.* (2008, p. 39), os gestos languageiros contribuem para:

---

<sup>75</sup> «L’ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible. La professionnalité est alors la manière de s’approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et ce faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux» (BUCHETON, 2008, p. 27).

<sup>76</sup> «des formes de l’activité socialemente et scolairement préconstruites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l’accomplissement des tâches d’écriture ou de lecture» (BUCHETON, 2008, p. 11).

<sup>77</sup> «Étant co-élaborée dans l’action langagière et non langagière avec les élèves, la dynamique du cours est imprévisible. Elle est le fruit même des interactions, des ajustements, des négociations du sens qui s’y jouent et s’y construisent» (BUCHETON, 2008, p. 21).

- Assumir o enquadre geral da lição e sua pilotagem;
- Designar a ação, mostrá-la, comentá-la;
- Explicitar, explicar e, mesmo, ocultar voluntariamente os saberes visados;
- Apoiar;
- Organizar, participar dos diferentes cenários estabelecidos; e
- Ressaltar, pontuar as significações que emergem.

Essas múltiplas ações são realizadas em sala de aula de forma alternada ou conjunta, complementar e sucessiva. A mediação entre professor e aluno, estabelecida por meio dessas múltiplas vias, tem sua especificidade, e todos esses gestos são implementados em função de um objetivo principal:

ensinar os conteúdos do programa, as técnicas e modos de pensamento para adquiri-los. A finalidade do gesto profissional do professor é de contribuir a criar o espaço de fala e de trabalho para que os currículos sejam transmitidos e apropriados pelos alunos, de modo que estes últimos sejam transformados e educados<sup>78</sup> (BUCHETON, 2008, p. 25).

Para Bucheton *et al.* (2008), os gestos linguageiros são os primeiros a serem implementados e, segundo a nossa acepção, remetem à visão bakhtiniana e vygotskiana, segundo as quais a linguagem permite a criação do conhecimento e sua recriação, numa perspectiva dialógica. A linguagem assume, assim, um lugar de mediadora essencial do trabalho do professor com os alunos. Essa mediação, segundo Bucheton (2004), é pensada em termos de gestos profissionais pelo professor, uma vez que a linguagem é o instrumento principal do agir docente (indissociavelmente verbal e corporal), que se atualiza segundo os campos de saber, os objetos e os objetivos. Ela, sócio-histórica e culturalmente construída na experiência dos professores e alunos,

---

<sup>78</sup> «enseigner des contenus de programme, les techniques et modes de pensée pour les acquérir. La finalité du geste professionnel de l'enseignant, c'est de contribuer à créer l'espace de parole et de travail pour les curricula soient transmis et appropriés pour les élèves, de sorte que ces derniers en soient transformés et éduqués» (BUCHETON, 2008, p. 25).

não somente permite verbalizar, organizar, gerir as tarefas na classe, mas sobretudo pensar sobre essas tarefas para torná-las secundárias (Rebière, Jaubert, 2002) para explorar o problema, definir, nomear, construir as redes de relações, categorizar, generalizar, repetir, memorizar etc.<sup>79</sup> (BUCHETON, 2004, p. 6).

É pelos gestos languageiros que o professor mobiliza um léxico próprio ao campo ensinado, dirige-se aos alunos, orienta-os, incita-os a aprofundarem suas reflexões, a argumentarem, a questionarem etc. (JORRO, 2006). Dessa forma, as práticas languageiras desempenham várias dimensões e, por isso, o agir docente deve ser estudado

não somente sob o ângulo de sua dimensão funcional, mas também sob aquele das dimensões simbólica, cultural e experiencial. Assim, trata-se de compreender os processos de semiotização em prática nas inter-relações entre professor e alunos na situação de debate interpretativo através de um estudo multidimensional dos gestos profissionais de um professor cujo investimento subjetivo na ação é reconhecido<sup>80</sup> (CROCÉ-SPINELLI; JORRO, 2008, p. 1).

Vale destacar ainda que os gestos profissionais, construídos ao longo das experiências vivenciadas, através de movimentos de prescrição e de regulação institucional, trazem a marca da situação, do lugar. Eles se inscrevem dentro de um conteúdo disciplinar, regido por um tempo específico para a sua execução. Segundo Bucheton (2008), a ação do professor é adaptativa e inventiva e é realizada dentro de contextos únicos pelos “atores e seus engajamentos, sua identidade, seus saberes, suas experiências diversas”; pela “natureza do ambiente didático”; pela “cultura da turma e/ou da instituição”; pelo “fator tempo”; pelos “efeitos, os acontecimentos e retroações que esses gestos geram ou não”; e

---

<sup>79</sup> « Le langage non seulement permet de verbaliser, organiser, gérer les tâches dans la classe, mais surtout de faire penser sur ces tâches pour les secondariser (Rebière, Jaubert, 2002) pour explorer le problème, définir, nommer, construire des réseaux de relations, catégoriser, généraliser, répéter, mémoriser, etc.» (BUCHETON, 2004, p. 6).

<sup>80</sup> «non seulement, sous l'angle de sa dimension fonctionnelle, mais aussi sous celui de ses dimensions symbolique, culturelle et expérientielle. Ainsi, il s'agit de comprendre les processus de sémiotisation à l'œuvre dans l'interrelation enseignant-élèves dans la situation de débat interprétatif à travers une étude de la mutidimensionnalité des gestes professionnels d'un enseignant dont l'investissement subjectif dans l'action est reconnu» (CROCÉ-SPINELLI; JORRO, 2008, p. 1).

pelas “emoções que toda situação movimenta”<sup>81</sup> (BUCHETON, 2008, p. 26). De acordo com ela, os gestos ativam e modulam a situação, e as significações que eles provocam levam a reajustamentos constantes.

Diferenciando os tipos de gestos que emergem nas situações de ensino, Bucheton e Dezzuter (2008) apresentam esta subdivisão: **macrogestos** e **microgestos**. Os primeiros são identificáveis mais facilmente nas situações escolares, como: ditar, ler, debater etc. Os segundos dizem respeito aos gestos precisos, situados, que emergem no contexto de ensino-aprendizagem. O que vai determinar o aparecimento de um ou de outro são os costumes da escola, os modelos práticos e/ou teóricos e as experiências profissionais, de modo que a sua organização seja mais ou menos adequada à aprendizagem.

Nessa mesma linha, vinculados à equipe de pesquisa tecnológica do IUFM, Universidade de Montpellier II, Brudermann e Pélissier (2008, p. 22) definem gestos como

as “ações” conduzidas pelo professor no decorrer de sua sessão de formação, que podem assumir a forma de atos de linguagem (expressões, frases ou palavras), de ações gestuais (por exemplo, deslocamento de seu corpo no espaço, movimento do dedo, do braço ou ainda da cabeça) ou ainda de expressões do rosto (por exemplo, de surpresa, de não compreensão) e que funcionam mais em “configuração das ações” (por exemplo, ato(s) de linguagem + ação (ões) gestual (is)) do que de maneira isolada<sup>82</sup>.

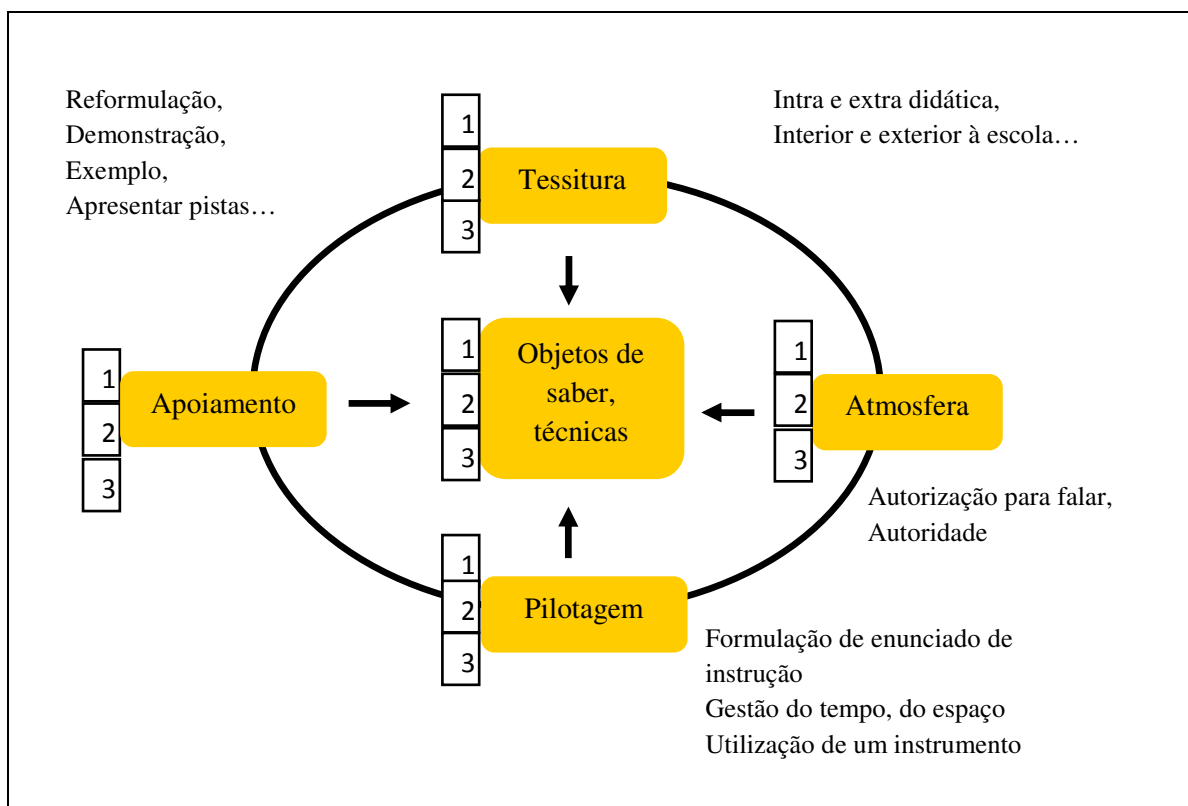
Além disso, os autores, com o objetivo de refletir sobre os gestos profissionais realizados em situação de sala de aula, propõem um modelo, representado abaixo, constituído de cinco macropreocupações a partir de um método geral de pesquisa que se

---

<sup>81</sup> “les acteurs et leur engagement, leur identité, leurs savoirs, leurs expériences diverses; la nature de l’environnement didactique; la culture de la classe et/ou de établissement; le facteurs temps; les effets, événements et rétroactions que ces gestes génèrent ou non; les émotions que toute situation met en mouvement» (BUCHETON, 2008, p. 26).

<sup>82</sup> « des ‘actions’ menées par l’enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d’actes de langage (expressions, phrases ou mots), d’actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l’espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d’expressions du visage (par exemple, de surprise, de non compréhension) et qui fonctionnent davantage en «configurations d’actions» (par exemple, acte(s) de langage + action(s) gestuelle(s)) que de manière isolée» (BRUDERMANN ; PÉLISSIER, 2008, p. 22).

insere dentro de uma dinâmica etnográfica: **pilotagem** (o professor apresenta aos alunos o que eles devem fazer, instaura a ordem, controla o tempo das atividades e o espaço ocupado pelos alunos); **tessitura** (o professor faz a ligação entre o que os alunos estudam com o que eles trabalharam ou trabalharão, com outras disciplinas e com contexto externo); **apoio** (o professor ajuda o aluno a compreender, motiva-o, encoraja-o); **atmosfera** (o professor cria um ambiente de partilha, de interação) e o **saber** (este está centralizado nas ações do professor e tem sua atenção voltada ao conhecimento a transmitir). Todas as quatro macropreocupações (pilotagem, tessitura, apoio e atmosfera) visam facilitar a macropreocupação “saber”, que evidencia o saber ensinado. Todas as demais surgem em função dos saberes.



Esquema 10 - O modelo de gestos profissionais (BRUDERMANN; PÉLISSIER, 2008, p. 25).

A partir desse modelo, tem-se apenas a visão geral dos tipos de ação que o professor realiza durante uma aula; não se aborda, contudo, a importância dos gestos para o



ensino-aprendizagem dos objetos. O trabalho realizado por Brudermann e Pélissier (2008) tem seu enfoque no confronto dos estagiários com sua enquanto professor.

Trata-se de levar os estagiários a refletir sobre suas escolhas da(s) prática(s) profissional(is), sobre sua atitude “de ajustamentos” quanto à apreensão de sua futura profissão, em que os papéis oscilam ao longo de um *continuum* que varia constantemente entre as várias funções tão diferentes, como coordenador, tutor, educador, professor ou ainda linguista (nesse caso, línguas estrangeiras)<sup>83</sup> (BRUDERMANN; PÉLISSIER, 2008, p. 31).

Como podemos observar por meio do modelo representado acima, o foco das autoras está nas características comportamentais, afastando-se do nosso objetivo de pesquisa. Por conta disso, recorreremos à perspectiva didática (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), na qual os gestos profissionais são sistematicamente relacionados com os objetos ensinados, objetivando a transformação das significações atribuídas, por exemplo, pelos autores e editores do LDP, aos objetos apresentados e a construção progressivamente de novas significações. Segundo os autores, é por meio dos gestos que o professor delimita, mostra e decompõe o objeto de ensino. Eles são considerados

movimentos observáveis no quadro de seu trabalho [do professor] que contribuem para a realização de um ato visando a uma aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino, que é regida pelas regras e pelos códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentro das quais eles se realizam, bem como das ferramentas e das abordagens que permitem sua realização<sup>84</sup> (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

---

<sup>83</sup> «Il s’agit de faire réfléchir les stagiaires sur leurs choix de pratique(s) professionnelle(s), sur leur attitude ‘ d’ajustement’ quant à l’appréhension de leur futur métier, où les rôles oscillent sur un continuum variant sans cesse entre des fonctions aussi différentes qu’animateur, tuteur, éducateur, enseignant ou encore linguiste (pour le cas présent des langues étrangères) » (BRUDERMANN ; PÉLISSIER, 2008, p. 31).

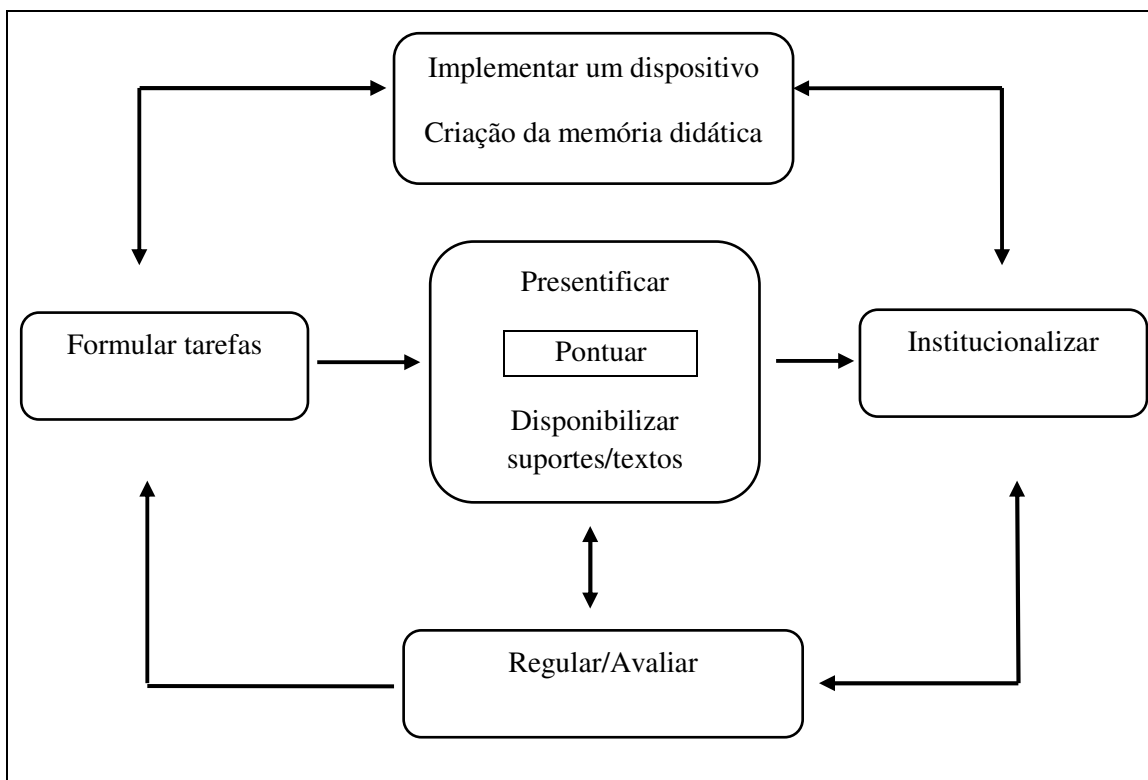
<sup>84</sup> «des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d’un acte visant un apprentissage. Porteurs de significations, ces gestes s’intègrent dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. Dégager les gestes spécifiques de la

Em sua reflexão sobre o trabalho docente, os autores referem-se a duas categorias de gestos: **gestos fundadores** e **gestos específicos**, determinados por um objeto particular. Para tratar desses gestos fundadores, Aeby-Daghé e Dolz (2008) recorrem aos termos presentificação e topicalização/elementarização, propostos por Schneuwly (2000), que são ações constituintes do centro do sistema dos gestos didáticos. O primeiro consiste em mostrar aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem, por meio de dispositivos adequados. O segundo focaliza as dimensões particulares do objeto. Esses dois gestos fundadores “se traduzem, entre outros, pelo desdobramento das ferramentas de ensino (suporte material, comandos e modos de trabalho), visando a mostrar e a pontuar as diferentes dimensões<sup>85</sup>” do objeto (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 86). Em articulação com esses gestos, os autores propõem outros, a saber: formulação de tarefas, implementação de dispositivos didáticos, criação da memória didática, regulação e institucionalização, relacionados a seguir:

---

profession enseignante suppose donc une clarification des situations et des activités scolaires dans lesquelles ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte» (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

<sup>85</sup>«se traduisent, entre autres, par un déploiement d’outils d’enseignement (support matériel, consignes et modes de travail) visant à en montrer et à en traiter les différentes dimensions» (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 86).



Esquema 11- Esquema dos gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 86).

Esses gestos visam a regular a dinâmica das transformações dos objetos de ensino em sala de aula e a construir significações coletivas sobre os mesmos, ainda que preservem características próprias, destacadas adiante.

- **Formulação das tarefas**

Corresponde àquilo que o aluno é levado a fazer ou não por meio de um enunciado de instrução. Consiste no ato de propor tarefas aos alunos com vistas à presentificar o objeto de ensino, pontuando ou não as suas dimensões.

- **Implementação de dispositivos didáticos**

Corresponde à proposição de atividades escolares por meio de suportes materiais, por exemplo: LD (dimensão material), folhas de exercício, caderno etc., a partir dos quais haverá a presentificação e a elementarização dos objetos de ensino.

- **Criação da memória didática**

A partir desse gesto, estabelece-se a relação entre os diferentes elementos do objeto decomposto para se formar um todo e para torná-lo comum a todos os alunos. Ele implica também a temporalização do objeto, isto é, os componentes do objeto de ensino são retomados de forma retroativa e/ou proativa, ocorrendo a sua reconfiguração dentro de um conjunto de saberes.

- **Regulação**

Envolve a obtenção de informações, a interpretação, a correção dos saberes ensinados ao longo do trabalho realizado através dos dispositivos didáticos. A regulação pode ser de dois tipos: interna e local. A primeira diz respeito a toda regulação feita por meio de algum dispositivo, como avaliação diagnóstica, ficha com critérios avaliativos, textos-modelo etc. A segunda surge durante a interação entre professor e aluno, visando, por exemplo, à aquisição de uma metalinguagem específica.

- **Institucionalização**

Apresenta-se sob a forma de uma generalização das informações sobre o objeto, objetivando a sua conscientização pelo aluno. É responsável pela aprendizagem explícita de um saber, destacando o seu caráter utilitário em outro contexto. Conforme afirma Sensevy (2001, p. 211), trata-se da “fixação explícita e convencional do *status*

de um saber para construir uma aprendizagem pela qual o aluno sabe que ele pode utilizar em novas circunstâncias e que o professor pode exigir dele<sup>86</sup>.

Como é através desses gestos que os objetos são construídos, investigá-los permite-nos analisar a maneira como ocorre a transformação dos objetos didatizados em objetos ensinados, o que equivale a estudar o objeto a partir do ponto de vista da transposição didática interna (CHEVALLARD, 1991[1985]), nível esse em que se encontram prioritariamente o professor e o aluno. Com base nisso, podemos dizer que

a teoria do objeto autoriza e apoia [...] um trabalho de segmentação da atividade didática [...] e permite uma delimitação dos gestos profissionais do trabalho de ensinar e uma análise destes últimos do ponto de vista da progressão na construção do objeto e de suas transformações, visando a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do professor<sup>87</sup> (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 87).

Diante do que foi discutido até aqui, para se investigar o trabalho docente, faz-se importante considerar, além das dimensões dos objetos de ensino e dos gestos didáticos, as ferramentas dos professores, pontuadas no subtítulo que segue.

### **2.2.3 Os gestos profissionais e as ferramentas do professor**

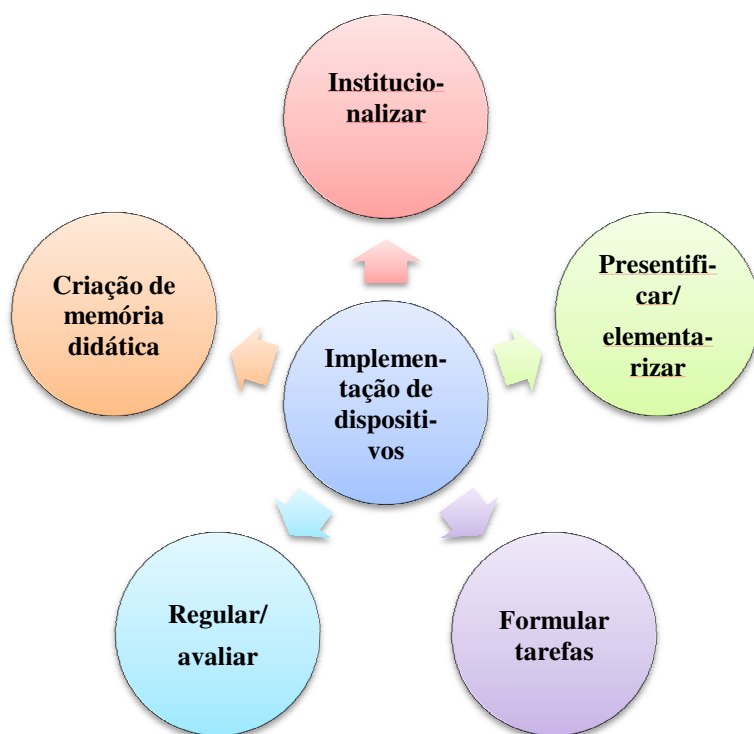
No que concerne ao LD, alguns pesquisadores, como Souza (1999), Brito (1997) e Bräkling (2003), chegam a estabelecer uma associação direta entre o livro e a prática de sala de aula, como se o trabalho prescrito refletisse aquilo realizado em sala de aula ou vice-versa. Assim, por existir certa opacidade com relação ao uso efetivo dessa

---

<sup>86</sup> «fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger» (SENSEVY, 2001, p. 211).

<sup>87</sup> « La théorie de l'objet autorise et cautionne (...) un travail de segmentation de l'activité didactique (...) et permet une délimitation des gestes professionnels du travail enseignant et une analyse de ces derniers du point de vue de l'avancée dans la construction de l'objet et de ses transformations en vue de développer une meilleure compréhension du travail de l'enseignant» (AEBY-DAGHÉ ; DOLZ, 2008, p. 87).

ferramenta, colocámo-la no centro de nossas discussões, o que nos leva a priorizar um gesto: a **implementação de dispositivos didáticos**, conforme o esquema 12 abaixo:



Esquema 12- O lugar central do gesto Implementação de dispositivos didáticos.

De acordo com os estudos do grupo GRAFE<sup>88</sup>, a partir da escolha do dispositivo didático<sup>89</sup>, é possível observar como o objeto é recortado, abordado e como ele é organizado em uma sequência progressiva. A implementação desse dispositivo ocorre

---

<sup>88</sup> Grupo de pesquisa das línguas e formação dos professores: *Grupo análise do francês ensinado*, dirigido pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz-Mestre. Para maiores informações, ver: <http://www.unige.ch/fapse/recherche/groupe/SSED/didactiques/grafe.html>.

<sup>89</sup> De acordo com Schneuwly e Dolz (2009), dispositivo didático é aquilo que é usado pelo professor para ensinar, englobando desde a análise de texto, situação de pergunta/resposta, os manuais didáticos, o quadro negro etc. Aqui usamos o conceito para nos referir ao LDP como instrumento semiótico ou instrumento tecnológico.

por um comando, uma questão ou um outro ato linguageiro, assim como pela criação de condições concretas que definem uma atividade escolar a ser feita pelos alunos. Pela sua forma, pelo seu conteúdo e pelo o que é dito, o dispositivo informa sobre as dimensões que o professor considera como centrais<sup>90</sup> (SCHNEUWLY, 2009a, p. 37).

Segundo o grupo, pelas significações que ele veicula, esse gesto contribui para transformar as significações dos objetos de estudo.

Cabe ainda destacar que, embora Schneuwly e Dolz (2009) utilizem o termo dispositivo tanto no sentido genérico (como quadro negro, os computadores, as folhas de papel etc.), quanto no sentido específico (maneiras de dizer, de apresentar, de guiar os alunos sobre as dimensões essenciais, ou pelo menos consideradas, do objeto), neste trabalho, reservamos o termo para denominar a dimensão material do LD, porque entendemos que o termo instrumento semiótico/gênero discursivo permite-nos compreender os aspectos sócio-históricos e culturais que influenciam a presença ou não do LD nas aulas, na escolha das seções, das tarefas, das atividades escolares e das formas sociais de trabalho.

Assim, quando utilizamos o termo dispositivo, estamos destacando o aspecto material, levando em consideração que

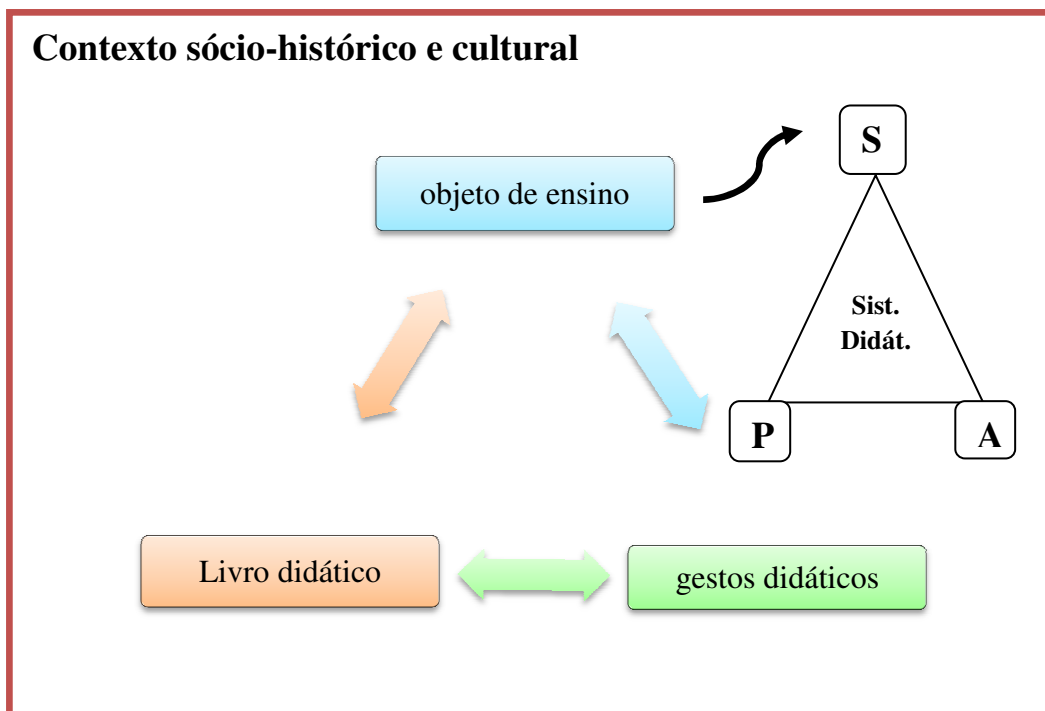
todo recorte de um objeto de ensino em elementos, toda focalização sobre uma de suas dimensões ocorre por meio da implementação de dispositivos didáticos, incluindo os comandos de instrução ou outras formas de linguagem, que acionam as atividades escolares, utilizando os meios de ensino (fichas, cadernos) e prevendo certas formas de trabalho (questão/resposta, leitura, escrita, trabalho em grupo etc.)<sup>91</sup> (TOULOU; SCHNEUWLY, 2009, p. 137).

---

<sup>90</sup> «par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes qui définissent une activité scolaire à effectuer par le élèves. Par sa forme, par son contenu et par ce qui est dit, le dispositif renseigne sur les dimensions de l'objet que l'enseignant considère comme centrales» (SCHNEUWLY, 2009a, p. 37).

<sup>91</sup> «tout découpage d'un objet d'enseignement en éléments, toute focalisation sur l'une de ses dimensions s'opère par la mise en oeuvre de dispositifs didactiques comprenant des consignes ou d'autres formes langagières déclenchant des activités scolaires, utilisant des moyens d'enseignements (fiches, cahiers) et prévoyant certaines formes de travail (question/réponse, lecture, écriture, travail en groupe, etc.) » (TOULOU; SCHNEUWLY, 2009, p. 137).

Levando em consideração essas discussões, as análises que faremos serão derivadas da relação que estabelecemos entre transposição didática, discurso, gestos didáticos e LDP, tal como representado a seguir:



Esquema 13- Relação entre objeto de ensino, LDP e gestos didáticos.

Dessa forma, destacamos a importância das três dimensões do trabalho do professor (os objetos de ensino, as ferramentas do professor e os gestos didáticos) para compreender a apropriação do LDP, porque tais referências teóricas permitem-nos: (1) entender a transformação pela qual o objeto passa na situação concreta de ensino; (2) descrever e analisar os gestos que favorecem a construção dos objetos; e (3) refletir sobre o papel das ferramentas dos professores na passagem do saber didatizado ao saber ensinado.



### CAPÍTULO 3 - CENÁRIO DE PESQUISA: IMPASSES, NEGOCIAÇÕES E PARADIGMAS

Aquele que olha é despossuído de seu próprio olhar, investido e invadido pelo da figura que lhe está defronte. Através dessa troca identificatória, se é arrancado de si próprio e a projeção numa alteridade radical se produz.

Marília Amorim (2001, p. 52).

Este capítulo surgiu da necessidade de partilhar informações e reflexões sobre a pesquisa. Nele, apresentamos a metodologia utilizada na geração de registros e na análise dos dados, os instrumentos utilizados e os participantes.

No que concerne à geração de registros, procedemos assim: observamos aulas de LP em quatro turmas do Ensino Fundamental 2, de uma escola estadual no município de Belém, ao mesmo tempo em que entrevistamos as professoras dessas turmas e aplicamos um questionário a essas professoras participantes da pesquisa; por fim, fizemos cópias dos cadernos dos alunos.

Quanto à análise dos dados, inicialmente, descrevemos e analisamos os LDP, da coleção *Tudo é Linguagem*, em termos de finalidade, objeto de ensino, domínio de atividades, gêneros-base e textos-base, atividades escolares e tarefas propostas, utilizando a ferramenta **roteirização do LD**. Posteriormente, descrevemos e analisamos quatro entrevistas e dois questionários (feitos com as professoras dos 6º e 9º anos), fazendo uso da ferramenta **roteirização das entrevistas e dos questionários**, observando, sobretudo, a apreciação das professoras quanto ao uso e à seleção do LDP. Em seguida, descrevemos e analisamos as aulas observadas utilizando a ferramenta **sinopse**, desenvolvida por Dolz, Ronveaux e Schneuwly (2006), a qual nos permite visualizar a ordem e a hierarquia dos objetos ensinados propostos nas aulas, mediados pelo LDP. A partir das sinopses, descrevemos e analisamos os gestos didáticos, as formas sociais de trabalho e as atividades executados nas aulas ministradas, principalmente, por P6 e P9. Por fim, usamos o

paradigma interpretativista e o princípio da triangulação (MOITA-LOPES, 1994; 2006) a fim de buscar responder às perguntas desta pesquisa.

### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: GERAÇÃO E ANÁLISE DE REGISTROS

Partindo do pressuposto de que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), caracterizamos a pesquisa aqui apresentada como qualitativa, porque, com base em Bogdan e Biklen (1994), enquanto pesquisadora: (1) estabelecemos contato direto com as professoras e com o dia a dia escolar – neste caso, assumimos o papel de instrumento principal; (2) usamos diversas técnicas de investigação (observação, entrevista e análise de documentos escolares); (3) fomos flexíveis quanto ao plano de trabalho<sup>92</sup>; (4) destacamos o processo e não, unicamente, o produto; (5) interessamo-nos, sobretudo, pelo modo como as professoras significam o LD; (6) seguimos o princípio da negociação durante a geração de registros; (7) objetivamos construir conhecimento e não opinar sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada; e (8) participamos da cena pesquisada, “tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Dentre as características pontuadas, destacamos, em especial, a questão da flexibilidade quanto ao plano de trabalho, o princípio de negociação e a participação em sala de aula. Em relação à primeira, podemos dizer que, apesar de ter um projeto delimitado, ao longo da pesquisa, tivemos que reformulá-lo, de acordo com aquilo que observávamos, alterando métodos, técnicas e abordagem. Por exemplo, nele, estava prevista a pesquisa de intervenção, mas, em decorrência da situação escolar que se formou, principalmente, pela greve ocorrida na rede estadual, descartamos a ideia e decidimos focalizar os gestos profissionais, responsáveis pela construção dos objetos ensinados, buscando compreender o processo de apropriação do LDP, em vez de focalizar a formação

---

<sup>92</sup> Referimo-nos aqui, principalmente, às mudanças quanto ao projeto de pesquisa e a pesquisa propriamente dita.

de professores por meio do uso da sequência didática sobre o uso de LDP, que era nossa intenção inicial. Os métodos, as técnicas e o projeto servem, assim, “na medida em que fracassam, para indicar o grau de alteração que a pesquisa e o olhar do pesquisador puderam sofrer. É através deles que [podemos] olhar o outro e, paradoxalmente, [defrontarmo-nos] com a alteridade pela descoberta de pontos cegos” (AMORIM, 2001, p. 31). É a partir do diálogo e dos equívocos que se dá a produção de conhecimento.

Quanto ao princípio de negociação, é necessário enfatizar o constante diálogo com as professoras, no sentido de acordar sobre o uso de instrumentos e técnicas, visando à criação de um ambiente propício à pesquisa. Por exemplo, o posicionamento da câmera em sala de aula, a utilização de questionário em vez de entrevista, tudo foi feito em comum acordo com as professoras. Seguindo o princípio da negociação, elas ficaram mais acessíveis e começaram a externar suas opiniões sobre o livro, os alunos e a organização da escola. Por exemplo, quando voltamos em setembro de 2010 para fazer cópia dos cadernos dos alunos, a professora do 9º ano informou-nos sobre os conteúdos, esclarecendo, naquele momento, que tinha terminado o trabalho com conto e que iria iniciar o estudo sobre o romance. Assim, “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 76).

No que se refere à participação na cena pesquisada, focalizamos aqui uma situação que foi bastante significativa. Uma das professoras incluiu-nos como interlocutora dos textos dos alunos. Ao explicar como eles deveriam proceder no momento da produção de texto, a professora diz-lhes que poderiam escolher a pesquisadora, dentre outras opções, como interlocutora de suas produções. Após a conclusão da atividade, os alunos entregam-na, e tivemos a oportunidade de ler os seus textos e, no final de um deles, encontramos a seguinte observação: “Quero que a tia Andréa leia o texto”. Esse trecho revela como passamos a fazer parte da paisagem escolar.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa é a sua natureza interpretativista, o que implica o estudo do discurso como constitutivo da vida social. Entendemos a realidade como um processo dinâmico que não pode prescindir dos participantes. Segundo Moita-

Lopes (1994), a realidade não pode ser independente do indivíduo porque é por ele construída. Como parte integrante do processo de conhecimento, os sujeitos atribuem-lhe significados. Não há, portanto, uma realidade nem significado únicos, porque toda compreensão é sempre ativa. No dizer de Bakhtin/Volochínov (2006[1929], p. 135, ênfase do autor),

não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*.

O estudo aqui proposto é feito sob o ângulo da pesquisa qualitativa de perspectiva interpretativista, com o apoio da visão bakhtiniana de discurso, dos estudos sobre instrumento semiótico, transposição didática e gestos profissionais. A opção pelo paradigma interpretativista coloca assim o foco no particular, ou seja, na apropriação do LDP na sala de aula. Portanto, conhecer como este instrumento semiótico funciona significa reconhecer as relações e interações que nele se manifestam diariamente, compreendendo as estruturas de poder, as maneiras de se organizar o trabalho escolar e o papel de cada sujeito nesse contexto, em que ocorrem construção, negação e modificação dos objetos de ensino.

### 3.2 A ABORDAGEM DE CUNHO ETNOGRÁFICO: O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA

Entre os tipos de pesquisa qualitativa tem-se a de tipo etnográfico. Para ser reconhecida como etnográfica, a pesquisa precisa obedecer a certos requisitos próprios, como: a observação de ações humanas e sua interpretação. André (1995, p. 41-42) aponta razões para a utilização da etnografia no estudo da vida escolar, dentre as quais, destaca a possibilidade de maior aproximação da escola, considerada como espaço social, “terreno

cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes”.

Nosso trabalho, no que diz respeito à geração de dados, evidencia as características de um estudo de cunho etnográfico, com certas adaptações para a área da educação. Trata-se de um estudo de caráter etnográfico porque:

- mergulhamos na situação e a partir daí revivemos, modificamos e aprimoramos as questões da pesquisa;
- tivemos contato direto com a situação em estudo;
- permanecemos quatro meses na escola quase todos os dias da semana, o que possibilitou a imersão na realidade para compreendermos o funcionamento do sistema escolar naquela unidade de ensino; e
- combinamos vários métodos de geração de registro, a saber: observação, entrevistas, questionários e análise de documentos, os quais podem fornecer uma visão mais ampla da situação investigada (WOLCOTT, 1975 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Seguindo a linha etnográfica, que “parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16), ainda que tenha levantado alguns pressupostos teóricos no projeto que me possibilitaram propor algumas questões relevantes, o processo de geração de registro e o tratamento das informações permitiram a emergência de outros esquemas conceituais, o uso de outros métodos de pesquisa, o aprofundamento de alguns aspectos levantados inicialmente e o estabelecimento de novas relações. Isso se deu porque se trata de “um objeto construído e não imediatamente dado, [o que] implica um trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador” (AMORIM, 2001, p. 29-30). Dentro dessa perspectiva, ao pesquisador é permitido responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos,

revedo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 1995, p. 28-29).

Na análise etnográfica, diferentemente da análise que classifica e quantifica com base em categorias prévias, as categorias decorrem do próprio processo de investigação, fundamentado em um diálogo entre teoria e os dados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “não se trata de montar um quebra-cabeças [sic] cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. O papel do pesquisador é tentar captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos, através da pluralidade de vozes, que, na visão bakhtianiana, traduzem-se como posicionamentos ideológicos conflitantes. Ele “deve compreender o sentido da alteridade, ao mesmo tempo em que mantém e mostra a distância. Para fazer isso, precisa interagir intensamente no campo, de modo a adquirir a capacidade de apreender os modos de ação do outro inscritos em linguagem” (AMORIM, 2001, p. 48).

Orientados por essa linha, situamos a pesquisa dentro de um contexto mais amplo, uma vez que “as significações são construções culturais que não podem ser reduzidas a componentes ou a elementos primitivos postulados por uma metalinguagem. Elas guardam a memória dos textos e dos contextos em que ocorreram” (AMORIM, 2001, p. 47). Nos capítulos seguintes, buscamos compreender a pluralidade de vozes quanto ao uso do LDP e as suas relações na prática de ensino e à situação multidimensional da escola, além de recorrer a questões teóricas para entender o objeto em estudo. Para isso, estabelecemos, a partir da imersão na realidade, relações entre o contexto e os dados de pesquisa de modo a construir um significado para prática de ensino mediada pelo LDP, confrontando os diferentes significados com os estudos e teorias sobre o tópico investigado, na tentativa de diminuir o nível de subjetividade implicado na observação participante. Mesmo seguindo “a tese da historicidade total e do caráter social das significações científicas, não [se] pode negar o fato de que, de um jeito ou de outro, estamos sempre traduzindo, comparando e escolhendo” (AMORIM, 2001, p. 47).

Com a finalidade de minimizar a subjetividade da pesquisa, fazemos uso da triangulação de dados (MOITA-LOPES, 1994; 2006), que visa ao cruzamento de

informações a partir de diferentes técnicas, que figuram como consagradas: a observação das aulas (registradas em notas de campo, incluindo aquilo que foi explicado e copiado no quadro negro), as entrevistas com as professoras, os questionários e a análise documental (cadernos, provas e LDP).

Em síntese, as principais características dessa abordagem são a imersão do pesquisador no contexto, a perspectiva interpretativa, sua diversidade e flexibilidade e o princípio da triangulação, isto é a utilização de diferentes técnicas de geração de registros. A partir dela, tem-se a finalidade de observar, descrever, compreender e significar o objeto investigado.

### 3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

#### 3.3.1 A escola

A escola está localizada em um bairro periférico da cidade de Belém, no interior de um conjunto residencial, atendendo, principalmente, a alunos de áreas de “invasão”<sup>93</sup>, tendo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a nota 3,1 para as séries finais do Ensino Fundamental 2. Nela, frequentemente, ocorrem rondas policiais, com o intuito de inibir a ação de traficantes de drogas. É uma escola que oferece Ensino Fundamental 2, nos turnos diurnos e EJA, no noturno. No turno matutino, em que foram feitas as observações, há 15 turmas (quatro do 6º ano, quatro do 7º, quatro do 8º e três do 9º). A escola possui também uma quadra de esportes, uma biblioteca, cujo acervo é constituído de livros literários, dicionários e LD, e onde funciona uma espécie de sala de vídeo. Há ainda um laboratório de informática, que é utilizado como depósito de LD. Segundo relato de uma das professoras, a escola aguarda a visita de um técnico para que o laboratório possa ser usado.

---

<sup>93</sup> O termo invasão é usado na região Norte para se referir àquelas áreas de ocupação ilegal.

### 3.3.2 Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa quatro professoras do Ensino Fundamental 2, atuantes em uma escola estadual de um bairro periférico de Belém. Duas das professoras (8º e 9º anos) atuavam tanto na rede estadual quanto na rede municipal, mas exercendo funções diferentes: uma trabalhava na educação infantil e a outra na sala de leitura, além de exercerem a função de professoras de LP na escola pesquisada. A professora do 6º ano trabalhava apenas na escola em que a pesquisa foi realizada, sendo responsável por sete turmas, nos períodos matutino e vespertino. A professora do 7º ano ministrava aulas para apenas duas turmas nessa escola e completava a carga horária em outra escola da rede estadual.

No quadro abaixo, apresentamos as principais informações referentes aos participantes da pesquisa:

<b>Professoras</b>	<b>Ano</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Carga-horária</b>
P6	6º	Licenciatura em Língua Portuguesa, especialização em Linguística e Literatura.	5 anos	7	210h
P7	7º	Licenciatura em Língua Portuguesa	10 anos	-	-
P8	8º	Licenciatura em Línguas Portuguesa e Espanhola, especialização em Leitura e Interpretação de Texto	9 anos	-	-
P9	9º	Magistério, licenciatura em Letras, com especialização.	15 anos	7	160h

Tabela 6-Informações sobre as professoras.



### 3.4 AS TÉCNICAS DE PESQUISA

#### 3.4.1 Observação participante<sup>94</sup>

Na observação participante, “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 166). Nesse tipo de técnica, o pesquisador mantém estreito contato com o fenômeno pesquisado, o que lhe permite detalhar as situações. Ele não apenas modifica o contexto, mas também é modificado por ele, sendo que, para Lüdke e André (1986), a observação é uma técnica válida e fidedigna de investigação, desde que seja realizada de modo controlado e sistemático. A fim de que as observações fossem anotadas de forma aprofundada, utilizamos o diário de campo (que inclui notas do que foi explicado e copiado no quadro pelas professoras) e gravações de algumas aulas.

Neste trabalho, foram observadas 101 horas-aula no Ensino Fundamental 2, durante aproximadamente quatro meses: 26 horas-aula no 6º ano, 23 horas-aula no 7º ano, 22 horas-aula no 8º ano e 30 horas-aula no 9º ano. A partir dessas aulas, foram feitas notas de campo. Dessas 101 horas-aula, apenas nove foram gravadas, em função da recusa inicial das professoras: três no 6º ano, duas no 7º ano, uma no 8º ano e três no 9º ano. Mesmo assim, as poucas horas gravadas (embora não analisadas aqui) permitem-nos ter uma visão do funcionamento didático: mesmo com as dificuldades, conseguimos verificar como as aulas organizavam-se e o tipo de relação entre coordenação, direção e professores. Para efeito de análise, privilegiamos as aulas dos 6º e 9º anos por se situarem na fronteira entre os níveis de ensino e secundarizamos as aulas observadas nos 7º e 8º anos.

#### 3.4.2 Entrevistas e questionários

Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista qualitativa varia conforme o grau de estruturação. Neste trabalho, usamos a entrevista semiestruturada em conjunto com as

---

<sup>94</sup> Cf. termo de consentimento no Anexo 1.

demais técnicas: observação participante e análise documental. Mesmo sendo semiestruturada, ela oferece ao pesquisador “uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135). O roteiro<sup>95</sup> de entrevista não foi aplicado com rigidez; ao contrário, ele deu margens a transformações.

Essa técnica foi tomada também de forma bastante informal, isto é, ao longo das observações, conversas emergiram entre pesquisadora e pesquisadas, o que possibilitou a obtenção de informações referentes às aulas, à escola etc.

Antes de fazermos as entrevistas definitivas, houve uma entrevista teste, sem registro, o que favoreceu a elaboração de outras perguntas que contribuíram na realização das demais entrevistas. Elas forneceram informações a partir das quais será possível analisar e chegar à compreensão mais ampla da questão delineada.

Ao todo, foram feitas quatro entrevistas com as professoras das turmas observadas. A duração de cada entrevista está especificada abaixo:

<b>Professoras</b>	<b>Ano</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
P6	6º	04/05/2010	19min.17seg.
P7	7º	13/04/2010	20min.45seg.
P8	8º	04/05/2010	10min.19seg.
P9	9º	06/05/2010	14min.20seg.

Tabela 7- Informações sobre as entrevistas.

Além da entrevista, aplicamos um questionário<sup>96</sup>, com a finalidade de esclarecer algumas questões. Ele é uma técnica de levantamento, onde as informações são obtidas a partir de perguntas escritas e idênticas para todos os participantes. A vantagem da técnica é o uso de questões padronizadas, do tipo abertas, que garantem uniformidade e o tempo livre para as respostas. Das quatro professoras, apenas duas devolveram-no: a do 6º e 9º anos.

<sup>95</sup> Cf. roteiro completo no Anexo 2.

<sup>96</sup> Cf. questionário no Anexo 10.

### 3.4.3 Documentos escolares

A análise documental constitui-se em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Quaisquer documentos escritos que se constituam como fontes de dados podem ser utilizados na análise documental. A partir deles, tem-se acesso a informações factuais, as quais são valiosas para a pesquisa educacional. Além disso, por sua forma estável, os documentos podem ser consultados várias vezes e podem completar os registros oriundos de outras técnicas.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Como são muitos os documentos escolares que contribuem na construção de um estudo de cunho etnográfico, destacamos aqui três: provas de 1ª avaliação, cópias dos cadernos dos alunos e a coleção *Tudo é Linguagem*. Esses revelam aspectos interessantes da vida escolar, apontando objetos a ensinar, ensinados e saberes avaliados (CHEVALLARD, 1991[1985]). A partir da análise desses documentos, é possível compreender as ressignificações pelas quais os saberes passam. Isso ocorre, se consideramos os estudos de Bakhtin (1997[1953]), não só pela mudança de esfera e de situação de comunicação, como também pela atuação de forças sociais e históricas – principalmente, as forças centrípetas (BAKHTIN, 1993[1934]) – que agem a favor da unificação e centralização ou da estratificação e da multiplicação da linguagem e que atuam na produção e circulação dos gêneros, seja LD, seja aula. Nesse processo didático, existe uma profunda relação entre, por exemplo, a instituição escolar, os programas e os currículos das Secretarias de Educação, o mercado editorial, os professores etc. que agem no sentido de legitimar o que será tomado como objeto, como será tomado e como será avaliado.

### 3.4.3.1 Coleção Tudo é Linguagem



Figura 1-Capa dos volumes da coleção *Tudo é Linguagem*.

A coleção *Tudo é Linguagem* da Editora Ática, cujos autores são Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, é constituída de quatro livros: 6º, 7º, 8º e 9º anos. A escolha pela coleção deu-se após uma consulta à base de dados do Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) do FNDE, na qual constava essa coleção como uma das mais utilizadas no município de Belém no triênio 2008-2010. Com base nas informações presentes no Siscort, apresentamos o

quadro abaixo que especifica a quantidade de escolas que adotaram essa coleção:

Escolas	Quantidade de escolas consultadas	<i>Tudo é Linguagem</i>
Estaduais	108	54
Municipais	35	13
Conveniadas	12	6
Federais	2	1
Total	157	74

Tabela 8- Informações sobre livros didáticos adotados no município de Belém.

No PNLD 2008, aproximadamente 47% das escolas da cidade de Belém adotaram essa coleção para ser usada durante três anos.

### 3.4. 3.2 Cadernos dos alunos



Figura 2-Cadernos dos alunos.

O caderno escolar é um documento bastante importante nesta pesquisa, pois revela como os alunos se apropriam do conhecimento escolar, além de explicitar os objetos ensinados e a sua progressão e a própria organização do tempo escolar. “Ao escreverem no caderno, os alunos constroem processos de categorização, designação e representação dos saberes escolares com respectivos objetos de ensino para cada disciplina” (BUNZEN, 2009, p. 139). Esse documento

faz parte do cotidiano escolar e apresenta diferentes utilidades, como: fixar conteúdos, cópia e avaliação (constantemente, as professoras tomavam-no para dar o visto). Como suportes da escrita, eles trazem, de certa forma, narrativas desse cotidiano, assumindo uma função privilegiada na escola.

Segundo Bunzen (2009, p. 143),

o próprio uso do caderno e sua arquitetura disciplinar precisam ser compreendidos de forma dinâmica, ou seja, entendidos como formas recriadas por sujeitos praticantes da vida cotidiana escolar. Se as páginas dos cadernos não nos revelam toda a dinâmica da interação em sala de aula, nem toda a produção escrita dos alunos, elas nos permitem compreender indícios do que está mais próximo e mais distante do prescrito e normatizado. Algumas relações dos alunos com os sujeitos, com os objetos de ensino e atividades oficiais se fazem presentes (ou ausentes) nesses cadernos.

Para o autor, o caderno, portanto, pode ser compreendido como um espaço discursivo, no qual identificamos as apropriações que o professor faz do LDP. Para esta

pesquisa, consideramos quatro cadernos (dois de cada ano escolar), que são dispositivos didáticos para se compreender os objetos ensinados e sua relação como os objetos didatizados (presentes no LDP). A partir deles, selecionamos, sistematizamos e organizamos as informações sobre os objetos ensinados com a mediação do livro, além de reconstruirmos as aulas dos 6º e 9º anos.

### 3.4.3.2. Provas

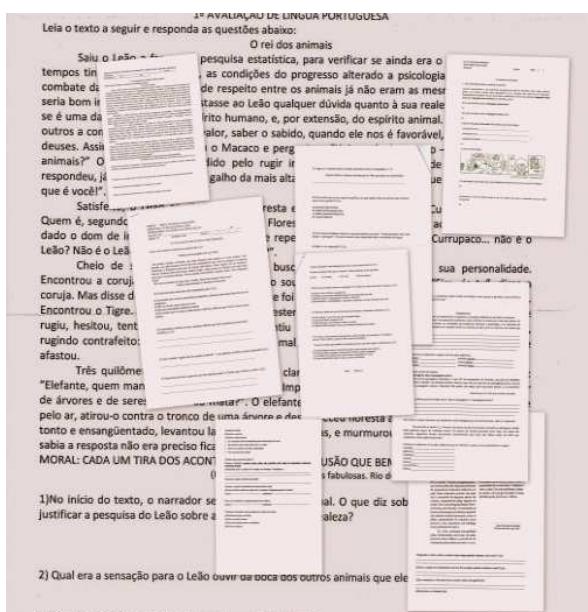


Figura 3-Provas da 1ª avaliação.

As provas, assim como os LD e os cadernos dos alunos, são documentos. Elas são recursos técnicos para exames de aproveitamento, mas não necessariamente avaliam a aprendizagem dos alunos, embora informem sobre os objetos ensinados. Avaliar, como sabemos, vai além de se aplicar um teste, mas não adentraremos nessa questão, porque o nosso foco é sobre o objeto didatizado e ensinado e não sobre o saber assimilado.

Consideramos aqui as provas de LP da 1ª avaliação dos 6º e 9º anos, que são, em sua maioria, constituídas de atividades de interpretação de texto e de gramática. No quadro seguinte, evidenciamos o número de questões e o conhecimento avaliado dos 4 anos do Ensino Fundamental 2.

Provas da 1ª avaliação <sup>97</sup>						
Turmas	Conteúdo	Quantidade de questões <sup>98</sup>				
		G	IT	ORT.	E	AL
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem verbal e não verbal;</li> <li>- Construir frases orais e escritas;</li> <li>- Reescrever a frase do bilhete.</li> </ul>	3	-	-	2	-
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retirar substantivos, adjetivos e locuções adjetivas;</li> <li>- Transformar os adjetivos em locuções adjetivas;</li> <li>- Explicar a diferença entre “porco passageiro” e “passageiro porco”;</li> <li>- Escrever os adjetivos e as locuções adjetivas referentes a cada substantivo.</li> </ul>	4	5	-	-	-
8º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar os tipos de sujeitos com as frases;</li> <li>- Identificar e classificar os sujeitos e identificar o número de oração;</li> <li>- Separar o sujeito do predicado;</li> <li>- Identificar a oração sem sujeito.</li> </ul>	4	3	-	-	-
9º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto: “Senhora da sociedade cria um Tarzã”</li> <li>- Interpretação de texto</li> <li>- Ligar orações com elementos coesivos</li> <li>- Ortografia</li> <li>- Análise de pequenos textos</li> <li>- Identificar a conjunção “e” com valor adversativo</li> <li>- Indicar a opção em que há duas orações coordenadas assindéticas</li> <li>- Indicar o valor da conjunção “mas” no texto</li> </ul>	2	4	1	-	4

Tabela 9-Resumo das provas da 1ª avaliação.

### 3.5 AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

#### 3.5.1 A roteirização dos livros didáticos

Para dar conta de descrever a organização e a hierarquização dos conteúdos do LDP, a roteirização vale-se de certos conceitos que destacamos e explicamos a seguir.

<sup>97</sup> O conjunto das Provas pode ser visto no Anexo 4.

<sup>98</sup> Gramática (G); interpretação de texto (IT); ortografia (ORT.); escrita (E); análise linguística (AL).

### *1ª fase: A macroestrutura*

A macroestrutura, segundo Schneuwly e Dolz (2009, p. 104), fundamenta-se na apresentação dos dados em forma de árvore, a qual sintetiza os diferentes níveis de uma sequência de ensino, dando uma visão global da dinâmica dos objetos a ensinar “assim como as relações de ordem, de progressão, de hierarquia e de conexão que intervêm na construção desta dinâmica”<sup>99</sup>. De um modo geral, ela permite representar a relação entre os objetos de ensino, os objetivos, os domínios de atividade, as atividades escolares e as tarefas, bem como, a partir dela, o analista tem uma visão da organização do conjunto da sequência proposta pelo grupo autoral do LDP, tendo uma visão geral da ordem de apresentação dos conteúdos, da estrutura hierárquica dos constituintes de ensino e da relação entre as atividades escolares e as tarefas.

A partir disso, a ferramenta roteirização foi pensada para a descrição de materiais didáticos. Consiste na produção de um roteiro ou *script*, a partir da qual se pode recuperar os objetos e as sequências de ensino, as atividades e as tarefas propostas por um manual didático. Os roteiros criados constituem esquemas que representam de forma simplificada e precisa as relações entre as atividades escolares e tarefas e esboçam a estrutura do material didático, de modo a permitir identificar e descrever a evolução dos objetos e como eles foram presentificados e elementarizados no LD, bem como conhecer o domínio das atividades escolares.

### *2ª fase: Definição de gênero discursivo, texto e discurso*

- Gênero Discursivo e Texto

Quanto aos gêneros discursivos, Bakhtin (1997[1953], p. 302) afirma que eles são constituídos socialmente e “organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero”. Estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e refletem as condições de

---

<sup>99</sup> «ainsi que des relations d’ordre, de progression, de hiérarchie et de connexion qui interviennent dans la construction de cette dynamique» (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009, p. 104).



produção e as finalidades do campo da atividade humana. São constituídos por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e estilo (marcas das escolhas linguísticas). Na acepção de Schneuwly, Dolz *et. al* (2004), os gêneros assumem a função de “reguladores” e são produtos das atividades sociais da linguagem. Segundo os autores, a sua escolha é determinada pela esfera social, pelas temáticas, conjunto de participantes e intenção do locutor. Ainda que flexíveis, possuem certa estabilidade, definindo em certa medida o que pode ser dito, ao mesmo tempo em que um conteúdo temático pode definir a escolha do gênero.

Mesmo que as reflexões bakhtinianas digam respeito à linguagem verbal, o autor não anula a possibilidade de ampliarmos/ressignificarmos suas ideias, uma vez que ele mesmo, ao se referir à noção de texto, permite que o pensemos não apenas como um conjunto de signos verbais, mas também como constituído de outras semioses, conforme em destaque: “Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)” (BAKHTIN, 1997[1953], p. 329). O autor também afirma que a constituição do enunciado envolve, de um lado, um locutor com sua visão de mundo, seu juízo de valor e suas emoções e, de outro, o objeto de discurso e o sistema de língua. Com relação a este último, podemos nos referir também a outros sistemas semióticos (baseando-nos na citação supramencionada), sendo possível, portanto, estabelecer um diálogo entre os estudos sobre transposição didática, práticas de referência, gestos profissionais e concepção enunciativa. Rojo (2012), por exemplo, problematiza essa questão, articulando as ideias bakhtinianas e o conceito de multiletramentos do Grupo Nova Londres. A partir disso, considera o texto como “multissemiótico ou multimodal”, envolvendo “diversas linguagens, mídias e tecnologias” (ROJO, 2012, s/p) e estende a noção de gêneros e textos àqueles objetos constituídos por outras semioses que não os signos verbais.

Ainda segundo Bakhtin (1997[1953]), o texto é, ao mesmo tempo, materialidade e realidade enunciativa. Possui dois polos: o da língua e o do enunciado. Considerando a ampliação da noção de texto, podemos dizer que se trata não apenas da língua, mas de qualquer sistema semiótico. Enquanto enunciado, é um ato humano e não

pode ser entendido separado do contexto dialógico em que foi produzido. Resignificando tal noção à luz de nosso objeto, podemos dizer que ele mantém relação com a realidade e com os sistemas semióticos e que os seus valores e sentidos são determinados na interação com os sujeitos falantes e com os outros enunciados. Para o autor, o enunciado apresenta-se na forma de um gênero particular, com entonação e expressividade próprias, sendo afetado pela historicidade e assumindo diferentes sentidos dependendo dos sujeitos inseridos no processo interativo e do contexto sócio-histórico no qual foi produzido. Para Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), todo signo

resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]), p. 43, ênfase do autor).

Em se tratando do nosso objeto de pesquisa, o LDP, tratado a partir da LA, para melhor compreender as propostas que englobam diferentes signos culturais, como fotografia, pintura etc., recorreremos aos estudos semióticos de Barthes (1990[1964]), para nos fundamentar em nossas reflexões a fim de que estas nos ajudem a compreender a importância das diferentes semioses nas interações e, por conseguinte, o papel, por exemplo, das pinturas e fotografias, no LDP.

Em seus estudos, Barthes (1990[1964]) foca tanto os sistemas de signos linguísticos quanto o cinema, a pintura, a moda etc., estabelecendo relações entre o texto verbal e a imagem a partir dos conceitos de **ancoragem** e de **relais**. Considerando tais conceitos, determinada imagem pode explicar o texto ou ser explicada por ele. Na ancoragem, “o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros”, dirigindo o leitor para um significado pré-selecionado; por sua vez, no relais, “a palavra [...] e a imagem têm uma relação de complementaridade; as palavras são, então, fragmentos de um sintagma mais geral, assim como as imagens, e a unidade da mensagem é feita em um nível superior” (BARTHES, 1990[1964], p. 33-34). Ambos os casos indicam formas de referência indexical entre texto e imagem.

Considerando tais conceitos, podemos dizer que todas as linguagens constituintes do LDP estão em confluência, de modo que o sentido é construído a partir das relações propostas pelo grupo autoral (autor, editor, *designers*, ilustradores etc.; ver a respeito TEIXEIRA, 2012). Assim, os gêneros das artes (a pintura, a fotografia) e outros signos culturais estão em uma relação de ancoragem ou de relais. Essas relações podem implicar significados diferentes de acordo com a cultura dos interactantes e do objetivo pretendido com a utilização de uma imagem X ou Y. Quando em relação de ancoragem, como comumente aparecem no LDP, essas imagens estão a serviço, por exemplo, da construção da noção de narrativa, como observamos no exemplo em destaque, mantendo uma relação com outros gêneros que compõem o LD.

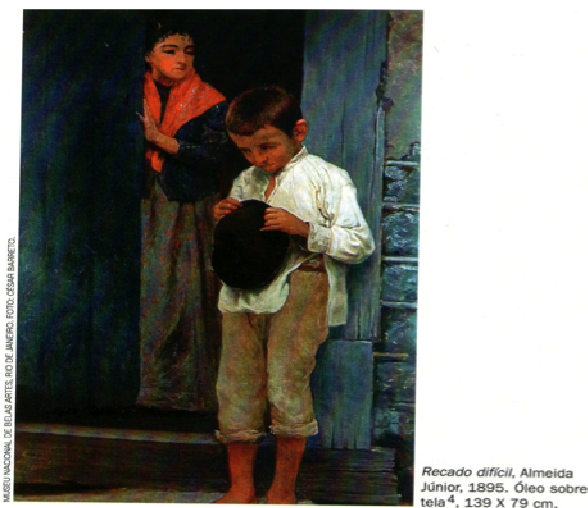


Figura 4-Imagem retirada do livro de 6º ano da coleção *Tudo é linguagem* (BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, 2000b, p. 43).

Essa imagem insere-se na unidade “O conto popular em prosa”, do livro do 6º ano da coleção *Tudo é Linguagem*, que visa ao trabalho com a estrutura, a linguagem, as personagens e a questão do tempo e espaço na narrativa, além do trabalho com as variedades linguísticas. Ao se referir a outras linguagens, a pintura, o grupo autoral propõe a imagem destacada e busca focalizar a legenda e a interpretação da cena apresentada por Almeida Júnior e relacionar a pintura com o conto popular, objeto central da Unidade 1. Diante disso, percebemos que a pintura, na verdade, está numa relação de ancoragem ao

gênero exercício (constituído de atividades e tarefas) e à Unidade 1 como um todo. Tal pintura é usada como um elemento complementar para a discussão sobre o conto “O caso do espelho”, não ocorrendo uma reflexão sobre os elementos relacionados aos gêneros das artes, como cor, traços, perspectiva etc., o que para nós é aceitável, tendo em vista de se tratar de outros objetos de ensino que dizem respeito ao ensino das Artes, ainda que possam ser focalizados numa abordagem interdisciplinar de ensino, com objetivo de levar o aluno ao uso proficiente da LP.

Assim, os sentidos construídos, a partir da utilização da pintura, são orientados pelas perguntas do exercício (Ex: Observe a expressão do rosto do menino. Que relação você estabelece entre a expressão dele e o título do quadro?), orientando-nos dessa forma para a situação de comunicação e para o discurso mediados pelo grupo autoral. Esse processo de ancoragem, como Barthes (1990[1964]) destaca, exerce um controle sobre o significado construído, a partir da organização e da disposição dos outros elementos do texto didático com relação às imagens que o acompanham.

Nossa intenção aqui é mostrar que, ainda que ao longo de nossa análise consideremos a pintura, a fotografia etc. como gêneros, eles possuem uma natureza diferente, não sendo alvo de nossas discussões questões relacionadas ao estilo e à estrutura desses gêneros. Buscamos, sim, observar a relação de ancoragem ou relais proposta pelo grupo autoral, com intuito de compreender a presentificação e a elementarização dos objetos de ensino, concernentes, propriamente dito, à didática da LP, propostos pelo grupo autoral.

- Discurso

Como destaca Bakhtin (1993[1934], p. 86), o discurso é uma enunciação que se concretiza por meio de enunciados. De acordo com o autor, “o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”.

O discurso, assim, estabelece uma relação com os seus objetos, que revelam “antes de tudo justamente esta multiformidade social plurilíngue dos seus nomes, definições e avaliações” (BAKHTIN, 1993[1934], p. 87). Sendo essencialmente social, ele apresenta uma orientação dialógica para o discurso de outrem.

Tomando as noções de texto e discurso, podemos dizer que não só a pintura e a fotografia, por exemplo, são textos como também veiculam discursos e envolvem processos de compreensão. Conforme destacam Bakhtin/Volochínov (2006[1929], p. 36),

a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Tal pensamento traz uma nova maneira de olhar os objetos culturais que, enquanto signos ideológicos, são marcados pelo “*horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 43, ênfase dos autores). Tais objetos antes desconsiderados no ensino de LP, atualmente, são reconhecidos como importantes para a aprendizagem, como evidenciado nos objetivos propostos para o Ensino Fundamental: espera-se que

os alunos sejam capazes de [...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), destacando o valor do verbal em relação a outras semioses, diz que embora a palavra não substitua os outros signos, eles se apoiam nela. “É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 36), mas elas estão presentes em todos os processos de interpretação.

Por isso, a relação entre as diferentes semioses no ensino de LP faz-se importante. Como portadoras de discursos, as imagens em geral são orientadas por um objeto de discurso, marcado por “vozes multidiscursivas”.

*3ª fase: Definição das atividades escolares e das tarefas.*

- Atividade escolar<sup>100</sup>

Segundo Schneuwly (2009a), este termo remete àquilo que se pressupõe que os alunos façam a partir do dispositivo didático, no caso o LDP. Ela consiste em uma maneira de o aluno ter contato com o objeto, de trabalhar, de estudar etc. Para o autor, ela “prefigura ou formata a atividade de aprendizagem do aluno” (SCHNEUWLY, 2009a, p. 34). Refere-se às ações mais gerais, como produzir e compreender textos multissemióticos diversos, sendo essas ações desvinculadas dos mecanismos psicomentais e ligadas às tarefas. Na descrição e análise do LDP, destacamos as principais atividades suscitadas por ele: interpretar, produzir e analisar.

- Tarefa

O conceito de tarefa, diferentemente de atividades escolares, diz respeito a ações pontuais. Dolz *et al.* (2001) fazem menção a três contextos em que o termo “tarefa” é utilizado nas ciências da educação: na análise dos objetivos de aprendizagem, na análise do trabalho do professor e na análise do processo de ensino-aprendizagem. Acrescentamos aqui o uso do termo à análise dos materiais didáticos, em especial, o LDP. Os autores definem assim, do ponto de vista didático, tarefa como aquela que:

- Operacionaliza e materializa os conteúdos de ensino;
- É definida pelo professor ou pelos elaboradores de programas e manuais;
- Compõe-se de um problema que pressupõe uma resolução pelos alunos;

---

<sup>100</sup> Vale destacar que estabelecemos diferença entre atividade linguageira e atividade escolar. Por aquela, entendemos estrutura do comportamento que envolve a produção, a compreensão, a interpretação, a memorização de enunciados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004[1997], p. 73-74).

- Está circunscrita dentro de um espaço e tempo determinados;
- Tem um objetivo específico que se traduz em um resultado ou em um produto;
- Pressupõe a implementação de um ou mais procedimentos (DOLZ *et al.*, 2001, p. 3).

A tarefa tem o foco no saber, revelando o tratamento didático dado a ele. Constitui-se de um conjunto de enunciados de instrução que define o que será feito pelo aluno e foca as dimensões do objeto a ser estudado. Cada uma dessas aponta de certa forma a natureza da tarefa e, como ela, dialoga com as teorias de referência sobre o objeto e com as concepções de ensino-aprendizagem, o que permite dizer que, dependendo da natureza do objeto, as tarefas tomarão um determinado formato. “O conhecimento da natureza do objeto é, portanto, uma condição prévia ao procedimento analítico<sup>101</sup>” (DOLZ *et al.*, 2001, p. 11).

Além disso, “toda tarefa didática aborda um objeto de saber (conceitos, noções ou saber-fazer) que se trata de descobrir ou de colocar em prática. Ela se inscreve, por outro lado, em uma atividade finalizada e em um contexto epistemológico e escolar”<sup>102</sup> (DOLZ *et al.*, 2001, p. 11). Para os autores, os contextos epistemológico e escolar constituem o entorno a ser considerado para uma boa compreensão das tarefas em si, bem como do objeto de ensino e do sistema escolar. Importa destacar que, por se tratar do LDP, o entorno imediato é constituído por alguns agentes da noosfera, como o PNLD, os professores universitários etc.

Focalizar as tarefas faz-se, assim, extremamente relevante, porque é a partir delas que podemos identificar os objetos de ensino, uma vez que elas os concretizam. Sua importância reside no fato também de ela ser a primeira etapa do tratamento didático destinado à ação didática: precisa a ação do professor concernente ao objeto a ensinar e do aluno com relação ao objeto a aprender. No contexto do LDP, trata-se ainda de

---

<sup>101</sup> « Une connaissance de la nature de l'objet est donc une condition préalable à la démarche analytique» (DOLZ *et al.*, 2001, p. 11).

<sup>102</sup> «Toute tâche didactique porte sur un objet de savoir (concepts, notions ou savoir-faire) qu'il s'agit de découvrir ou de mettre en pratique. Elle s'inscrit par ailleurs dans une activité finalisée et dans un contexte épistémologique et scolaire» (DOLZ *et al.*, 2001, p. 11).

compreender a operacionalização dos saberes a ensinar, a progressão e a didatização implementada.

Vale destacar que, no que concerne às tarefas presentes no livro, nem sempre elas estão claramente expostas. Em virtude disso, a partir da compreensão da organização do livro, procuramos detectar as tarefas propostas aos alunos, não reproduzindo, necessariamente, os enunciados de instrução. Por vezes, interpretâmo-nas e resumimo-nas para então incluí-las no roteiro, de modo a permitir ao leitor compreender a organização do livro e o tratamento dado a cada objeto de ensino.

#### *4ª fase: Definição do domínio<sup>103</sup> de atividades.*

Os domínios de ensino dizem respeito a diferentes processos de ensino. Consideramos cinco grandes domínios: leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística e/ou gramática<sup>104</sup>. Dentro desses domínios, incluímos as tarefas que visam ao desenvolvimento das atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Importa destacar que cada domínio apresenta uma base teórica sobre a maneira como o trabalho deve ser desenvolvido. Tais teorias vão orientar também a formulação das tarefas.

Portanto, tomando como referência tais conceitos para representação geral de cada unidade, exemplificada abaixo, procedemos da seguinte forma:

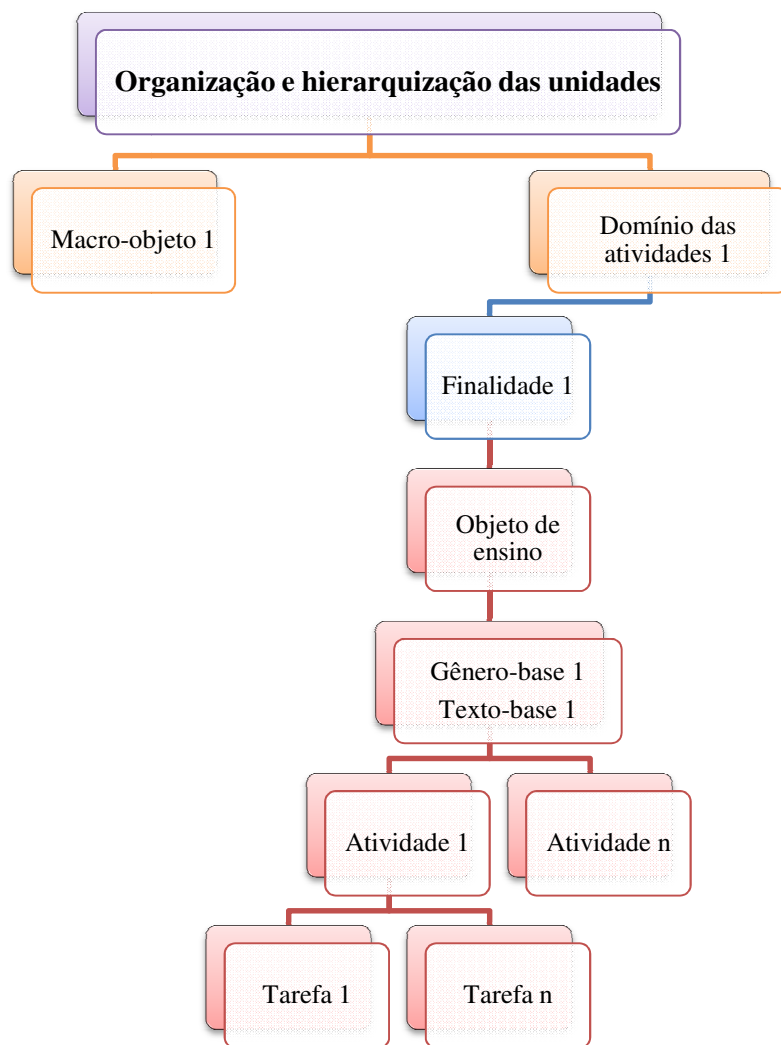
- 1º. Apresentamos os macro-objetos e os domínios das atividades;
- 2º. Especificamos as finalidades de cada conjunto de atividades e tarefas propostas;
- 3º. Destacamos os objetos de ensino;
- 4º. Evidenciamos os gêneros-base e os textos-base em torno dos quais as atividades e tarefas estão organizadas; e
- 5º. Apontamos as atividades e tarefas propostas.

---

<sup>103</sup> Termo utilizado conforme Simard *et al.* (2010).

<sup>104</sup> Incluímos no tópico “gramática” também questões de ortografia.





Esquema 14-Visão geral dos componentes da macroestrutura.

### 3.5.2 A roteirização das entrevistas e dos questionários

Considerando que a maneira de concepção dos saberes e de como ensiná-los é determinada pelas dimensões históricas e institucionais, o discurso das professoras revela, em certa medida, aquilo que está inscrito dentro dos documentos de prescrição e dos instrumentos de ensino, bem como sua representação sobre eles, além de sua visão sobre o ensino de LP, a profissão professor, o LD, a escola etc.

O sistema de operacionalização aqui proposto para o tratamento das entrevistas e dos questionários consiste em separar os elementos que compõem a entrevista, em decompor, em explicitar para em seguida analisar, usando estratégias de agrupamento com a finalidade de explicar os conteúdos da entrevista e dos questionários. O procedimento apresentado visa, portanto, a agregar as informações segundo critérios orientados pelas perguntas de pesquisa<sup>105</sup> e pelo referencial teórico adotado. Depois de reunirmos as informações de cada um dos entrevistados, estabelecemos correspondência entre as entrevistas, segundo um nível de finalidades comuns, a partir de interpretações que se justificam pela abordagem de pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e interpretativista, aqui adotada.

Segundo Wanlin (2007), o processo de análise compreende dois momentos distintos e complementares: a organização dos dados, o que implica uma segmentação e, por conseguinte, uma descontextualização; e a interpretação, o que acarreta em uma recontextualização. Trata-se de descrever, sistematizar e organizar os registros gerados, segundo categorias temáticas, de estudar as relações existentes e de interpretá-los de acordo com categorias de análise elencadas.

Em geral, trata-se de um processo de reconhecimento e decodificação de informações por meio de estratégias apropriadas. A organização proposta a seguir toma como referência o trabalho do autor sobre a análise de conteúdo como método de análise de entrevistas, sendo que aqui ressignificamos sua proposta de acordo com a nossa abordagem de pesquisa e a concepção enunciativo-discursiva de linguagem adotada. Para o autor, o momento de análise de dados engloba três etapas: pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento dos registros e produção de sentidos.

---

<sup>105</sup> O LD é usado? Se sim, quais partes, quando e como?; Quais são as apreciações dos professores sobre os LD?; Qual(is) é(são) o(s) objeto(s) ensinado (s) mediado(s) pelo livro? Quais são os gestos profissionais implementados a partir do uso do LDP? Que tipo de restrições o livro, enquanto enunciado num gênero do discurso, impõe à prática docente?.

### 1) A pré-análise

Diz respeito à categorização dos dados com o objetivo de se realizar uma análise temática e, sobretudo, discursiva. De acordo com Wanlin (2007, p. 249), “trata-se da etapa preliminar de intuição e de organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para se chegar a um esquema ou a um plano de análise”<sup>106</sup>. Essa fase caracteriza-se pelo mapeamento das informações, constituindo-se de: a escolha dos documentos (das entrevistas e dos questionários); a leitura geral do material para tomar conhecimento dos assuntos abordados, o que permitirá a delimitação do objeto de análise; a formulação de hipóteses (por ser tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, não partimos de hipóteses); a elaboração dos indicadores<sup>107</sup>, considerando o *corpus* em função do objeto de estudo, dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

A partir da leitura e seleção do material, identificamos as informações que dialogam com o nosso objeto de estudo e elaboramos categorias gerais de agrupamento, sob as quais organizamos as respostas<sup>108</sup> das professoras. Em seguida, de acordo com o teor das respostas, reunimo-las sob o título “traço dominante” para visualizar as apreciações das entrevistas sobre cada uma das temáticas identificadas que se relacionam ao nosso objeto de estudo, como apresentado abaixo, resumidamente:

---

<sup>106</sup> «Il s’agit de l’étape préliminaire d’intuition et d’organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d’aboutir à un schéma ou à un plan d’analyse» (WANLIN, 2007, p. 249).

<sup>107</sup> Os indicadores são parâmetros selecionados a partir do conteúdo dos registros de pesquisa, que se relacionam entre si e são úteis para se refletir sobre determinadas condições dos sistemas em análise.

<sup>108</sup> Neste caso, trata-se da síntese das respostas, feita por nós. O leitor pode ter acesso à transcrição da entrevista com P6 no Anexo 3.

Categorias de agrupamento de registros	Traço dominante nas respostas das professoras			
	P6	P7	P8	P9
Concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa.	Concepção de língua como uma atividade metarreflexiva e como uma atividade de decodificação e codificação.	Concepção de língua como prática social, baseada, sobretudo, na compreensão escrita da língua.	Concepção de língua como interação.	Concepção de língua como instrumento de comunicação, baseada na decodificação.
Critérios de seleção do LDP	A seleção se dá a partir das coleções enviadas pelas editoras.	A seleção não é de fato realizada pelo professor.	Interferência das editoras no processo de seleção do livro na escola.	O processo de escolha é feito a partir do folhear dos livros enviados pelas editoras, seguido da decisão da equipe de portugueses.
Conhecimento sobre o LDP	O livro é negativo na medida em que não apresenta um ensino voltado para a gramática normativa.	O livro é positivo, na medida em que aborda questões de leitura e escrita e traz piadas, jogos e brincadeiras.	O livro é negativo no que diz respeito ao tamanho dos textos, à quantidade de questões de interpretação de texto e os comandos das questões que são complicados.	Como ponto negativo, o livro não explora os gêneros textuais, e a parte gramatical é fraca.
Uso do LDP	O uso das propostas tal como são apresentadas pode gerar dificuldade para os alunos.	O livro ajuda em razão da carga-horária elevada do professor, porque ele não disponibiliza de muito tempo para elaborar e planejar suas aulas.	Os textos são lidos com os alunos, seguido da realização dos exercícios de interpretação.	O livro limita o trabalho do professor quando centra suas aulas nele, uma vez que ele não traz diversidade.
Saberes sobre a produção e avaliação do LDP	No momento da produção e avaliação, os responsáveis por tais processos deveriam levar em consideração quem vai utilizar o livro, pensar no interesse dos alunos.	Alguns autores vão a campo em busca de informações de modo a atender, em parte, aos anseios dos professores.	O livro precisa apresentar textos relacionados aos conteúdos e trazer a gramática em sequência numa unidade e não diluída.	Ausência de conhecimento sobre como os agentes que participam da avaliação veem os professores.

Tabela 10- Traço dominante nas respostas das professoras referentes ao LDP.

## 2) *A exploração do material*

Essa fase diz respeito “às operações de decodificação, decomposição ou enumeração em função dos enunciados de instrução previamente formulados” (WANLIN, 2007, p. 250)<sup>109</sup>. Segundo o autor, é o momento em que ocorre a elaboração de categorias que reúnem os traços comuns sob um título genérico, classificando dessa forma os registros gerados; nessa etapa, há dois processos que estão diretamente imbricados: diferenciação e reagrupamento. Trata-se, inicialmente, de separar os dados e classificá-los; e, por fim, de reagrupá-los seguindo critérios definidos. Ocorre, assim, a decodificação e a enumeração em que se aplicam as categorias ao *corpus*.

Com base nisso, identificamos palavras-chave que se relacionam aos saberes referidos nos PCN e no PNLN e aos três polos do triângulo didático. Reunimos, assim, informações que nos permitissem compreender a relação entre os participantes do triângulo didático: saber, professor e aluno e analisar como questões concernentes ao ensino de LP aparecem no discurso das professoras em relação com o LDP.

## 3) *Tratamento discursivo dos registros e produção de sentido*

Nessa fase, a partir da análise de conteúdo realizada nas duas primeiras, seguem-se as interpretações, visando aos objetivos previstos. Nessa etapa, fazemos uso da materialidade textual e do contexto sócio-histórico e cultural para analisar o discurso das professoras sobre o LDP e verificar os indícios sobre o processo de transposição e elaboração didática.

Consideramos as informações geradas nas duas primeiras fases, estabelecemos a comparação entre as quatro entrevistas a partir das relações entre palavras-chave (aluno, realidade, gramática, escrita, leitura, texto, oral, atividades e gênero) e o LDP, procurando por semelhanças e diferenças quanto aos aspectos dominantes, o que nos permitiu organizar nossa análise da maneira apresentada a seguir na tabela 11.

---

<sup>109</sup> «aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées» (WANLIN, 2007, p. 250).

Para isso, analisamos os dados de entrevista considerando as relações entre os polos do triângulo didático, reconhecendo, contudo, que não se pode reduzir o ensino-aprendizagem de línguas às relações entre professor, aluno e saber. Como destaca Dabène (1995), a noção de triângulo de Chevallard (1991[1985]) é insuficiente, por isso há a necessidade de se examinar os contextos social e educativo, “levando em consideração não somente as disciplinas de pesquisa e as disciplinas de ensino, mas também as representações e as práticas sociais da língua, dos textos e dos discursos<sup>110</sup>” (DABÈNE, 1995, p. 32).

Dimensões do ensino	Categorias de organização da análise
Polo do saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa</li> <li>– As professoras e os saberes didatizados</li> <li>– As professoras e o processo de avaliação do livro didático</li> <li>– O processo de seleção do livro didático pelas professoras</li> </ul>
Polo do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As possibilidades no uso do livro didático de Língua Portuguesa</li> <li>– As limitações no uso do livro didático de Língua Portuguesa</li> </ul>
Polo do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A relação livro didático e aluno</li> </ul>

Tabela 11- Categorias de organização da análise.

### 3.5.3 A sinopse das aulas observadas

A ferramenta utilizada para a organização e sistematização dos objetos de ensino durante as aulas é a sinopse (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006), que permite definir a maneira pela qual o professor organiza o ensino-aprendizagem do objeto e como esse se transforma durante as ações docentes. Produzir uma sinopse

consiste em tratar e concentrar os dados colhidos em sala de aula e depois transcrevê-los de maneira a apreender, de uma parte, as principais características do objeto tal como ele funciona em sala de aula; de outra parte, as limitações *contextuais* e os dispositivos didáticos que intervêm em sua construção; enfim, a ordem e a hierarquia na apresentação do

<sup>110</sup> «prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d’enseignement mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours» (DABÈNE, 1995, p. 32).

objeto de ensino<sup>111</sup> (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006, p. 175, ênfase dos autores).

Os principais traços da sinopse são: a sequencialidade, a hierarquização e a descrição. O trabalho de sequencialidade que ela implica é feito sobre a transcrição das sequências de ensino, a partir das anotações das explicações das professoras, dos manuais, das cópias dos cadernos, das notas no quadro, das conversas com os professores etc. Por sua vez, o de hierarquização depende do objeto de ensino e do estilo do professor, sendo expressa em capítulos, em seções etc. Além disso, há o trabalho de descrição, o qual, segundo os autores, é a parte mais difícil de fazer, porque a sinopse deve fornecer informações precisas e, ao mesmo tempo, resumidas em forma de narrativa do que se passa em uma unidade trabalhada.

O pesquisador deve então seguir quatro princípios para a restituição da cena de aula, a saber: centrar sua atenção sobre a atividade, as dimensões do objeto tratado, os objetivos e os dispositivos didáticos utilizados.

Fazemos uso dessa ferramenta para elencar os principais objetos ensinados e apontar a ordem e a hierarquia na sua apresentação nas aulas de LP, compreendendo os seus movimentos e as suas transformações. A ferramenta dispõe, assim, sobre as principais características dos objetos de aprendizagem e permite visualizar como os objetos de ensino incluídos no LDP são reconfigurados e construídos em sala de aula pelo professor. Ademais, a sinopse, segundo os autores, por sua abordagem multifocal, facilita a identificação dos gestos profissionais utilizados e a contrastá-los, bem como verificar quais dispositivos materiais foram mobilizados, o funcionamento do objeto ensinado e as posturas dos professores e dos alunos.

Neste capítulo, tivemos a intenção de apresentar o tipo e a abordagem de pesquisa, o contexto, os participantes, as ferramentas metodológicas usadas para organizar e sistematizar os dados e as técnicas utilizadas (observação participante, entrevistas,

---

<sup>111</sup> «Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné» (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006, p. 175).

questionários e documentos), a fim de situar o leitor em relação aos procedimentos de coleta e análise dos registros. Além disso, apresentamos resumidamente o *corpus* da pesquisa a ser considerado para análise, no quadro que segue:

<b>Corpus da pesquisa</b>	
<b>Registros</b>	<b>Quantidade</b>
Entrevista com professor	4
Questionário	2
Observação	101 horas-aula
Cadernos	4 (dois do 6° ano e dois do 9° ano)
Provas	2 (6° e 9° anos)
Unidades do LDP	Unidades prévia e 1 (6° ano)
	Unidades 1 e 2 (9° ano)

Tabela 12-*Corpus* da pesquisa.

Nos próximos capítulos, apresentamos a análise dos objetos didatizados, ensinados e avaliados, além de focalizarmos as formas sociais de trabalho e os gestos profissionais.



## CAPÍTULO 4 – DESCORTINANDO A COLEÇÃO *TUDO É LINGUAGEM*

Cada uma das tradições acrescenta certamente dimensões novas ao trabalho sobre os textos. Ou, o momento histórico no qual nos encontramos, marcado por um profundo questionamento dos princípios fundadores da tradição clássica e pela difusão massiva da dimensão comunicativa, acarreta uma hibridação particularmente marcada das práticas<sup>112</sup>.

Christophe Ronveaux e Bernard Schneuwly  
(2007, p. 66-67).

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar como duas unidades do LDP da coleção *Tudo é Linguagem* estão constituídas com relação aos objetos de ensino, destacando-se aspectos da seleção dos saberes e da progressão e elaboração didática propostas. Para isso, buscamos tratar especificamente de uma dimensão: a da ferramenta/instrumento usada pelo professor no decorrer de suas aulas, frequente e sequencialmente ou não.

### 4.1. AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO NO PNLD (2008)

A coleção *Tudo é Linguagem* foi recebida por 47,13% das escolas de Belém/Pará/Brasil, representando assim o material a que muitos alunos das escolas estaduais e municipais tiveram acesso no período de 2008 a 2010.

Trata-se de uma coleção que teve sua primeira inscrição no PNLD (2008), no qual foi avaliada positivamente com relação à coletânea de textos, à leitura, às propostas de

---

<sup>112</sup> Chacune des traditions ajoute bien sûr des dimensions nouvelles au travail sur les textes. Or, le moment historique auquel nous nous trouvons, marqué par une profonde mise en cause des principes fondateurs de la tradition classique et l'irruption massive de la dimension communicative, a pour effet une hybridation particulièrement marquée des pratiques (RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2007, p. 66-67).

produção de textos e às ilustrações, mas merecendo atenção quanto ao tratamento restrito dos gêneros orais e da variação linguística e à ausência de orientações sobre avaliação, aspectos esses considerados como pontos fracos da coleção, como em destaque no quadro a seguir:

<b>Quadro Esquemático</b>	
<b>Pontos Fortes</b>	Coletânea, leitura e produção de textos.
<b>Pontos Fracos</b>	Oralidade, avaliação e variação linguística.
<b>Destaque</b>	Seção <i>Leia Mais</i> , ao final de cada unidade: traz indicações de sites e comentários sobre livros. <i>Projeto de Leitura</i> (ao final de cada volume): propõe oficinas e atividades lúdicas que conduzem à produção e leitura de textos.
<b>Adequação ao tempo escolar</b>	Duas unidades por bimestre, em média; um <i>Projeto de Leitura</i> por ano.
<b>Manual do Professor</b>	Clareza na exposição dos fundamentos teóricos e metodológicos, dos objetivos e estrutura da obra. Respostas e comentários quantos aos exercícios ao lado das propostas, na reprodução do Livro do Aluno; observações sobre as unidades no encarte dirigido ao professor.

Tabela 13-Quadro esquemático da coleção *Tudo é Linguagem* (BRASIL, 2007, p.137).

Ainda de acordo com o *Guia de Livros Didáticos 2008*, a coleção está incluída no quadro-síntese das resenhas do Bloco 5, o que significa dizer que o projeto está ligado a gêneros. Cabe esclarecer que o *Guia 2008* enfatiza as diversas abordagens metodológicas que podem estar presentes no tratamento didático dos conteúdos, elencadas a seguir:

- Vivência: parte do princípio de que o aluno aprende o conteúdo curricular vivenciando situações escolares;
- Transmissão: parte do princípio de que a aprendizagem do conteúdo deve se dar por meio da assimilação de informações, noções e conceitos;
- Uso situado: o ensino parte de um uso contextualizado; e
- Construção/reflexão: o tratamento didático do conteúdo leva o aluno a refletir sobre certos dados e depois a inferir.

Quanto a essas abordagens, não identificamos aspectos propriamente ligados ao ensino de LP (objetos de ensino) nem questões exclusivamente relacionadas à didática do português. São questões gerais que poderiam constar nos *Guias* das outras disciplinas.

Com relação aos domínios das atividades, aparecem organizados de acordo com as quatro abordagens metodológicas destacadas, a saber:

<b>Domínios das atividades</b>	<b>Abordagens metodológicas</b>	
Leitura	Uso situado	Construção/reflexão
Produção de textos escritos	Uso situado	Construção/reflexão
Oralidade	Vivência	Transmissão
Conhecimento linguístico	Uso situado	Transmissão

Tabela 14-Domínio das atividades e abordagens metodológicas da coleção Tudo é Linguagem de acordo com o PNLD 2008.

Nesse quadro, são apresentados os grandes domínios do ensino de LP, não havendo especificações mais detalhadas sobre os saberes presentificados e elementarizados. Além disso, percebemos que a coleção baseia-se numa perspectiva pragmática e que ora prioriza o ensino transmissivo, ora o indutivo.

Ao lermos o *Guia*, temos acesso, sobretudo, a informações metodológicas mais do que aos saberes presentes na coleção. Saberes esses que são levemente mencionados, como exemplificado a seguir:

Um dos pontos fracos da coleção está no tratamento dado à oralidade, vista mais como um meio (conversa em sala) do que como objeto específico de estudo. Ressalte-se, entretanto, que na seção *Um bom debate*, presente em todas as unidades, verifica-se um tratamento mais específico da oralidade, dirigido, contudo, restritamente ao gênero “debate” (BRASIL, 2007, p. 139).

Assim, a visão, do professor é limitada quanto aos objetos de ensino propostos, porém essa é bastante ampla quanto à abordagem metodológica, o que não parece ser suficiente, quando o *Guia* tem por finalidade auxiliar o professor na escolha da coleção a ser utilizada durante três anos.

## 4.2 DESCRIÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Neste subtítulo, apresentamos a organização geral do livro do aluno e aspectos teórico-metodológicos presentes no MP da coleção *Tudo é Linguagem*, constituída de quatro volumes, destinados ao Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º anos). Os tópicos destacados aqui são: planificação geral da coleção, as unidades e seções, as esferas de atividade humana em que os gêneros abordados circulam, as capacidades de linguagem visadas e os gêneros explorados.

Quanto ao livro do aluno, destacamos, em primeiro lugar, o sumário geral da coleção; em segundo lugar, as principais seções; em terceiro, as esferas de produção dos gêneros abordados; em quarto lugar, as capacidades de linguagem dominantes; em quinto lugar, os gêneros-base das atividades de leitura e, em sexto lugar, os gêneros-base das atividades de produção de texto. Vale frisar que há outros gêneros (tirinhas, textos publicitários etc.) que aparecem na seção destinada à análise de conhecimentos linguísticos (ou gramática), mas, como eles são usados como pretexto, não vamos destacá-los aqui.

### 4.2.1 Aspectos organizacionais e de conteúdo do livro do aluno

Os livros do aluno dessa coleção são constituídos de uma unidade prévia, seguida de oito unidades (nos dois primeiros volumes: 6º e 7º anos) e sete unidades (nos dois últimos volumes: 8º e 9º anos). Seguem-se também uma unidade suplementar (que apresenta tópicos concernentes à gramática e à ortografia) e um projeto de leitura. As unidades são denominadas de acordo com o gênero focado (entrevista, artigo de opinião), o conteúdo específico (escolhas de linguagem e efeitos de sentido), o tipo de texto (texto expositivo) ou a capacidade de linguagem (argumentar, relatar) visados ou abordados.

No quadro abaixo, apresentamos uma visão geral de como a coleção está organizada:

<b>COLEÇÃO TUDO É LINGUAGEM</b>				
	<b>5ª série/6º ano</b>	<b>6ª série/7º ano</b>	<b>7ª série/8º ano</b>	<b>8ª série/9º ano</b>
<b>Unidade prévia</b>	A língua e a diversidade cultural	A língua: origens e influências	A língua e as transformações no tempo	A língua na era da informação
<b>Unidade 1</b>	Conto popular em prosa	Conto	Conto de epopeia	Escolhas de linguagem e efeitos de sentido
<b>Unidade 2</b>	Conto popular em versos	Crônica	Conto e romance	Crônica e conto
<b>Unidade 3</b>	Conto em prosa poética	Relato e memória: Diário e autobiografia	Crônica argumentativa	Romance: narrativa de longa duração
<b>Unidade 4</b>	Conto fantástico	Relato de experiências	O texto expositivo: algumas formas de organizar o conhecimento	Entrevista
<b>Unidade 5</b>	Conto e realidade	Agora... poemas	Textos de opinião: argumentar	Editorial
<b>Unidade 6</b>	Contar... relatar Reportagem e notícia	Notícia	Publicidade: uma forma de persuadir	Artigo de opinião
<b>Unidade 7</b>	Defender ideias, argumentar Diálogo argumentativo	Reportagem	Agora... poemas	Manifestos
<b>Unidade 8</b>	As regras do jogo Texto instrucional	Artigo de opinião	-	-
<b>Unidade Suplementar</b>	I. Competência comunicativa: o uso da gramática natural e da gramática normativa II. Ortografia III. Os sons e as letras IV. Tonicidade e acentuação	I. Competência comunicativa: gramática natural e gramática normativa II. Ortografia e acentuação gráfica III. Um pouco mais sobre acentuação IV. A escrita e os sons da fala (1)	I. Competência comunicativa II. Pontuação (1) III. Pontuação (2)	I. Competência comunicativa: estrangeirismos e neologismos II. Sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, palavras polissêmicas III. E agora? Qual devo usar?
<b>Projeto de leitura</b>	Narrativa estruturada com diferentes sequências discursivas	Relato pessoal	Texto de informação e de divulgação científica Exposição oral	Textos literários e textos de caráter argumentativo

Tabela 15-Visão geral da coleção *Tudo é Linguagem*.

Observando o sumário da coleção, percebemos que, no 6º ano, ocorre o predomínio da capacidade de linguagem narrar (as narrativas de ficção); no 7º ano,

predomina a capacidade relatar; e, nos anos subsequentes, há uma mescla entre as capacidades narrar, relatar, argumentar, expor, representar e poetar, mas predominando a capacidade argumentar. Percebemos também que há um momento específico para o tratamento de tópicos gramaticais e de ortografia, existindo, portanto, dois momentos em que tais questões são trabalhadas: na seção “Língua – usos e reflexão” e Unidade suplementar. Além disso, verificamos, em todos os volumes, um momento para se discutir questões sobre a língua/linguagem, o que é bastante interessante, pois leva os alunos a reconhecerem vários fatores que influenciam nos usos da linguagem: lugar, tempo, idade, escolaridade etc.

#### *Organização das unidades da coleção Tudo é Linguagem*

Cada unidade, geralmente, está organizada da seguinte forma, não necessariamente nessa ordem<sup>113</sup>:

- **Introdução à unidade:** situa em relação ao tema e/ou ao gênero e/ou à capacidade de linguagem focada, além de apresentar o objetivo da unidade.
- **Texto:** traz um texto de um gênero que se relaciona com o nome da unidade.
- **Interpretação do texto** (nome da seção): traz tarefas de escrita e oralidade que focalizam diferentes capacidades de leitura.
- **Construção do texto** (nome da seção): geralmente, foca-se a sequência discursiva (narrativa, descritiva etc.) predominante no texto principal.
- **A linguagem do texto** (nome da seção): geralmente, apresenta conteúdo e questões relacionadas a aspectos linguísticos.
- **Língua - usos e reflexão** (nome da seção): geralmente, apresenta conteúdo e questões de gramática nas perspectivas textual e tradicional.
- **Outras linguagens** (nome da seção): apresenta propostas de interpretação de textos de gêneros que se constituem, sobretudo, de linguagem não verbal.
- **Produção de texto** (nome da seção): inclui propostas de produção escrita ou oral.

---

<sup>113</sup> Introdução à unidade e texto não são os nomes das seções, mas sim uma forma para identificar como a unidade está organizada.

- **Hora de organizar o que aprendemos** (nome do boxe): sintetiza o conteúdo trabalhado, seja gramatical ou outro objeto de ensino.
- **Um bom debate** (nome da seção): visa à apresentação do ponto de vista sobre uma questão apresentada.
- **Curiosidades** (nome do boxe): geralmente, traz informações sobre vocabulário.
- **Leia mais** (nome da seção): traz indicação de filmes, livros e *sites*.

A partir da relação das seções, observamos que há:

- duas seções destinadas ao tratamento do tema: Introdução à unidade e Um bom debate;
- duas seções em que o foco é o conteúdo do texto e a leitura: Texto e Interpretação do texto e Leia mais;
- três seções em que a estrutura e a linguagem do texto são enfatizadas: Construção do texto, A linguagem do texto e Curiosidades;
- duas seções dedicadas aos objetos gramaticais e textuais: Língua - usos e reflexão e Hora de organizar o que aprendemos;
- duas seções relativas à produção oral e/ou escrita: Produção de texto e Um bom debate.

Existe, portanto, de certa forma, uma distribuição similar entre os vários objetos propostos. A partir das seções, já é possível se afirmar que todos os domínios de atividades (leitura, escrita, oralidade – essa, com menor destaque –, análise linguística) são contemplados. Além disso, há a indicação dos objetos de ensino focalizados: gênero discursivos/textuais (compreensão e produção), sequência discursiva, gramática frástica e a textual, vocabulário, tema e estilística.

Essa composição também é visível no sumário<sup>114</sup> dos diferentes volumes, como exemplificado com parte do sumário do 6º ano, no qual encontramos os objetos de ensino,

---

<sup>114</sup> Cf. sumários completos dos 6º e 9º anos em Anexo 9.

referência aos autores dos textos principais e as propostas para o trabalho com o oral e a escrita.

SUMÁRIO	UNIDADE	GÊNERO	TEXTO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
				Compreensão inicial	Construção do texto	Linguagem do texto
	UNIDADE PRÉVIA 7	▪ Abordagem múltipla	▪ Língua e diversidade cultural		▪ Língua e linguagem ▪ As formas de comunicação ▪ Comunicação: intenção, situação e contexto ▪ Linguagem verbal e linguagem não-verbal	11
	UNIDADE 1 23	▪ Conto popular em prosa	▪ <i>O caso do espelho</i> , Ricardo Azevedo	25	▪ Narrativa em prosa ▪ Momentos e elementos da narrativa	28
	UNIDADE 2 45	▪ Conto popular em versos	▪ <i>Os porcos do compadre</i> , Pedro Bandeira	49	▪ Momentos e elementos da narrativa ▪ Elementos da narrativa	51
			47	49	56	51
ESTUDO DA LÍNGUA		AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO		
Língua: usos e reflexão		Outras linguagens		Oral		
▪ Diversidade lingüística				▪ Pesquisa e apresentação		
		▪ <i>Paratodos</i> , Chico Buarque ▪ <i>Vento</i> , Paulo Leminski		▪ Estrofe com jogo de palavras ▪ Pannel com textos em diversas linguagens		
▪ Variedades lingüísticas ▪ Frases ▪ Tipos de frases ▪ Pontuação, expressividade e entonação da voz ▪ Frases verbais e frases nominais		▪ <b>Pintura</b> <i>Recado difícil</i> , Almeida Júnior		▪ Criação de desfecho ▪ Roda de causos		
30		43		44		
▪ A ordem das palavras nas frases ▪ Artigo ▪ Numeral		▪ <b>História em quadrinhos</b> <i>Cebolinha</i> , Mauricio de Sousa		▪ <b>Um bom debate</b> : trapaça e relações sociais		
60		57		50		
		▪ <i>Pau-de-arara</i> , de Luís Gonzaga e Guio Moraes ▪ <i>Toada</i> , Manuel Bandeira ▪ <b>Curiosidade</b> : <i>compadre</i>		▪ Reescrita de estrofe narrativa ▪ Elaboração do conflito ▪ Narrativa com planejamento		
				50/67		

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 4-5)

A partir dele, verificamos a confluência de diferentes objetos: textuais, gramaticais, discursivos, temáticos e culturais. Além disso, observamos a presença da dupla narração-dissertação, havendo, por exemplo, o uso recorrente do termo narrativa, o que exemplifica o processo de imbricação de práticas múltiplas, constituídas historicamente.



*Organização da coleção Tudo é Linguagem quanto às esferas as atividades humanas contempladas*

Quanto às esferas, considerando os textos com foco na leitura, há a presença de cinco esferas de atividade humana ou de produção dos discursos: jornalística, artística, literária, publicitária e de divulgação científica.

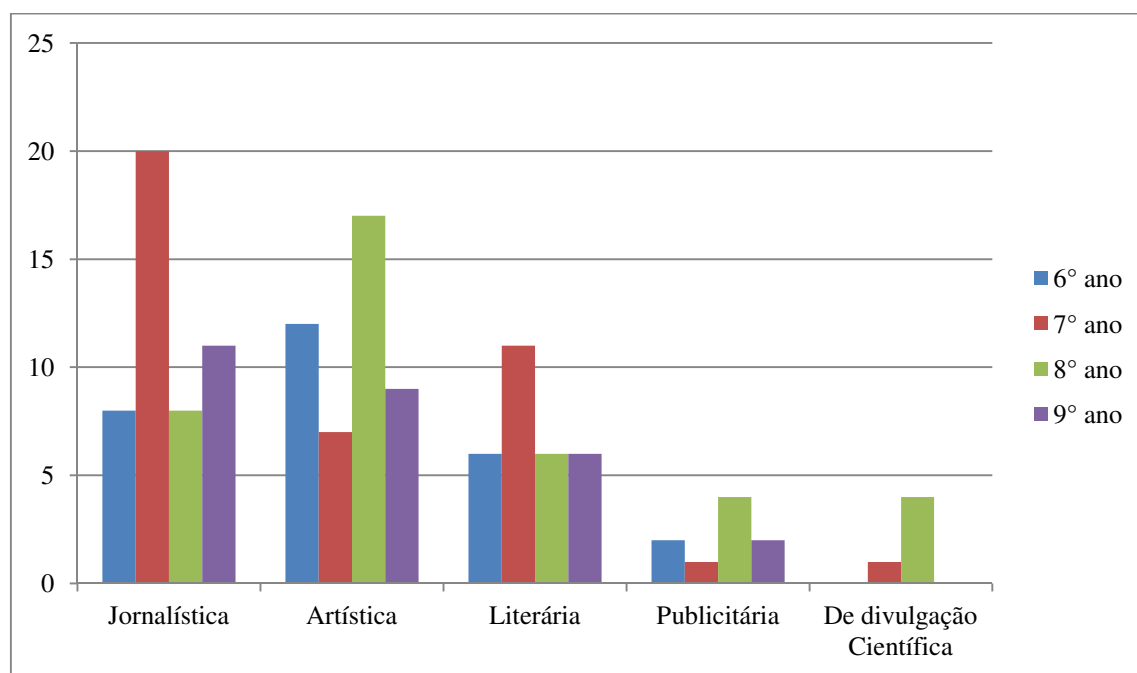


Gráfico 1-Esfera de produção dos gêneros em cada volume da coleção *Tudo é Linguagem*.

Com base no gráfico 1, percebemos que a esfera jornalística predomina no 7º e 9º anos; a artística, no 6º e 8º anos; a literária, no 7º ano; a publicitária, no 8º ano e a de divulgação científica também no 8º ano, o que se caracteriza como uma boa amostragem das esferas em que os diferentes gêneros são produzidos.

Considerando as diferentes esferas presentes na coleção, esta cumpre a função de abordar gêneros que variam em função da época, das culturas, das finalidades sociais, embora seja necessário ainda um trabalho mais pontual e sistemático sobre os objetos propostos. Essa diversidade vai além do sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 54), no qual observamos a opção por quatro esferas de atividades: literária, de imprensa, de

divulgação científica e publicitária, por apresentar um número expressivo de pinturas, fotografias etc., que compõem a esfera artística.

Os gêneros representantes de cada esfera também são mais diversos do que aqueles mencionados nos PCN: literária (causo, conto, romance, poema), jornalística (notícia, editorial, artigo, reportagem, entrevista), de divulgação científica (relato de experiência), publicitária (anúncio publicitário, flyer), artística (colagem, ilustração, escultura), atendendo às demandas sociais de uso de linguagem, atribuindo à coleção um perfil atual e possibilitando que o aluno entre em contato com diferentes gêneros e conheça, de certa forma, o funcionamento de várias esferas.

#### *Organização da coleção Tudo é Linguagem quanto às capacidades de linguagem visadas*

Com relação às capacidades de linguagem, foram considerados os textos representativos dos gêneros que servem de base para as atividades de leitura e de produção. Para tal classificação, tomamos como referência Dolz e Schneuwly (2004[1996]), que apresentam cinco agrupamentos de capacidades de linguagem: narrar, relatar, argumentar, expor e instruir/prescrever, sob os quais são organizados diferentes gêneros a partir das semelhanças existentes entre os textos. Esses agrupamentos, propostos pelos autores, são definidos a partir dos domínios sociais de comunicação, dos aspectos tipológicos nas capacidades de linguagem dominantes. Os gêneros da ordem do narrar têm como domínio de comunicação social a cultura literária ficcional, envolvendo a capacidade de mimeses de ação; os da ordem do relatar relacionam-se à memória e à documentação das experiências humanas vivenciadas, incluindo a capacidade de representação das experiências vividas; os da ordem de argumentar caracterizam-se pela discussão de assuntos sociais controversos, que envolvem as capacidades de sustentar e/ou refutar posições; os da ordem do expor englobam a transmissão e a construção de saberes, que incluem a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes; e os da ordem do instruir/prescrever têm como domínio social instrução, prescrições e descrição de ações, que englobam a capacidade de regulação mútua de comportamentos. Os autores sugerem que cada um

desses agrupamentos seja trabalhado nos diferentes níveis de ensino, sem predileção por uma capacidade, seguindo uma progressão espiral, assim um mesmo gênero pode ser dominado em diferentes níveis de escolaridade. Tais agrupamentos podem possibilitar uma seleção mais adequada de gêneros para cada ano escolar, levando os alunos a ampliarem gradativamente as capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e instruir/prescrever.

Além disso, usamos, para efeito de descrição neste trabalho, dois outros agrupamentos de capacidades languageiras: poetar (PADILHA, 2005) e representar<sup>115</sup> (criação nossa), para denominar a capacidade de linguagem dominante, respectivamente, no fazer poético e no fazer artístico. A primeira relaciona-se ao domínio social da produção literária, engloba a capacidade de “jogar” com as palavras, de dominar figuras de linguagem e de pensamento, de perceber a disposição gráfica diferenciada de palavras, de reconhecer a integração dos elementos gráficos, sonoros e visuais etc. A segunda é do domínio social das artes visuais, que envolve a capacidade de representar por meio de linguagem não verbal fatos, sentimentos etc., de usar códigos outros que não o verbal. Neste trabalho, o agrupamento poetar inclui os gêneros canção e poema, e o representar, pintura, foto, desenho etc.

Com base nos agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004[1996]) e por Padilha (2005), enquadrámos os textos dos diferentes gêneros segundo as capacidades de linguagem visadas na coleção.

---

<sup>115</sup> Trata-se de um conceito provisório, pensado para dar conta dos dados analisados nesta tese.

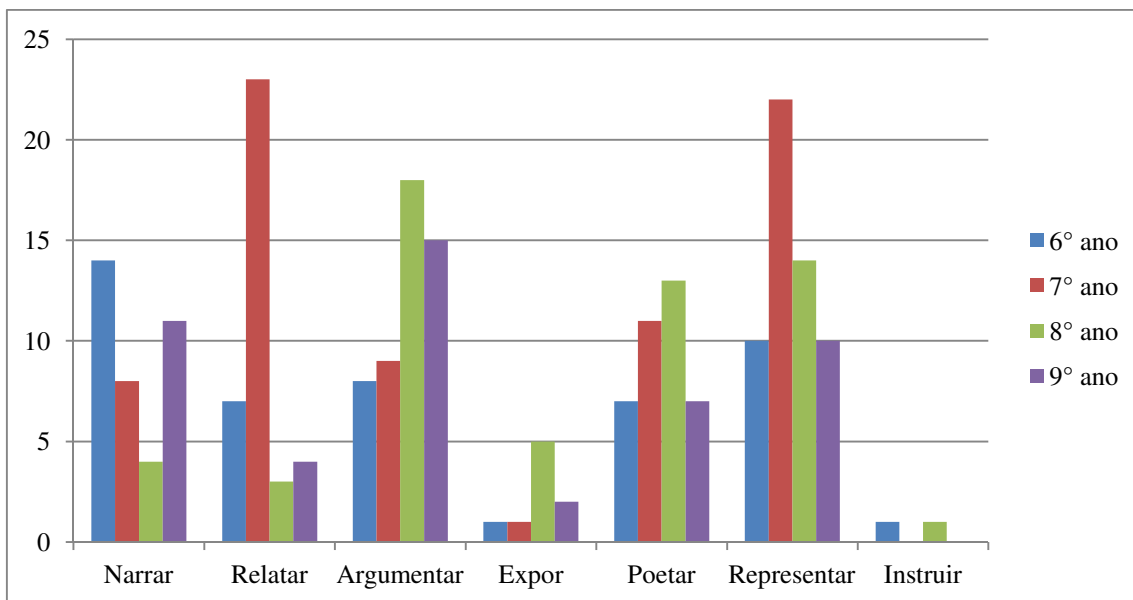


Gráfico 2-Ocorrência das capacidades de linguagem na coleção *Tudo é Linguagem*.

Como podemos perceber, o predomínio das capacidades narrar (6º ano) e relatar (7º ano) corresponde àquilo já descrito no sumário geral da coleção. Nos anos 8º e 9º, ocorre o predomínio da capacidade argumentar, evidenciado o privilégio dado a essa capacidade. A partir do gráfico 2, verificamos também que as capacidades expor e instruir são secundarizadas na coleção.

Do ponto de vista da progressão, a coleção parte do narrar, passando pelo relatar, e focando o argumentar nos dois últimos anos, o que evidencia que, para as autoras, construir mimeses e tramas seria menos complexo do que a documentação e memorização das ações humanas e a discussão de problemas controversos. Esse trânsito proposto também permite afirmar que a coleção está organizada em torno das capacidades (agrupamentos) e não dos gêneros discursivos, embora esses sejam usados para denominar, em alguns momentos, as unidades. É possível dizer que o foco não é o gênero em si pela relação entre a diversidade de gêneros apresentados, em torno de 22 (6º ano), 27 (7º ano), 20 (8º ano) e 23 (9º ano), e o número de unidades, oito nos 6º e 7º anos e 7 nos 8º e 9º anos, visto não ser possível focalizar especificamente, por exemplo, 22 exemplos de gêneros diferentes em 8 unidades. Também não é orientada por gêneros, tendo em vista o tratamento didático dado a cada um deles.

## Organização da coleção *Tudo é Linguagem* quanto aos gêneros-base das atividades de leitura

Quanto aos gêneros presentes na coleção, relacionamos abaixo aqueles que são base para as atividades de leitura, principalmente, nas seções do texto principal e aquelas voltadas para o trabalho com outras semioses, que não a verbal.

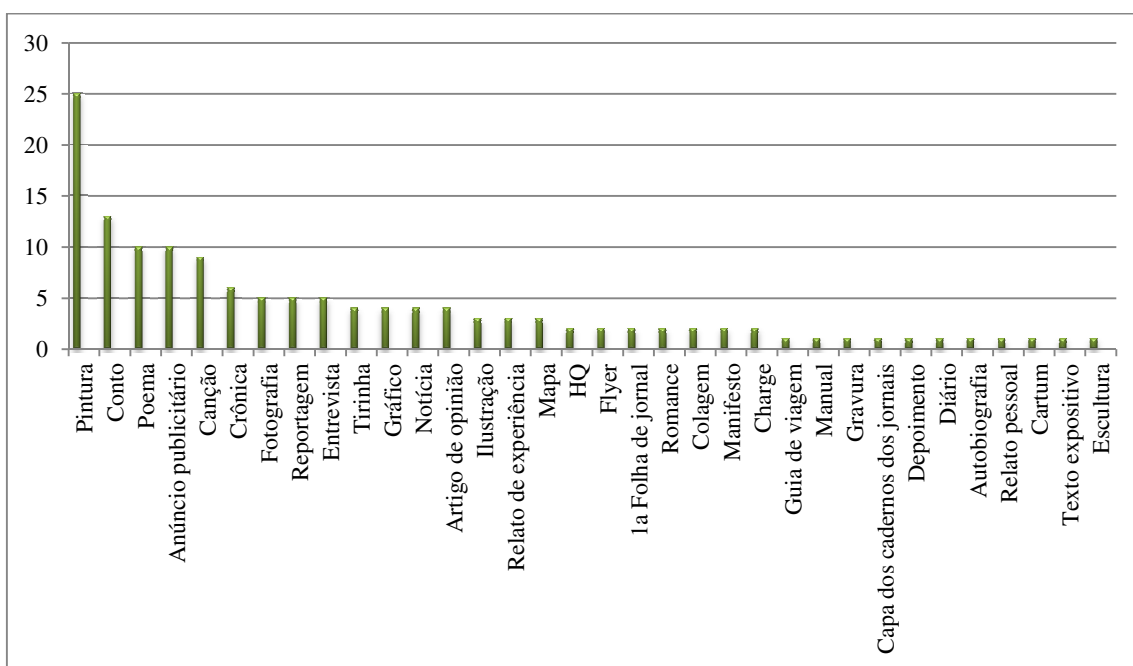


Gráfico 3-Gêneros-base das atividades de leitura da coleção *Tudo é Linguagem*.

Considerando os gêneros elencados acima, percebemos que a reprodução de pintura é aquele mais recorrente, predominando assim a esfera artística em detrimento das demais, quando consideramos apenas um gênero. Por sua vez, se consideramos os textos dos diferentes gêneros, na coleção, predomina a esfera jornalística (47), seguida da artística (45), como verificamos no gráfico abaixo.

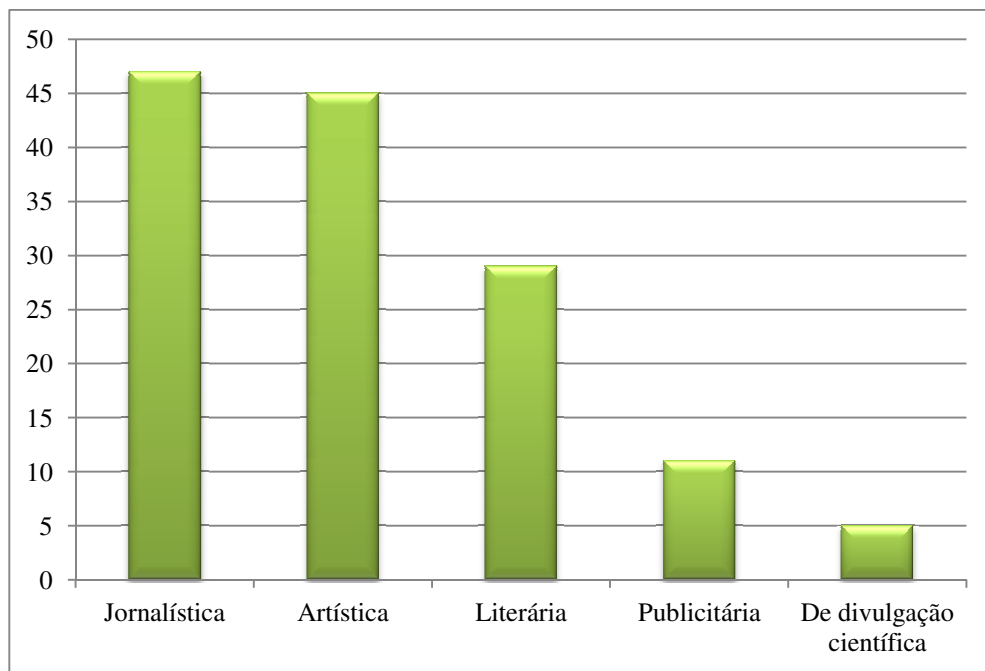


Gráfico 4-Visão geral das esferas de produção de gêneros presentes na coleção *Tudo é Linguagem*.

O agrupamento dos gêneros em torno, principalmente, das esferas jornalística e artística confirma a mudança de enfoque dos LDP atuais, conforme Soares (2001): antes, neles, predominava a esfera literária. A quantidade expressiva de textos em gêneros dessas esferas atende também as orientações dos PNC e do PNLD, como destacado no Edital de Convocação do PNLD 2008:

*É importante também a presença de textos pertencentes a outras esferas de uso da linguagem (jornalística, científica etc.), que trabalhem com capacidades tais como a de argumentar e de compreender criticamente procedimentos argumentativos dos textos lidos ou ouvidos; de expor coerentemente os conhecimentos sistematizados e de compreender eficazmente uma exposição; de compreender e elaborar adequadamente instruções e prescrições etc. (BRASIL, 2006, p. 55, ênfase do autor).*

*Organização da coleção Tudo é Linguagem quanto aos gêneros-base das atividades de produção de texto*

Com relação às propostas de produção de texto, apresentamos os gêneros solicitados abaixo. Com relação ao gráfico 5, vale destacar que incluímos em “história” todas as propostas que previam continuar ou criar uma história, não havendo uma orientação sobre um gênero específico; e em “desenho”, as propostas de construção de ilustração para um texto e de autorretrato.

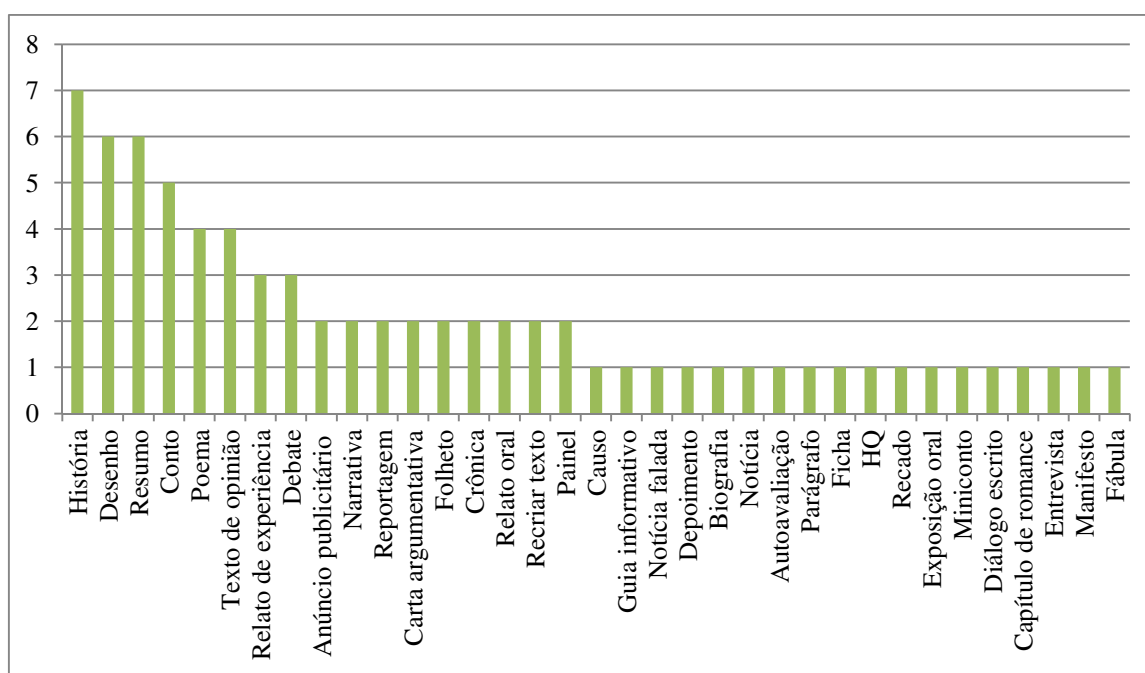


Gráfico 5-Gêneros base para as atividades de produção de texto da coleção *Tudo é Linguagem*.

A partir do gráfico 5, observamos uma diversidade quanto às capacidades de linguagem requeridas, como narrar, relatar, argumentar etc. Além disso, verificamos uma expressiva presença de gêneros da ordem do representar (ilustração, autorretrato), o que é uma marca da reconfiguração pela qual passa o ensino de LP, em função das demandas sociais para que os indivíduos dominem diferentes semioses e das mudanças constantes nas formas de comunicação.

Importa mencionar ainda que, com relação à produção de criação de textos não verbais, como autorretrato e ilustração, o enfoque não é a característica do gênero em si, mas algum aspecto do gênero com o qual dialoga, como no caso do autorretrato em que se focaliza a descrição de si mesmo, dialogando com a autobiografia, um dos gêneros tratados na Unidade 3 do 7º ano.

### Produção de auto-retrato


Prof./a: incentive cada aluno a produzir seu auto-retrato. Monte com eles um painel intitulado **galeria de auto-retratos**. É importante respeitar aqueles que não queiram se retratar por desenho, pois, nessa idade, pode acontecer de os adolescentes estarem descontentes com a própria imagem. Por isso sugere-se usarem palavras para se retratar. A atividade só será proveitosa se seguir de modo leve e com a participação espontânea de todos.

Agora é a sua vez!

- O auto-retrato é o próprio espelho do artista em que reflete sua imagem e, muitas vezes, seu estado de espírito: alegre, triste, pensativo, jovial... Olhe-se no espelho, observe bem seus traços e tente retratar-se num desenho. Se preferir, você pode fazer um auto-retrato diferente, por meio de palavras.
- Escolha pelo menos 10 palavras que expressem o seu jeito de ser (alegre, nervoso/a, sonhador/a, esportivo/a...) e, depois, escreva-as numa folha de sulfite para compor a montagem da **galeria de auto-retratos** da classe.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006b, p. 105).

Quanto especificamente aos gêneros orais em evidência no gráfico 5, há dois momentos em que eles são apresentados mais sistematicamente: no trabalho com o debate e com a exposição oral. Cabe ainda mencionar que, na coleção, há muitas ocorrências de solicitação para o aluno posicionar-se diante de algo, comentar algo, ler textos, mas não as consideramos para a confecção do gráfico, porque não são atividades propriamente de produção de texto e, sim, propostas para se discutir um tema, como exemplificado a seguir:



**Um bom debate**

Como vimos no texto 1, a personagem Ester usa a dissimulação para estimular e manter a atração que o jovem poeta sente por ela. É casada, mas mente e diz que é solteira. O leitor não fica sabendo por que ela faz isso.

Esse comportamento dissimulado existe atualmente?

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006c, p. 53).



Essa tarefa relaciona-se com o texto “Aos vinte anos”, de Aluísio Azevedo, que trata da paixão de um jovem poeta por uma mulher casada. Notamos assim que o foco do debate é o comportamento de Ester. Não se trata de uma tarefa sobre um gênero oral, mas o uso da oralidade para se realizar a atividade de leitura, cuja capacidade trabalhada é a de extrapolação (o aluno é levado a pensar sobre a ocorrência do comportamento descrito nos dias atuais).

#### **4.2.2 Questões teórico-metodológicas do Manual do Professor**

No que concerne ao MP, além das sugestões de respostas, encontramos as orientações teórico-metodológicas. No que diz respeito a essas, a coleção apresenta-se como aquela orientada pelas abordagens de gênero textual, dos domínios discursivos e das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.* 2004). Por exemplo, no MP, encontramos questões relacionadas a gêneros textuais, práticas de linguagem (leitura, produção escrita, compreensão e produção oral), reflexão e análise linguística, texto, letramento, dialogicidade, intertextualidade, interdisciplinaridade, inter-semiose, procedimento metacognitivo, inferências justificadas, inferências possíveis, extrapolação, domínios (narrar, relatar, expor, argumentar e instruir/prescrever) e sequências didáticas. Por exemplo, no tocante ao gênero, as autoras fazem uso de ideias bakhtinianas, como aludido neste excerto:

► **Extrapolação e crítica:** recriação do texto com outros propósitos, possível “*leitura do mundo*”, posicionamento do sujeito-leitor perante o texto, a partir das interpretações realizadas; apreciação crítica do texto e dos propósitos que presidiram à sua concepção.

Na coleção esses níveis foram didatizados por meio das seções que compõem a interpretação dos textos: *Compreensão inicial, A linguagem do texto, A construção do texto.*

Em uma reflexão sobre a prática de leitura não pode ser esquecida a **intertextualidade**, sem dúvida um dos momentos mais ricos do **diálogo leitor-texto**.

O exercício da intertextualidade é também condição para o desenvolvimento pleno da proficiência em leitura.

### Gêneros textuais

Nesta coleção, a abordagem focada nos diversos **gêneros do discurso** favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre **contextualizada, circunstancializada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções**. É a dimensão social da linguagem e dos textos. Uma visão ampla da constitutividade dos gêneros do discurso poderia ser assim representada:



“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**.”

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, MP, p. 7).

Nele, encontramos também referência à obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), destacando-se questões a respeito dos gêneros textuais, dos domínios discursivos e das sequências didáticas, como ilustrado abaixo:

como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem.”

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000. p. 35.

“Uma **seqüência didática** é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a domi-

## Seqüências didáticas

O projeto didático que estruturou a obra priorizou o estabelecimento de **seqüências didáticas**, que traçam um percurso completo tanto em cada unidade e em cada volume como também no quadro geral da coleção.

A estruturação da obra em seqüências didáticas determinou uma gradação de desafios ao longo da unidade, ao longo de cada volume e ao longo da coleção.

Assim, por exemplo, o estudo do conto, como gênero do narrar, amplia-se e aprofunda-se tanto na série como no decorrer das séries, propondo gradativamente níveis mais complexos de abordagem. O mesmo ocorre com os gêneros que envolvem a argumentação: usualmente objeto de estudo nas séries finais, nesta coleção eles estão

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, MP, p. 8).

Considerando todas as citações presentes, o referencial teórico-metodológico é o da teoria de gêneros, existindo duas referências principais: Bakhtin (1997[1953]) e Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), o que se confirma ao analisarmos o manual do aluno.

### 4.3 DESCRIÇÃO DAS UNIDADES E DAS SEÇÕES DO LDP PRESENTES EM SALA DE AULA

Antes de focarmos duas unidades que exemplificam como os saberes abordados no LDP se presentificam em sala de aula, vamos apresentar um quadro em que há todas as seções trabalhadas durante as aulas observadas. Organizamo-las no quadro de acordo com cada ano escolar.

Conforme o quadro que segue, há a predominância em sala de aula da seção “Língua: usos e reflexão” (11 vezes utilizada), seguida da “Interpretação de texto” (8), “Texto” (5), “A construção do texto” (3), “Produção de texto” (2) e “A linguagem do texto” (1). Vale destacar que, na seção “Língua: usos e reflexão”, a parte priorizada não é a de exposição do conteúdo e, sim, a dos exercícios, uma vez que aquele é ditado ou copiado no quadro pela professora e este serve para memorização e avaliação quanto ao cumprimento das tarefas.

<b>COLEÇÃO TUDO É LINGUAGEM</b>				
	<b>5ª série/6º ano</b>	<b>6ª série/7º ano</b>	<b>7ª série/8º ano</b>	<b>8ª série/9º ano</b>
<b>Unidade 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Atividade escrita (p. 26).</li> <li>- Seção “A construção do texto” (p. 27).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão – Um pouco mais sobre variedades linguísticas” (p. 30-31).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão – Atividade escrita” (p. 32).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Atividade escrita (p. 21-22).</li> <li>- Seção “A linguagem e a construção do texto” – Atividade oral (p. 25-26).</li> <li>- Seção “A linguagem e a construção do texto” – Atividade oral e escrita (p. 27).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Atividade oral (p. 28-29).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Atividade escrita (p. 30-39).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Atividade escrita (p. 34-35).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Circuito fechado (p. 24-25).</li> </ul>
<b>Unidade 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Texto” – Os porcos do compadre (47-48).</li> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Atividade escrita (p. 49-50).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Artigo e numeral (p. 63-66).</li> <li>- Seção “Produção de texto” (p. 67-69).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Atividade escrita (p. 64, 65 e 66).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Atividade escrita (p. 67-69).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Texto” – Aos vinte anos (p. 44-48).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – Atividade escrita (p. 71-72).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Texto” e “Interpretação de texto” – Crônica e conto (p. 51-60).</li> <li>- Seção “Produção de texto” – Passe de mágica (p. 82).</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” (p. 76-78).</li> </ul>
<b>Unidade 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Texto” – Fiapo de trapo (p. 72-73).</li> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Atividade escrita (p. 74-75).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Texto” (p. 80-81).</li> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Atividade escrita (p. 82-83).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “A linguagem do texto” – Atividade escrita (p. 93-94).</li> </ul>	-
<b>Unidade 4</b>	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seção “Interpretação do texto” – Atividade escrita (p. 113)</li> <li>- Seção “Língua: usos e reflexão” – predicado verbal (p. 126-127)</li> </ul>	-

Tabela 16-Unidades/seções dos LDP da coleção *Tudo é Linguagem* usadas nas aulas observadas.

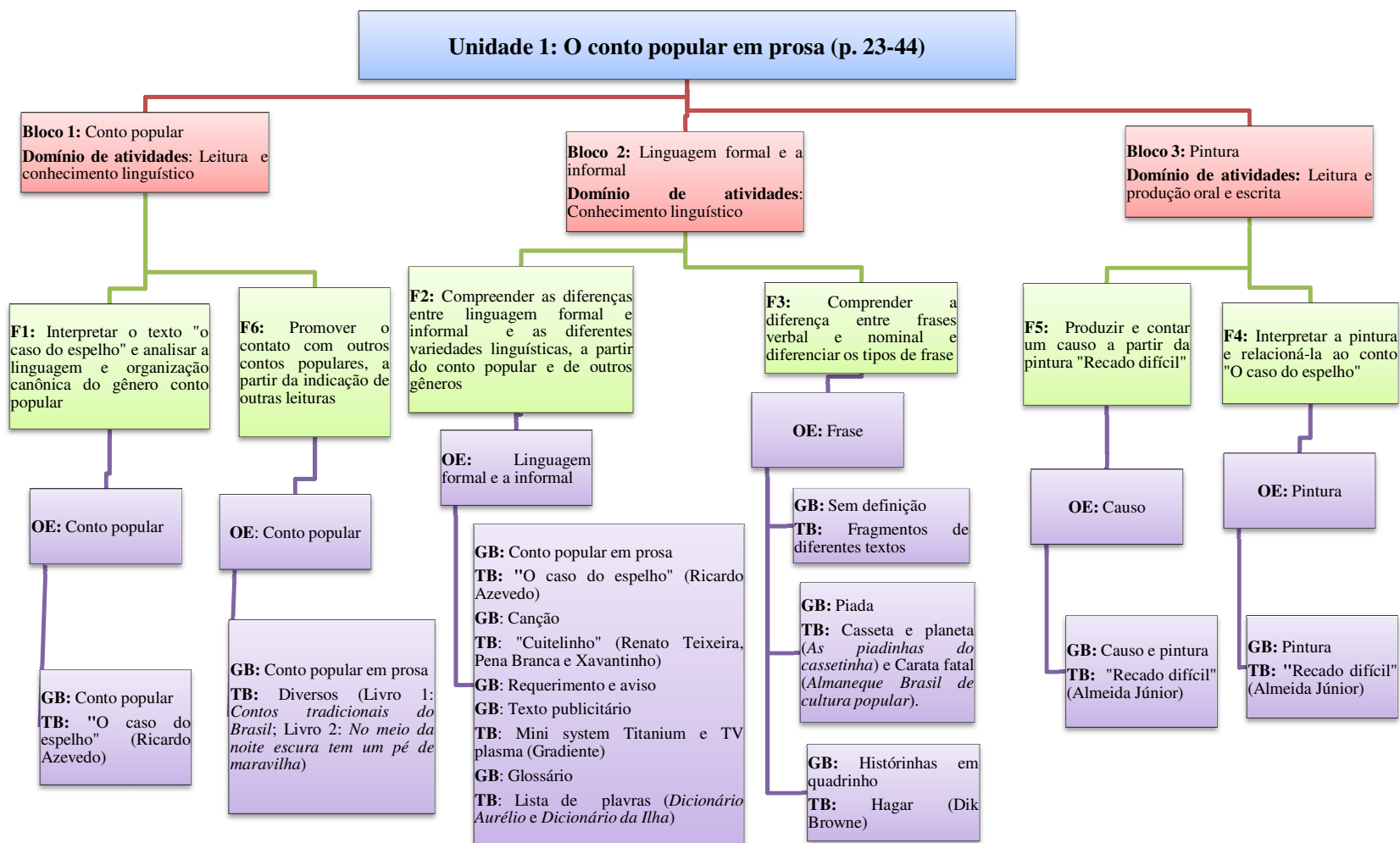
A partir do quadro, percebemos que, dependendo do ano escolar, foram utilizadas (partes de) entre duas e quatro unidades. Decidimos, então, focalizar a Unidade 1 do 6º ano e a Unidade 2 do 9º ano, uma vez que isso nos permite ter uma visão da realidade observada. Essas unidades foram escolhidas porque são aquelas mais sequencialmente apresentadas e sem interrupção da greve. Quanto aos anos escolhidos, optamos por aquelas séries fronteiriças – início e final do Ensino Fundamental 2 – para se ter uma representação geral do que é proposto e trabalhado globalmente.

#### 4.4 ANÁLISE DA SELEÇÃO, DA ORDENAÇÃO E DA HIRERQUIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO PROPOSTOS

Para efeito desta análise, focamos apenas duas unidades utilizadas nas aulas observadas. Para uma visualização dos conteúdos e atividades propostas, apresentamos a macroestrutura de cada uma das unidades focadas, seguindo a ordenação e a hierarquização propostas pelos autores do livro.

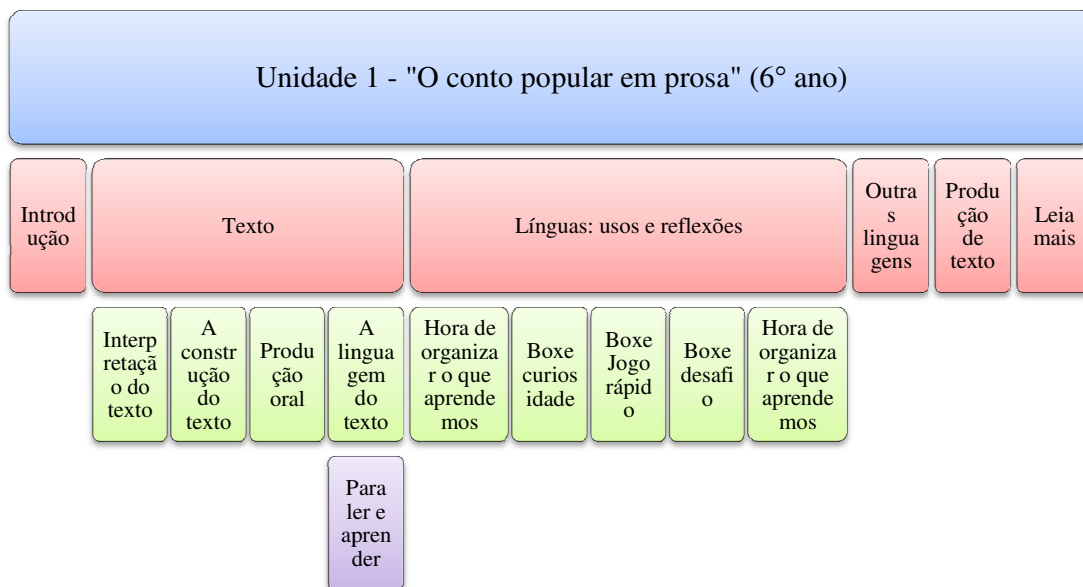
##### **4.4.1 Unidade 1: O conto popular em prosa (6º ano)**

Para melhor visualizar e analisar a sequência de ensino proposta, planejada em 22 páginas e 14 seções, apresentamos uma macroestrutura (Cf. roteirização completa no Anexo 13), a partir da qual mostramos os três blocos sob os quais a unidade está organizada, de modo a destacar os macro-objetos (blocos), objetos de ensino (OE), os objetivos presentes na unidade (F), os gêneros-base das atividades languageiras e tarefas (GB) e os textos representativos dos gêneros presentificados (TB).



Esquema 15-Macroestrutura da Unidade 1 do 6º ano da coleção *Tudo é Linguagem*.

A partir dessa macroestrutura, é possível observar a organização geral da unidade e os três principais objetos de ensino focalizados: conto popular, linguagem formal e informal e causo/pintura. Tem-se, assim, um objeto discursivo, um estilístico e um objeto cultural<sup>116</sup>. Tais objetos enfatizados aparecem distribuídos ao longo das seções, como vemos abaixo.



Esquema 16-Seções e subseções presentes na Unidade 1 do volume 6 da coleção *Tudo é Linguagem*.

Esse esquema é importante para visualizarmos como as informações são distribuídas no livro. A primeira parte, **introdução**, é constituída de uma página, onde encontramos a explicação do que é conto popular, seguida de menção à música de Chico Buarque “Para todos”, trabalhada em Unidade prévia, visando a enfatizar a ideia de história popular relacionada aos antepassados. Em segundo lugar, tem-se a parte **texto**, constituída de aproximadamente sete páginas, que é subdivida em quatro frentes: (1) leitura do conto “O caso do espelho” e de um boxe com informações referentes ao autor desse conto, Ricardo Azevedo, e a proposição de nove questões de interpretação

<sup>116</sup> Fazemos uma diferença entre gêneros constituídos apenas de linguagem não verbal e os demais, porque são gêneros das artes e objetos culturais que, ao serem introduzidos no LDP, tem como objetivo principal proporcionar a compreensão de textos e o acesso dos alunos a bens culturais. Além disso, são gêneros que pressupõem saberes sobre artes, por exemplo, abstrata e figurativa, naturalista e expressionista, indo além do conhecimento sobre LP.



do texto, sendo essas de localização, inferência, comparação de informação e apreciação<sup>117</sup>, conforme em destaque abaixo:

**unidade**

## O conto popular em prosa

Contar histórias é uma atividade que sempre encantou o ser humano. As histórias — reais ou imaginárias — correm o mundo há muitos séculos.

**Contar é narrar. Narrar é contar**

O conto popular distingue-se por ser uma criação coletiva que perdurou no tempo graças à transmissão oral e a características de construção que se repetem nos mais variados locais.

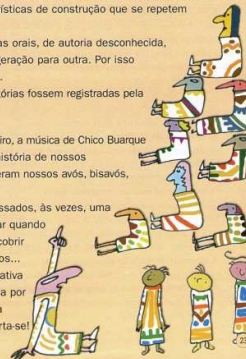
As primeiras contações ou narrativas orais, de autoria desconhecida, passavam de boca em boca, de uma geração para outra. Por isso guardam até hoje marcas da oralidade.

Muito tempo passou até que as histórias fossem registradas pela escrita.

Contando a história do artista brasileiro, a música de Chico Buarque nos estimulou a contar um pouco da história de nossos antepassados: quem são e de onde vieram nossos avós, bisavós, tataravós...

Além da história de nossos antepassados, às vezes, uma boa olhada no espelho pode nos ajudar quando queremos nos conhecer melhor e descobrir como somos, com quem nos parecemos...

O texto que você vai ler é uma narrativa da tradição popular brasileira recontada por Ricardo Azevedo. Fala um pouco dessa olhada no espelho. Leia o conto e divirta-se!



### O caso do espelho

Versão do conto popular por Ricardo Azevedo

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé-especiada nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca.

Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

— Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

— Isso é um espelho — explicou o dono da loja.

— Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

— O senhor... conheceu meu pai? — perguntou ele ao comerciante.

— O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

— E não! — respondeu o outro. — Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho. Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou cuidadoso o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal-da-cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

— Ah, meu Deus! — gritava ela desnothead. — É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeloita solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem comida.

— Que foi isso, mulher?

— Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

— Que retrato? — perguntou o marido, surpreso.

— Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

— Mas aquilo é o retrato do meu pai!

Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

— Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jibracca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

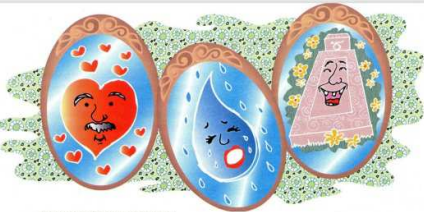
— Velho lazarento coisa nenhuma! — gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar para casa.

— Que é isso, menina?



O conto popular em prosa — Unidade 1



— Aquele cafastei arranjou outra!

— Ela ficou maluca — berrou o homem, de cara amarrada.

— Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos.

Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

— Só se fez o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais entrugada, feia, velha, cacarenta, marcha, arminada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

— Fica tranquila: a bruxa do retrato já está com os dois pés na cova!

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. In: *Nova Escola*, maio 1999, p. 28-9.

**Ricardo Azevedo** (São Paulo, SP, 1943) é autor e ilustrador de inúmeros livros de literatura para crianças e jovens. Estaciona da cultura popular brasileira, sua obra traz as cores, o ritmo, o humor e, muitas vezes, a atitude crítica do nosso povo.

### Interpretação do texto

Prof. Dr. é importante explorar bem as possibilidades de enriquecimento de um texto de texto paratexto e destacar os traços próprios de realidade cultural de um texto literário. Para isso, é importante que você esteja em um texto expressivo de texto, pois muitos alunos tendem a ler textos com uma leitura que se limita a corrigir erros. É importante que os alunos tenham bem em mente como ocorre a leitura, até para compreender a análise e qualidade de uma leitura que seja feita com oportunidade de maior participação dos alunos, sempre que alguma coisa for feita antes da leitura do texto.

### Compreensão inicial

**Atividade oral**

Este conto é da tradição popular oral. Para melhor saboreá-lo, é importante que ele seja lido em voz alta, com toda a expressividade que um contador de histórias — ou de causos — usaria.

Treine a leitura expressiva do texto fazendo de conta que você é o contador ou narrador desse **causo**. A leitura oral feita com bastante expressividade é uma forma de interpretar o texto.

### Atividade escrita

1 Na situação inicial do conto, há um homem do campo que vai à cidade. Ao passar diante de uma loja, ele comete um engano. Qual foi o engano cometido?

2 Ao referir-se à personagem como "um homem que não sabia quase nada" e "morava longe, numa casinha de sapé-especiada nos cafundós da mata", o narrador dessa história dá pistas, indícios sobre a personagem antes mesmo de o leitor saber o que vai acontecer. Como seria uma pessoa que vivesse como essa personagem: tivesse as mesmas características e habitasse o mesmo ambiente?

3 Por que ao olhar o espelho o "homem que não sabia quase nada" achou que estava vendo o retrato do pai? *Responda com as próprias palavras, com seu jeito. Além disso, é possível que ele nunca tivesse se olhado num espelho.*

4 Por que motivo o "homem que não sabia quase nada" continuou teimando que estava olhando para o retrato de seu pai mesmo com a explicação do dono da loja?

5 O engano cometido pelo homem também foi cometido pela mulher: pensar que o espelho fosse um retrato. Entretanto, a reação dela foi muito diferente:

... gritava ela desnothead.  
... chorando sentada no chão, não tinha feito nem comida.  
"Indignada, a mulher colocou as mãos no peito..."

Responda: por que motivo a mulher descontrolou-se tanto? *Responda com as próprias palavras, com seu jeito. Além disso, é possível que ela nunca tivesse se olhado num espelho.*

6 Para tentar ajudar na difícil situação, a mãe da moça foi verificar o retrato. Transcreva do texto as características que ela atribuiu à imagem que viu.

7 Releia:

"... Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada."

Na sua opinião, o que esse trecho revela: a mãe percebeu o engano ou também julgou estar vendo um retrato? Justifique sua resposta. *Responda com as próprias palavras, com seu jeito. Além disso, é possível que ela nunca tivesse se olhado num espelho.*

8 Após a leitura do conto, você acha que daria para se referir à esposa também como aquela "que não sabia quase nada"? Explique. *Responda com as próprias palavras, com seu jeito. Além disso, é possível que ela nunca tivesse se olhado num espelho.*

9 Na sua opinião, essa história apresenta uma situação que poderia ter acontecido na realidade? *Responda com as próprias palavras, com seu jeito. Além disso, é possível que ela nunca tivesse se olhado num espelho.*



O conto popular em prosa — Unidade 1

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 23-26)

<sup>117</sup> Cf. quadro-síntese das capacidades de leitura (ROJO, 2004), no Anexo 5.



A isso, segue-se (2) a apresentação dos elementos da narrativa, envolvendo cinco questões sobre narrativa em prosa, momentos da narrativa, personagens, tempo e espaço. Depois, há (3) a proposição da criação de um desfecho em dupla para o conto “O caso do espelho”. Em seguida, há (4) o trabalho com a linguagem do texto: apresentação de duas tarefas, uma que visa à comparação entre dois fragmentos (um tal como aparece no conto “O caso do espelho” e o outro adaptado em uma linguagem mais formal) e outra que foca as reduções que ocorrem na língua falada (para – pra). Para encerrar a parte ligada ao **texto**, há, no subtítulo “Atividade escrita” (dentro da seção **A linguagem do texto**), quatro tarefas relacionadas ao trabalho com o vocabulário do texto e uma de criação de máscara a partir de um trecho do conto, bem como um quadro que resume o que é linguagem formal e a informal. Vale mencionar que o desenho da máscara não é uma tarefa sobre o estilo do texto, mas, sim, de leitura.

- 5 Faça um desenho de uma máscara, mostrando como você imagina a personagem, a partir do que está expresso no trecho a seguir:

“A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!”

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 29).

Trata-se de uma tarefa de leitura, uma vez que implica a compreensão do vocabulário envolvido no trecho apresentado.

Após o trabalho com **texto**, encontra-se a terceira parte, a seção **Língua: usos e reflexão**, com aproximadamente 13 páginas. Nela, são focados os aspectos da variação linguística: regional (a partir da letra da canção “Cuitelinho”, de Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho), situação de comunicação (a partir da proposição da produção de um requerimento e um aviso), grupo social (a partir da apresentação de dois anúncios publicitários da Gradiente Mini system e TV de plasma) e das escolhas de linguagem de acordo com a intenção (sem exemplos). Depois disso, ainda na seção **Língua: usos e reflexão**, há a apresentação do quadro **Hora de organizar o que aprendemos**, contendo as características da linguagem informal, variedades linguísticas e linguagem formal, do quadro **Curiosidade** com expressões populares e do boxe **Jogo rápido**, em que os alunos deverão descobrir o sentido de algumas expressões. Por fim, nessa seção, tem-se a apresentação do conteúdo “Frase: conceituação, classificação e

exercícios”, sendo esse explorado com o uso de uma tirinha do Hagar, de piadas retiradas do *Casseta & Planeta* e do *Almanaque Brasil* de bordo TAM, de frases descontextualizadas e de textos didáticos; além da apresentação do quadro **Hora de organizar o que aprendemos**, contendo os tipos de frase quanto à pontuação e entonação/expressividade e quanto à organização.

Em quarto lugar, na seção **Outras linguagens**, com aproximadamente duas páginas, apresenta-se a pintura “Recado difícil”, de Almeida Júnior, publicada em 1985, acompanhada de perguntas de interpretação do texto, a partir das quais são focadas as capacidades de ativação de conhecimento de mundo, localização, inferência, antecipação, comparação de informações e apreciação.

Em quinto lugar, na seção **Produção de texto**, propõe-se a escrita de um caso, seguida da sua contação oral. E, por fim, na seção **Leia mais**, apresenta-se sugestão de leitura (*Contos tradicionais do Brasil* e *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*).

Considerando esse breve resumo da unidade e a roteirização (Cf. macroestrutura), passemos a analisar a proposta aqui descrita.

No bloco 1, tem-se o trabalho com o conto popular em prosa, com ênfase nas atividades de leitura e de conhecimento linguístico<sup>118</sup>, visando a dois objetivos: (1) interpretar o texto “O caso do espelho” e analisar a linguagem e organização canônica do gênero conto popular e (2) promover o contato com outros contos populares, a partir da indicação de outras leituras. No bloco 2, o enfoque é sobre a linguagem formal e a informal, sendo enfatizado, portanto, o domínio de conhecimento linguístico, com o objetivo de compreender as diferenças entre linguagem formal e a informal e as diferentes variedades linguísticas a partir do conto popular e de outros gêneros, bem como compreender a diferença entre frases verbal e nominal e diferenciar os tipos de frase. No bloco 3, a pintura aparece como o centro das atividades, sendo, a partir dela, trabalhado o domínio da leitura e o da produção oral e escrita. Nesse momento, faz-se a interpretação da pintura, relacionando-a ao conto “O caso do espelho” (quanto ao espaço rural retratado) e a escrita e a contação de um caso oralmente a partir do quadro “Recado difícil”.

---

<sup>118</sup> Por conhecimento linguístico, compreendemos todas as atividades de gramática, de análise linguística, de ortografia e de estilística.

Considerando a proposta da unidade, do ponto de vista da **delimitação** do objeto declarado “O conto popular em prosa”, houve a escolha de um texto representativo do gênero conto popular, seguido de perguntas sobre o conteúdo, além de existir sugestão de outras leituras. Ainda que haja o momento para se discutir os elementos da narrativa e de alguns aspectos da linguagem como vocabulário e diferença entre linguagem formal e informal, não existe uma ênfase em outros aspectos do gênero, por exemplo, marcas linguísticas específicas e situação de comunicação, que permitam ao aluno compreender o que é um conto popular e quais suas características específicas, por falta de um trabalho pontual e de sumarização. Quando essa ocorre, o objeto focalizado é a variedade linguística, linguagem formal e informal e os tipos de frases, como exemplificado abaixo:

### Hora de organizar o que aprendemos

**Linguagem coloquial, informal** é caracterizada por:

- ser mais utilizada nas situações do cotidiano, isto é, no dia-a-dia, na família, entre amigos;
- escolha ou uso de palavras ou expressões do repertório popular, conhecido pela maioria dos falantes;
- forma de organizar a frase diferente da variedade ou norma-padrão (como *eu vi ele*);
- emprego de formas reduzidas de palavras (*pra, tá, né*);
- ser mais influenciada por fatores como: idade, região em que é utilizada, profissão, grupo social que o falante mais frequenta;
- ser mais espontânea e descontraída.

**Variedades lingüísticas** – usos diferentes que se faz da mesma língua. As diferenças ocorrem dependendo:

- da região em que a língua é utilizada;
- da situação em que é utilizada;
- da condição social de quem a utiliza;
- do grau de escolaridade de quem a utiliza;
- do contexto ou da situação em que é utilizada;
- da intenção de quem a utiliza;
- da pessoa a quem se destina a mensagem;
- da origem de quem fala ou escreve;
- dos costumes do grupo em que o usuário da língua vive...




**Linguagem formal:**

- segue regras de uma gramática normativa eleita como variedade-padrão, oficial;
- menos influenciada por fatores como idade, região, grupo social...
- mais utilizada em situações formais: documentos oficiais, textos científicos, textos escolares, palestras, reuniões científicas...
- geralmente não emprega gírias.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 35).

A **delimitação** no que diz respeito ao domínio da produção escrita não é resultado de um trabalho sistemático em torno do conto popular. Ao longo das tarefas propostas, o aluno responde a perguntas sobre o conteúdo do texto, observa os componentes da narrativa (estrutura, personagem, tempo, espaço), verifica o significado de algumas palavras do texto, estuda tipos de variedades linguísticas e de frases, responde perguntas de apreciação, localização, inferência e intertextualidade sobre a pintura “Recado difícil”, de Almeida Júnior, e, por fim, produz um *causo* e conta a história criada oralmente, sem, contudo, existir um fio que interligue esses diferentes momentos, com exceção do trabalho em torno dos elementos da narrativa e a comparação entre a pintura e o conto no que diz respeito ao espaço que retratam. Os momentos destinados à síntese do que foi estudado ao longo da unidade focam os tipos de linguagem (formal e informal), as variedades linguísticas e os tipos de frase. O aluno, assim, não tem acesso pontual às características do gênero conto popular em prosa a partir do LDP, cabendo ao professor institucionalizar esse conteúdo. Em resumo, o aluno vai construir um “causo” a partir da pintura “Recado difícil”, atentando para a estrutura e a linguagem a ser utilizada (formal ou informal), como pontua o enunciado de instrução:



**Produção de texto**

Prof./a: orientar os alunos para o trabalho em grupo: o tempo que terão para realizá-lo; a organização necessária para que todos tenham o direito de falar e de serem ouvidos; se todos devem escrever a história ou eleger um/a colega para fazer o registro escrito, que deverá posteriormente ser lido na roda.

**1 Produção escrita.** Em grupos, vocês vão criar um *causo* a partir da cena registrada por Almeida Júnior.

- Imaginem a situação inicial que resultou na cena registrada no quadro: qual era o recado, de quem era, se foi essa pessoa quem enviou o menino, por que o menino foi escolhido para ser o portador da mensagem, a quem era endereçada...
- Criem o conflito da história.
- Criem o desfecho: feliz, triste, surpreendente, misterioso...

Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a história: formal ou informal.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 44).

Nessa unidade, foram selecionados, pois, cinco objetos de ensino: conto popular em prosa, variedade linguística, frases, pintura e *causo*. Para a leitura, usam-se os gêneros conto e pintura; para o trabalho com o conhecimento linguístico (variedades e frases), propõe-se a tirinha do Hagar, piadas e frases descontextualizadas; para a escrita, pede-se a produção de um *causo*; para a produção oral, há a criação de um

desfecho para o conto popular e a contação de um causo. Com isso, verificamos que há vários focos. Ainda que ao tratar da variedade linguística, apresentem-se exemplos retirados do conto popular O caso do espelho, não há um momento em que o aluno perceba que o uso de variedades regionais é uma característica desse gênero, sendo o enfoque, portanto, sobre os tipos de variedade linguística. Em outro momento também, ao abordar a pintura, o grupo autoral chega a relacionar o ambiente rural representado na pintura ao conto, mas novamente não identificamos informações que evidenciam as características desse gênero. Diante disso, o aluno e o professor podem ter dificuldade de interligar todos os saberes apresentados em torno de um objeto, no caso, o conto popular. Ainda quanto à **delimitação**, entre os três elementos que constituem o gênero (conteúdo, forma composicional e estilo), a ênfase recai sobre a estrutura, embora apareçam tarefas sobre vocabulário e variedades, o que poderia levar a se pensar que o estilo de gênero está em foco, mas as tarefas não são articuladas com o gênero conto popular. Um aspecto da composição, por sua vez, aparece associado ao gênero, levando o aluno a perceber os componentes da narrativa, como exemplificado a seguir, não existindo, contudo, uma reflexão sobre os demais aspectos da composição do gênero, caracterizando-se, assim, como um estudo da tipologia textual e não do gênero em sua totalidade.

## A construção do texto

### O conto popular em prosa

Prof./a: veja orientação no MP.

Você leu uma história que é a versão escrita por Ricardo Azevedo de um conto popular. Vamos conhecer melhor esse gênero de texto, analisar a forma como foi construído, sua organização, sua linguagem.

#### 1. Narrativa em prosa

O conto lido é uma narrativa em prosa. Dizemos que um texto está *em prosa* quando está organizado em frases contínuas formando parágrafos.

- Quantos parágrafos tem o texto lido? Não se esqueça de que o parágrafo pode também começar por travessão, sinal que introduz a fala de uma personagem. 35 parágrafos.

#### 2. Momentos da narrativa

Prof./a: comentar que a narrativa se estrutura com uma *introdução*, situação de equilíbrio, em que não houve ainda um fato que desencadeasse o conflito e que é rompida para que a ação tenha início, o *conflito* é o foco de tensão, é o que prende a atenção do leitor/ouvinte, fazendo a preparação para o *desfecho*.

Os momentos de uma narrativa tradicional podem ser organizados da seguinte maneira:

**Situação inicial:** situação de equilíbrio

**Conflito:** motivos que desencadeiam a ação da história

**Climax do conflito:** momento de maior tensão na história

**Desfecho:** final e resolução do conflito

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 27).

No que concerne à **elaboração didática**, questões da situação de produção dos textos raramente aparecem: quando, por exemplo, discute-se a situação de uso, dois outros gêneros são focalizados, sem nenhuma instrução específica sobre os mesmos (requerimento e aviso) e sem relação com o gênero-base. Frequentemente, não há informações sobre os interlocutores, sobre o veículo em que o gênero circula etc. No que se refere ao estilo, o que encontramos é a diferença entre a linguagem formal e a informal, mas sem ser indicado que o uso da linguagem informal é uma das características do conto popular. Quanto ao estilo ainda, são propostas tarefas para se trabalhar o significado de alguns termos do texto; entretanto, novamente, não se foca que “jabiraca” e “lazarento” são palavras usadas justamente para aproximar o leitor da cultura do povo e para qualificar o conto popular.

No que se refere à **programabilidade interna da unidade**, o que se observa é um tratamento superficial e disperso dos objetos, existindo a tentativa de tratamento de vários deles, de natureza diferente, na mesma sequência, sem se perceber um entrelaçamento das tarefas. A ausência de programabilidade interna é percebida quando se pede a produção de um texto de um gênero que não foi focalizado em outro momento (considerando a coleção como um todo), uma vez que o aluno precisa de conhecimento prévio para se lançar na tarefa de produzir. De modo geral, a partir da análise da sequência de ensino proposta, notamos que alguns saberes selecionados poderiam ser articulados em função do gênero conto popular. Algumas características do gênero até são mencionadas, mas falta relacionar, sistematizar, retomar o conteúdo, mostrando aquilo que deve ser aprendido naquela unidade.

Podemos dizer que essa organização e hierarquização dos objetos selecionados revelam também a prática de sedimentação dos saberes, muito comum no ensino de LP, como o estudo histórico da disciplina deixa entrever. Essa sobreposição ocorre porque há um momento para se discutir questões do gênero (por exemplo, na introdução), um momento para o estudo da linguagem formal e a informal e um momento para a definição e identificação de frases. Isso justifica a não integração dos objetos textuais e dos objetos gramaticais com o texto do gênero a ser ensinado. Ao abordar os objetos textuais, como os tipos de frase, são usadas piadas ou frases. Vejamos um exemplo:



## Atividade oral e escrita

**1** Você vê um amigo que está do outro lado da rua. Ele vem trazendo o cachorro da vizinha que estava desaparecido há vários dias. Há mais pessoas vendo ou participando da cena e cada uma faz o mesmo comentário de modo diferente. Observe:

- I. — O cachorro foi encontrado?
- II. — O cachorro!!! Foi encontrado!!!
- III. — O cachorro? Foi encontrado!
- IV. — O cachorro... foi encontrado...

Identifique qual desses comentários teria sido feito pelos seguintes participantes da cena (releia as frases em voz alta):

- a. O menino que encontrou o cachorro. III.
- b. A vizinha que não esperava a surpresa. IV.
- c. O vizinho que detestava o cachorro barulhento. I.
- d. As crianças, filhos da vizinha, que amavam o cachorro.

II. Prof./a. aceitar outras possibilidades de combinação, desde que sejam justificadas adequadamente.



(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 39).

Essa tarefa exemplifica como os conteúdos gramaticais aparecem desassociados das demais propostas, caracterizando assim a presença de várias seqüências de ensino (atividades e tarefas organizadas em torno de diversos objetos) numa mesma unidade: conto popular, linguagem verbal e a não verbal, causo, frases e tipos de frases e pintura.

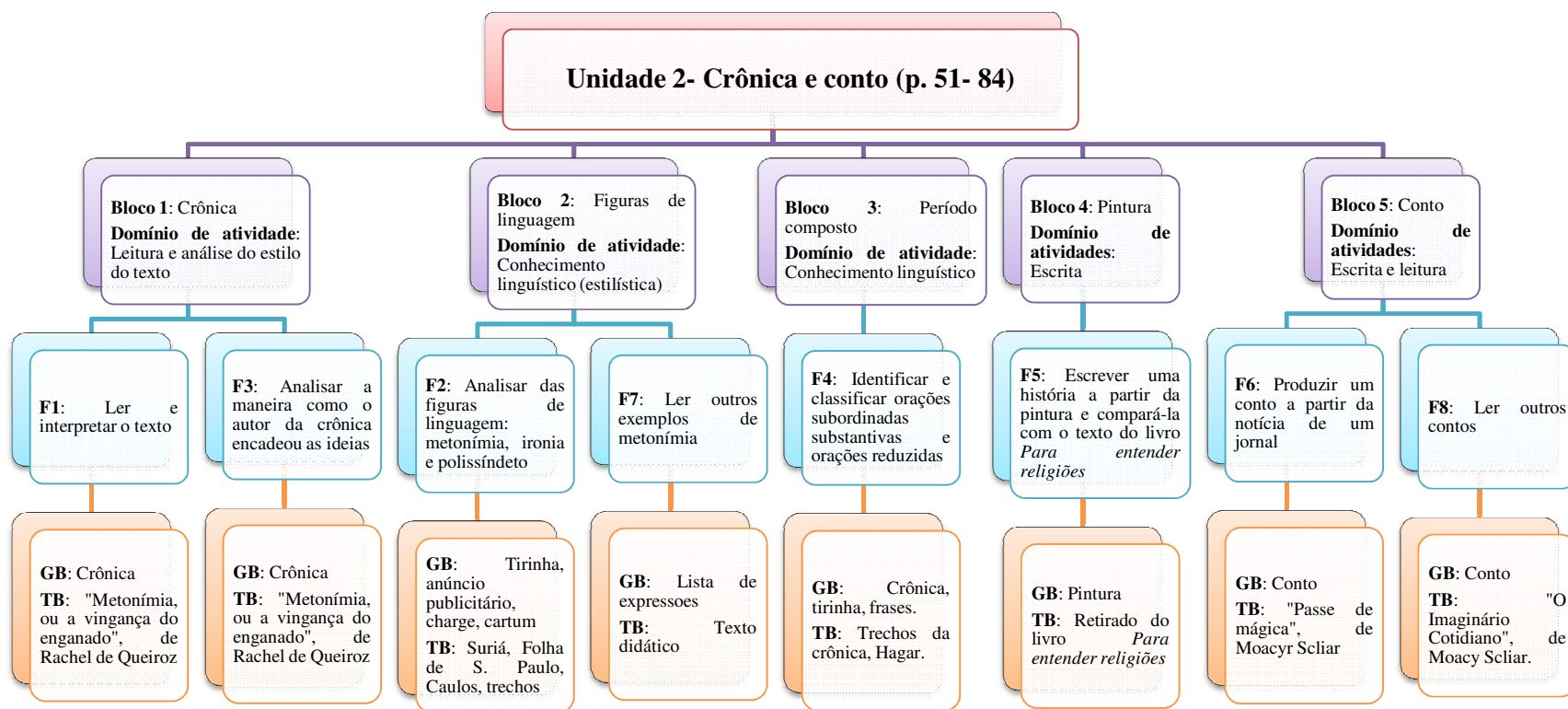
### 4.4.2 Unidade 2: Crônica e conto (9º ano)

Para melhor compreender a construção dos objetos, reorganizamos a unidade de acordo com o objetivo e o domínio de atividade escolar, como mostrado na macroestrutura construída, que permite visualizar o tipo de relação existente ou não entre os saberes propostos pelo grupo autoral.

Organizamos a unidade em cinco partes: os macro-objetos (bloco 1 - crônica, bloco 2 - figuras de linguagem, bloco 3 - período composto, bloco 4 - pintura e

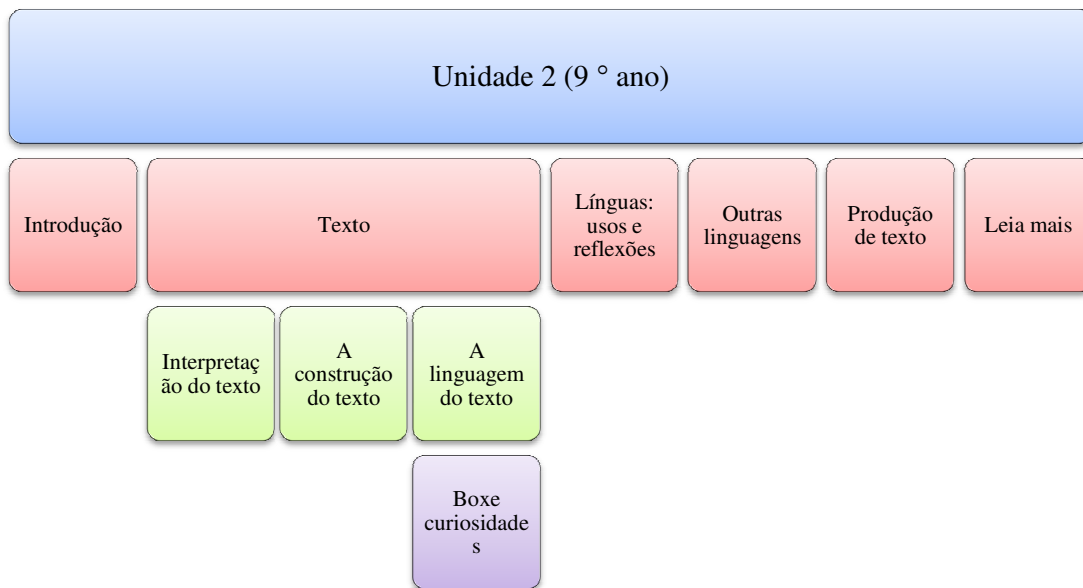
bloco 5 - conto), os domínios de atividade, os gêneros-base (GB) e os textos-base (TB), bem como as finalidades (F), a partir das quais as atividades escolares se evidenciam.





Esquema 17-Macroestrutura da Unidade 2 do 9º ano da coleção *Tudo é Linguagem*.

Essa unidade é composta de 34 páginas e subdivida em 10 momentos. Para efeito de visualização das seções presentes nessa unidade, apresentamos o esquema a seguir.



Esquema 18-Seções e subseções da Unidade 2 do volume 9 do livro *Tudo é Linguagem*.

Sobre essa unidade, na **introdução**, informa-se sobre a difusão da crônica no Brasil e sobre o que é crônica e o lugar em que ela circula. Além disso, diz-se que a leitura do texto será feita em três partes. Depois, segue-se a apresentação da primeira parte do **texto** “Metonímia, ou a vingança do enganado”, seguida de oito questões, a partir das quais são trabalhadas estas capacidades de leitura: localização, inferência e apreciação. Antes de começar a segunda parte do texto, identifica-se uma pergunta de levantamento de hipótese sobre o texto a ser lido. Após a segunda parte, há oito questões (comparação de informação, inferência, localização, apreciação). A terceira parte do texto inicia-se com outra pergunta de levantamento de hipótese, seguida do texto e mais quatro questões (levantamento de hipótese e apreciação). Ligada ao texto principal, há a seção **A construção do texto**, em que se focaliza o encadeamento da narrativa, os indícios do desfecho, a participação do narrador e a apreciação do estilo, sendo todas essas questões exemplificadas com trecho do texto. Antes, entretanto, da seção **A construção do texto**, encontra-se a seção **A linguagem do texto**, em que três figuras de linguagem são pontuadas: metonímia, ironia e polissíndeto. Tais figuras são

exploradas a partir de trechos da crônica “Metonímia, ou a vingança do enganado”, de tirinha, anúncio publicitário, charge e cartum. Partes dessa seção (**A linguagem do texto**) estão em destaque a seguir:

### Compreensão inicial

#### Atividade oral

##### 1) Releia o trecho:

“Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem.”

A partir dessa cena, qual foi a primeira dedução que você, leitor, pôde fazer em relação ao homem que foi morto?

##### 2) Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: “Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas”. Explique o tipo de atitude, crença ou valor que o delegado deixa transparecer em seu comentário.

##### 3) E quanto às razões que o marido apresenta para não matar a mulher:

- O que você acha delas?
- O que essas razões revelam?

##### 4) Releia o início do *Quadro III*:

“... houve provocação maior ou o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada.”

Na sua opinião, qual das possibilidades — provocação ou saturação de ódio e de ciúme — desencadeou essa reação violenta do marido?

### A linguagem do texto

#### Recursos que constroem o estilo

Ao produzir um texto, o autor faz escolhas de linguagem para produzir efeitos diversos. São os recursos estilísticos.

Nesta unidade, vamos estudar alguns desses recursos empregados por Rachel de Queiroz.

#### Metonímia

A **metonímia** é bastante freqüente na linguagem do cotidiano.

Você, mesmo sem perceber, já deve tê-la usado muitas vezes em suas conversas diárias e nos textos que escreve.



Crônica e conto – Unidade 2

Leia os quadrinhos a seguir:



LAERTE. Suruí. Folha de S.Paulo, 12 jul. 2003. Fofinha, p. F8.

Observe a fala da personagem que conversa com Suriá.

Para dizer que não está em condições de ajudar Suriá, a personagem emprega a expressão “tu meio sem cabeça pra isso”.

Não podemos considerar essa afirmação em seu sentido literal: não é a cabeça que está faltando; a mãe está totalmente sem condição de ajudar, pois está envolvida em outra situação. Assim, a cabeça representa apenas uma parte de um todo que poderia ajudar Suriá.

#### Atividade escrita

##### 1) Explique o tipo de metonímia presente no texto a seguir:



Anúncio publicado no jornal Folha de S.Paulo, 5 jun. 2005, p. C12.

Unidade 2 – Crônica e conto

12 Rachel de Queiroz, no início do texto, dá exemplos de uso da metonímia como um recurso de linguagem:

- “com o peito entreaberto na blusa” — caso de metonímia em que o efeito (peito entreaberto) é usado no lugar da causa (blusa entreaberta no peito);
- “taça espumante”: caso de metonímia em que o continente (taça) é usado no lugar do conteúdo (o vinho que espuma).

Citando um exemplo de ocorrência de “metonímia prática”, o narrador conta como uma pensionista resolveu acabar com os trotes que recebia por telefone.

- Conte o que aconteceu, explicando o caso de metonímia.
- Por que o narrador chama essa ocorrência de “metonímia prática”?
- Você conhece algum outro exemplo de metonímia? Qual? Troque exemplos com os colegas de sala.

A **metonímia** consiste na substituição de um termo por outro, por existir entre eles uma relação de proximidade, de interdependência, de inclusão.

No quadro a seguir, confira algumas das principais ocorrências de metonímia:

• O efeito é usado em lugar da causa.	Por onde o grupo passava eram só risos e alegria. (Risos e alegria são o efeito das ações praticadas pelo grupo.)
• O autor é usado em lugar da obra.	Adoro Rachel de Queiroz. (a obra de Rachel de Queiroz)
• O continente é empregado em lugar do conteúdo.	Bebeu quatro latas de refrigerante. (Bebeu o conteúdo das latas, o refrigerante, e não as latas.)
• A parte é empregada em lugar do todo.	O bordado foi feito por mãos habilidosas. (Foi feito por pessoas habilidosas.)
• O todo, em lugar da parte.	O governo está envolvido no escândalo. (pessoas que fazem parte do governo)
• O nome de um indivíduo para indicar um grupo.	A ciência espera outros Einsteins. (bons cientistas)
• O lugar, em vez dos habitantes.	Os EJA rejeitaram o acordo pela preservação ambiental. (O povo ou as pessoas do governo norte-americano é que rejeitaram o acordo.)
• O singular, em vez do plural.	O jovem é contra injustiças. (os jovens em geral)
• A marca substituindo o produto.	Paulo vendeu sua Yamaha. (A marca Yamaha está empregada em lugar do produto, motocicleta.)

## Ironia



Uma forma de construir a ironia é fazer escolhas de linguagem para expressar o contrário do que pensamos, com a intenção de produzir uma crítica.

13 Leia a frase, com expressividade, para produzir o efeito irônico.

Você fez um excelente serviço, hein!

Na narrativa de Rachel de Queiroz, a ironia não é expressa de forma explícita. Ela se revela indiretamente, pelo tom jocoso, zombeteiro, debochado que se percebe nas escolhas de linguagem empregadas para comentar ou descrever ações e fatos da história. É a intenção e o contexto percebidos que vão demonstrar a ironia.

“Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto.”

O termo *gasto*, geralmente usado para coisa deteriorada, que não tem mais uso, é empregado para caracterizar, de um jeito meio debochado, a postura e os hábitos do marido ao se casar com a jovem. Essa escolha de linguagem sugere, de forma irônica, uma crítica.

A **ironia** é uma forma de dizer, de criticar alguma coisa de maneira camuflada, sugerindo o sentido contrário daquilo que é dito.

## Atividade oral

Explique por que podemos considerar irônico o seguinte comentário do narrador:

“... de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça, que não tentou a Deus com nenhuma beldade; procurou moça pobre...”

## Poissíndeto

Na unidade anterior você viu que o recurso da **justaposição** consiste no encadeamento de palavras, frases ou orações, colocadas lado a lado, numa seqüência de idéias coordenadas entre si, ligadas ou não por elementos de coesão — os conectivos/conjunções. Essa maneira de encadear palavras, frases, orações produz no texto efeitos de sentido, como, por exemplo, a sensação de movimento contínuo, em série.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 60-63).

Na seção **Língua: usos e reflexão**, três objetos gramaticais destacam-se: período composto, orações subordinadas substantivas e orações reduzidas. Esses objetos são exemplificados com o uso de trechos do texto principal, de tirinha, frases descontextualizadas e trechos de livros. Depois, tem-se o trabalho com **Outras linguagens**, onde uma pintura (presente no livro *Para entender as religiões*, de John Bowker) é usada para se explorar os elementos da narrativa, criação de um resumo da história narrada na pintura e a comparação entre um trecho do livro do *Para entender as religiões*, que explica a imagem, e a produção feita pelo aluno. Em seguida, há a proposição da produção de um conto a partir de uma notícia, sendo, para tanto, apresentado o conto “Passe de mágica” de Moacyr Scliar (criado a partir de uma notícia). Por fim, são apresentados um **boxe** com expressões populares, para exemplificar outros casos de metonímia, e uma **sugestão de leitura** (“O imaginário cotidiano”, de Moacyr Scliar).

A partir da macroestrutura e do resumo da unidade, verificamos que o fio condutor da unidade é somente identificado quando buscamos associar a crônica, a pintura e o conto, pois o que os interliga é a ideia de narração. O trabalho sobre a

crônica dá-se, sobretudo, em nível de conteúdo do texto. Ainda que, na seção **A linguagem do texto**, exemplifique-se casos de ironia, metonímia e polissíndeto no texto e, na seção **A construção do texto**, procure-se pontuar os indícios do estilo do autor, assim como na Unidade 1 (6º ano), o trabalho não chega a ser sumarizado. Os quadros de síntese que aparecem ao longo da unidade pontuam os seguintes objetos: ironia, metonímia, polissíndeto, tipos de narrador e oração principal. Os conhecimentos sobre os objetos discursivos não são sintetizados. As poucas informações sobre eles são apresentadas, quase sempre, através das tarefas.

Com relação à **delimitação**, são selecionados os seguintes objetos: crônica, conto, ironia, metonímia, polissíndeto, orações subordinadas substantivas, orações reduzidas, elementos da narrativa (tipos de narrador) e estilo (formas de encadeamento utilizados pela autora Raquel de Queiroz, e indícios de desfecho), que, por ausência de um momento de retomada, acabam sendo apresentados sem um fio condutor, sendo cada objeto tratado isoladamente.

Do ponto de vista da **elaboração didática**, já há um tratamento sobre cada objeto selecionado, precisando, contudo, relacioná-los melhor para que haja uma aprendizagem objetiva e pontual.

A forma de ordenar e relacionar os objetos revela determinado tipo de **programabilidade**: o aluno vai ler um texto-modelo do gênero crônica, vai estudar período composto, vai produzir uma história a partir de uma pintura e, por fim, vai produzir um conto. O que parece interligar a crônica, a pintura e o conto são os elementos da narrativa e a sequência narrativa, como exemplificado:

**1** Pelo fato de a imagem estar dividida em três quadros, pode-se imaginar que o artista tivesse a intenção de contar uma história. Identifique em seu caderno os elementos da narrativa que você consegue localizar na imagem:

- |                |          |
|----------------|----------|
| a. personagens | c. ações |
| b. espaço      | d. tempo |

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 80).

## Conto a partir de notícia de jornal

### **Encadeamento de unidades narrativas**

Nesta unidade você leu um texto de Rachel de Queiroz dividido em três unidades narrativas que a autora chamou de *quadros*.

Para encadear os quadros e prender a atenção do leitor, a autora empregou frases que criam uma expectativa em relação ao que vai acontecer na seqüência do texto. Tomou como ponto de partida fatos de seu cotidiano.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 81).

Quanto às orações subordinadas substantivas, elas possivelmente são usadas na produção de histórias, mas não se identifica relações concernentes a isso.

### *Concluindo...*

Nas unidades analisadas, quase sempre ocorre a utilização de textos de gêneros outros que não o principal para se trabalhar os objetos gramaticais e textuais, deixando-se de explorar os diferentes saberes a partir do gênero-base ou de outro que dialogue com esse.

As duas unidades colocam em evidência também uma prática muito recorrente na educação: tentativa de inserir ideias novas sem haver de fato uma reflexão prévia. Os volumes ilustram bem a sobreposição de tendências educacionais: tradição gramatical (ao abordar orações subordinadas), linguística textual (ao abordar as figuras de linguagem) e gênero (ao propor a discussão, por exemplo, em torno do conto). Dificilmente, as duas primeiras aparecem integradas. A terceira aparece sempre à parte, havendo uma sobreposição de saberes textuais, gramaticais e discursivos.

No que diz respeito à **elaboração didática**, na construção dos objetos de ensino, podem aparecer as abordagens dedutiva, ou a indutiva ou a expositiva. A abordagem dedutiva, também chamada de explícita, é aquela em que as regras e generalizações gramaticais, estilísticas etc. são apresentadas explicitamente pelo LDP e são depois aplicadas pelos alunos por meio de exercícios. Por exemplo:



### 3. Personagens

As histórias de tradição oral passam *de boca em boca*. Tanto o contador como o ouvinte irão dar mais atenção aos fatos que ao nome das personagens. Assim, as personagens geralmente são identificadas por meio de uma característica e não pelo nome.

Por isso, no conto popular, é comum as personagens não terem um nome próprio.

- Escreva em seu caderno como são identificadas as personagens do conto lido.  
"Homem que não sabia quase nada" / "marido" / "homem", "dono da loja" / "comerciante", "mulher", "mãe da moça" / "boa senhora".

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 27)

A abordagem indutiva, ou implícita, caracteriza-se pelo fato de os alunos serem incentivados a analisar alguns exemplos do objeto-alvo, gradual e planejadamente, de modo a descobrir as suas regras e generalizações. No exemplo adiante, percebemos que, primeiramente, apresenta-se uma charge com um exemplo de ironia; depois, propõe-se outro exemplo retirado da crônica “Metonímia, ou a vingança do enganado”; em seguida, há um boxe com a definição do termo ironia e, por fim, uma sugestão para se fazer uma atividade sobre o assunto. Vejamos:

#### Ironia



Uma forma de construir a ironia é fazer escolhas de linguagem para expressar o contrário do que pensamos, com a intenção de produzir uma crítica.

- Leia a frase, com expressividade, para produzir o efeito irônico.

Você fez um *excelente* serviço, hein!

Na narrativa de Rachel de Queiroz, a ironia não é expressa de forma explícita. Ela se revela indiretamente, pelo tom jocoso, zombeteiro, debochado que se percebe nas escolhas de linguagem empregadas para comentar ou descrever ações e fatos da história. É a intenção e o contexto percebidos que vão demonstrar a ironia.

“Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era *gasto*.”

O termo *gasto*, geralmente usado para coisa deteriorada, que não tem mais uso, é empregado para caracterizar, de um jeito meio debochado, a postura e os hábitos do marido ao se casar com a jovem. Essa escolha de linguagem sugere, de forma irônica, uma crítica.

A **ironia** é uma forma de dizer, de criticar alguma coisa de maneira camuflada, sugerindo o sentido contrário daquilo que é dito.

#### Atividade oral

Explique por que podemos considerar irônico o seguinte comentário do narrador:

“... de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça, que não tentou a Deus com nenhuma beldade: procurou moça pobre...”

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 63).

Nas unidades analisadas, encontramos também o discurso expositivo, que se caracteriza pela apresentação da informação sem proposta de tarefa após a explicação de um objeto. Por exemplo:

#### 4. Intenção

Ao se produzir um texto, sempre há uma intencionalidade: fazer rir, emocionar, convencer, informar, instruir... As diversas intenções nos levam a fazer **escolhas de linguagem**, que, por sua vez, criam diferentes tipos de texto.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 34).

Tal discurso é bastante raro no material analisado e, no que concerne aos objetos discursivos, ele consta, sobretudo, na introdução à unidade, como exemplificado a seguir:

O **conto** é uma narrativa de ficção que, como a crônica, é de curta duração.

Ambos, crônica e conto, apresentam os mesmos elementos da narrativa: personagens, enredo, tempo, espaço e narrador.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 51).

De um modo geral, quando se trata de objetos gramaticais e textuais, encontramos as abordagens dedutiva, indutiva e expositiva; por sua vez, quando os objetos são discursivos (gênero), há uma tentativa em direção ao dedutivo, principalmente, quanto à forma composicional. Tentativa porque, às vezes, as informações aparecem diluídas ao longo das tarefas; quase sempre sem serem retomadas posteriormente, dificultando ou impossibilitando a construção de conhecimento em torno do objeto principal.

Quanto aos objetos priorizados, verificamos um espaço maior dedicado às seções **Língua: usos e reflexão** (13 de 22 páginas na Unidade 1 - 6º ano e 10 de 34 na Unidade 2 - 9º ano) e **Texto e interpretação de texto** (3 de 22 na Unidade 1 - 6º ano e 9 de 34 na Unidade 2 - 9º ano); essas seções totalizam 72% na Unidade 1 e 55% na Unidade 2. Assim, levando em consideração que há, em média, seis seções fixas: texto, a linguagem do texto, a construção do texto, língua: usos e reflexão, outras linguagens e



produção de texto, trata-se de um número bastante expressivo, confirmando aquilo que os estudos sobre a história da disciplina já apontam, isto é, que, historicamente, o ensino de LP organiza-se em torno da gramática e das antologias, como destaca Soares (2002).

A partir da análise, reconhecemos que já há uma tentativa da proposição de sequências de ensino que englobem aspectos importantes para a compreensão do gênero, contudo existe uma necessidade de se melhorar a ordenação, a hierarquização e a sistematização dos objetos, a fim de que seja possível ao aluno relacionar os diferentes saberes em torno das práticas de linguagem propostas.

A análise das duas unidades permite-nos também observar o fenômeno da sedimentação e continuidade das práticas de ensino (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005), que se referem à composição das práticas historicamente constituídas, às maneiras antigas e novas de se abordar os objetos. Os aspectos sedimentados são perceptíveis no ensino de LP, como diferentes estudos revelam (GOMES-SANTOS, 2010, PIETRI, 2010; SOARES, 2002). Esse processo manifesta-se por meio da coexistência de abordagens específicas e datadas de objetos discursivos (conto, entrevista, artigo de opinião), textuais (figuras de linguagem, sequências textuais) e gramaticais (substantivo, pronome, artigo) no LDP analisado. Para melhor compreender o processo de sedimentação (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005), vamos apresentar um breve relato histórico que nos permite olhar a constituição da disciplina LP ao longo do tempo.

O *trivium*, gramática, retórica e poética, remonta à Antiguidade Clássica. Inicialmente, as três eram tratadas separadamente; no entanto, em 1871, elas foram reunidas em uma única disciplina – Português –, o que atesta a composição e, sobretudo, a divisão histórica do ensino de LP: a distinção entre ensino de gramática e o de literatura (poética), principalmente no Ensino Médio. Posteriormente, o ensino de LP passa se constituir em gramática e antologia, ocorrendo o agrupamento entre eles em um único volume entre as décadas de 1950 e 1960, havendo uma divisão entre estudo gramatical e o estudo do texto. É somente na década de 1970, conforme Bunzen e Rojo (2005), que os materiais didáticos passam a ser constituídos de gramática, coletâneas, exercícios e MP. Nessa década, porém, não havia um espaço para o oral, que, atualmente, ganha espaço, mas predominando ainda a valorização do “escrever bem”. Assim, o pouco espaço destinado ao oral, verificado na coleção *Tudo é Linguagem*,

caracteriza-se como um traço da disciplina LP, pois a escripturalização dos saberes (LAHIRE, 1993) faz da escola o lugar por excelência da disseminação da escrita; logo essa instituição vai refletir essa cultura, através dos currículos, disciplinas escolares, materiais didáticos etc. Na década de 1970, de acordo com Soares (2002), o tratamento gramatical no LDP é minimizado em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei n.º. 5692/71), que redireciona o ensino de LP, ao propor um caráter mais instrumental, sendo alterado, inclusive, o nome da disciplina para Comunicação & Expressão no 1º grau (atual Ensino Fundamental). Nesse momento, a concepção de língua passa a ser a da linguagem como um código, sendo enfatizados os papéis do emissor e do receptor, sob a influência da Teoria da Comunicação. Isso se reflete nos LDP, como destacam Bunzen e Rojo (2005), com a inclusão de outros textos de diferentes esferas de produção, por exemplo, jornalísticos e publicitários, como a composição da coleção *Tudo é Linguagem* confirma. Posteriormente, observa-se a influência da linguística textual, principalmente, a partir dos anos 1980, refletida ainda hoje através da inclusão de noções de coerência, coesão, referenciação, tipos e sequências de texto etc. No entanto, de acordo com Neves (2004), nos LDP, as tarefas de gramática continuam desassociadas do estudo do texto, mantendo a tradição herdeira do *trivium*: ênfase nas definições, classificações da NGB e na metalinguagem. A gramática, segundo a autora, “continuou reduzida aos seculares paradigmas modelares, acoplados aos textos em cada uma das ‘lições’, arranjados numa sequência sem significação alguma para a realidade linguística” (NEVES, 2004, p. 69). Ela critica os LDP da época, afirmando que eles traziam o texto como pretexto para análises gramaticais estruturais, sem abordar a produção de efeitos de sentido, o que ainda se confirma na coleção analisada, pois essa, ao tratar da gramática, traz textos publicitários e tirinhas com o propósito de focalizar a metalinguagem. Esse tratamento dedicado à gramática também é alvo de comentário no *Guia de livros didáticos*:

Os conhecimentos linguísticos ocupam grande espaço na coleção, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais, seguida de numerosos exercícios de aplicação [...] A abordagem é predominantemente transmissiva, embora haja também espaço para a reflexão (BRASIL, 2007, p. 139).

No final da década de 1990, com a publicação dos PCN, o ensino de gêneros e o ensino da linguagem oral ganham expressividade e, por sua vez, os LDP começam a se afiliar à nova proposta, manifestando uma concepção de texto enquanto discurso, introduzindo aspectos da oralidade e buscando apresentar diversidade de gêneros, o que vai acarretar que os manuais didáticos passem a utilizar o termo “gênero” e a tentar trabalhar alguns dos seus elementos, especialmente, o aspecto formal. Soares (2002) enfatiza, assim, que três concepções de linguagem manifestam-se a partir da diferença de abordagem dos objetos de ensino: língua como sistema, como instrumento de comunicação e como discurso.

Nesse breve relato histórico, encontramos a justificativa para os séculos de prevalência da gramática tradicional no ensino de LP e a organização do mesmo em torno de três abordagens: gramática tradicional, linguística textual e gêneros textuais. Podemos dizer, assim, que a transformação de saberes em saberes escolares e a inclusão dos objetos nos currículos, nos parâmetros oficiais e nos materiais didáticos são resultados de um complexo processo de sedimentação (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005), isto é, conforme surgem novas discussões teóricas, há uma tentativa de inclusão de novos objetos de ensino, sem, contudo, haver a eliminação dos já selecionados, o que não é, necessariamente, negativo. Assim, tem-se abordagem sobre gêneros orais, escritos e das artes, sobre temas e sobre aspectos textuais, gramaticais e ortográficos, o que se constitui em um espaço de conflitos, em função das várias instituições e agentes envolvidos com o ensino de LP e com a produção e uso do LDP (professores universitários, professores, alunos, autor, editor etc.).



## CAPÍTULO 5 - A AVALIAÇÃO, A SELEÇÃO E O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Móvel e instável, dependente das configurações sociais que o produzem, que o reproduzem e a que se destinam, os textos, por fim, se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam. Por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua atualização, seus usos e os significados que serão de fato produzidos encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de condições que poderá ou não favorecer a realização das leituras visadas.

Antônio Batista (2004, p. 18).

Neste capítulo, para refletirmos sobre o que o professor conhece do processo de avaliação do LD, do processo de seleção do material na escola e das diferentes relações que tais processos suscitam, recorreremos às entrevistas das professoras dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental 2, de uma escola pública da cidade de Belém, aos questionários aplicados às professoras dos 6º e 9º anos e às observações realizadas em sala de aula. Para isso, buscamos organizar o conteúdo do discurso das professoras a partir dos componentes do triângulo didático, proposto por Chevallard (1991[1985]) e repensado por Dabène (1995), relacionando-os à noção de discurso e de compreensão ativa de Bakhtin/Volochínov (2006[1929]).

### 5.1 POLO DO SABER

Como destacado nos capítulos precedentes, o polo do saber dialoga diretamente com a questão da transposição didática, que consiste na passagem do saber teórico ao saber ensinado. Concernente ao polo de saber, procuramos investigar quais são as apreciações das professoras sobre a avaliação do LDP realizada pelo MEC, os critérios utilizados na seleção e a sua relação com os saberes didatizados, focalizando a

compreensão ativa que elas manifestam em seu discurso, sobretudo, dos documentos oficiais.

### 5.1.1 Concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa

Antes de começarmos a análise propriamente dita das concepções de língua presentificadas no discurso das professoras, vale destacar que essas concepções, embora não sejam objetos de saber no Ensino Fundamental 2, são tomadas como referência, direta ou indiretamente, durante a produção e uso do LDP. Como pressuposto considerado importante no momento do processo de didatização, a concepção de língua das professoras foi tomada como alvo de investigação durante as entrevistas, uma vez que segundo, por exemplo, Geraldi (1999) e Travaglia (2008[1995]), ela norteia as práticas de ensino de sala de aula.

Para situarmos nossa discussão, elencamos aqui os conceitos levantados pelos PCN com relação à língua e à linguagem. Tal abordagem, em certa medida, é revozeada por parte das professoras, quando indagadas sobre sua concepção de ensino de LP. Eis adiante algumas definições:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como **ação interindividual** orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

[...] pela linguagem se **expressam ideias, pensamentos** e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

[...] **língua é um sistema de signos específico, histórico e social**, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

(BRASIL, 1998, p. 19-20, ênfase adicionada).

Tomando esses trechos como referência, percebemos que eles revozeiam as concepções de linguagem destacadas por Geraldi (1999) e Travaglia (2008[1995]), a

saber: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Da mesma forma, as concepções apresentadas pelas professoras são uma combinação dessas três, como permitem inferir os trechos das entrevistas abaixo:

**P6:** Compreender o ensino da língua é... poder... é poder... passar pros nossos alunos... o que é trabalhar com a... o que é a língua portuguesa...né? [...] Eu acho, pra mim, vai muito mais além do aprender a ler e a escrever. [...] Então... a língua portuguesa/ a gente tem que preparar o nosso aluno pra ser um aluno entendedor né?, que entenda, que tenha a **capacidade de pensar, refletir**, que lá no futuro ele consiga... ser alguém né? (P6, 2010).

**P7:** Eh:... pra mim o ensino de Língua Portuguesa,... ah eh ele tem que tá voltado pra compreensão, a compreensão do mundo assim como todo né?. Não só a a língua em si. Ela tem que ser um instrumento em que... a o aluno eh possa, digamos assim eh..., **participar mais efetivamente do mundo em que ele tá inserido** né? [...] (P7, 2010).

**P8:** Como... como algo que possa levar o aluno a **comunicar-se** bem e **interagir** na sociedade (P8, 2010).

**P9:** Olha... a língua... eu entendo assim... que o ensino da língua portuguesa deve ser voltada realmente pra pra questão do aluno entender né?, **compreender** todo o mundo letrado que nós vivemos, **compreender todos tipos de textos, fazer interpretação desse texto**, tirar conclusões, reconhecer em uma reportagem de jornal e um texto alguma informação que não esteja colocada de forma muito clara (P9, 2010).

As respostas das professoras à pergunta “Como você compreende o ensino de Língua Portuguesa?” indicam a ênfase ora no aspecto metarreflexivo, ora na interação e ainda na recepção e interpretação de textos (hermenêutica). O discurso delas reflete uma visão parcial do que seja língua e o seu ensino, porque focaliza, sobretudo, a compreensão e a interpretação de textos escritos, não existindo menção à atividade de produção escrita ou oral, ou seja, o aluno é um recebedor do que o mundo produz e não, necessariamente, um produtor. Tal posicionamento reflete-se nas práticas de ensino, em que as produções textuais são pouco contempladas. Por exemplo, no 6º ano, de 26 horas-aula, identificamos apenas duas atividades de produção escrita: (1) elaborar um pedido dirigido a um diretor e um aviso dirigido aos colegas e (2) construir uma narrativa, a partir de uma tela; e no 9º ano, de 30 horas-aula, foram observados também somente dois momentos de escrita: (1) incluir preposições, substantivos, verbos e

advérbios em um fragmento de texto, reescrevendo-o e (2) criar um conto a partir de uma manchete de jornal.

### 5.1.2 As professoras e o processo de avaliação do livro didático

Questionadas sobre o modo como a avaliação do LDP é realizada pelo MEC, as professoras emitem apreciações sobre a seleção do LD nas escolas e não sobre a avaliação, anterior ao momento da escolha a que elas se referem, conforme mostram as suas respostas à pergunta “E como você avalia o processo de avaliação do livro didático instituído pelo MEC?”:

**P7:** Pois é, como eu te falei anteriormente, o livro/a gente não tem/a **gente não escolhe o livro na verdade**. E quando há essa escolha, muitas vezes, ela não é/ que o MEC leva em consideração eh ah não sei se são acordos, alguma coisa, que o livro acaba sendo decidido por lá (P7, 2010, ênfase adicionada).

**P8:** Não/não é o livro que solicitamos na sala né? No caso, **quando fazemos a... a escolha do livro**, o MEC não manda, no caso o livro que a gente escolhe (P8, 2010, ênfase adicionada).

Como sinalizado em seu discurso, P7 e P8 parecem não conhecer o processo de avaliação realizado pelo MEC, pois elas fazem menção sobre a escolha/seleção concretizada nas escolas, última etapa do processo implementado pelo MEC, e não sobre a avaliação executada em etapa anterior. Etapa essa constituinte do processo do PNLD, composto das seguintes fases: (1) Edital de convocação; (2) Inscrição das coleções a serem submetidas à avaliação; (3) Triagem das coleções de acordo com critérios materiais pré-estabelecidos (IPT); (4) Pré-análise e avaliação pedagógica; (5) Produção do *Guia de Livros Didáticos* e (6) Escolha da coleção realizada pelo grupo de professores (BRASIL, 2006).

Esse desconhecimento por parte das professoras pode interferir na seleção e no uso do LDP, porque conhecer as diferentes etapas do PNLD leva a uma compreensão dos fatores que movimentam tal política: a busca de aperfeiçoamento do LD e a sua adequação ao sistema de ensino brasileiro. Um maior conhecimento do processo poderia



levá-las a ver o uso do LDP como um instrumento que pode auxiliar no trabalho do professor, como destacado no *Guia de Livros Didáticos*:

Na medida em que pretenda funcionar como um *manual*, todo LD deve desempenhar correta e adequadamente esta função; mas não pode prescindir do professor. Ou seja, não pode transformar vocês, professores, em simples monitores do livro (BRASIL, 2007, p. 19, ênfase do autor).

Ter informações sobre o processo poderia possibilitar ao professor entender que o LDP faz parte das políticas públicas (que buscam garantir a qualidade do material a ser usado nas escolas) que visam a melhorar o ensino-aprendizagem, com vistas a assegurar o desenvolvimento da proficiência linguístico-linguagem dos alunos. O livro, portanto, foi idealizado para ajudá-los em sua profissão docente, é uma ferramenta profissional e não um usurpador do lugar do professor.

Conhecer o processo de avaliação significa também conhecer um conjunto de textos que são elaborados para auxiliar o professor nos processos de seleção e uso, os quais podem influenciar o ensino-aprendizagem da LP. No entanto, o fato de as professoras não saberem definir esse processo representa uma falha no PNLD: o distanciamento entre os agentes da esfera escolar e da esfera das políticas públicas e a falta de uma participação mais ativa dos gestores locais no processo de transposição didática externa.

Além disso, esse distanciamento entre professores e o PNLD não é decorrente da incapacidade de as professoras se interessarem ou compreenderem o processo. Trata-se, sim, de um ponto fraco da política, que ainda não conseguiu organizar o programa de modo que venha ocorrer uma implementação adequada da seleção dos LD nos estados e municípios, de tal maneira que o professor compreenda os processos e critérios implementados pelo MEC e que o *Guia* se torne numa ferramenta para auxiliar o professor nesse processo. Ressaltamos, contudo, que não pretendemos aqui dizer que esta tarefa – de aproximar o professor do PNLD - tenha de ser realizada pelo próprio professor. Entendemos que, para esse laço se estreitar, é preciso haver a mediação entre os gestores do PNLD e as Secretarias de Educação, que, por sua vez, devem promover diálogos com os coordenadores locais e esses com os professores.

### 5.1.3 O processo de seleção do livro didático pelas professoras

A seleção, conforme mencionado acima, é a última fase do processo de avaliação e de escolha do LDP implementado pelo MEC. A partir das apreciações das professoras participantes da pesquisa, percebemos que não há um tempo destinado a esse momento no calendário escolar nem há o acesso ao *Guia de Livros Didáticos*. Verificamos também que as editoras exercem uma influência direta sobre esse processo, como mencionado nos trechos que se referem ao PNLD 2008:

**P9:** na escola, é um processo muito complicado porque geralmente nós temos pouco tempo pra avaliar esse livro... então vem geralmente é, no mês de junho, que nós estamos envolvidos com a segunda avaliação, com a recuperação, então e você não tem aquele tempo destinado. Você tem o quê? O simples intervalo das aulas ou a hora do recreio ou então se marca uma reunião pra... que a gente escolha esse livro. Muito difícil, um tempo muito curto... você folheia só os livros vê algumas coisas né? mas de modo muito... muito geral. Não tem realmente aquele tempo, aquela preparação.

(P9, 2010).

**E:** eh na época dessa seleção vocês tiveram acesso ao *Guia de Livros Didáticos* distribuído pelo MEC?

**P9:** não não tivemos... só mesmo os livros foram deixados aqui né? os livros... os exemplares e nós fizemos essa escolha

(P9, 2010)

**P8:** Um dia, um dia e as editoras trazem os exemplares pra a gente analisar e eh na hora a gente escolhe o que é melhor adequado aos alunos.

(P8, 2010)

**P6:** Eles apresentaram né? muitos trouxeram as coleções inclusive quem trouxe a coleção pra gente foram os funcionários. Ah foi a editora na verdade né? a editora que apresentou e foi feita a escolha em cima dessa apresentação da editora.

(P6, 2010)

Sobre o papel do *Guia* e das editoras no processo de seleção, Batista (2004) já destacara a independência dos professores com relação ao primeiro e a importância da segunda, como confirmado neste trecho:

Não se deve, portanto, subestimar a importância da atuação das editoras nas escolas e do filtro que terminam por interpor entre o professor e o universo de livros recomendados no *Guia* [...] O *Guia*

não só não parece ser utilizado pela maior parte dos docentes da amostra, como também parece ser visto como um instrumento *sem importância* (BATISTA, 2004, p. 65, ênfase do autor).

Além disso, os fragmentos na fala das professoras, referentes ao PNLD 2008, revelam que a seleção é caracterizada pela ausência de tempo para uma análise criteriosa das professoras, pela falta de maior orientação e compreensão do processo e dos critérios de avaliação e pelo provável não acesso ao *Guia de Livros Didáticos*. No entanto, essa falta de acesso não se justifica, pois os gestores das escolas, hipoteticamente, recebem (ou deveriam receber) um exemplar do *Guia* e porque ele também é disponibilizado no portal do MEC. Com relação ao PNLD 2011, podemos afirmar seguramente que as professoras não tiveram acesso a esse material, uma vez que acompanhamos todo o processo, permitindo-nos verificar que os docentes tiveram contato apenas com os livros deixados pelas editoras na escola. Corroborando isso, P9 enfatiza claramente que as professoras só tiveram acesso aos livros deixados pelas editoras (“só mesmo os livros foram deixados aqui né?”), o que nos leva a afirmar que, se não houvesse essa intervenção, o processo de seleção ficaria mais complicado, uma vez que, conforme o processo de seleção previsto pelo MEC, o professor deve se valer do *Guia* para a seleção, sem interferência direta das editoras. Diante disso, a pergunta que nos fazemos é “como proceder sem *Guia* e sem livro?”.

A descrição da seleção pelas professoras mostra também que não há preparação para a realização da escolha e pouca atenção quanto a esse momento por parte de vários agentes: Secretaria de Educação do Estado, diretores, coordenadores etc., porque não se inclui no calendário escolar um espaço para a reflexão sobre o *Guia*, distribuição de exemplares ou fac-símile de exemplares para consulta de livros e, posteriormente, a seleção. Assim, a seguinte orientação presente no *Guia* parece esvair-se diante da forma de escolha implementada.

Discutam exaustivamente, decidam *como equipe*; e não se esqueçam de que três anos não são três dias. Em resumo: dadas as regras do jogo, o livro é, antes de mais nada, uma escolha da *escola*, com consequências de curto e médio prazos (BRASIL, 2007, p. 11, ênfase do autor).

O MEC, visando a esse processo, elabora o *Guia* que, em ambos PNLD, parece não ter ou ter pouco significado na escolha (em ambas as escolas, da Rede Federal e Estadual, não houve acesso a ele), ainda que este apresente orientações sobre como o professor pode proceder no momento da seleção e sobre os princípios gerais que norteiam o PNLD. O acesso limitado a esse material sinaliza haver brechas na gestão do MEC, junto às redes de ensino locais.

Considerando a realidade pesquisada, o que se observa, portanto, é a influência mínima do *Guia* e a forte participação das editoras nesse processo, como destacam também Costa Val *et. al.* (2004, p. 84): “o *Guia* tem função limitada e distorcida, e o fator efetivamente decisivo na seleção e encomenda de livros didáticos é a influência das editoras nas escolas e nas redes de ensino”. Essa influência, contudo, tem sido reduzida em função da Portaria 2.963<sup>119</sup>, que, no artigo 2, proíbe os titulares de direitos autorais ou seus representantes de realizar divulgação de materiais nas escolas, exceto o envio de livros e catálogos por remessa postal. Entretanto, algumas editoras têm enviado seus representantes ainda às escolas. P6 e P8 explicitam que, durante o PNLD 2008, foi a partir da apresentação do livro executada pelos representantes da editora que a escolha ocorreu. No PNLD 2011, por sua vez, a seleção ocorreu apenas através dos livros disponibilizados pelas editoras.

Importa acrescentar que estivemos na escola no período antes, durante e após a seleção de LDP do PNLD 2011 e pudemos presenciar o desenrolar de todo o processo. Durante esse, as professoras tiveram acesso a cinco coleções<sup>120</sup> das 16 presentes no *Guia*, que foram deixadas/enviadas pelas respectivas editoras, e cada professora (com exceção de P7 que não participou) recebeu uma coleção para avaliar em casa ou nos intervalos das aulas. Em vários momentos, as professoras externaram sua preferência: a do 6º ano escolheu o *Projeto Radix: Português*; a do 8º ano preferia o *Português – Linguagens*; a do 9º ano queria o *Para viver juntos: Português*. Após algum tempo depois do recebimento das coleções, quatro professores (3 participantes de

---

<sup>119</sup>Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/113-portaria?download=365:portaria-mec-n-2963-de-29-de-agosto-de-2005>. Acesso em: 22 jan. 2013.

<sup>120</sup> *Para viver juntos – Português* (Edições SM/obra coletiva - 9 autores); *Português – Linguagens* (Saraiva Livrários Editores/Willian R. Cereja e Thereza C. Magalhães); *Projeto Radix – Português* (Editora Scipione/Ernani Terra e Floriana T. Cavallette); *Trabalhando com a linguagem* (Editora FTD/obra coletiva - 4 autores); e *Português – Uma proposta para o letramento* (Editora Moderna/Magda Soares).

nossa pesquisa) reuniram-se para decidir quais seriam indicadas. No dia seguinte, após a reunião, a professora do 6º ano comunicou-nos sobre a escolha: como primeira opção, *Projeto Radix: Português* (Scipione) e, como segunda, *Para viver juntos: Português* (SM). Para tal decisão, o *Guia* não foi consultado por razões que desconhecemos.

Nesse período também, pudemos ouvir P9 dizer, em resposta ao nosso comentário “ele possui um viés reflexivo” sobre o livro *Português: Uma proposta para o letramento*, que elas não estavam preparadas para realizar a proposta de ensino nele presente. Sobre o livro *Trabalhando com a linguagem*, a mesma professora disse que ele era ruim por ser muito colorido. Essas duas declarações revelam alguns dos critérios utilizados na escolha: o primeiro de natureza conteudista e didático-metodológica e o segundo de natureza gráfico-editorial.

Considerando o primeiro comentário da professora, observamos que realmente há uma carência quanto à formação. O livro em questão (*Português: Uma proposta para o letramento*) destaca-se por sua proposta de abordar a gramática reflexivamente, a articulação entre leitura, produção de texto e exploração dos conhecimentos linguísticos e por apresentar atividades e tarefas que englobam os domínios da leitura, da produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos, como pontua o *Guia* do PNLD 2011. Isso representa uma dificuldade para as professoras, conforme externado por P9, sendo, portanto, necessário se (re)pensar numa formação articulada com as propostas presentes nos PCN e nos LDP e se rever o alcance do discurso, presente no *Guia* (BRASIL, 2007, p. 18), de que os LDP têm como função também proporcionar a formação científica e geral do professor e a continuação de sua formação pedagógica.

Com base nisso, verificamos que o modo de escolha repetiu-se nessas duas edições do PNLD. A diferença, entretanto, entre o PNLD 2008 e 2011, nessa escola da rede estadual, é que as editoras não promoveram encontros na instituição com as professoras. Ainda assim, soubemos, por meio de um professor de outra escola, participante de uma oficina<sup>121</sup>, da existência de uma palestra de apresentação de uma

---

<sup>121</sup> Estivemos em uma escola da rede federal, onde ministramos uma oficina sobre **Avaliação, seleção e uso do livro didático: desafios e possibilidades**. Durante a oficina, os professores mostraram-nos os livros que tinham recebido das editoras para a seleção, entre eles: *Linguagem: criação e interação* (Saraiva Livres Editores), *Para viver juntos Português* (Edições SM), *Tudo é linguagem* (Editora Ática), *Português: uma proposta para o letramento* (Editora Moderna), *Projeto Radix: Português* (Editora Scipione) e *Português linguagens* (Saraiva

determinada coleção, realizada em um hotel na cidade de Belém. Durante a realização de tal oficina, presenciamos também a ida de um representante de uma editora à sala dos professores, que lhes perguntou se já tinham feito a sua escolha. Isso mostra a participação direta das editoras, ainda que essas ações estejam em desacordo com as determinações legais do MEC.

Os dados mostram também um problema na seleção: o MEC constrói o *Guia* (para que a partir dele ocorra a escolha pelos professores) e este não chega aos professores, que, conseqüentemente, não leem as resenhas avaliativas. A escolha, assim, como vimos, ocorre unicamente por meio dos livros disponibilizados pelas editoras, o que implica: (1) acesso a obras, talvez, não tão bem avaliadas; (2) desconhecimentos dos pareceres emitidos pelos avaliadores, que poderiam ajudar as professoras no momento da seleção; e (3) falta de informação sobre os pressupostos que orientam as seqüências de ensino e a própria avaliação.

Vale ressaltar que, mesmo havendo a leitura do *Guia* pelos professores, é imprescindível o acesso aos LDP, bem como uma postura crítico-analítica desses com relação aos livros analisados. É a partir dessas ações (leitura do *Guia*, acesso ao livro e análise deste último), que a seleção pode ocorrer de forma mais criteriosa e consciente e que os professores podem contrastar o esperado e o concretizado em termos de textos, atividades e tarefas, levando à apropriação do livro por parte do professor e, por conseguinte, do aluno. O conhecimento do instrumento leva à melhor integração entre o professor, o saber e o aluno.

Assim, o acesso ao LDP e um posicionamento crítico-analítico são importantes, uma vez que, embora o *Guia* forneça informações sobre essa ferramenta, isto é, traga os pontos fortes e fracos do instrumento, não fornece, por exemplo, uma sinopse das unidades de ensino. Como pode um professor valer-se unicamente do *Guia* para escolher o livro com qual vai trabalhar, se nem os textos nem os autores ou mesmo o sumário da coleção são fornecidos?

---

Livres Editores). Na ocasião, os professores pediram que nós lêssemos a resenha do livro *Linguagem: criação e interação* e *Para viver juntos: Português* (este último considerado muito bom por um dos professores), pois eles queriam saber qual o parecer dos profissionais envolvidos no processo de avaliação, segundo o *Guia de Livros Didáticos 2011* (lemos trechos das resenhas presentes no *Guia*).

Quanto à seleção, cabe ainda destacar os critérios que as professoras consideram nesse momento e o que acontece em sala de aula. O quadro abaixo apresenta tal relação:

<b>Professoras</b>	<b>Saber priorizado</b>	<b>Saber ensinado</b>
<b>P6</b>	O trabalho com texto	Trabalha os textos, as perguntas de interpretação e a gramática.
<b>P7</b>	Não participou da seleção	
<b>P8</b>	Textos (adequados à faixa etária e não longos). Articulação entre gramática e texto	Os textos e as perguntas de interpretação são cobrados como dever de casa. Raramente trabalha os exercícios de gramática.
<b>P9</b>	Textos, níveis de texto, tipos de texto. Conteúdos gramaticais articulados com o texto.	Praticamente, não usa os textos. Usa os exercícios de gramática como forma de fixação do conteúdo ditado.

Tabela 17-Relação dos saberes priorizados e ensinados pelas professoras participantes, com base nas entrevistas e nas notas de campo.

Com base nos critérios apontados na coluna *saber priorizado*, parece-nos que as professoras estão conscientes da necessidade de se trabalhar texto e se articular texto e gramática, ainda que o saber ensinado seja divergente do que declaram como critérios de escolha de um livro ou de outro. Como revela a coluna *saber ensinado*, em suas práticas, as professoras priorizam os objetos gramaticais. Vale frisar que não podemos explorar mais precisamente a relação entre seleção e uso, porquanto os livros escolhidos no PNLD 2008 (no processo, o professor deve apontar primeira e segunda opções) não foram enviados. A coleção selecionada foi a *Projeto Araribá*<sup>122</sup> da Editora Moderna, como ilustra o trecho:

**P9:** Aqui na escola nós escolhemos da do projeto ara araribá né araribá foi... né porque nós entramos também como eh o tempo é curto (P9, 2010).

Embora não possamos precisar a relação entre LDP escolhido e uso efetivo no caso do PNLD 2008, é possível a elaboração do seguinte questionamento: se o LDP escolhido tivesse sido enviado, haveria implicações no uso? Para responder essa pergunta, teríamos que retornar à escola para novas observações, pois, segundo P6, no

<sup>122</sup> A professora não especifica se o livro é primeira ou segunda opção. Informa apenas que ele foi selecionado.

PNLD 2011, a coleção escolhida como primeira opção foi enviada: *Projeto Radix – Português* (Scipione). Ela disse também que elas não gostaram muito do livro, o que pode já sinalizar que elas não vão utilizá-lo, conforme constatado na parte da conversa retirada da página pessoal da rede social Orkut:

Oi Andréa.Tudo bem. Claro que lembro de você. Estou sempre a disposição querida. Recebemos exatamente o livro que sugerimos, infelizmente, rsrs, não gostamos muito! Inclusive os das outras disciplinas. Bjs. (P6, 10/10/2011).

Como sinalizado no texto, a professora não gostou da coleção escolhida e recebida, *Projeto Radix – Português*, embora ela mesma tivesse, entre as cinco coleções enviadas à escola, eleito essa obra como preferida. Importa destacar ainda que, durante a seleção, os docentes não tiveram acesso ao *Guia*, mas puderam entrar em contato com essa coleção. Por conta disso, o que pode explicar o descontentamento de P6 é o tempo curto que ela teve para análise da coleção, permitindo-nos dizer que seu olhar sobre a obra, naquele momento, foi superficial e, talvez, que ela não tenha levado em consideração o funcionamento do livro em sala. Como consequência disso, pode ocorrer no triênio 2011-2013 a secundarização do livro ou a não utilização do mesmo nas aulas.

#### **5.1.4 As professoras e os saberes didatizados**

Para identificar a apreciação das professoras sobre os saberes contemplados na coleção *Tudo é Linguagem*, utilizada no triênio 2008-2010, identificamos palavras-chave (relacionadas aos objetos de ensino propostos pelos documentos de prescrição) e recorrentes no discurso das professoras, tais como: gramática (gramatical, gramaticais), escrita (escrever, produção), leitura, texto oral (oralidade), de modo a identificar o que as professoras dizem priorizar em sua prática docente (saber declarado), como evidenciamos no quadro que segue, comparando com aquilo efetivamente realizado (com o saber ensinado):



Agrupamento das entrevistas de acordo com os objetos de saber e domínios de atividade <sup>123</sup>				
	P6	P7	P8	P9
<b>Gramática/gramatical/gramaticais</b>	Ausência de um trabalho mais pontual sobre a gramática normativa.	O professor pode elaborar as questões gramaticais a partir dos textos do livro.	No livro usado, os conteúdos gramaticais são misturados ao longo da proposta.	O tratamento dado à gramática no livro é fraco.
<b>Escrita/escrever/Produção</b>	Não há menção sobre atividade de produção escrita, relacionada nem ao livro nem àquilo que é realizado em sala de aula.	Menciona escrita quando se refere às mudanças no ensino de Língua Portuguesa e não ao seu trabalho em sala de aula (ou seja, não há menção).	Citada, uma única vez, quando menciona a especialização (ou seja, não mencionada).	Não há menção.
<b>Leitura</b>	Algo que pode ser trabalhado a partir do livro.	O tamanho dos textos exige outra maneira de o aluno ler.	Menciona o termo leitura ao se referir à especialização que possui (Não menciona).	Há poucos textos para se realizar a leitura.
<b>Texto</b>	O livro é muito limitado a textos e perguntas de interpretação.	A presença de textos no livro facilita o trabalho do professor.	Os textos são considerados negativamente no livro, porque são longos.	Se o livro apresentar textos interessantes, facilita o trabalho do professor.
<b>Oral/oralidade</b>	Não há menção.	Há atividades orais no livro. (sem especificação).	Não há menção.	Não há menção.

Tabela 18-Agrupamento das entrevistas por palavras-chave.

Procuramos, a partir dessas palavras-chave, identificar a visão das professoras sobre tópicos que são descritos nos PCN e no PNLD como necessários para que o ensino de LP seja eficaz, como evidenciado no excerto do Edital de Convocação do PNLD 2008:

As três preocupações centrais do ensino de língua materna, em todos os ciclos do Ensino Fundamental, devem ser:

- a) o *processo de apropriação da linguagem escrita* pelo aluno, assim como das formas públicas da *linguagem oral* — o mais complexo e variado possível;
- b) o *desenvolvimento da proficiência na norma culta*, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;

<sup>123</sup> Resumido de acordo com o material registrado em áudio.

c) a *prática de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

(BRASIL, 2006, p. 51, ênfase do autor).

Tais questões suscitadas por esses documentos são analisadas aqui em relação à coleção *Tudo é Linguagem*, utilizada na escola pesquisada de 2008 a 2010.

#### ▪ Gramática

Com relação à gramática, três das professoras demonstram insatisfação quanto ao tratamento que é dado pelos autores do LD. Elas esperam que o livro apresente atividades de gramática normativa de forma mais condensada e não diluída ao longo das tarefas e unidades como se apresentam no LDP adotado pela escola e nas orientações presentes nos PCN e no PNLD. Para as professoras, a apresentação da gramática normativa é negativa:

**P6:** [...] É pra mim eu acho que falta um pouco de se trabalhar um ensino bem bem voltado pro ensino da da gramática normativa. Isso a gente não vê no livro quase né? Ele só vai trabalhando texto os textos interpretação de texto e quando a gente pega, quando a gente precisa de do apoio da gramática normativa, não não tem não tem específico no livro (P6, 2010).

Tal fragmento ilustra assim o trabalho de transposição didática no nível da delimitação realizado pelas professoras. Ainda que o LD presentifique e elementarize alguns objetos, as docentes vão selecionar outros, o que parece dialogar com sua experiência profissional. Tanto a delimitação quanto a elaboração didática é orientada por outros LDP cujas abordagens são mais centradas na gramática, como observamos nos materiais dos quais as professoras dos 8º e 9º anos retiram as atividades. A primeira toma o livro *Português Linguagens* (de Cereja e Magalhães), em que os conteúdos gramaticais são abordados sistematicamente e a partir de textos menores. A segunda, por exemplo, utiliza, para trabalhar oração subordinada substantiva, como referência o livro *Entre palavras*, destinado ao EJA (de Mauro Ferreira), como exemplificado abaixo com o exercício copiado no quadro-negro:

Substitua a frase destacada por uma oração subordinada equivalente.

- a) Todos esperam a renúncia do deputado.
- b) É recomendável sua permanência na sala.
- c) Ninguém me convence da honestidade dele.
- d) Ela estava certa da volta do filho.
- e) O motorista admitiu o erro.
- f) Foi necessário o nosso retorno.
- g) Nós defendemos uma posição: o cancelamento do jogo.

(Nota de campo, 9º ano, 18/06/2010).

Esse mesmo saber (orações subordinadas substantivas) aparece no LDP analisado, no qual é explicitada, inclusive, a classificação das orações, além de trazer um conjunto de tarefas sobre o tópico. A professora, porém, considera apenas parte do exercício presente no livro e dita o conteúdo e outras questões. Com o intuito de justificar o porquê de ditar o conteúdo já presente no material, a professora diz que os alunos preferem copiar do quadro-negro ou a partir do que ela dita a usar o livro. Isso, no entanto, não foi percebido ao longo das observações: os alunos reclamam quando a professora não o usa; muitos chegam a não levá-lo mais para as aulas, porque já sabem que ele não será utilizado. Algo que pode justificar o não uso do livro nessas condições é a representação que os alunos têm do professor, pois, nessa turma, ouvimos comentários sobre a não necessidade de saber do professor, visto que as respostas já estão no livro, o que significa a perda de capital de autoridade do professor. Ditar significa autoafirmação dos docentes, permitindo que a relação professor (detentor do saber) e aluno (que precisa aprender) mantenha-se. Além disso, a escrita do conteúdo mostra-se mais eficiente no controle da turma e parece deixar a aula menos monótona, porque o aluno age e não apenas ouve.

Tal maneira de trabalho da P9 traz também modificações quanto à transposição didática e à elaboração didática realizadas pelos autores do material e pelos documentos de prescrição. Por exemplo, no que concerne às orações coordenadas, a docente explica-nos que o livro não apresenta o assunto desde o seu início. Contrastemos, contudo, a abordagem do material, presente na Unidade 1, e a da professora:

LIVRO DIDÁTICO	AULA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de frase, oração e período</li> <li>- Período: simples e composto</li> <li>- Período composto: por subordinação e por coordenação</li> <li>- Orações coordenadas assindéticas e orações coordenadas sindéticas</li> <li>- Classificação das orações coordenadas sindéticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de oração</li> <li>- Período: simples e composto</li> <li>- Período composto por coordenação</li> <li>- Oração assindética e sindética</li> <li>- Classificação das orações coordenadas</li> </ul>

Tabela 19-Comparação entre os objetos presentificados no LDP e na aula do 9º ano.

O quadro contrastivo mostra que as abordagens são bastante próximas, o que difere, sobretudo, é a elaboração didática. No livro, o conteúdo é trabalhado a partir de trechos de textos já focalizados anteriormente e se estabelece contraposição entre os conceitos gramaticais. Por sua vez, nas aulas tal como organizada por P9, o conteúdo é apresentado de modo isolado sem quaisquer ligações, como encontramos nas gramáticas tradicionais. Esta última abordagem implica: a) memorização de nomenclatura que não contribui para o desenvolvimento das habilidades linguístico-linguageiras dos alunos e b) problemas na programabilidade do saber por parte do professor, porque não se leva em consideração as dificuldades dos alunos e, sim, uma ordem de tratar conteúdos determinada *a priori*.

Vale destacar que P9 oscila quanto à sua apreciação da gramática: ora a coloca como negativa ora como positiva:

**P9:** [...] que tenha bons textos que tenha assim um material que não fique só na base da gramática mas que tenha outras coisas.

**P9:** [...] a parte a parte da gramática eu achei fraca também [...].

(P9, 2010).

Isso talvez reflita a situação de estresse percebida durante entrevista realizada com a professora. Podemos dizer, a partir daquilo que é focalizado em suas aulas, que a segunda opinião corresponde mais ao posicionamento da professora quanto aos objetos de ensino priorizados nas aulas de LP, pois o seu foco está na apresentação dos conteúdos gramaticais e nos exercícios de fixação.

### ▪ **Produção escrita**

Quanto à produção escrita, as professoras não mencionaram qualquer proposta de ensino presente em suas práticas ou no LDP. Novamente aqui percebemos a atuação do professor na transposição didática. Embora o trabalho com a escrita seja destacado nos níveis do saber a ensinar e saber didatizado, as professoras têm um discurso próprio sobre os objetos a serem tratados nas aulas de LP, proveniente talvez de outras experiências. Nem os documentos oficiais nem o curso de formação inicial e/ou continuada parecem influenciar os tópicos a serem considerados no uso do LDP e na prática docente em geral. Tal resistência a esses objetos estaria relacionada a crenças sobre o que deve ser ensinado ou à estrutura das escolas: em geral, cada turma apresenta em média 39 alunos, o que poderia inviabilizar o trabalho com a produção escrita e, além disso, todas as professoras tiveram formação baseada no estudo da nomenclatura gramatical, considerando o ano de formação e as grades curriculares em vigor durante a formação de P6, P7 e P8<sup>124</sup>. Importa dizer que, mesmo que não haja um discurso sobre a produção escrita, duas professoras solicitam aos alunos que façam uma narrativa, um conto etc. Entretanto, não verificamos um enfoque consciente sobre o ato de escrever, isto é, não são pontuados, por exemplo, aspectos sobre estilo e estrutura que fundamentem a produção do aluno. Tais solicitações aparecem desvinculadas de um trabalho sobre um dado gênero. Por exemplo, no dia 16/06/10, no decorrer do uso da Unidade 2 “O conto popular em versos: poema narrativo”, P6 pede aos alunos que façam uma narrativa, baseando-se na 2ª questão da página 67, a partir da “cabeça” deles, conforme apresentada a seguir:

#### **2** Produzir narrativa com planejamento.

- Na proposta anterior, você criou o conflito e o clímax para uma narrativa em que foram dados a situação inicial e o desfecho. Que tal agora planejar uma história inteira com as partes que você já estudou: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho?
- Uma cena na rua, um fato vivido ou imaginado, um filme, um livro lido, uma notícia, uma foto, ou... um quadro podem ser um ponto de partida. Desta vez, o nosso ponto de partida será um quadro. O pintor, você conheceu no capítulo anterior: é Almeida Júnior.

(BORGATTO; BERLIN; MARCHEZI, 2006a, p. 67)

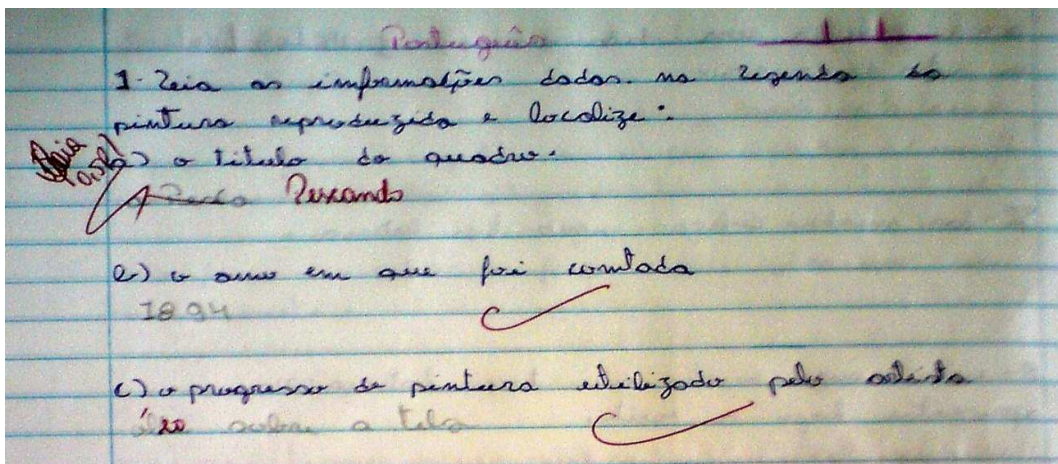
<sup>124</sup> P6 e P7 cursaram Letras na Universidade Federal do Pará, P8, na Universidade da Amazônia (particular) e P9 não especificou onde estudou.

Comparemos a síntese dessa unidade e a maneira como a mesma foi trabalhada pela professora (a partir das nossas notas e dos cadernos dos alunos):

LIVRO DIDÁTICO	AULAS	CADERNOS
Unidade 2: "O conto popular em versos: poema narrativo"	Unidade 2: "O conto popular em versos: poema narrativo"	Unidade 2: "O conto popular em versos: poema narrativo"
<i>Produção escrita</i> – Continuar a escrever um conto. – Produzir uma narrativa a partir do quadro "Pescando" de Almeida Júnior.	<i>Produção de uma narrativa</i> – Olhar a imagem da página 68. – Fazer uma narrativa a partir da questão 2 da página 67.	– Produção de texto (p. 67)
<i>Leitura</i> – Responder às perguntas sobre o quadro "Pescando".	<i>Interpretação de pintura</i> – Responder às perguntas sobre o quadro "Pescando" (p.68)	– Responder o exercício sobre o quadro "Pescando" (p. 68) – 1ª a 4ª questão
<i>Produção escrita</i> – Ler o texto didático sobre planejamento do texto. – Fazer um rascunho da narrativa. – Passar a limpo. – Fazer uma autoavaliação.	<i>Produção escrita</i> – Leitura do tópico "Planejamento do texto" (p. 69)	-

Tabela 20 - Comparação entre a atividade de produzir textos proposta no LD, na aula e no caderno dos alunos.

Os cadernos dos alunos, como exemplificado, revelam o que eles são levados a fazer ao longo do trabalho com a produção de texto a partir das tarefas propostas no LDP.



(Caderno 1, 6º ano, 16/06/2010)

Tanto a proposta do livro quanto aquela executada pela professora apresentam uma hierarquização de tarefas que tendem a impossibilitar a construção de um saber em torno do conto. Na verdade, a docente reproduz a proposta do livro no tocante a isso. Percebemos que o trabalho de interpretação sobre o quadro, que dá base a uma atividade, aparece após a solicitação da proposta de escrita e que a reflexão sobre o planejamento do texto vem após as duas solicitações de produção, o que dificulta a atividade de escrita, já que acarreta ausência de conhecimento prévio para fazer a tarefa e dificuldades na aprendizagem. Ademais, o fato de a professora ter excluído a 1ª proposta de produção interfere na execução da 2ª, uma vez que aquela instrumentaliza os alunos quanto à sequência da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). Outro aspecto concernente à realização da atividade é a ausência de uma reflexão sobre os textos dos alunos e de explicitação dos saberes específicos quanto à escrita de um conto não percebida na sequência apresentada tanto pela professora quanto pelos autores do livro. Não se sabe, por exemplo, no caso da proposta da Unidade 2, se os autores do livro querem focalizar a diferença entre prosa e verso (questão ligada à tradição do ensino de LP) ou se o conto em prosa é o alvo da reflexão. A delimitação dos saberes não é clara nem na aula nem no livro, ainda que o grupo autoral procure estabelecer uma relação, bastante interessante, entre pintura costumbrista e o conto popular.

Ainda com relação à produção escrita, no livro, mesmo que haja dificuldade de se estabelecer certa programabilidade (falta de uma sequência lógica das tarefas), ele traz recursos que permitem ao aluno produzir uma narrativa, mas, na aula, têm-se apenas comandos de atividades: não identificamos elementarização nem institucionalização dos saberes. As orientações que provêm da professora são: (1) ler o enunciado da 2ª questão e escrever uma história da cabeça e (2) a partir da leitura do quadro, escrever/criar uma narrativa.

- **Leitura**

No que concerne à leitura, as professoras não chegam, por meio da entrevista, a explicitar como tal questão é tratada no livro e nas suas aulas. Um

comentário que sobressai é o da professora do 7º ano, pois se aproxima daquilo que implementa nas suas aulas. P7 é a que mais utiliza o LDP e costuma trabalhar os textos (isto é, promove momentos de discussão sobre o assunto do texto) e as perguntas de interpretação. Ao se referir à leitura, por exemplo, indica que o tamanho do texto exige maneiras diferentes de ler por parte do aluno. Tal comentário dialoga com a sua afirmação de que os textos do livro vão se tornando mais longos, o que para ela é importante para a formação de leitores.

**P7:** Eu to notando que os textos tão ficando mais longos a medida que vai/ então eh/ os textos tão mais longos e isso faz que com que eles tenham que fazer uma leitura mais lenta, eles têm que prestar atenção mais nos detalhes da história do texto, então eu gosto. Dos textos, eu gosto (P7, 2010).

Quando comparamos ainda cada comentário das professoras com sua prática, percebemos como três deles refletem o tipo de trabalho que cada uma realiza em torno da leitura. P6 (algo que pode ser trabalhado a partir do livro) e P7 (o tamanho dos textos exige outra maneira de o aluno ler) chegam a trabalhar os textos em suas aulas e, em geral, promovem discussão em torno do tema do texto. P8 (não menciona o trabalho com leitura) não explora os textos nas aulas observadas; apenas os indica como dever de casa. P9 chegou a trabalhar um texto do livro a pedido nosso (porque ela não gostava do LDP *Tudo é Linguagem*), o que novamente revela incompatibilidade entre o que diz (há poucos textos para se realizar a leitura) e o que faz (dita conteúdos gramaticais), como deixam entrever os cadernos dos alunos e as notas de campo.

Outro aspecto que dialoga com a leitura é a apreciação de que as professoras fazem com relação aos **textos** do livro. Duas das professoras (de 6º e 8º anos) consideram os textos e as perguntas de interpretação como algo negativo devido ou ao excesso, ou ao tamanho dos mesmos, como evidenciado nos seguintes trechos das entrevistas:

**P6:** [...] eu acho que... como ponto negativo...ele...deixa eu ver...hum... só trabalha com os textos... né? (P6, 2010).

**P8:** Os pontos negativos são os textos... são muitos longos/ as questões de interpretação também são muitas né? e, às vezes, o comando é complicado pras crianças entenderem. A gente tem que explicar várias vezes pra que elas consigam entender (P8, 2010).



Nesses fragmentos, as professoras contrapõem-se ao discurso oficial (advindo dos documentos de prescrição e da esfera acadêmica), uma vez que, enquanto esse defende o foco no trabalho com textos autênticos e longos, o discurso delas caminha em sentido contrário. Para elas, os textos e as perguntas de interpretação são importantes desde que sejam pequenos e não ocupem um espaço muito grande no material. O que isso reflete? De um lado, a ideia de que é mais fácil trabalhar com textos curtos, de que o aluno não tem capacidade de ler textos maiores e de que o professor precisa explicar (se o professor não o faz, qual seria o seu papel?); de outro, a visão sobre os objetos de ensino a serem privilegiados em sala de aula: classes de palavras, análise sintática e morfológica etc. Novamente, temos aqui uma questão muito importante quanto à transposição didática: os níveis saber a ensinar (esfera das políticas públicas e esfera acadêmica) e saber didatizado (esfera editorial) divergem do saber ensinado (esfera escolar), mostrando a liberdade que o professor tem de escolher o que vai priorizar em sala de aula e, ao mesmo tempo, deixa entrever a falta de uma maior integração entre os agentes das diferentes esferas. As divergências quanto aos saberes a serem ensinados e a elaboração didática envolvida nisso requerem discussões de modo que os agentes da esfera escolar não tomem o que é proposto pelos agentes das esferas científica e das políticas públicas como mera imposição. É necessário que todos tenham o mesmo propósito: superar as dificuldades quanto ao ensino-aprendizagem e formar alunos capazes de

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Outro aspecto a ser pontuado é a crítica ao tipo de perguntas de interpretação de texto feita por P8. A partir do que observamos, a dificuldade apontada por ela talvez seja decorrente do tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula. Dos textos trabalhados do livro durante a observação, todos foram dados como dever de casa e como trabalho com atribuição de ponto para a prova, como as notas de campo indicam. Em nenhum momento, do total de 22 horas-aula, a professora promoveu uma discussão sobre o texto e sobre as respostas dadas pelos alunos às perguntas de

interpretação. Existindo a predominância de aulas de correção de exercícios, por meio da atribuição do visto, podemos afirmar que a *instância do exercício* (BATISTA, 1997) assume um papel privilegiado e dominante nessas aulas e define a forma de apropriação do LDP pela P8. Além disso, a *instância do exercício* materializa o gesto didático regulação, recorrente nas práticas observadas, promovendo o controle da professora sobre a participação dos alunos em classe e, possivelmente, sobre a aprendizagem.

Percebemos também que a correção da atividade sempre ocorre via caderno, com a atribuição de visto. Quando o texto aparece explicitamente em suas aulas é da seguinte forma:

O sujeito indeterminado na construção do texto  
Leia e copie a letra desta canção de Adufo Alves.

Pois é

Falaram tanto desta vez  
A morena foi embora  
Disseram que ela era a maioral  
E eu é que não quis acreditar  
Endeusaram a morena tanto tanto  
Que ela resolveu me abandonar  
A maldade dessa gente é uma arte  
Tanto fizeram que houve a separação  
Mulher a gente encontra em toda parte  
Mas não se encontra a mulher  
Que a gente tem no coração

Questões do texto

- 1) Como você sabe, a voz que fala no poema é chamada de eu-lírico. Nesse, caso, o eu lírico se sente vítima do diz que diz de alguém.
    - a) O que devem ter dito à morena?
    - b) Levante hipóteses: O que devem ter falado à morena sobre o eu-lírico?
    - c) Que expressão empregada na 2ª estrofe revela a opinião do eu-lírico de que sua separação foi resultado do mau caráter de alguém?
  - 2) Observe os grupos de formas verbais da 1ª estrofe.
    - I) A morena foi embora  
Ela resolveu me abandonar.
    - II) E eu [...] não quis acreditar.
    - III) Falaram tanto.  
Disseram que [...]  
Endeusaram a morena tanto tanto.  
Tanto fizeram que [...]
- Identifique e classifique, se houver, o sujeito das formas destacadas.
- a) No grupo I
  - b) No grupo II

- c) No grupo III
- 3) A quem se refere a palavra a gente no 1º verso da segunda estrofe?
- 4) De acordo com a visão do eu lírico, qual é o maior inimigo do amor?

(Nota de campo, 8º ano, 23/03/2010)

Essa proposta (retirada de outro LD) foi passada no quadro, no dia 23/03/2010. Após copiar no quadro, a professora leu em voz alta, perguntou se os alunos entenderam o texto e as questões e pediu para eles resolverem o exercício. A partir do modo como a aula foi conduzida, percebemos a apreciação de P8 sobre os textos, as perguntas de interpretação e ainda sobre a gramática, confirmando em sua prática a preferência por textos curtos (“eu pego textos pequenos eh poemas, músicas, letras de música e coloco pra eles”) e por comandos diretos. Além disso, verificamos a didatização realizada por P8 (seleção dos saberes e modo de exploração) que se baseia em sua concepção de ensino-aprendizagem de LP e no seu saber-fazer, os quais se aproximam da proposta do livro *Português: Linguagens* (de William Cereja e Thereza Cochar), constantemente utilizado em suas aulas, aprovado também pelo PNLD 2008. No entanto, essa aproximação dá-se, primordialmente, quanto ao tratamento da gramática, saber priorizado pela professora, porque as demais atividades e tarefas elaboradas pelos autores (textos, exercícios de interpretação, a gramática na construção do texto), que dão unidade e coerência à proposta de ensino do livro, não foram utilizadas.

Concernente ainda aos textos, P7 e P9 estão de acordo que a presença deles facilita o trabalho do professor, mas se diferem quanto ao uso propriamente do livro e a relação entre texto e gramática, observado nos fragmentos adiante:

**P7:** Olha eu, eu gosto assim muito do trabalho de trabalhar o texto. Eu gosto de fazer aquela exploração do texto. Então eu acho que os textos do de de/ o livro didático ele deveria ter mais textos, mais textos porque, a questão gramatical, você pode eventualmente fazer uma atividade a usando os os próprios os próprios trechos dos textos ou próprio texto pra poder fazer um trabalho eh linguístico. E eu acho que deveria ter bem mais textos, histórias assim mais interessantes, voltadas pra faixa etária deles (P7, 2010).

**P9:** [...] poucos textos... pra fazer uma leitura eh visto que quase é o único objeto que nós temos realmente pra fazer leitura né? então tem poucos textos (P9, 2010).

Enquanto P7 não prioriza o trabalho com gramática isoladamente, explorando frequentemente os textos e as questões de gramática nas aulas de acordo com a proposta do livro, P9 considera que o livro não apresenta muitos textos e condiciona o seu uso: desde que sejam interessantes. Isso se mostra coerente com a sua prática, porque a presença de textos é inexpressiva.

#### ▪ Oral

No que tange à oralidade, nenhuma professora expressou qualquer apreciação sobre o trabalho com textos orais, seja sobre livro, seja sobre as aulas. Apenas P8 cita a existência de atividades orais sem, contudo, desenvolver o tópico. Tal fato revela o lugar que ocupa a oralidade no discurso e na prática das professoras. Nos 7º e 9º anos, vivenciamos duas situações em que o oral apareceu: (1) no 7º ano, quatro alunos fazem a leitura dramatizada do texto presente na 2ª questão (p. 25-26), seguindo a sugestão do livro e (2) no 9º ano, os alunos apresentam as crônicas por eles pesquisadas. Não houve, contudo, tratamento de saberes relacionados ao oral. Há de se considerar, entretanto, que a questão da oralidade é relativamente nova no discurso advindo das esferas acadêmica e das políticas públicas. O ensino do oral passou a ganhar mais espaço na disciplina LP mediante influência dos PCN, PNLD, dos autores Ramos (1997), Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (1999) e Marcuschi (2000) e do grupo genebrino com a publicação, em 2004, do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Schneuwly, Dolz e colaboradores. A secundarização do oral é observada também a partir do peso que este tem no momento da avaliação do LDP comparado à leitura, à produção de textos e ao conhecimento linguístico, o que se reflete nas propostas de ensino do oral na coleção analisada: foca, sobretudo, o oral como uma forma de compartilhar uma opinião etc. e não nos saberes segundo um gênero específico, que determina o estilo, o conteúdo e a forma a serem utilizados.

Ainda no que concerne ao oral, podemos dizer que o seu ensino passa por uma fase de estruturação e de compreensão quanto à sua natureza. Como tal discussão é relativamente nova, talvez as professoras não tenham tido acesso a um estudo sobre a questão. Como exemplo, destacamos que P6 concluiu seu curso em Letras (Língua Portuguesa) em 2003 pela Universidade Federal do Pará e que a grade curricular que

fundamentava o curso não especificava nenhuma disciplina sobre o ensino do oral. Apenas os alunos ingressantes, a partir de 2004, passaram a contar com as disciplinas obrigatórias “Compreensão e produção oral em Português” e “Oficina de Compreensão e produção oral em Português”, cujas grades curriculares permitem inferir uma ampla discussão sobre os gêneros orais formais públicos e o seu ensino (Cf. Anexo 7).

De um modo geral, quanto à formação das professoras, há carências no que tange ao ensino do oral, porém, por sua vez, discussões sobre o trabalho com compreensão e produção escrita e com a gramática estão presentes há bastante tempo nos cursos de formação em nível teórico, notadamente. Vale destacar aqui a obra *O texto na sala de aula*, de Wanderley Geraldí, publicada em 1984, que, desde então, passou a ser referência bibliográfica nos cursos de formação em Letras (Língua Portuguesa). Nesse livro, abordam-se aspectos pedagógicos e sociais do Português e explicita-se a deficiência dos alunos na compreensão e na produção de textos escritos. Diante disso, as escolhas das professoras parecem ser dirigidas, especialmente, pelos saberes experiencial e cultural (TARDIF, 2002).

## 5.2 POLO DO PROFESSOR

Neste tópico, procuramos centrar na relação que as professoras estabelecem com o LDP, quanto às suas possibilidades e limitações, sem, contudo, perder de vista a relação do professor com os demais polos do triângulo didático. Ao professor cabe mediar a relação entre saber e aluno e, no caso desta pesquisa, este saber está inscrito no LDP, a partir do qual o professor vai selecionar o que ensinar, como já visto anteriormente. Neste momento, focamos a apreciação que o professor tem desse instrumento, a fim de compreender essa relação dinâmica e complexa que é a didática.

### 5.2.1 As possibilidades no uso do Livro Didático de Língua Portuguesa

Com relação às possibilidades, tentamos identificá-las a partir daquilo que as professoras consideravam como positivo no LDP e em que ele ajudava no seu

trabalho. No quadro que segue, apresentamos os seus pareceres sobre o instrumento com o qual trabalhavam, no que diz respeito às possibilidades que o livro oferece.

APRECIÇÃO DAS PROFESSORAS	POSSIBILIDADES
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O livro possibilita o trabalho com a leitura, interpretação de textos e pesquisas.</li> <li>– O livro é positivo por sugerir filmes, outras leituras.</li> </ul>
P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O livro é positivo, na medida em que aborda questões de leitura, escrita e traz piadas, jogos e brincadeiras.</li> <li>– Os textos do livro são bons, porque abordam histórias que possibilitam a aprendizagem e seguem um nível de progressão.</li> <li>– As atividades escritas são positivas porque trabalham a compreensão e relacionam gramática e texto.</li> <li>– O livro ajuda em razão da carga horária elevada do professor, porque ele não disponibiliza de muito tempo para elaborar e planejar suas aulas.</li> <li>– O livro ajuda porque dá mais ritmo nas aulas: o professor não precisa copiar tudo, assim o aluno só apresenta as respostas.</li> <li>– O livro apresenta possibilidade quando sugere filmes e vídeos, ainda que o tempo não permita que o professor trabalhe com esses recursos.</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O livro é positivo, porque traz conteúdos adequados às séries.</li> <li>– O livro possibilita o avanço dos conteúdos.</li> <li>– A presença de textos permite aos alunos lerem mais.</li> </ul>
P9	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O livro facilita o trabalho quando traz muitos textos bons, porque o aluno não tem recurso para xerocopiar ou comprar livros, e não foca apenas a parte gramatical.</li> <li>– O livro precisa ajudar no trabalho, porque o professor não disponibiliza de muito tempo para preparar as aulas.</li> </ul>

Tabela 21-Apreciação das professoras sobre as possibilidades que o LD oferece.

A partir da apreciação das professoras, identificamos que o LDP contribui com o trabalho docente, principalmente, porque reúne diferentes textos, permite o avanço dos conteúdos e auxilia no planejamento das aulas, como percebemos no trecho abaixo:

**P8:** A possibilidade de avançar no conteúdo de de os meninos lerem mais já que tem texto também pra ler né? que se não tivesse eu ia ter que copiar no quadro o texto então (P8, 2010).

Tais apreciações dialogam, principalmente, com a falta de recursos da escola, a dificuldade financeira dos alunos para comprar livros ou xerografar textos e a

sobrecarga de trabalho a que as professoras estão submetidas, o que só confirma a importância desse material no contexto educacional brasileiro.

Ainda, o fato de P8 apontar que o livro pode favorecer ao aluno ler mais também é significativo, mesmo que as indicações de leitura feitas por ela visem à avaliação: em casa ou em sala de aula, o aluno deverá ler o texto, responder às perguntas de interpretação e, por fim, levar o caderno para receber o visto da professora. Concernente a isso, do ponto de vista da didatização há alguns entraves, como: (1) o aluno não tem a oportunidade de participar de uma discussão sobre o texto com a professora e com os colegas e (2) o aluno não é confrontado com as possíveis interpretações que o texto pode suscitar, porque as perguntas de interpretação não são corrigidas oralmente. No entanto, alguns alunos poderão adquirir a experiência de leitura de textos autênticos e longos, mesmo que seja recorrente alguns lerem o texto, fazerem o exercício e os demais copiarem as respostas.

Ressaltamos que P9, em alguns momentos, mostra que o livro adotado não corresponde totalmente às suas expectativas. Além disso, ela espera que o LDP auxilie no seu trabalho, já que não dispõe de muito tempo, o que nos permite inferir que o material adotado não a ajuda muito. A própria pergunta feita (O que você espera de um livro didático?) também sinaliza que a apreciação da professora não diz respeito ao livro *Tudo é Linguagem*. Por exemplo, P9 afirma esperar que o livro “tenha bons textos”, “não fique só na base da gramática” e que “tenha outras coisas”. Em outras palavras, podemos compreender que ela diz: esse livro não tem bons textos, focaliza a gramática e não apresenta diversidade em sua proposta. Aqui há um posicionamento contrário à delimitação dos saberes realizada pelo grupo autoral do livro analisado, que segue orientações dos PCN e PNLD, e ao parecer emitido pelos avaliadores, a saber:

As unidades se organizam em torno de um gênero textual e trazem seções relativas à interpretação de textos verbais e não verbais; ao estudo de sua estrutura e sua linguagem; ao debate oral sobre o tema e os valores do texto; à reflexão linguística; à produção de textos escritos. No fim das unidades, a seção *Leia mais* traz indicações de leitura (BRASIL, 2007, p. 138, ênfase do autor).

Como vimos no capítulo anterior, ainda que a gramática ocupe um grande espaço na coleção, por meio da transmissão de conteúdos e exercícios de aplicação e fixação, e o oral não apareça como objeto de ensino, para nós, a coleção apresenta uma

boa coletânea de textos verbais e não verbais de diferentes gêneros, boas propostas de produção textual, sugestões de leituras, filmes, *sites* e projetos de leitura. Sendo assim, existe a possibilidade de aproveitá-lo nas aulas de modo a se ter um ensino focado nas práticas de linguagem e não apenas na metalinguagem gramatical. Ressaltamos, todavia, que o seu uso pode tornar as aulas monótonas, tendo em vista a repetição do mesmo tipo de tarefas (perguntas e respostas com a mesma estrutura/formatação) em todas as unidades e, por isso, vale a pena se pesquisar novas maneiras de fazer e investir na diversidade de atividades escolares e tarefas.

O discurso sobre o LDP deixa também entrever que as apreciações favoráveis ao uso do material advêm, especialmente, de quem costuma utilizá-lo. P7 foi a que mais pontuou aspectos positivos sobre o material, demonstrando assim um nível maior de apropriação do que as outras professoras, como P8 e P9 que não abordam questões pontuais sobre o livro, porque talvez não o conheçam ou o usem pouco. A partir disso nos questionamos: usar para conhecer ou conhecer para usar?

Essa questão surge em decorrência das práticas das professoras dialogarem mais ou menos com as propostas presentes no LDP e do uso mais efetivo também poder se relacionar com o conhecimento que as professoras expressam sobre o material. Destarte, podemos inferir que quem mais usa, conhece a ferramenta mais profundamente, enquanto a não utilização ou usos raros e descontínuos relacionam-se com menos conhecimento sobre o instrumento. Diante do apresentado, pensamos ser mais profícuo ter uma noção, mesmo que geral do LDP, antes de usá-lo, além de defendermos que o uso contínuo pode favorecer novas formas de apropriação.

Por meio das entrevistas, percebemos ainda que aquilo que apontavam como possibilidade não correspondia a ações concretas em sala de aula. Por exemplo, P8 destaca que o livro traz conteúdos adequados às séries e permite o avanço dos conteúdos, entretanto suas aulas eram orientadas por uma seleção e organização sequencial de conteúdos próprias. O livro adotado não nos pareceu favorecer o avanço no ensino de conteúdos considerando as aulas observadas, visto que esses eram copiados no quadro. Como Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) destaca, toda a compreensão é uma resposta a discursos anteriores. Assim, o discurso de P8 pode ser uma antecipação daquilo que ela julga que a academia, representada pela entrevistadora, gostaria de ouvir. Ou ainda, ela reconhece que o material é favorável quanto ao que foi



pontuado, mas por questões outras prefere conduzir suas aulas do mesmo modo como, talvez, tenha sido ensinada.

As possibilidades de uso também se relacionam com o fato de o livro não tirar a autonomia do professor, porquanto ele pode selecionar o que achar mais conveniente para ensinar, utilizar outros materiais (seja outro LDP, seja gramática) e usá-lo quando sentir necessidade, como evidenciado no trecho a seguir:

**P6:** [...] depende do profissional... se o professor souber conduzir ele não tira a autonomia. Se eu quiser usar o livro todos dias, eu posso usar. Mas o dia que eu não quiser usar o livro, eu acho que ele não vai fazer falta. Se o professor souber lidar com a situação, o livro não tira a autonomia não tira a autonomia (P6, 2010).

Por meio desse trecho, percebemos que o professor não transfere a responsabilidade ao livro de ocupar o lugar do protagonista na sala de aula. Ele tem total autonomia para decidir se vai ou não utilizá-lo, porém há uma forte ligação remanescente das professoras investigadas com o currículo centrado no ensino de gramática, no qual o texto ainda se faz presente como um pretexto e as práticas de escrita e orais são secundarizadas ou inexistentes. A didatização assim realizada toma como referência as propostas de conteúdo e o saber-fazer dos anos 1970, ou seja, um currículo organizado em torno das categorias gramaticais e a presença do texto como pretexto para o ensino de gramática, como dito anteriormente.

### **5.2.2 As limitações no uso do livro didático no ensino de Língua Portuguesa**

As limitações no uso do livro apontadas pelas professoras são em maior número que as possibilidades, entre elas as que se destacam são: (1) ausência de questões mais regionais e (2) a falta de diversidade com relação às propostas de ensino presentes no livro, como explicitado no quadro abaixo:

APRECIÇÃO DAS PROFESSORAS	LIMITAÇÕES
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O livro é visto negativamente na medida em que não apresenta um ensino voltado para a gramática normativa.</li> <li>- O professor não considera o Manual do Professor. É ilusão pensar que as coisas vão dar certo por causa do manual.</li> <li>- O livro é muito limitado a perguntas e a respostas.</li> <li>- O livro deve trazer todos os recursos necessários para o professor trabalhar em sala de aula. Além disso, deve trazer todas as informações necessárias com relação aos novos dispositivos propostos (por exemplo, sequências didáticas).</li> <li>- O livro deveria trazer um recurso de multimídia.</li> <li>- Devido a não estar adaptado à realidade do aluno, o professor precisa fazer adaptações.</li> <li>- O uso das propostas tal como são apresentadas pode gerar dificuldade para os alunos.</li> <li>- O professor, às vezes, não sabe trabalhar o livro e não sabe determinado assunto que o livro traz.</li> <li>- Deveria haver um acompanhamento para saber quais as dificuldades que o professor tem durante o uso do livro.</li> </ul>
P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A necessidade de o professor fazer adaptações em razão da ausência de temas sobre a realidade local.</li> <li>Parece não haver conhecimento do Manual do Professor.</li> <li>- O livro é negativo porque está voltado para as realidades diferentes da região norte.</li> <li>- O livro impõe dificuldades, quanto ao seu uso, por falta de condições estruturais e pela ausência de participação dos pais.</li> <li>- O livro didático limita na medida em que leva o professor a realizar atividades repetitivas, em função de não ter tempo para preparar outras atividades. Ele limita também porque apresenta sempre a mesma sequência, o que deixa as aulas monótonas.</li> <li>- O livro deveria apresentar mais textos (entrevistas, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos).</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O livro é visto negativamente no que diz respeito ao tamanho dos textos, à quantidade de questões de interpretação de texto e os comandos das questões que são complicados.</li> <li>- O livro é visto negativamente também em razão da falta de articulação entre texto e gramática.</li> <li>- Não lê o Manual do Professor.</li> <li>- Os alunos gostam de usar o livro, mas reclamam da quantidade de questões de interpretação. Quanto aos textos, eles não reclamam porque a professora propõe os mais curtos. Eles só conseguem entender os comandos das questões após a explicação da professora.</li> </ul>
P9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como ponto negativo, o livro não explora os gêneros textuais e a parte gramatical é fraca.</li> <li>- Usa o livro associado a outros materiais, livros didáticos e de formação.</li> <li>- O livro não tira autonomia, se o professor souber utilizá-lo.</li> <li>- O livro limita se o professor centra suas aulas nele, uma vez que ele não traz diversidade.</li> <li>- O livro torna a aula monótona quando o foco reside nos conteúdos gramaticais e quando o professor limita-se a ele.</li> <li>- A apresentação por um especialista facilitaria o uso do livro.</li> </ul>

Tabela 22 - Apreciações das professoras sobre as limitações do LD.

Com relação à primeira, as professoras reclamam que os assuntos abordados focam, sobretudo, as regiões Sul e Sudeste. No quadro em Anexo 8, apresentamos a

relação dos autores dos textos principais de cada unidade, com suas respectivas naturalidades/nacionalidade, quando identificadas. De acordo com esse, a maioria dos autores é do sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e há quatro da região Nordeste. Como podemos constatar, não há nenhum representante do Norte, o que pode ser decorrente da falsa ilusão de que Norte e Nordeste têm a mesma cultura. Em se tratando de um livro nacional, é necessário que os alunos possam ler e conhecer todas as regiões: o papel da escola não é só dar acesso aos bens culturais das regiões socialmente legitimadas, mas também possibilitar ao aluno o contato com diferentes autores que expressam, por meio de seus textos, peculiaridades da cultura local.

Diante disso, concordamos com as professoras quanto à necessidade de um enfoque na região Norte. Seria interessante assim que os envolvidos no nível saber didatizado (professores e grupo autoral) atentassem mais para a questão regional e que, realmente, respeitassem a orientação presente no edital de convocação do PNL 2008:

*Textos complementares* presentes no livro didático devem atender à *pluralidade* das fontes, devem contemplar a diversidade da sociedade brasileira e os mais diferentes autores, assim como a diversidade do elenco das habilidades, estimulando o debate de problemas e a produção de textos, com níveis crescentes de complexidade (BRASIL, 2006, p. 49, ênfase do autor).

Concernente a isso, importa destacar também que, embora os discursos das professoras expressem uma preocupação com a questão regional, como no trecho que segue, elas não buscam proporcionar o contato dos alunos com textos de autores nortistas, de acordo com as notas de campo.

**P9:** eh que eles tenham um pouquinho mais de cuidado com as questões regionais também. Avaliem eh esse livro né? pensando nas diferentes regiões do país, porque às vezes tem um um texto, uma história que não tem nada haver com um nosso né? com com a nossa realidade. Não que sejam e que nós eh estejamos pedindo só textos regionais não, mas tem textos realmente que que não se adaptam, então uma um olhar né? um olhar mais... mais significativo pra por regiões... né? Nós temos, por exemplo, nós temos aqui na nossa região textos eh belíssimos de autores paraenses né? Nossos autores regionais que os alunos não conhecem... então seria interessante selecionarem textos, colocar esses textos também dentro do livro didático (P9, 2010).

Assim, a ausência de um trabalho com textos regionais é decorrente tanto do tratamento dado a essa questão pelos autores do LDP, quanto da falta de iniciativa das professoras. Primeiro, porque, ao seguir a recomendação sobre a necessidade de atender à pluralidade das fontes e de autores, o grupo autoral acaba por utilizar autores renomados ou pela falta de acesso a textos de autores que expressam a diversidade da sociedade brasileira ou pela dificuldade da concessão dos direitos autorais. Segundo, porque, as professoras, ainda que tenham um horário destinado à preparação das aulas (HTPC - horário de trabalho pedagógico coletivo e HTPLE – horário de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente), esse passa a não ser suficiente, considerando a carga de trabalho (P6 e P9 ministram aulas para sete turmas, equivalendo a 42 horas-aula semanais). Além disso, na prática tanto de P6 quanto P9, quando o LDP não é usado, os tópicos gramaticais passam a orientar as aulas, revelando que o trabalho com texto não é central nem primordial.

No que concerne à segunda limitação (a falta de diversidade com relação às propostas de ensino presentes no livro), essa implica a presença ou não de interesse dos alunos quanto à aprendizagem da LP e prejudica o trabalho do professor. O depoimento de P7 abaixo (a que mais usa o livro) permite-nos constatar que o modo de organização, apresentação e exploração dos saberes, se seguido pelo professor, torna as aulas monótonas.

**P7:** A a limitação, às vezes, é porque, como eu to te dizendo, às vezes, naquela coisa de a gente não se planejar direito pras atividades da do dia-a-dia, a gente acaba fazendo assim **muitas** atividades repetitivas **do livro**, porque, geralmente, o livro ele tem uma sequência (o texto, atividade escrita, atividade oral), tem uma sequencia assim. Então, se você se prende só naquelas atividades, fica assim rotineiro né?, fica assim uma coisa muito monótona (P7, 2010).

Esse trecho mostra a necessidade de se repensar a questão da elaboração didática e a questão didático-metodológica implementada em todos os livros aprovados pelo PNLD, uma vez que todos apresentam estrutura similar (introdução à unidade, texto, interpretação de texto, aspectos estruturais do texto, tópicos sobre estilística, gramática, ortografia etc., produção textual e sugestão de leituras). Trata-se, assim, de um desafio para o grupo autoral pensar a diversidade de propostas mantendo a unidade entre as diferentes seções. Como fugir das perguntas e respostas? Como mesclar as

diferentes tarefas? Como tornar a proposta mais dinâmica? Eis um desafio para o grupo autoral, pesquisadores etc.

Outra limitação que podemos apontar com relação ao uso do LDP é o desconhecimento das professoras sobre o MP. Embora P7 e P9 não afirmem claramente que não o leram (“auxilia” e “é bom”), transparece na escolha lexical e na organização dos seus discursos que não houve a preocupação, durante três anos de “uso”, de se fazer uma leitura que lhes permitisse conhecer o referencial teórico-metodológico que dá base a sequência de ensino proposta pelo grupo autoral. P8, por sua vez, verbaliza que não leu: “eu acho que eu nunca li desse livro o manual”, mostrando desconhecimento dos pressupostos que orientam a sequência de ensino presente no LDP utilizado e que se caracterizam como saberes necessários para a realização da transposição didática. Tal atitude das professoras vai de encontro ao papel do MP pensado pelo PNLD 2008, como destacamos:

*O Manual do Professor é uma peça chave para o bom uso do Livro Didático [...]. É com um bom Manual do Professor, portanto, que o LD cumpre mais adequadamente sua função de formação pedagógica específica [...] (BRASIL, 2007, p. 24, ênfase do autor).*

Se considerarmos também a reflexão sobre a apropriação tecnológica, a primeira etapa desse processo é o conhecimento sobre o instrumento; reflexão essa que levará ou não a sua exploração, como destaca Oliveira (2010). A leitura do manual faz parte desse saber necessário para o uso, conforme bem explicitado no *Guia de Livros Didáticos*. Assim, se as professoras não concebem o manual como relevante, o uso do LDP é, em certa medida, prejudicado em função da ausência de visão de conjunto da proposta.

É interessante observar, no excerto que segue, a representação de P6 sobre o MP: algo utópico, que não condiz com a realidade.

**P6:** o Manual do Professor é como se fosse assim... uma ilusão né?...fala-se tanto em... nas metodologias de se trabalhar com livro e eles colocam teoria teoria teoria teoria que o professor as vezes nem olha, nem le e o professor acaba só olhando o livro e trabalhando o que ele esta vendo ali no livro e, muitas vezes, ele deixa passar as orientações do Manual do Professor. Eu eu eu já fiz a pesquisa e os meus colegas eles não... nem olham pro Manual do Professor sabe? nem não levam em consideração o que eles querem trabalhar, as

sequências que devem ser trabalhadas, como deve ser trabalhado o livro... quase nenhum olha. Eu já fiz a pesquisa e quase nenhum olha né? e eu acho que assim é muito muita ilusão, muita coisa. É muita muito querer... acreditar que vai dar certo né? mas eu acho que (incompreensível) está muito aquém ainda do das expectativas que o MEC quer pra trabalhar no livro no livro didático (P6, 2010).

Temos aqui uma crítica clara ao MEC e um desabafo sobre a não leitura do manual pelos colegas de trabalho. Assim, os esforços do PNLD, em disponibilizar um material que possa auxiliar o professor no uso do LDP, são, considerando essa realidade, ineficazes, tendo em vista que P6 parte do princípio de que há uma idealização sobre o ensino. Ela revozeia o discurso de que só o professor conhece a realidade de sala de aula, de que o governo e a academia propõem medidas inviáveis de serem realizadas nas escolas. Discurso esse que deixa entrever também que, para elas, os agentes das políticas públicas e a acadêmica desconhecem a realidade de ensino no Brasil e que a política educacional brasileira não envolve o professor: ele não participa das discussões; parece ser apenas cumpridor de medidas. É necessário, portanto, estabelecer um maior diálogo entre o professor e esses agentes, para que haja uma efetiva participação dos docentes nas decisões que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da LP.

Além das limitações já destacadas, há uma que dialoga diretamente com a formação do professor. Segundo o que foi externado por P6, muitas vezes, o professor não conhece certos assuntos presentes no livro, o que limita o uso desse instrumento. Para nós, o desconhecimento pode ser um dos principais fatores que favorece o não uso do LDP, visto que as propostas atuais baseiam-se no ensino de outros saberes, que não apenas os objetos gramaticais (morfologia, sintaxe, ortografia etc.), mas também textuais e discursivos (gêneros). As mudanças recentes nos objetos de ensino e nas orientações teóricas exerceram e exercem uma influência significativa nos LDP, entretanto parecem não exercer na prática das professoras, posto que essas tomam como limitação a ausência de uma gramática normativa mais pontual, a quantidade de textos e o número de questões de interpretação. Isso nos leva a retomar Tardif (2002) no sentido de que a experiência escolar anterior exerce forte influência na prática docente e, em algumas situações, a formação universitária não consegue abalá-la ou modificá-la. Dito de outro modo, por vezes, o professor reproduz o modelo de ensino a que ele teve acesso como aluno.

### 5.3. POLO DO ALUNO

Considerando os alunos como parte integrante e constitutiva do sistema de ensino, buscamos explicitar de que modo eles exercem influência no uso do LDP, a partir das entrevistas e dos questionários. Isto é, em que momento as professoras fazem referência aos alunos em suas decisões de usar ou não o livro e de selecionar os objetos de ensino, as atividades escolares e as tarefas. Para isso, utilizamos a ferramenta de pesquisa do Microsoft Word (Ctrl+L) para localizar em que situações, nas entrevistas e nos questionários, a palavra “aluno” e suas variações (meninos, crianças) apareciam. Assim, no quadro que segue, apresentamos a relação do aluno com a concepção de língua, com a situação de uso, de seleção e de produção do LDP, segundo cada professora entrevistada:

		P6	P7	P8	P9
<b>Aluno</b>	<b>Concepção de língua</b>	O ensino de Língua Portuguesa consiste em ensinar o aluno a ser um “entendedor”, de modo que ele tenha capacidade de refletir e pensar.	A língua tem que ser um instrumento para o aluno poder interagir efetivamente no mundo em que está inserido.	O ensino de Língua Portuguesa é algo que tem como objetivo levar o aluno a comunicar-se bem e interagir na sociedade.	O ensino de Língua Portuguesa deve ser voltado realmente para a questão do aluno compreender todo o mundo letrado em que nós vivemos.
	<b>Uso do LDP</b>	O livro representa a possibilidade de o aluno copiar menos do quadro.	Permite o aluno não copiar do quadro. O trabalho conjunto entre gramática e texto facilita à aprendizagem dos alunos. O livro facilita o trabalho do professor porque os alunos apresentam apenas as respostas às atividades.	O livro permite que os alunos leiam mais. Os alunos reclamam da quantidade de questões de interpretação.	O livro precisa trazer bons textos porque os alunos não têm condições financeiras para xerocopiar ou comprar um livro. Os alunos gostam de aulas em que se trabalham textos com histórias interessantes. Quando os alunos leem, a leitura fica fragmentada.
	<b>Seleção do LDP</b>	-	Não participou de seleção	A gente escolhe o livro que é mais adequado aos alunos.	-
	<b>Produção</b>	Inclusão de	O aluno é um	-	O livro deveria

	<b>do LDP</b>	multimídias, por exemplo. Preocupação com o conteúdo.	fator importante na produção do livro, quanto à seleção dos textos.		trazer textos de autores regionais, porque os alunos não os conhecem.
--	---------------	---	---	--	---

Tabela 23 - Apreciação das professoras sobre a relação entre LD e aluno.

No que concerne à **concepção de língua**, verificamos, por meio das entrevistas, que os alunos estão no centro das respostas e, por conseguinte, no centro do ensino. Levando isso em consideração, todas as ações das professoras estariam voltadas para que os alunos sejam capazes de compreender diferentes textos e interagir socialmente. Diante disso, ainda que algumas das suas ações não levem ao desenvolvimento das habilidades linguístico-linguageiras dos alunos, parece que a intenção é essa ou pode ainda se tratar apenas da reprodução do discurso oficial, presente nos cursos de formação e nos documentos de prescrição (PCN, PNLD).

Com relação ao **uso do LDP**, para P6 e P7, o aluno não precisa copiar do quadro, dando ritmo ao ensino:

**P6:** Eles adoram usar o livro. Eles recebem, porque quando a gente diz que não vai usar o livro, pra eles, é sinônimo de escrever muito né? Eles odeiam escrever do quadro. Eles têm preguiça de escrever na verdade. Então, o livro pra eles eh/ Eles não vão escrever do quadro. Eles não vão tirar do quadro, então eles gostam do livro né? Eu acho que um dos principais motivos é esse... [...] a reação que eu tenho com eles em todas as minhas turmas é que “professora a senhora não vai usar o livro hoje?”, não. “Ah então a gente vai escrever do quadro”. Então isso pra eles é como se fosse um castigo escrever no quadro e o livro traz essa possibilidade de eles escreverem menos né? é a preguiça de escrever (P6, 2010).

Já P8 aponta o aluno como aquele que direciona aquilo que vai ser delimitado como saber ensinado, uma vez que considera as dificuldades dos alunos em realizar as atividades e tarefas. P9, por sua vez, menciona a questão financeira dos alunos como influenciadora no uso dos textos e na maneira como conduzir as atividades: ela prefere ler o texto em vez de dar a oportunidade aos alunos de o fazerem, porque eles leriam fragmentadamente. Em todas essas situações citadas, o aluno parece direcionar não só os usos ou não do LDP, mas também a seleção dos saberes e a própria didatização.



Ainda quanto ao uso, os discursos das professoras expressam também preocupação com a motivação dos alunos, como vemos nesse trecho do questionário de P9, ao responder à pergunta “Como você se vê enquanto professora?”:

**PQ9<sup>125</sup>**: Interessada em transmitir conhecimentos/orientações que possam ser úteis, auxiliar os alunos em algum momento de suas vidas. Preocupada com o pouco interesse dos alunos; com a falta de respeito e de responsabilidade demonstrada pelos estudantes. Mas ciente da necessidade de aprimorar as práticas em sala de aula, de buscar aperfeiçoamento visto que são fatores imprescindíveis para a realização de um trabalho satisfatório em sala de aula. A sintonia com os interesses dos estudantes é o melhor guia a seguir quando desejamos um trabalho com resultados positivos (PQ9, 2010).

Tal discurso reflete a preocupação com o desempenho dos alunos, com suas motivações e com a sua falta de interesse. Esses aspectos influenciam a maneira de apresentação dos saberes em sala de aula e no uso do LDP. Se os alunos não são disciplinados, um modo eficaz de mantê-los em silêncio (conforme a observação e vivência em sala de aula mostram-nos) é o ditado de conteúdos, porque, preocupados em ter o visto da professora (soma ponto para a prova) e, talvez, com os pais, eles param de conversar e copiam o que a professora dita. Tomando em consideração o comportamento deles, mesmo que a professora queira discutir um texto, trabalhar numa perspectiva mais reflexiva, eles próprios parecem não corresponder a isso. Durante a observação, foi comum ouvir a seguinte pergunta quando a professora focava o texto: “a senhora não vai dar conteúdo hoje”?, o que mostra que para os alunos o texto não é objeto de ensino-aprendizagem. Diante disso, podemos nos questionar: (1) o aluno determinaria o tipo de ensino implementado?, e (2) ela reflete o tipo de ensino a que os alunos estão acostumados?. Com base nas observações e notas de campo, podemos cogitar, sem sermos incisivos, que (1) o aluno pode não determinar o modelo de ensino implementado, mas ele o influencia, uma vez que a professora lhe dá explicação sobre os objetos de ensino selecionados (“Hoje, a gente vai trabalhar texto”) e (2) ele, possivelmente, leva em consideração aulas anteriores nas quais P9 trabalhou ortografia, coesão e coerência, orações e períodos.

---

<sup>125</sup> Questionário da professora do 9º ano.

De um modo geral, ao que parece, segundo o discurso das professoras e aquilo que é feito em sala de aula, os alunos exercem uma influência muito grande no perfil do professor. A prática das professoras reflete não só o saber advindo de sua formação e de suas experiências de vida, como também o saber construído ao longo do exercício da prática de ensino.

No que diz respeito à **seleção do LDP**, diferentemente do que se passa no uso, apenas P8 afirmou levar em consideração os alunos nesse processo. Segundo ela, durante a escolha desse instrumento, procura verificar se os textos estão adequados à faixa etária, mas não chega a apontar quais critérios considera para isso. Diante do (não) posicionamento das professoras, podemos dizer que os alunos praticamente não exercem um papel importante nessa primeira fase, o que já sinaliza que a seleção não se apresenta como algo relevante e importante, uma vez que as decisões tomadas poderão influenciar, durante três anos, na forma de trabalho do professor, no tocante à transposição didática e ao tratamento didático, e na relação aluno/livro.

Concernente à **produção do LDP**, as professoras destacam alguns elementos que gostariam de que o livro apresentasse. P6 aponta a inclusão de outros recursos que possam ativar o interesse do aluno pela leitura e pela formação geral e revela também uma preocupação com as informações veiculadas, indagando-se sobre o tipo de aluno que queremos formar. P7 e P9 destacam a necessidade da inclusão de outros textos em função dos alunos: a primeira frisa a importância da presença de histórias mais interessantes à faixa etária, em especial as histórias em quadrinhos; a segunda reclama a inclusão de textos regionais. Considerando o discurso das professoras sobre a produção do LDP, verificamos que o estabelecimento de um diálogo com elas pode contribuir para a elaboração de livros que atendam tanto aos critérios elencados pelo PNLD quanto aos interesses das professoras, que podem ser exemplificados com o trecho abaixo:

**P7:** Eu gosto de trabalhar com histórias em quadrinhos. Sempre que eu tenho oportunidade, eu trago alguma coisa de histórias em quadrinhos né?, que eu acho interessante você trabalhar, até noções linguísticas mesmo, principalmente a questão da fala/ o enfoque da fala com a questão do do do do das histórias em quadrinho (P7, 2010).

A voz das professoras, se consideradas, pode assim influenciar a delimitação do conteúdo e o tratamento didático, no nível de saber didatizado, o que, para nós, favoreceria maior coerência entre o nível do saber ensinado e as propostas de ensino que focalizam as práticas sociais de linguagem, isto é, saberes a ensinar e didatizados.



## **CAPÍTULO 6 - AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2**

A ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém, que: (1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; (2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; (3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; (4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal, e, finalmente, (5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.

Maurice Tardif (2002, p. 159)

Neste capítulo, inicialmente, fazemos uma discussão sobre alguns fatores contextuais que interferiram na seleção dos objetos de ensino e no uso ou não do LDP. Depois, apresentamos a descrição das Unidades prévia (6º ano) e 1 (9º ano) – usadas para compor o conteúdo da 1ª avaliação –, bem como as sequências didáticas presumidas e/ou implementadas sem ou com o uso desse instrumento semiótico, construídas com base nas notas de campo, no LDP e nos cadernos dos alunos. Após isso, sintetizamos os objetos de ensino propostos nas aulas, a fim de caracterizar o trabalho docente, fundamentando-nos nas formas sociais de trabalho e nos gestos didáticos materializados. Depois, analisamos os objetos avaliados pelas professoras, a partir da comparação entre eles e os objetos ensinados, usando, para tanto, as sequências (re) construídas e as provas da 1ª avaliação dos 6º e 9º anos. Por fim, contrastamos os gestos propostos pelo LDP e aqueles realizados pelas professoras, apoiando-nos nas Unidades 1 (6º ano) e 2 (9º ano) e nas notas de campo das aulas em que tais unidades foram aproveitadas.

## 6.1 O ENTORNO DAS SALAS DE AULAS E A PRESENTIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO

Neste item, buscamos destacar em que medida acontecimentos diversos, como greve dos professores, Copa do Mundo de Futebol e transformador queimado, afetaram a seleção dos objetos e o tratamento didático e implicaram a utilização ou não do LDP.

- **A greve**

Durante a realização da geração de registro, várias foram as paralisações na escola para se discutir a adesão ou não à greve, organizadas ou pelos professores da escola, ou pelo Sindicato, com a finalidade de reivindicar modificações no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR). Presenciar esse momento permitiu-nos ouvir não só as reclamações quanto aos salários baixos, mas também sobre a violência e a criminalidade presente na escola, sobre os alunos que não faziam as atividades, sobre a falta de livros, principalmente, no turno da tarde etc.

A movimentação em torno da greve alterou profundamente o andamento do trabalho. Alguns professores faltavam e, para que os alunos não ficassem sem tarefas, P8, por exemplo, dava aula para duas turmas ao mesmo tempo: copiava no quadro o conteúdo em uma turma e seguia para outra em que desenvolvia a mesma ação. Quando voltava de uma das turmas, corrigia a atividade e liberava os alunos; depois repetia o procedimento na outra. Quais são os efeitos dessa atitude sobre a escolha dos objetos de ensino e dos gestos implementados?

Na aula do dia 23/03/2010, P8 trabalhou ao mesmo tempo em duas turmas. Ela copiou alguns exercícios e se retirou da sala. Ao retornar, leu o texto “Pois é” em voz alta, anteriormente copiado no quadro, como apresentado a seguir:

## O sujeito indeterminado na construção do texto

Leia e copie a letra desta canção de Adufo Alves.

### **Pois é**

Falaram tanto desta vez  
A morena foi embora  
Disseram que ela era a maioral  
E eu é que não quis acreditar  
Endeusaram a morena tanto tanto  
Que ela resolveu me abandonar  
A maldade dessa gente é uma arte  
Tanto fizeram que houve a separação  
Mulher a gente encontra em toda parte  
Mas não se encontra a mulher  
Que a gente tem no coração

(Nota de Campo, 23/03/2010)

Na sequência, perguntou se os alunos entenderam o texto e os indagou sobre as informações nele presentes, como: “Por que a mulher foi embora? O que é endear? O que é maioral? O que falaram a ela sobre ele?”. Em seguida, fez perguntas a partir das questões do exercício, a fim de instigá-los a responder. Após isso, fez a chamada e informou que os alunos deveriam responder os exercícios no caderno. Por fim, aguardou que os alunos fizessem a tarefa e distribuiu vistos para aqueles que a terminaram. Quando o tempo acabou, avisou que continuaria a dar visto na próxima aula.

Por meio do breve relato acima, observamos que as duas horas-aula previstas na turma observada foram comprometidas, já que a professora precisou dividir o tempo com duas turmas. Notamos também que P8 não regulou a aprendizagem do objeto gramatical sujeito indeterminado, apresentado na aula anterior e utilizado como introdução para a apresentação do exercício sobre tal conteúdo. Embora esse objeto tenha sido retomado nos exercícios propostos (Cf. Anexo 6), ele não foi alvo de correção coletiva e de discussões com a turma, conforme apontam nossas notas de campo. Podemos dizer que o “dar visto”, prática recorrente entre as professoras, tem por finalidade constatar se o aluno respondeu às questões propostas, não sendo muitas vezes observado, o que e como o aluno as respondeu.

As ações de P8, de acordo com as observações, ocorrem tanto durante o movimento em prol da greve, quanto em outras ocasiões. Parece ser uma prática cultivada (apoiada, inclusive, pela coordenação, pois, num dos dias de observação, a coordenadora pediu para P7 dar aulas em duas turmas ao mesmo tempo) e parece refletir, também, uma postura não intervencionista, no sentido de não implementar os gestos criação da memória didática, regulação da aprendizagem e institucionalização.

A influência do período pré-greve nas aulas de P8 afeta, entre outras coisas, a carga horária trabalhada, porque, com a ausência do colega, aplicava atividades em duas salas, o que resultava na liberação da turma e reduzia a carga horária, pois em vez de quatro aulas, P8 lecionava duas. Essa ação, embora organizasse a rotina escolar, no sentido de não deixar os alunos totalmente ociosos, complicava a aprendizagem de modo geral, impedia a presença dos alunos em dependência na disciplina e, inclusive, dificultava nosso acompanhamento das aulas, porque quando chegávamos ou a sala de aula estava vazia, ou os alunos informavam que a professora havia adiantado a aula.

Apesar de percebermos como a rotina da professora e dos alunos alterou-se em razão da greve, isso não mudou a maneira como ocorria a seleção dos objetos de ensino nem a realização dos gestos didáticos. Como podemos confirmar pelo registro no caderno dos alunos e pelas notas de campo, o estilo docente de P8 consistia de: copiar exercícios ou conteúdo no quadro negro, ler o que ela escrevera, ordenar que os alunos fizessem os exercícios e dar visto. Esse fato permite-nos afirmar que praticamente não se manifestava a forma social de trabalho expositiva (magistral), caracterizada pela explicação do conteúdo. As ações de P8 revelam a forma de trabalho correção individual, não se tratando de intervenção sobre a aprendizagem, e definem o estilo *laissez-faire* (deixar fazer), que é predominante.

As reuniões que antecederam à greve também resultaram o cancelamento de várias aulas. O reflexo disso pode ser percebido na maneira diferente de P6 agir e selecionar os objetos após o período de paralisação: Até o final de junho de 2010, ela costumava usar com frequência o LDP (mesmo quando nós, a pesquisadora, não estávamos em sala), porém, a partir de agosto de 2010, ela passou a copiar, preferencialmente, o conteúdo gramatical no quadro, como notamos no mapeamento das ações da professora a partir do caderno dos alunos:



<b>Mapeamento dos cadernos dos alunos</b>	
<b>6º ano</b>	
<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
08/03/10	Informação sobre avaliação (frequência, participação, prova e portfólio) Formular frases Projeto de leitura (ler em casa) – p. 256
09/03/10	Dever de casa: Carta
10/03/10	Atividade do livro (p. 10) – 4ª a 8ª questão
15/03/10	Atividade do livro (p. 20) – 1ª a 3ª questão
21/03/10	Leitura (p. 24) Atividade (p. 26) – 1ª a 9ª questão.
23/03/10	Filme “Coração de Tinta”
24/03/10	Avisos Criar um desfecho para o texto “O Caso do Espelho” (p. 28)
29/03/10	Produção de texto (p. 32)
05/04/10	Matéria para a prova
03/05/10	Atividade escrita o texto “Os porcos do compadre” (p. 49-50) - 1ª a 8ª questão.
02/06/10	Atividade de pesquisa (p. 54) - 1ª a 6ª questão.
07/06/10	Atividade escrita (p. 56) – 1ª e 2ª questões
09/06/10	Atividades (p. 58-59) – 1ª a 5ª questão
12/06/10	Trabalho de português (pesquisa sobre poema e poesia <sup>126</sup> )
15/06/10	Atividade escrita (p. 64) – 1ª a 8ª questão Produção de texto (p. 67)
16/06/10	Atividade escrita (p. 68) – 1ª a 4ª questão
22/06/10	Atividade escrita (p. 74-75) – 1ª a 7ª questão
07/08/10	Classes de palavra: Substantivo
10/08/10	Exercício de fixação do conteúdo
11/08/10	Flexão do substantivo: flexão de gênero
16/08/10	Flexão de número e grau
17/08/10	Exercício de fixação
18/08/10	Exercício de revisão
08/09/10	Exercício: Interpretação de texto
13/09/10	Adjetivos

Tabela 24-Mapeamento dos Cadernos dos Alunos.

Essa mudança pode ter ocorrido em função de P6 querer cumprir o programa do curso, considerando o que ela nos informou quando estivemos na escola, em setembro, para fazer cópia dos cadernos dos alunos: “não estamos usando o livro, porque precisamos trabalhar os conteúdos para a prova”. Essa explicação nos permite inferir que o LDP adotado não determina os conteúdos trabalhados, mas, sim, currículos

<sup>126</sup> O trabalho aqui proposto é com base na proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa para o 6º ano que toma como objeto o gênero poema. A professora pede aos alunos que levem poemas para a produção de um cartaz.

organizados em torno de objetos gramaticais. Essa mudança também mostra a influência da greve na seleção dos objetos de ensino. Ainda que o livro proponha os objetos gramaticais *Substantivos e Adjetivos*, a abordagem não é pontual, isto é, as autoras do LDP *Tudo é Linguagem* integram-nos às diferentes atividades escolares e tarefas. A professora, por sua vez, tem a necessidade de expor os conteúdos para atualizar o programa de curso, tendo em vista a avaliação. Pelo menos, de 07/08/2010 a 13/09/2010, o livro deixou de ser utilizado, sendo o tratamento didático baseado em práticas tradicionais de ensino e a delimitação dos conteúdos realizada a partir de fontes desconhecidas. A mudança do objeto também acarretou o surgimento de outras formas de agir docente: antes o trabalho por meio de questão-resposta e o individual predominavam; depois, o expositivo (magistral) passou a se fazer presente, sendo essa forma mediada pelo dispositivo quadro-negro.

Quanto à mudança de dispositivo, P6 alega que isso ocorreu em razão da necessidade de cumprimento de um programa. Os excertos do questionário, apresentados a seguir, mostram, contudo, que P6 não tem acesso às diretrizes estaduais, que não há um projeto pedagógico na escola e que o LDP seria o plano de curso. Dessa forma, podemos dizer que possivelmente a preocupação com o cumprimento do suposto programa mencionado por P6 seja decorrente de seus saberes experienciados e/ou advindos da formação inicial:

**Q:** Como as diretrizes estaduais influenciam a determinação dos conteúdos? Você segue algum currículo definido pela secretaria de educação estadual?

**PQ6<sup>127</sup>:** Na verdade essas diretrizes não são nem citadas na escola, o professor interessado vai atrás pesquisar senão nada é para o mesmo. Acaba sendo usado o conteúdo que está no livro didático.

**Q:** A equipe de português orienta-se por algum plano de curso (projeto pedagógico) da escola? Especifique-o.

**PQ6:** Até agora cada um faz do seu jeito. Como citei anteriormente o livro acaba sendo o nosso plano de curso.

(PQ6, 2010).

A partir disso, interrogamo-nos: Que programa de curso seria esse a que se refere P6? Quem o definiu? Como explicar que a professora decidiu não usar mais o LDP? Em que ela se baseia para organizar suas aulas? Se a mudança na apresentação

---

<sup>127</sup> Questionário da professora do 6º ano.

dos conteúdos ocorreu por causa da greve, o LDP não permitiria intensificar o ritmo de ensino já que o aluno não precisaria copiar do quadro? Muitas são as indagações e poucas as respostas.

Importa ressaltar que, quando a professora afirma não haver definição de um projeto pedagógico, deixa entrever uma lacuna que seria preenchida por meio da ação do coordenador pedagógico da escola, que apareceu em um único momento durante o tempo em que estivemos na instituição: fez-se presente quando foi até o 6º ano perguntar para a professora sobre um aluno que não estava assistindo às aulas e que apresentava um comportamento agressivo. E sabemos nós que o coordenador, tomando como referência Zen (2012), tem como foco a gestão da aprendizagem e a formação dos professores. Cabe a ele coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive, a elaboração em conjunto com os professores do projeto político-pedagógico (mediante leitura crítica da proposta da rede e da realidade local) e o acompanhamento de sua execução. É a pessoa que vai auxiliar o professor, seja na preparação de diários de aula e de notas, seja na relação professor e aluno, agindo, ao mesmo tempo, como formador, articulador e transformador no meio escolar.

Por exemplo, o adiantamento das aulas, o estilo *laissez-faire* predominante nas ações de P8 poderiam/deveriam ser discutidos pelo coordenador pedagógico, pela direção, em conjunto com os professores. Os problemas decorrentes das formas sociais de trabalho implementadas no tratamento dos objetos de ensino e na regulação da aprendizagem não são de responsabilidade única dos professores. Entendemos que, se o coordenador pedagógico (ou a direção) se fizer mais presente, a realidade escolar pode ser outra, afinal ele ocupa a posição de gestor. Nesse sentido, quando nos afastamos da sala de aula, como microestrutura, e voltamos nosso olhar para o funcionamento da instituição, de maneira macro, percebemos a ausência de alguém que gerencie o trabalho docente e, por conseguinte, o trabalho do aluno. Isso também revela a própria clareza conceitual e teórica sobre a função organizacional em que o coordenador pedagógico está inserido. Embora saibamos que o coordenador pedagógico exerça também funções administrativas, essas não podem suplantar as de cunho estritamente pedagógico-gerenciais do ensino-aprendizagem. Assim defendemos que a equipe, composta por coordenador e professores, deve estar unida no propósito maior da

instituição escola – a aprendizagem efetiva dos alunos – o que, infelizmente, não foi identificado a partir dos registros gerados.

Diante da falta de comunicação entre os professores e da ausência de um coordenador pedagógico atuante, o único elemento que acaba dando unicidade ao trabalho docente (no quesito objetos, atividades e tarefas propostos) é o LDP, que só será devidamente aproveitado, em seu potencial, se estiver orientado por perguntas, como: Qual é a finalidade da escola? O que caracteriza seu entorno? Quem são os alunos? A partir das respostas, é que poderia acontecer a construção do texto do saber e a elaboração didática, de modo a existir uma adequação do LDP às características sociais e culturais do público-alvo, ocorrendo, por conseguinte, um ensino intencional e sistemático e a aprendizagem de múltiplos conhecimentos.

O coordenador pedagógico, assim, na nossa visão, seria quem poderia contribuir mais eficazmente para a transformação das práticas dos professores. Todavia, para tanto, é necessário que ele seja um profissional reflexivo e que seja incluído nas políticas públicas concernentes ao LD.

- **A Copa do Mundo de Futebol**

Outro evento que mudou a rotina de sala de aula foi a Copa do Mundo de Futebol 2010. Os alunos, mais agitados, não faziam as atividades. Certa vez, um dos alunos estava organizando um “bolão” sobre o resultado do jogo da seleção brasileira e passava de cadeira em cadeira, enquanto a professora aguardava que os demais fizessem a atividade. Ele ainda lhe perguntou sobre o seu palpite. Ela, vendo isso, ignorou o interesse do aluno, deixando-o por conta. Nem todos os alunos fizeram as tarefas e as mesmas não foram corrigidas nem nessa aula nem posteriormente. A mesma agitação repetia-se durante todos os dias de jogos. Os professores por essa ocasião pediam para a diretora liberá-los mais cedo. Por exemplo, aconteceria um jogo com início às 15h e a diretora autorizou que as aulas fossem até 11h, o que acarretou o cancelamento de algumas e a não conclusão de tarefas. P7, nesse dia, passou apenas um exercício no quadro, sem que tenha havido explicação ou correção posterior.

Notamos que esse evento influenciou a rotina da escola e o trabalho em sala de aula: Ou as professoras passavam apenas exercícios sem correção posterior, ou simplesmente não havia aula, prejudicando o cumprimento da suposta grade curricular.

A rotina escolar alterada com a Copa, de forma não planejada, mostra a desassociação entre eventos culturais e saberes ensinados na escola. Defendemos que eventos como esse devem ser integrados ao currículo, isto é, os professores deveriam aproveitar as discussões e os interesses dos alunos na proposição de objetos e na elaboração de tarefas, de modo que o aluno pudesse ver a escola como algo integrado a sua vida. Peça fundamental para a implementação dessa integração é o coordenador pedagógico, que pode tanto propor como gerenciar as atividades nesses dias.

- **O transformador de energia**

No curso da pesquisa, mais uma vez, as aulas foram interrompidas por causa da queima de um transformador de energia, no dia 23 de junho de 2010 (de acordo com uma das professoras, tal transformador não havia sido consertado até o dia 2 de agosto). A escola, até essa data, ainda aguardava a Secretaria de Educação enviar alguém para consertá-lo, o que só foi feito após os pais chamarem um canal de TV, revelando o fato à população. Por conta desse acontecimento, por exemplo, P9 não concluiu a atividade de leitura de contos, ocasionando atraso no conteúdo. A escola ficou sem atividades durante aproximadamente nove dias, excluindo o período de 1º a 30 de julho.

Diante de todos esses fatos, a greve, a Copa do Mundo de Futebol e o transformador de energia queimado, verificamos que a principal influência de tais acontecimentos foi o atraso no conteúdo (objetos gramaticais) para a prova bimestral, mudando as formas sociais de trabalho (magistral em vez de correção) e o tipo de dispositivo implementado (o livro cedeu lugar ao quadro-negro). Com tudo isso, o fechamento do segundo bimestre, em termos de conteúdos trabalhados, avaliações e fechamento de notas só foi realizado no terceiro bimestre, o que ocasionou que as aulas se estendessem até janeiro do ano seguinte. Além disso, os eventos influenciaram a presentificação, preferencialmente, de objetos gramaticais, uma vez que o LDP, responsável, normalmente, pela introdução de objetos discursivos, textuais, culturais e temáticos, foi colocado em segundo plano.

## 6.2 IMPLEMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO PELAS PROFESSORAS DO 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Para análise dos objetos ensinados, vamos considerar o conteúdo trabalhado nos 6º e 9º anos, tomando como referência os cadernos de dois alunos de cada turma até a 1ª avaliação. Fazemos esse recorte, uma vez que, como já dito, priorizamos os anos escolares especificados por se caracterizarem como zonas de transição e porque, no subcapítulo seguinte, a ênfase é sobre os objetos avaliados, daí precisarmos focar o que foi ensinado até a 1ª avaliação. Assim, aqui, apresentamos as sequências de ensino, que foram (re)construídas, levando-se em consideração os cadernos dos alunos, o LDP e as sinopses das aulas.

Vale destacar que como sequência de ensino consideramos um conjunto de atividades articuladas em torno de um objeto de ensino e suas dimensões, com uma finalidade específica, tal como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]). Ademais, cabe mencionar que, para a análise das práticas de ensino das professoras, consideramos os objetos de ensino, transpostos do LDP ou de outras fontes utilizadas por elas, as atividades escolares, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos materializados nos cadernos dos alunos, bem como aqueles realizados pelas professoras, com vistas a enfatizar as três dimensões do trabalho do professor das quais nos ocupamos nesta tese: os objetos de ensino, as ferramentas de ensino e os gestos didáticos/profissionais.

Esse tópico está organizado da seguinte forma:

1. Apresentação das aulas do 6º ano: síntese da Unidade prévia do LDP, síntese dos cadernos dos alunos e descrição e análise das sequências de ensino reconstruídas e observadas/acompanhadas.
2. Apresentação das aulas do 9º ano: síntese da Unidade 1 do LDP, síntese dos cadernos dos alunos e descrição e análise das sequências de ensino reconstruídas e observadas/acompanhadas.
3. Apresentação da síntese dos objetos de ensino, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos implementados e propostos nas duas turmas.

### 6.2.1 A composição e a organização das aulas do 6º ano

Neste item, vamos focalizar as atividades efetivamente trabalhadas pela professora. Cabe destacar ainda que não chegamos a acompanhar as aulas em que a Unidade prévia do 6º ano foi presentificada, apenas a aula de revisão dessa unidade, por isso reconstruímos partes das sequências de ensino com base nas notas presentes nos cadernos dos alunos e nos LDP. Nas aulas observadas, vamos levar em consideração os cadernos dos alunos, as notas de campo, as sinopses das aulas e o manual didático.

Para efeito de compreensão, apresentamos nesse tópico:

1. A proposta de ensino presente na Unidade prévia do 6º ano<sup>128</sup>;
2. Uma síntese das informações presentes nos cadernos dos alunos;
3. As sequências de ensino presentes nas aulas do 6º ano, enfatizando os objetos de ensino, as atividades escolares, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos.

Tal estrutura se repete na apresentação e na análise das sequências do 9º ano, tópico 6.2.2.

As sequências aqui focalizadas são aquelas que se relacionam com a 1ª avaliação, a serem descritas e analisadas no tópico 6.3.

#### *6.2.1.1 A proposta de ensino da Unidade prévia do volume 6 da coleção Tudo é Linguagem*

Apresentamos, a seguir, o resumo da Unidade prévia, visto que é mencionada nos cadernos dos alunos e necessária para a reconstrução das sequências de ensino. Ressaltamos, dessa forma, que tal resumo será retomado em seção subsequente, na qual reconstruímos as sequências didáticas para análise.

Essa unidade, intitulada “Língua e diversidade cultural”, apresenta 16 páginas (7-22), distribuídas em sete seções: introdução à unidade, texto, interpretação de texto, conteúdo gramatical (estilística) e exercício, produção de texto, sugestão de


---

<sup>128</sup> A visão da proposta da Unidade 1 do 6º ano também será necessária, mas essa já foi apresentada no item 4.4.1. Contudo, quando necessário, introduziremos resumos para situar o leitor.


pesquisa e sugestão de leitura. Segue abaixo uma visão panorâmica da linha criativa de organização e de estruturação da unidade:







→ o ser humano percebeu longa e difíceis caminhos para dar conta de suas necessidades de comunicação e de expressão.



Isso significa desenvolver muitas formas de linguagem que atendem às mais diversas situações em que o homem estava envolvido e às mais diversas intenções que precisou se comunicar.

Ilustração: [nome], [ano]

→ inventou, por exemplo, sinais de fumo e outros códigos para se comunicar com o grupo e alertá-lo para evitar seus perigosos hábitos.



→ utilizou sons com vários significados:



Ilustração: [nome], [ano]

→ manteve, com as mais diversas formas, os legados ancestrais e por onde passou, desde as civilizações mais antigas...



→ até os dias de hoje.



Ilustração: [nome], [ano]

**Comunicação: intenção, situação e contexto**

Para produzir uma mensagem, é importante levar em conta:

1. a **intenção**: convencer, avisar, divertir, emocionar, ensinar, apenas manter contato...



2. a **situação**: a quem se dirige, em que ambiente e de que forma se é comunicada...



3. o **contexto**: de acordo com o momento histórico em que é produzida, a mensagem pode ter formas diferentes.



Ilustração: [nome], [ano]

**Linguagem verbal e linguagem não-verbal**

Observe a forma que estas mensagens assumiram:






Ilustração: [nome], [ano]

**Hora de organizar o que aprendemos**

- **Linguagem**: é todo o qualquer forma de expressão que o ser humano utiliza para atender a suas próprias de comunicação.
- **Linguagem verbal**: é a língua oral ou escrita.
- **Linguagem não-verbal**: ocorre que são gestos, tons e outros códigos, para a comunicação entre os pessoas, mas não a língua.



Ilustração: [nome], [ano]

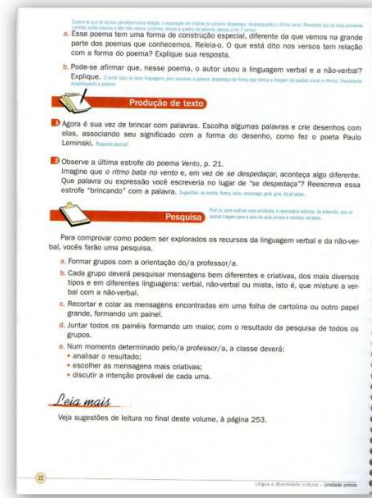
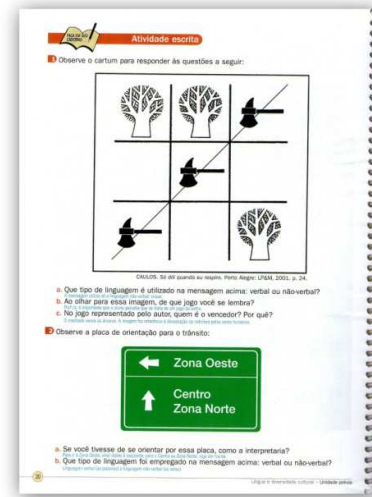


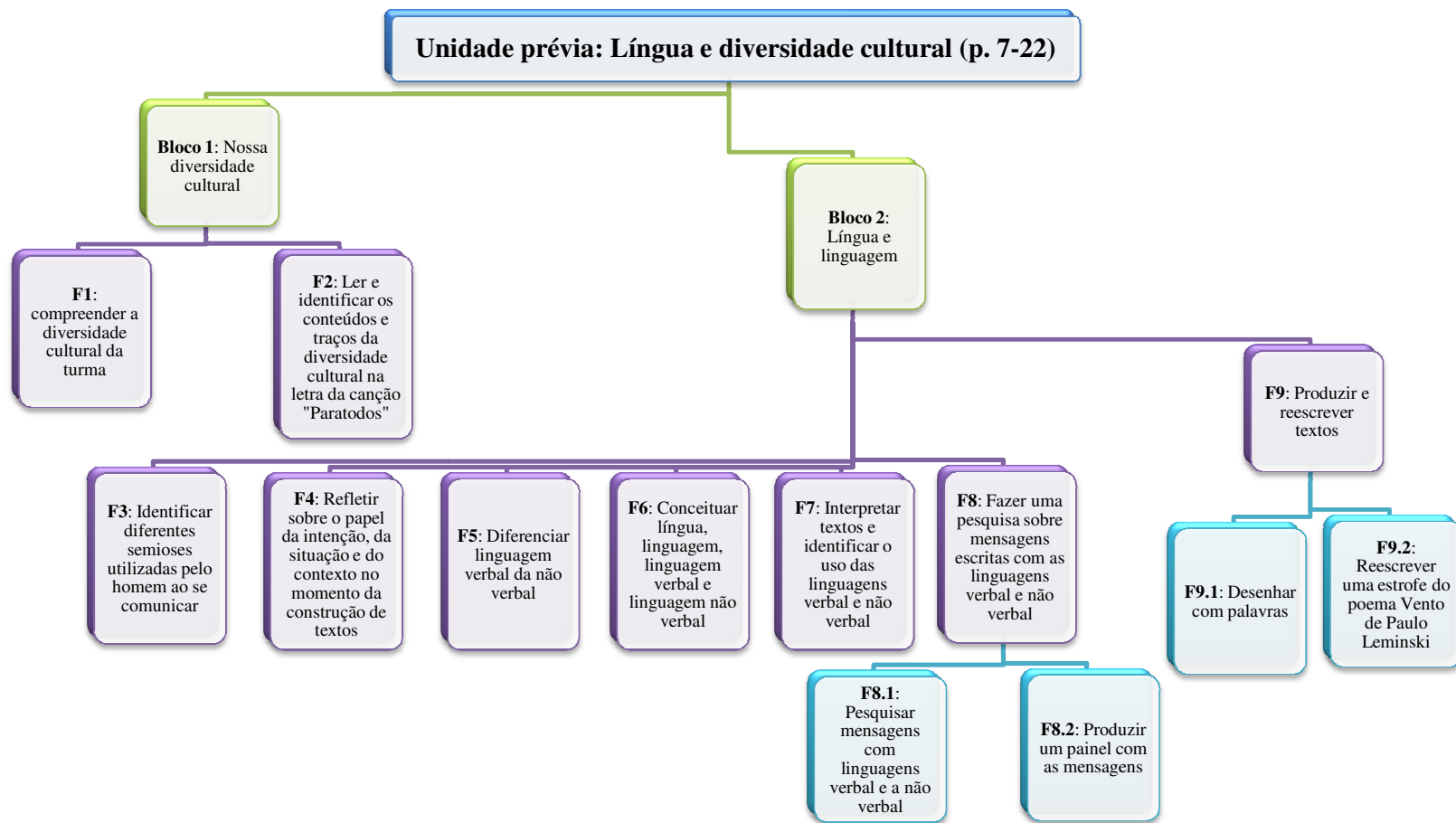
Figura 5-Layout da unidade prévia do volume do 6º ano.

Essa unidade apresenta inicialmente perguntas que focalizam a origem dos alunos e de seus antepassados e as diferenças existentes entre eles. Em seguida, os autores do LDP propõem a leitura da letra da canção **Paratodos**. Antes da apresentação da música, há o mapa do Brasil e, a partir dele, há a indicação de origem de todos os nomes (com foto) mencionados na letra da canção, apresentada posteriormente e acompanhada de um glossário. Após isso, há a subseção “Atividade oral” em que encontramos oito perguntas de compreensão e interpretação de texto, englobando as seguintes capacidades de leitura: localização, comparação de informações, extrapolação,

apreciação e inferência. Depois, há um resumo sobre o que é estudar LP. Encontramos também o tópico **Língua e Linguagem**, onde se destacam as mudanças pelas quais a LP passa, várias linguagens usadas para se comunicar, a língua como sendo extremamente importante para se expressar e como elemento que nos faz diferentes dos outros animais. Após isso, há o tópico **As formas de comunicação**, em que se apresentam desenhos em paredes de caverna, rádio, pintura, tela de cinema, sinais, sons etc., destacando-se, através desses exemplos, as várias formas utilizadas pelo homem para se comunicar. Depois, encontramos o tópico **Comunicação: intenção, situação e contexto**, onde os aspectos intenção, situação e contexto são considerados importantes no momento da produção de uma mensagem, e o tópico **Linguagem verbal e linguagem não verbal**, que é exemplificado com duas fotografias. Em seguida, há o quadro **Hora de organizar o que aprendemos** que apresenta a síntese do que é linguagem, linguagem verbal e linguagem não verbal, seguido de uma foto de apresentação teatral. A unidade traz ainda um quadro com a definição de língua, seguida de várias imagens (placa de sinalização, muro grafitado, capa de HQ, Carta de Caminha etc.), mostrando-se com isso onde ela aparece. Logo depois, encontramos a subseção “Atividade escrita”, constituída de quatro questões, as quais visam à compreensão e à interpretação de um cartum (1ª questão), placa de trânsito (2ª questão), anúncio publicitário (3ª questão), poema de Paulo Leminski (4ª questão), a partir dos quais as linguagens verbal e não verbal são focalizadas. Após isso, há a proposta de **produção de texto**: criar desenhos com palavras tal como fez o poeta Paulo Leminski e reescrever uma estrofe do poema Vento. Depois, consta a sugestão de **pesquisa** sobre mensagens construídas com diferentes linguagens e de construção de um painel com os exemplos selecionados. Por fim, há a **sugestão de leitura**.

Essa unidade traz três blocos de conteúdo, contudo representamos apenas dois, pois o 3º bloco (Leitura) não é especificado: consta apenas a seção **Leia mais**, com a indicação da página 253, onde são apresentadas indicações de leitura de acordo com a unidade, mas nela não há sugestão referente à Unidade prévia.

Após a síntese da organização da unidade passo a passo, apresentamos a sua macroestrutura para verificarmos a articulação feita entre os vários objetos e atividades propostos. Por meio dela, destacamos os macro-objetos (blocos 1 e 2) e as finalidades (F) a partir das quais é possível também identificar as atividades propostas.



Esquema 19 - Macroestrutura da Unidade prévia (6º ano).

Considerando a macroestrutura, verificamos dois grandes objetos de ensino “Diversidade cultural” e “Língua e linguagem”, a partir dos quais são criadas diferentes tarefas, que compreendem diversos domínios de atividades.

Trata-se de uma unidade que se propõe a discutir a questão da diversidade cultural, as várias semioses envolvidas na comunicação (audiovisual, visual, escrita), os fatores a serem considerados no momento de se comunicar (intenção, contexto e situação), as linguagens verbal e não verbal e a definição de língua. Em resumo, temos como objetos diversidade cultural, linguagens, língua e situação de comunicação, trabalhados por meio de 21 tarefas e quatro atividades languageiras (produção oral, leitura, análise linguística e produção escrita).

A unidade traz cinco conjuntos de tarefas: cinco perguntas de ativação de conhecimento prévio; oito perguntas sobre o conteúdo da letra da canção, relacionando-o com o tema diversidade cultural brasileira; quatro perguntas de interpretação e sobre as linguagens verbal e não verbal a partir de quatro gêneros (cartum, sinal de trânsito, anúncio publicitário e poema); orientação para a produção de um desenho com palavras e para a reescrita de uma estrofe; e orientação para a realização de uma pesquisa de mensagens envolvendo as linguagens verbal e não verbal e para a produção de um painel com os exemplos encontrados. Essas tarefas podem ser reunidas em nove atividades escolares: (1) compreender a diversidade cultural da turma; (2) ler a letra da canção “Paratodos”; (3) identificar os conteúdos na letra da canção; (4) compreender a diversidade cultural do Brasil; (5) conceituar língua e linguagem; (6) diferenciar linguagem verbal da linguagem não verbal; (7) produzir um desenho; (8) reescrever uma estrofe do poema Vento, de Paulo Leminski; e (9) construir um painel com mensagens que sejam constituídas das linguagens verbal e não verbal.

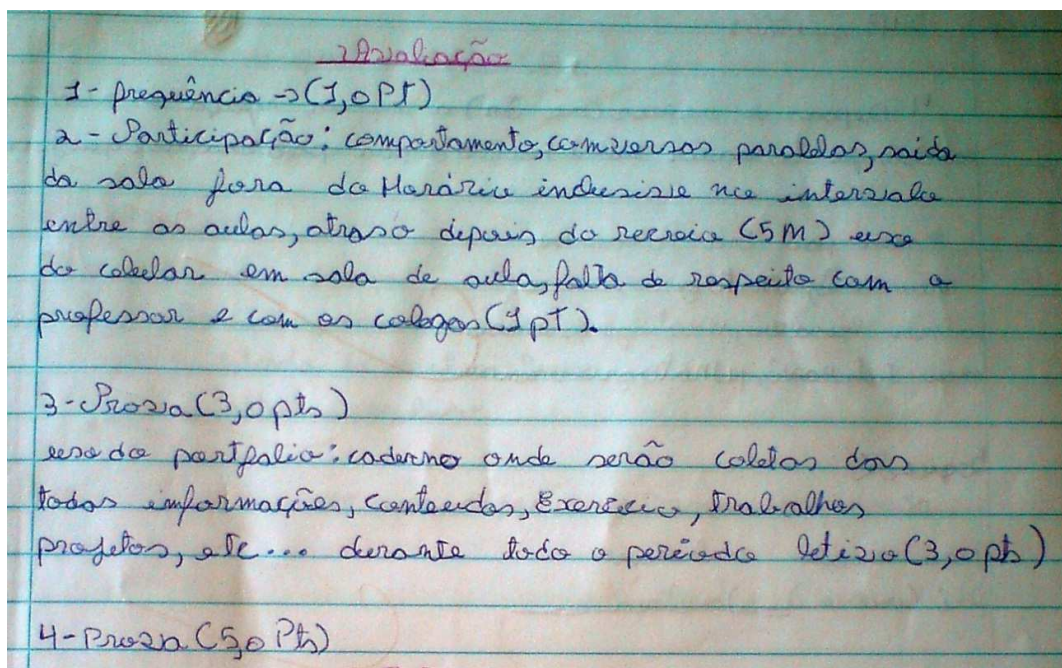
A partir dessa síntese, podemos compreender a presentificação dos objetos de ensino, a partir do uso do LDP nas aulas que antecederam a 1ª avaliação.

#### *6.2.1.2 As informações presentes nos dois cadernos do 6º ano*

Os cadernos dos alunos permitem perceber a ordem cronológica do ensino proposto, a agenda de trabalho, as produções escritas dos alunos, os exercícios feitos a

partir do LDP, o gesto regulador (visto) da professora etc. Trata-se de um documento que fornece indícios da planificação das sequências de ensino e informações parciais sobre aquilo que foi realizado durante as aulas. Por exemplo, na parte analisada dos cadernos do 6º ano (início do ano letivo até a 1ª avaliação), identificamos as seguintes informações:

1) *Elementos que compõem a avaliação bimestral*

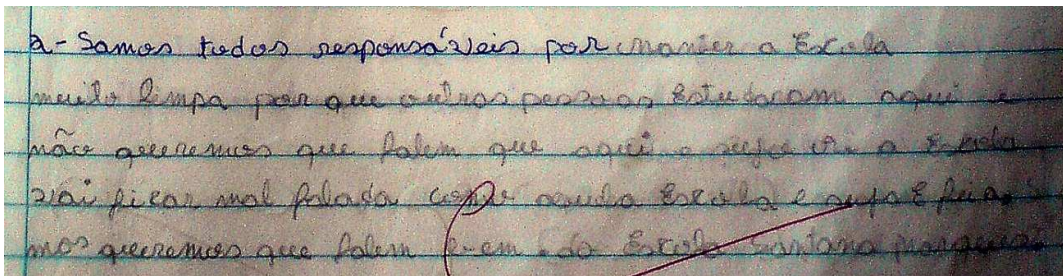


(Caderno 1, 6º ano, 2010).

Conforme as especificações presentes nesse caderno, o gesto regulação executado pela professora envolve comportamento, cópia das tarefas exigidas durante as aulas e teste. Desses componentes, o que visa ao controle da aprendizagem é o teste; os demais servem para controlar o trabalho do aluno.



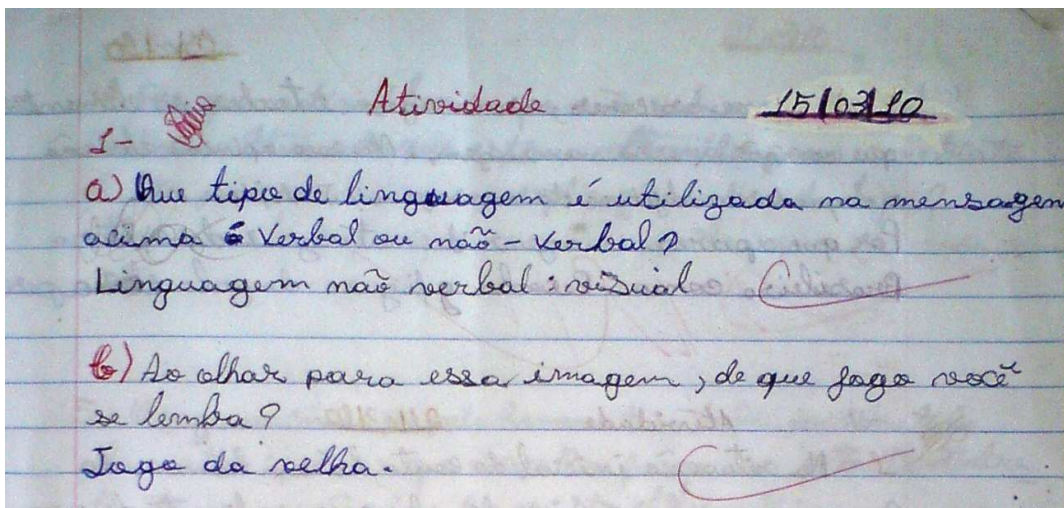
## 2) Regras de comportamento



(Caderno 1, 6º ano, 2010).

O texto acima releva um objeto de ensino muito presente no ensino de LP, que é ética e cidadania. Questões essas, inclusive, destacada no *Guia de Livros didáticos 2008* quanto às coleções aprovadas. De acordo com esse documento, o LDP precisa “colaborar para a construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações” (BRASIL, 2007, p. 15). Tal objeto de ensino, diferentemente dos objetos discursivos, aparece bem alinhado aos textos de referência, mostrando a aproximação entre estes e as práticas das professoras.

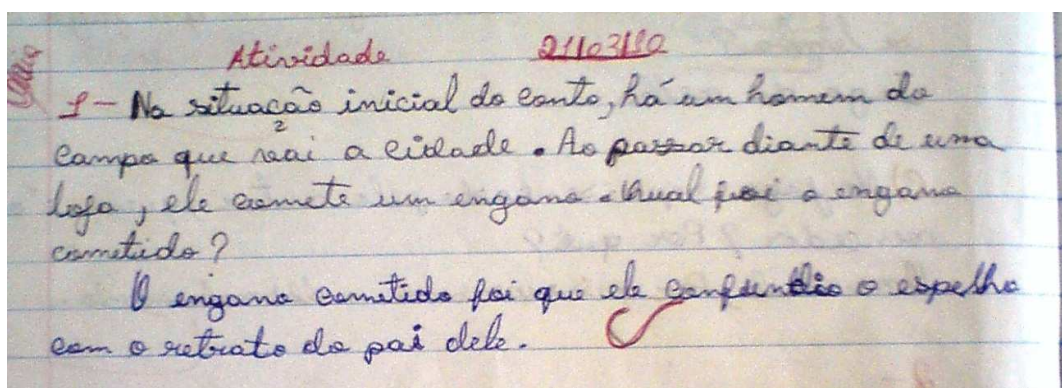
## 3) Gesto didático regulação



(Caderno 2, 6º ano, 2010).

Esse gesto é percebido por meio do visto, que será utilizado posteriormente para a avaliação somativa. Esse recorte é representativo de uma ação bastante recorrente nas práticas docentes observadas e analisadas, demonstrando que se trata de um traço constitutivo da cultura escolar que serve para controlar o comportamento dos alunos e a aprendizagem.

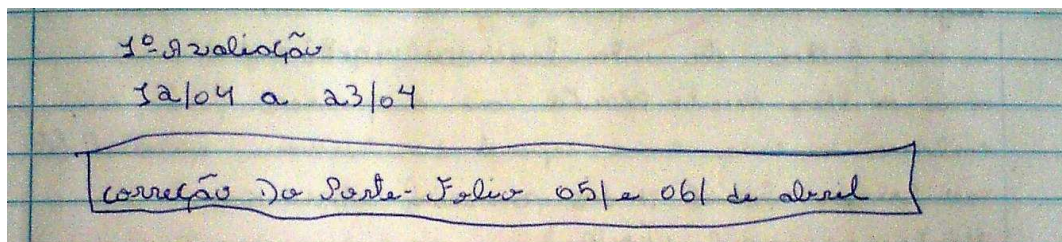
#### 4) Resolução das tarefas do LDP



(Caderno 2, 6º ano, 2010).

Esse exemplo é bastante representativo da função do LDP: ele favorece a proposição de tarefas, que não só servem para a memorização de um conteúdo, como também para o destacamento das facetas dos objetos focalizados. A execução, assim, do gesto formulação de tarefas serve também para a implementação dos gestos presentificação, elementarização e regulação.

#### 5) Avisos

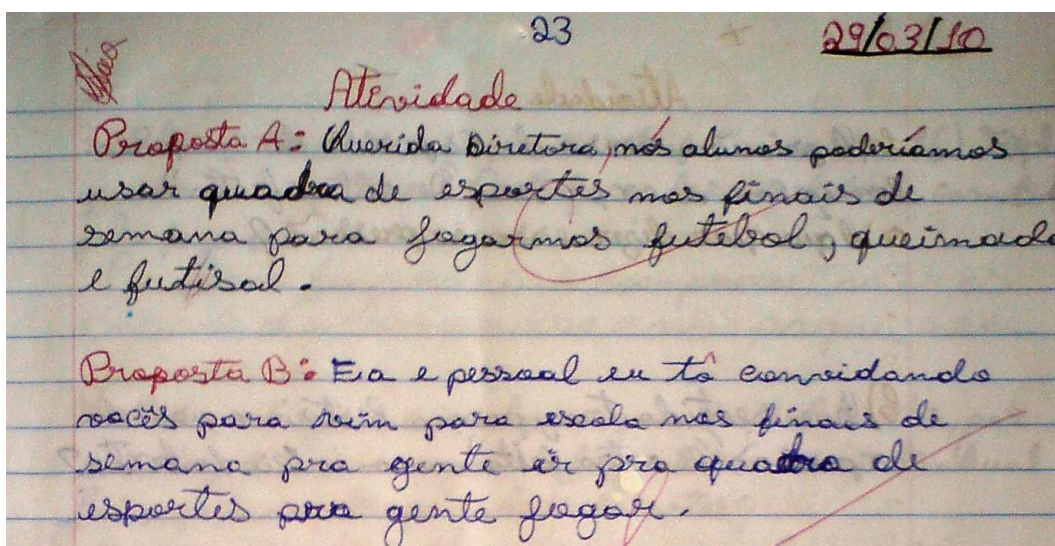


(Caderno 1, 6º ano, 2010).



Por meio desse recorte, confirmamos o papel ocupado pelo caderno na sala de aula. Ele é muito mais do que um espaço para se anotar conteúdo; é importantíssimo para o gerenciamento das ações formais da escola, além de se constituir a “vitrine da classe”.

6) Produção escrita retirada do LDP



(Caderno 2, 6º ano, 2010).

O caderno permite visualizar não só a escrita, mas também observar onde incidem as interferências sobre o texto do aluno. No exemplo acima, verificamos que P6 interveio na pontuação e na ortografia, deixando, contudo, de corrigir algumas palavras grafadas incorretamente: “futisal”, “e a e” (e aí). O interessante também de se observar é a adequação realizada pela aluna ao escrever “para” quando o interlocutor exige o uso da linguagem mais formal e “pra” em situações informais (escrever um recado para os colegas).

Percebemos, através desses excertos, que os cadernos são pertinentes para se considerar, embora com uma visão parcial, o que foi trabalhado nas aulas que antecederam à 1ª avaliação. A partir deles, percebemos os três principais gestos executados pela professora: implementação do dispositivo didático, formulação de tarefas e regulação.

De posse desse material, construímos um quadro-síntese, apresentado a seguir, que permite identificar o que foi focalizado nas aulas na turma do 6º ano.

<b>Data</b>	<b>Informações sobre as aulas</b>
08/03/2010	Apresentação dos componentes da avaliação: frequência (1,0), participação (1,0), portfolio (3,0) e prova (5,0). Notas sobre relação de convivência. Indicação da página 256 do LDP como atividade a ser feita em casa: projeto de leitura “Operação Risoto”, de Eva Furnari.
09/03/2010	Escrever uma carta como dever de casa.
10/03/2010	Exercício do livro sobre a música “Paratodos”, p. 10 (questões 4-8).
15/03/2010	Exercício do livro sobre linguagem verbal e não verbal, p. 20 (questões 1-3)
21/03/2010	Fazer a leitura do texto “O caso do Espelho”, de Ricardo Azevedo, p. 24. Responder às questões 1-9 (p. 26).
23/03/2010	Assistir ao filme “Coração de Tinta”.
24/03/2010	Criar um desfecho para o conto “O caso do Espelho” (p. 28).
29/03/2010	Variedade linguística Produzir dois bilhetes levando em consideração a situação de comunicação.
05/04/2010	Matéria para prova copiada no quadro.

Tabela 25-Síntese dos conteúdos e das atividades/tarefas relacionados no caderno do 6º ano.

Considerando o quadro apresentado anteriormente, percebemos que em dois momentos o LDP não é usado: na solicitação de se fazer uma carta e de se assistir a um filme. A partir do quadro, também podemos elencar os objetos trabalhados através da presentificação do LDP, a saber: narrativa de ficção, canção “Paratodos”, linguagens verbal e não verbal, o conto “O caso do espelho” e a situação de comunicação.

Cabe ainda destacar que a aula do dia 05/04/2010 não é considerada para a construção das sequências de ensino, uma vez que é destinada à correção do portfólio e ao anúncio do que possivelmente seria cobrado na prova. Não identificamos objetos de ensino, atividades e tarefas que pudessem caracterizar uma sequência. Nessa aula, as tarefas dos alunos foram:

1. levar o caderno para a professor verificar se as tarefas estavam sendo copiadas (vale três pontos para a prova), parecendo não serem relevantes as respostas dadas aos exercícios, porque a professora faz apenas a checagem do que foi feito; e
2. copiar a matéria da prova do quadro-negro.

Essa aula teve como finalidade principal regular se os alunos estavam copiando as tarefas no caderno, o que é relevante para a avaliação da participação e não, necessariamente, da aprendizagem. Além disso, é o momento em que a professora apresenta os objetos, guiando o aluno com relação ao que deverá estudar para a prova, e realiza diretamente o gesto de regulação ao visar o caderno dos alunos e indiretamente o gesto de criação da memória didática, porque leva os alunos a retomarem os conteúdos já focalizados nas aulas por conta da 1ª avaliação.

### *6.2.1.3 As sequências de ensino do 6º ano reconstruídas a partir dos cadernos dos alunos, das sinopses das aulas e do LDP*

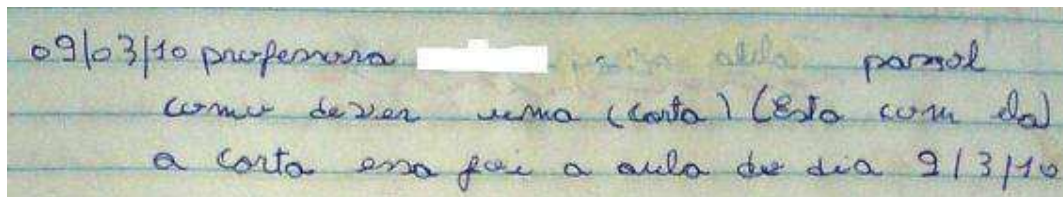
Neste item, descrevemos e analisamos, primeiramente, as sequências de ensino nas quais o LDP não foi usado e aqueles em que foi usado e, posteriormente, apresentamos um quadro-síntese dos objetos de ensino, das atividades escolares, das formas sociais de trabalho e dos gestos didáticos.

#### 6.2.1.3.1 Sequências de ensino sem a implementação do LDP

A partir das notas dos cadernos dos alunos, apresentaremos as duas sequências em que não houve o uso do LDP.

#### **Sequência de ensino 1 – Produção de carta – 09/03/2010**

Essa sequência de ensino envolve a produção de uma carta. Quanto à atividade escolar produzir uma carta, não há informações nos dois cadernos fotocopiados sobre do que se trata; tem-se apenas a seguinte nota no caderno 1:



09/03/10 professora [redacted] para a aula para  
começar a fazer uma (carta) (esta com da)  
a carta essa foi a aula de dia 9/3/10

(Caderno 1, 6º ano, 2010).

Com base nisso, podemos dizer que essa sequência de ensino constitui-se apenas do enunciado de instrução, isto é, produzir uma carta, pois não há menções posteriores a esse trabalho.

É possível afirmar também, a partir dessa nota, que há dois gestos didáticos realizados: a presentificação de um objeto discursivo (ação essa não seguida de ensino), o gênero carta, e a regulação da tarefa, uma vez que a aluna entrega o texto para a professora, o que pressupõe que esse será avaliado como elemento de participação em aula, podendo ser alvo de correções pontuais ou não. Essa regulação poderá assim incidir sobre a aprendizagem dos elementos da escrita ou apenas sobre o ato de fazer do aluno. Quanto à forma social de trabalho, supomos ser delegação<sup>129</sup> e trabalho individual, porque a carta é dada como um dever, subentende-se, dever de casa.

### **Sequência de ensino 2 – Assistir o filme “Coração de Tinta” – 23/03/2010**

Essa sequência diz respeito ao filme “Coração de Tinta”. Tomando como referência as notas de campo, apresentamos as seguintes informações:

A aula dedicada ao filme passou-se na Biblioteca da escola. No dia 23/03/2010, os alunos já aguardavam a professora no lugar combinado para assistir ao filme. Nesse dia, ela explicou a observadora que pretendia relacionar o filme ao conto “O caso do espelho”, texto principal da Unidade 1, e que ia pedir dinheiro à turma para fazer cópia do enredo do filme, o que não aconteceu até o dia 22/06/2010.

Vale destacar que “Coração de Tinta” é uma narrativa de ficção, em que Meggie e seu pai Mo entram no mundo encantado dos livros para impedir o vilão Capricórnio de roubar os poderes mágicos de Mo de trazer os personagens dos livros à vida e encontrar sua mãe perdida. A partir da sinopse do filme, da proposta de trabalho com o conto “O caso do espelho” do LDP e do trabalho realizado posteriormente pela professora, não se percebe qual sua intenção com tal proposta. Talvez, destacar a importância do livro ou a contação de história. A sequência em si implementada caracteriza-se pela presença de um objeto cultural, o filme, a partir do qual o aluno deveria realizar as seguintes atividades: assistir ao filme e observar como podemos

---

<sup>129</sup> Incluímos essa forma social de trabalho, porque precisávamos categorizar a ação da professora de delegar tarefas. Não consideramos isso como magistral por não se constituir um momento de apresentação e explicação de conteúdo.

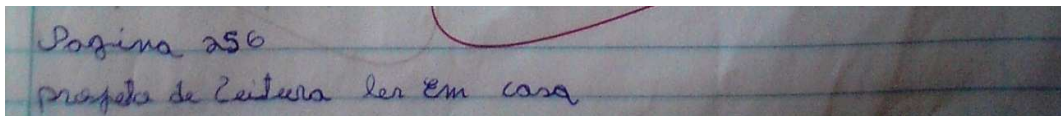
viajar através dos livros. Novamente, a forma social de trabalho utilizada para a implementação da tarefa foi a delegação, porque a professora apenas designou aos alunos o que deveriam fazer. O gesto que introduziu esse objeto cultural foi apenas a presentificação, ainda que, ao mencionar a distribuição de uma sinopse, haja a possibilidade da realização da elementarização; porém, os alunos não tiveram acesso a essa sinopse. A atividade resumiu-se a assistir ao filme.

#### 6.2.1.3.2 Sequências de ensino com a implementação do LDP

Com base nos cadernos dos alunos, identificamos cinco sequências de ensino que tratam da narrativa de ficção, diversidade cultural, língua e linguagem, o conto “O caso do espelho” e linguagem formal e informal.

#### **Sequência de ensino 1 – Narrativa de ficção – 08/03/2010**

Considerando as notas dos cadernos, essa sequência foi realizada no início do ano letivo, quando a professora informa os alunos que o projeto de leitura, sugerido no livro, deverá ser realizado em casa. Notamos, assim, que há a proposta de leitura de uma narrativa de ficção, gênero a que a história pertence. Entretanto, a partir da nota no caderno dos alunos, não se tem acesso ao que foi dito pela professora. Não se sabe, por exemplo, se, posteriormente, ela pretendia voltar ao texto. Sabe-se, com certeza, que ele foi mencionado no contexto de sala de aula, como indica a nota presente no caderno 1:



(Caderno 1, 6º ano, 2010)

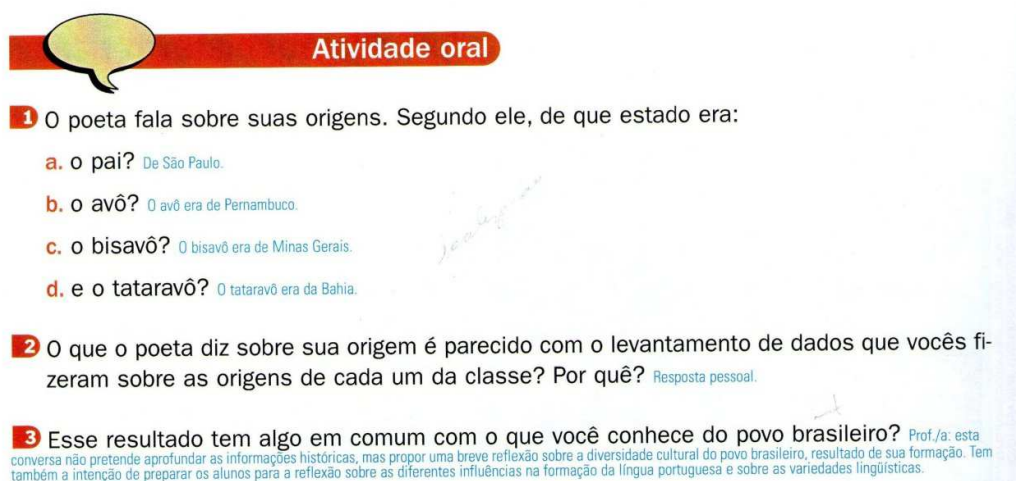
Os registros presentes nos cadernos dos alunos até 13/09/2010 não mostram retomadas do projeto de leitura proposto pelo LDP, o que nos leva a pensar que possivelmente se trata de uma tarefa para ser realizada pelo aluno de forma autônoma.

Pode-se dizer que a única atividade relacionada a esse gênero é a leitura, que se caracteriza como uma atividade de fruição, porque não há materialização do gesto regulatório no manual nem no livro; tem-se apenas a presentificação de um objeto discursivo e a formulação de tarefa, em que as formas sociais de trabalho delegação e trabalho individual parecem ter sido usadas, por causa do enunciado de instrução aos alunos e da leitura a ser feita em casa.

### Sequência de ensino 2 – Diversidade cultural – 10/03/2010

Nessa sequência de ensino, reconstruída com base nos cadernos dos alunos, foi baseada no LDP. Na aula em que ela foi realizada, a canção “Para todos” foi o texto tomado como referência para as atividades de leitura e de identificação do conteúdo do texto e de questões relacionadas à diversidade cultural brasileira.

As tarefas que aparecem no caderno foram retiradas da página 10 do LDP do 6º ano. São cinco tarefas que têm como referência a letra da canção “Paratodos”. Ainda que não saibamos como foi realizado o trabalho anterior a feitura das questões 4, 5, 6, 7 e 8, temos a oportunidade de perceber um recorte que a professora realizou: de oito questões, ela desconsiderou três, ilustradas abaixo:



**Atividade oral**

- 1 O poeta fala sobre suas origens. Segundo ele, de que estado era:
  - a. o pai? *De São Paulo.*
  - b. o avô? *O avô era de Pernambuco.*
  - c. o bisavô? *O bisavô era de Minas Gerais.*
  - d. e o tataravô? *O tataravô era da Bahia.*
- 2 O que o poeta diz sobre sua origem é parecido com o levantamento de dados que vocês fizeram sobre as origens de cada um da classe? Por quê? *Resposta pessoal.*
- 3 Esse resultado tem algo em comum com o que você conhece do povo brasileiro? *Prof./a: esta conversa não pretende aprofundar as informações históricas, mas propor uma breve reflexão sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, resultado de sua formação. Tem também a intenção de preparar os alunos para a reflexão sobre as diferentes influências na formação da língua portuguesa e sobre as variedades lingüísticas.*

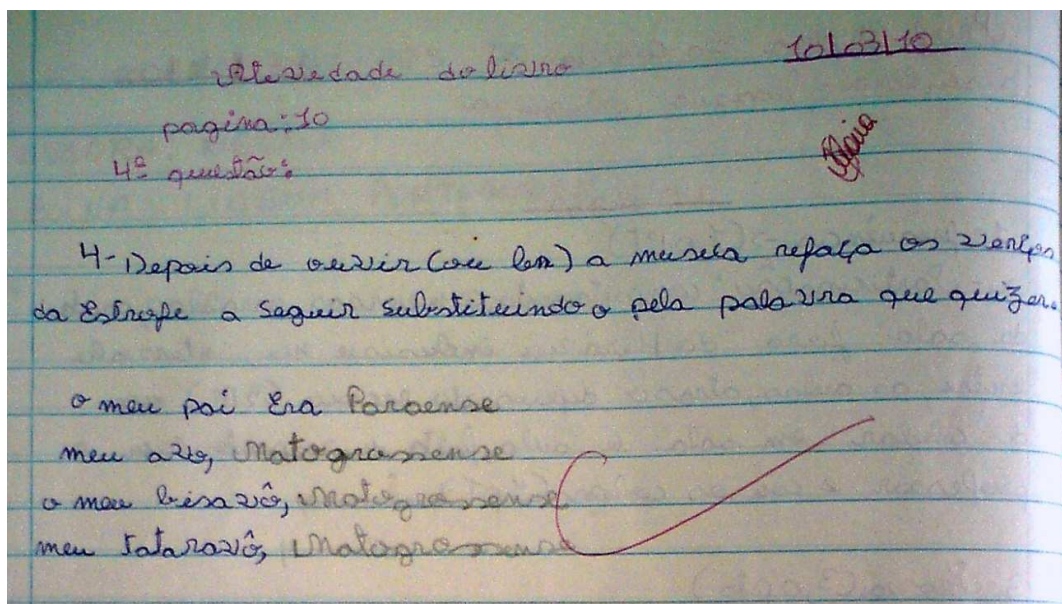
(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 10).

Analisando as três tarefas eliminadas e considerando as propostas anteriores e o indicativo de atividade oral, podemos levantar duas hipóteses sobre o recorte feito



pela professora: (1) ela não trabalhou a parte de introdução à unidade que permitiria ao aluno fazer as questões 2 e 3, porque são tarefas de extrapolação e requerem conhecimentos prévios; e (2) ela trabalhou inicialmente as três questões oralmente, seguindo a sugestão do LDP e depois pediu que as demais fossem escritas no caderno. Independentemente das motivações da professora, o conteúdo da letra da canção é o objeto de ensino focalizado, relacionando-o à diversidade cultural existente no Brasil. Trata-se, portanto, de um objeto temático.

Considerando o tipo de atividade e as respostas das questões no caderno, possivelmente, houve a implementação dos gestos presentificação (professora sugere ou faz a leitura da letra da canção), elementarização (as várias tarefas focam facetas da diversidade cultural), formulação de tarefas (solicita a resolução dos exercícios) e regulação (professora atribui o visto ao caderno do aluno, percebível no exemplo a seguir).



(Caderno 1, 6º ano, 2010)

Além disso, podemos supor que as formas sociais de trabalho materializadas foram a delegação (os enunciados de instrução), correção (visto) e trabalho individual (aluno responde as questões no caderno).

### **Sequência de ensino 3 – Língua e linguagem – 15/03/2010 e 07/04/2010**

A sequência de ensino que discute questões sobre língua e linguagem foi realizada em dois momentos distintos: apresentação de conteúdo e revisão. Para construir essa sequência recorreremos aos cadernos, ao LDP e as sinopses das aulas.

De acordo com nota no caderno dos alunos, foi-lhes proposto a feitura das questões 1, 2 e 3, situadas nas páginas 20 e 21, de um total de quatro que abordam as linguagens verbal e não verbal. Tomando como referência o LDP, sabemos que as discussões sobre linguagens, língua, situação de comunicação, linguagem verbal e linguagem não verbal são apresentadas após o trabalho com a diversidade cultural e antes do exercício proposto pela professora, o qual envolve as atividades de interpretação de texto e de identificação do uso das linguagens verbal e não verbal. Antes da proposição das tarefas, talvez, não tenha ocorrido a leitura integral de todo o texto expositivo didático sobre esse assunto, mas é possível de se afirmar que a professora chegou a trabalhá-lo, como mostra a continuação da sequência na aula do dia 07/04/2010:



Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: Língua e Linguagem		Cidade: Belém/PA	Professor: NV	Turma: 6º ano do EF2
Nível	FST <sup>130</sup>	Material	Resumo narrativo/descrição	
<b>Aula do dia 15/03/2012 (reconstruída)<sup>131</sup></b>				
<b>1.</b>			<b>Apresentação das formas de comunicação (visual, verbal, sonora), dos aspectos da situação de comunicação (intenção, contexto, situação), das linguagens verbal e não verbal, dos conceitos de linguagem, linguagem verbal, linguagem não verbal, língua.</b>	
<b>1.1</b>			<b>Leitura do texto didático</b>	
1.1.1	<b>E</b>	<b>LDP (p. 12-15)</b>	➤ Perceber as várias semioses presentes no ato de comunicação.	
1.1.2	<b>E</b>	<b>LDP (p. 16)</b>	➤ Considerar a intenção, o contexto, a situação no momento da construção de textos.	
1.1.3	<b>E</b>	<b>LDP (p.17)</b>	➤ Verificar vários exemplos do emprego da linguagem verbal e da linguagem não verbal.	
1.1.4	<b>E</b>	<b>LDP (p. 18-19)</b>	➤ Ler os quadros-síntese dos conceitos de linguagem, linguagem verbal, linguagem não verbal e língua.	
<b>1.2</b>			<b>Resolução do exercício</b>	
	<b>D</b> <b>C</b> <b>TI</b>	<b>LDP (p. 20 e 21)</b>	➤ Resolver as questões 1, 2 e 3 sobre linguagem verbal e linguagem não verbal. ➤ Corrigir as questões 1, 2 e 3.	
<b>Aula do dia 07/04/2010 (Observada)</b>				
0. transição			Professora chama atenção dos alunos sobre os pontos de participação e avisa-os que a aula será de revisão.	
<b>1.3</b>			<b>Revisão do tópico língua e linguagem do LDP (p. 11-19)</b>	
1.3.1	<b>E</b>	<b>LDP (p.11 – Língua e linguagem)</b>	➤ Observar as influências externas (temporais e de outras linguagens) que a língua portuguesa sofre. Professora chama atenção dos alunos quanto aos aspectos destacados na página 11 do LDP: a língua recebe inúmeras influências ao longo do tempo; para se comunicar, o ser humano utiliza várias linguagens (visuais, sonoras, gestuais...).	
1.3.2	<b>E</b>	<b>LDP (p. 12 – As formas de comunicação)</b>	➤ Perceber a existência de diferentes formas para se comunicar (desenho, rádio, pintura). Professora pede que os alunos abram o LDP na página 12 e atentem para as muitas formas que o homem utiliza para se comunicar: desenho, rádio, pintura. Alunos participam dando como exemplo a música.	
1.3.3	<b>E</b>	<b>LDP (p. 17 – Linguagens verbal e não verbal; p. 19 – Conceito de língua)</b>	➤ Diferenciar linguagem verbal e linguagem não verbal. Professora pergunta sobre o que é linguagem verbal e linguagem não verbal. Alunos ficam calados. Professora pergunta sobre o que diferencia o ser humano dos demais animais. Logo em seguida, responde que é a língua.	

Tabela 26-Sequência didática "Língua e Linguagem" do 6º ano do EF2.

<sup>130</sup> Formas sociais de trabalho: expositivo/magistral (E), correção (C), delegação (D), trabalho individual (TI).

<sup>131</sup> Como não acompanhamos essa aula, apresentamos apenas as atividades que podem ter sido desenvolvidas, considerando a proposta presente no LDP e as notas dos cadernos dos alunos.

Por meio da segunda parte da sequência, podemos perceber que a professora procura levar os alunos a se lembrarem dos conteúdos trabalhados: influências sobre a língua, as formas de comunicação e linguagem verbal e a não verbal. Inclusive, a professora sinaliza claramente as páginas a serem retomadas pelos alunos, 11 e 12, além de sua fala ser acompanhada com o folhear do livro. Conforme virava as páginas, comentava os conteúdos trabalhados.

Assim, a partir da continuação da sequência, identificamos que os objetos de ensino focalizados são língua e linguagem, um objeto estilístico, tratados a partir da atividade de leitura do texto didático, da identificação da diferença entre linguagens verbal e não verbal e da conceituação de língua. Tal trabalho envolveu as formas sociais de trabalho magistral (revisão dos conteúdos trabalhados), delegação (enunciado de instrução) e correção (visto no caderno dos alunos) e os gestos didáticos presentificação (anunciar o tópico da aula), elementarização (exercícios explorando as dimensões do objeto linguagens verbal e não verbal), regulação (ao dar visto no caderno e considerá-lo na avaliação bimestral), criação da memória didática (tenta fazer com que os alunos relembrem o que foi trabalhado até o presente momento) e institucionalização (ao afirmar que a língua sofre modificações de acordo com o tempo, ao apresentar as várias semioses utilizadas no momento da comunicação e ao definir o conceito de língua).

#### **Sequência de ensino 4 – O conto “O caso do espelho” – 21/03/2010, 22/03/2010, 24/03/2010 e 07/04/2010**

Para a reconstrução dessa sequência, consideramos as notas dos cadernos, as aulas observadas e o LDP. Essa sequência é constituída de cinco atividades escolares: (1) leitura do texto “O caso do espelho”, (2) interpretação do texto, (3) caracterização das personagens do conto, (4) identificação dos momentos da narrativa e (5) revisão do conteúdo. Tais atividades permitem a presentificação de um objeto discursivo, conto popular, e a elementarização de dois componentes do gênero: o conteúdo e dois aspectos composicionais (personagens e estrutura narrativa).

Ela é constituída de quatro momentos distintos, sendo apenas dois presenciados por nós: (1) professora pede que os alunos leiam o texto “O caso do espelho” e respondam nove questões de interpretação; (2) professora corrige o exercício e apresenta dois elementos da narrativa; (3) professora pede que os alunos criem outro

desfecho para o texto; (4) professora faz a revisão do conteúdo. Tal organização é observada na sinopse da sequência didática, apresentada abaixo:

<b>Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: O conto popular “O caso do espelho”</b>			<b>Cidade:</b> Belém/PA	<b>Professor:</b> NV	Turma: 6º ano do EF2
<b>Nível</b>	<b>FST<sup>132</sup></b>	<b>Material</b>	<b>Resumo narrativo/descrição</b>		
<b>Aula do dia 21/03/2010 (reconstruída)</b>					
<b>1.</b>			<b>O conto “O caso do espelho” (Unidade 1 do LDP)</b>		
<b>1.1</b>			<b>Leitura do texto “O caso do espelho”</b>		
1.1.1	<b>D</b> <b>TI</b>	<b>LDP</b> <b>(p. 24-25)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o texto “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo</li> </ul> Professora pede que os alunos leiam o texto.		
<b>1.2</b>			<b>Interpretação do texto “O caso do espelho”</b>		
1.2.1	<b>D</b> <b>TI</b>	<b>LDP</b> <b>(p. 26)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolver nove perguntas de interpretação do texto “O caso do espelho”</li> </ul> Professora pede que os alunos resolvam as questões de interpretação (1-9).		
<b>Aula do dia 22/03/2010 (observada)</b>					
0. transição			Professora diz aos alunos que vai corrigir o exercício deixado na aula anterior.		
<b>1.3</b>			<b>Correção do exercício de interpretação do texto “O caso do espelho”</b>		
1.3.1	<b>C</b>	<b>LDP</b> <b>(p. 26 – nove</b> <b>questões da</b> <b>subseção</b> <b>“Atividade</b> <b>escrita”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir os exercícios</li> </ul> Professora inicia a correção da 1ª questão. Pergunta os alunos para ter uma resposta; depois, copia a resposta no quadro-negro. Professora pergunta qual é a resposta da 2ª questão e coloca a resposta no quadro-negro. Pergunta qual é a resposta da 3ª questão e coloca a resposta no quadro-negro. Pergunta qual é a resposta da 4ª questão e coloca a resposta no quadro-negro.		
0. transição			Professora diz à pesquisadora que, na turma, há um aluno “problema”. Ela diz que vive apreensiva com a presença do aluno, porque ele demonstra um comportamento agressivo. Além disso, diz que ele não faz as atividades e que a primeira unidade do livro já foi toda copiada no seu caderno por outra pessoa. Enquanto falava sobre essa situação, o aluno em questão aproxima-se e diz que vai copiar a unidade com a letra dele. Professora diz que ele é filho de presidiário e que conhece todos os bandidos do Benguí (bairro violento). Professora diz que não gosta de dar aula à tarde, porque só há repetente e “marginal”. Professora informa que pediu que os alunos separassem um caderno específico para Português e que fizessem as atividades, porque isso fazia parte da avaliação.		
1.3.1	<b>C</b>	<b>LDP (p. 26)</b> <b>Quadro-negro</b>	Professora corrige a 5ª questão e copia a resposta no quadro-negro. Corrige a 6ª questão e copia a resposta no quadro-negro.		
<b>1.4</b>			<b>Atribuição de visto nos cadernos dos alunos</b>		
1.4.1	<b>C</b>	<b>Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tomar visto</li> </ul> Professora chama os alunos para dar o visto, caso tenham feito a atividade.		
0. transição			Professora lembra os alunos sobre o compromisso feito no início do ano, em razão da bagunça em sala.		
<b>1.5</b>			<b>Apresentação dos elementos da construção do texto</b>		

<sup>132</sup> Formas sociais de trabalho: expositivo/magistral (E), perguntas/resposta (P-R), correção (C), trabalho individual (TI), delegação (D).

	<b>E</b>	<b>LDP (p. 27 – elementos da narrativa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Refletir sobre os elementos da narrativa</li> </ul> Professora pede que os alunos abram o LDP na página 27. Explica que as personagens no texto “O caso do espelho” não tem nome, mas que é possível identificá-las por meio das características que lhes são atribuídas. Apontando para o LDP, diz aos alunos que o conto é uma narrativa e que apresenta uma situação inicial, um conflito, um clímax e um desfecho. Solicita a ajuda da turma para recontar o conto, mostrando os momentos da narrativa.
0. transição			Professora diz à observadora que algumas turmas estão sem livro.
1.3.1	<b>C</b>	<b>LDP (p. 26 – questões 7 e 8)</b>	Os alunos perguntam para a professora sobre as respostas das questões 7 e 8. Ela diz que são questões de opinião, que eles devem responder a partir do que eles acham.
0. transição			Professora informa que a aula terminou.
<b>Aula do dia 24/03/2010 (reconstruída)</b>			
<b>1.6</b>			<b>Criação de outro desfecho para o conto “O caso do espelho”</b>
1.6.1	<b>D TI</b>	<b>LDP (p.28 – seção produção oral de texto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escrever um desfecho para o conto “O caso do espelho”</li> </ul> Professora pede que os alunos criem outro desfecho para o conto
1.6.2	<b>C</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Professora dá visto</li> </ul> Alunos levam o caderno para a professor corrigir.
<b>Aula do dia 07/04/2010 (observada)</b>			
<b>1.7</b>			<b>Revisão da Unidade 1 do LDP: O conto popular em prosa</b>
1.7.1	<b>E P-R</b>	<b>LDP (p.24-25)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relembrar o conto “O caso do espelho”</li> </ul> Professora pergunta aos alunos se eles se lembram do conto “O caso do espelho”. Alunos dizem que sim. Professora explica que, com ele, começaram a estudar a narrativa, que, a partir dele, eles identificaram as personagens.

Tabela 27 - Sequência didática "O canto popular" do 6º ano do EF2.

Em relação à primeira parte da sequência (aula do dia 21/03/2010), não é possível dizer como o trabalho foi realizado: se a professora fez a apresentação da Unidade 1 “O conto popular em prosa”, fazendo relação com a música de Chico Buarque (proposta na Unidade prévia) e comentando que se trata de uma narrativa popular recontada por Ricardo Azevedo, conforme é proposto no LDP; ou se ela apenas ordenou que fizessem a leitura e resolvessem as questões propostas. Com base nessas informações, podemos dizer que houve, nessa aula, a materialização da forma social de trabalho delegação (professora solicita a realização de uma atividade) e do gesto presentificação (o objeto discursivo, conto, constitui a tarefa solicitada) e formulação de tarefas.

Na segunda parte (aula do dia 22/03/2010), a professora corrige oralmente seis questões da página 26 do LDP e escreve as respostas no quadro, atribuindo, posteriormente, visto aos alunos que fizeram a atividade, o que indica, possivelmente, que a leitura do conto, seguida da resolução das questões de interpretação, foi um dever de casa. Com isso, implementa o gesto elementarização e a forma social de trabalho correção.

Além disso, nessa aula, a professora apresenta as personagens como sendo identificadas apenas pela caracterização realizada pelo autor do texto, não sendo nomeadas, e os quatro momentos da narrativa (situação, conflito, clímax, desfecho), sendo estes acompanhados do resumo oral do texto “O caso do espelho”, com a participação dos alunos. Essa ação evidencia o gesto elementarização e a forma social de trabalho magistral e pergunta/resposta.

É interessante destacar o recorte realizado pela professora com relação à seção **Interpretação do texto**, porque ela exclui a tarefa de compreensão inicial:

## Interpretação do texto

### Compreensão inicial



#### Atividade oral

Prof./a, é importante explorar bem as possibilidades de entonação da voz que a leitura do texto permite e destacar os traços próprios da oralidade informal, de uso nas situações cotidianas. Para isso, é interessante que você seja um dos leitores expressivos do texto, pois muitos alunos talvez nunca tenham ouvido uma leitura oral expressiva que lembre a *contação oral*. É bom que os alunos tenham boas leituras orais como referência, até para aprenderem a avaliar a qualidade de uma leitura oral expressiva. Para criar oportunidade de maior participação dos alunos, sugere-se que alguns deles façam uma leitura dramatizada do texto.

Este conto é da tradição popular oral. Para melhor saboreá-lo, é importante que ele seja lido em voz alta, com toda a expressividade que um contador de histórias — ou de *causos* — usaria.

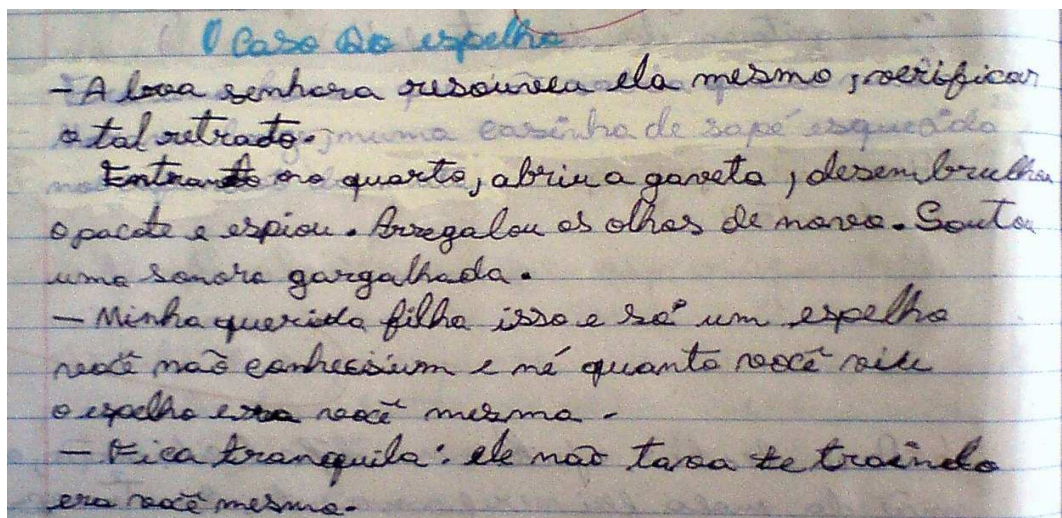
Treine a leitura expressiva do texto fazendo de conta que você é o contador ou narrador desse *causo*. A leitura oral feita com bastante expressividade é uma forma de interpretar o texto.

**causo:** narração, geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto...

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 25).

Esse recorte pode ser explicado em função da gestão da classe não ser feita facilmente pela quantidade de alunos (39). Como se trata de leitura expressiva, exigiria que o ambiente da sala de aula fosse harmônico, o que se contrapõe ao perfil da turma: extremamente barulhenta. O fato de a professora desconsiderar a sugestão do MP (nota em azul na imagem acima) mostra também que a relação entre LDP e professor não é de submissão e reprodução, mas realmente de apropriação, que é feita levando-se em consideração também as condições reais de realização do trabalho proposto.

Na terceira parte (aula do dia 24/03/2010), encontramos referência à criação do desfecho para o texto “O caso do espelho”. Nos cadernos, aparecem as produções escritas das alunas e a indicação de onde a proposta foi retirada, como vemos a seguir:



(Caderno 2, 6º ano, 2010).

A partir dessa atividade, verificamos que a professora executou os gestos de formulação de tarefas e regulação, visto que não só pediu que os alunos fizessem a atividade da página 28, como também deu o visto, mostrando, com isso, o controle daquilo que eles fazem. Ademais, vale mencionar as modificações implementadas pela professora quanto à proposta do LDP. A tarefa no livro consistia de uma atividade oral a ser feita em dupla. A professora mudou a atividade, passou a ser escrita, e a forma social de trabalho: de trabalho em dupla, passou a ser individual. Novamente, com essa ação da docente, percebemos que a ferramenta semiótica/didática pode ser ressignificada e ter suas possibilidades ampliadas.

Na quarta parte (aula do dia 07/04/2010), a professora faz uma pequena revisão, lembrando os alunos que o texto “O caso do espelho” é uma narrativa e, a partir dele, identificaram as personagens. Com esse breve relato, verificamos os gestos de criação da memória didática (ao se referir ao conto focalizado) e institucionalização (ao definir que o conto é uma narrativa). Nessa aula, a única forma social de trabalho utilizada é a magistral, uma vez que a professora retoma o que foi trabalho.

#### **Sequência de ensino 5 – Linguagens formal e informal – 29/03/2010 e 07/04/2010**

Essa sequência tem por objetivo trabalhar a diferença entre linguagem formal e informal, a partir de duas atividades: leitura da canção “Cuitelinho”, de Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho, e a produção de um pedido (endereçado ao diretor) e de um aviso (dirigido a um colega), como observado a partir da sinopse a seguir:



Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: Linguagem formal e a informal		Cidade: Belém/PA	Professor: NV	Turma: 6º ano do EF2
Nível	FST <sup>133</sup>	Material	Resumo narrativo/descrição	
<b>Aula do dia 29/03/2010 (observada)</b>				
0. transição			Professora escreve no quadro as datas da 1ª avaliação e da correção do portfólio: “1ª avaliação -12/04 a 23/04, correção do portfólio - Dias 05 e 06 de abril”. Explica que fará correção do portfólio <sup>134</sup> nas próximas aulas, que vai levar cinco de cada vez.	
<b>1.</b>			<b>Linguagens formal e informal</b>	
<b>1.1</b>			<b>Explicação do que é linguagem formal e linguagem informal.</b>	
1.1.1	<b>E</b>	<b>Quadro-negro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Compreender o conceito de linguagem formal e a informal.</li> </ul> Professora explica que a linguagem formal está relacionada a falar corretamente e que a linguagem informal é coloquial. Professora escreve no quadro-negro o seguinte: Linguagem formal: norma culta/ Linguagem informal (coloquial): gíria, família, amigos.	
0. transição			Professora pede que os alunos abram o LDP na página 30.	
<b>1.2</b>			<b>Leitura da letra da canção “Cuitelinho”</b>	
1.2.1	<b>E P-R</b>	<b>LDP (p. 30-31) – Seção “Língua: usos e reflexão”, tópico: variedade regional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Identificar qual tipo de linguagem é utilizada na letra da canção.</li> </ul> Professora diz aos alunos que não sabe cantar a canção “Cuitelinho”. Ela ler a música e, depois, pergunta aos alunos se a linguagem utilizada na letra é diferente da que eles usam. Os alunos dizem que as palavras “parentaia” e “bataia” são diferentes. Professora pergunta se eles entenderam o texto. Alguns alunos respondem que sim. Professora pergunta se eles, referindo-se à letra da canção, falam errado. Alguns alunos dizem que sim. Professora afirma que não, que são apenas diferenças. Professora explica que há muitas variedades de linguagem. Aluna diz a professora (apontando para o lado) que o colega fala /duidu/ e que ele vem de Cametá (município do Pará, em que o alteamento da vogal “o” no início e no fim das palavras é muito recorrente). Professora diz que no Pará há muitas variedades, mas que não é errado falar assim.	
0. transição			Professora pede que eles abram o livro na página 32.	
<b>1.3</b>			<b>Produção de dois textos: um requerimento e um aviso</b>	
1.3.1	<b>D TI</b>	<b>LDP (p. 32 – atividade escrita) Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Produzir dois textos de acordo com a proposta A e B da página 32, do LDP.</li> </ul> Professora pede que eles façam a atividade 1 da página 32. Lê o comando da questão e diz que está escrito que é para fazer em dupla, mas que ela quer individual. Explica que eles deverão fazer um texto dirigido à diretora da escola e o outro a um colega. Diz que eles precisam adequar a linguagem, considerando os interlocutores: diretor e alunos. Aluno pede esclarecimento como deve fazer. A professora pede que ele leia o comando da questão com atenção.	

<sup>133</sup> Forma social de trabalho: expositivo (E), pergunta/resposta (P-R), trabalho individual (TI), correção (C), delegação (D).

<sup>134</sup> A professora denomina de portfólio a reunião das atividades dos alunos em um caderno destinado unicamente à LP. Ela requer que todas as atividades passadas em sala estejam presentes no mesmo.

0. transição			Professora diz que vai fazer a chamada de antes do intervalo e depois fará novamente. Professora faz a chamada.
1.3.2	<b>C</b>	<b>Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atribuir visto</li> </ul> Alunos levam os cadernos para a professora corrigir e dar o visto
0. transição			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Professora diz que a aula terminou.</li> </ul>
<b>Aula do dia 07/04/2010 (observada)</b>			
<b>1.4</b>			<b>Revisão do tópico variação linguística</b>
1.4.1	<b>E P-R</b>	<b>LDP (p. 30-32)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retomar o que é variação linguística</li> </ul> Professora diz ao alunos que eles estudaram variação linguística. Pergunta-lhes se é possível usar gírias na linguagem formal. Em seguida, diz-lhes que eles produziram dois textos: um com a linguagem formal e o outro com linguagem informal. Pergunta-lhes se eles lembram do bilhete que escreveram ao colegas, onde eles utilizaram a linguagem informal, e da carta que escreveram para a diretora, onde eles usaram linguagem formal.
0. transição			Professora avisa que a matéria da prova compreende as páginas 11 a 35.

Tabela 28 - Sequência didática "Linguagem formal e a informal" do 6º ano do EF2.

Para focar esse objeto, a professora faz uso de diferentes gestos didáticos. Ao ler a letra da canção, ocorre a presentificação de um texto que servirá para exemplificar a linguagem informal. Quando a docente faz comentários sobre a variedade linguística existente, realiza a elementarização do objeto, na medida em que procura relacionar linguagem informal à variedade linguística e à noção de erro. Para enfatizar a diferença entre linguagem formal e a informal, a professora escreve no quadro o que está relacionado a cada uma delas, realizando a institucionalização. Depois, ao propor a elaboração de dois textos e corrigir as produções dos alunos, dando o visto para marcar a sua intervenção, ocorre a formulação de tarefas e a regulação.

Quanto às formas sociais de trabalho, percebemos que nessa sequência há o predomínio da magistral e a materialização menos pontual da forma pergunta/resposta, correção e trabalho individual.

Com base na sinopse e no resumo da Unidade 1 (4.4.1), podemos dizer, com relação à seleção do que é focalizado a partir do LDP, que, da subseção “variedade regional”, a professora usou apenas a letra da canção, não presentificando o texto didático de introdução ao tópico e as cinco tarefas propostas, a partir das quais há a elementarização do objeto, ocorrendo, por exemplo, o enfoque sobre a regra de construção de plural presente na letra e a característica da pronúncia dos falantes da variedade exemplificada na canção. E, da subseção “situação”, a professora não propôs a tarefa que levaria o aluno a perceber que não há certo ou errado, mas sim adequado e inadequado, considerando-se a situação de comunicação, o que poderia, se solicitada e corrigida, resultar na execução do gesto institucionalização pela professora. Na tarefa de produção, verificamos ainda que a professora muda a forma social de trabalho, que, de acordo com o LDP, deveria ser feita em dupla, pedindo que a tarefa seja feita individualmente.

### **6.2.2 A composição e a organização das aulas do 9º ano**

Diferentemente do 6º ano, o uso do LDP no 9º ano nas aulas que antecederam à 1ª avaliação é muito raro. Para compreender melhor a composição e a organização dessas aulas, apresentamos, inicialmente, a proposta da Unidade 1 do

volume 9 do LDP; depois, a síntese das informações presentes nos dois cadernos dos alunos; e, por fim, as sequências de ensino.

#### *6.2.2.1 A proposta de ensino da Unidade 1 do volume 9 da coleção Tudo é linguagem*

Fazemos aqui o resumo dessa unidade, tendo em vista que a professora usou dela o texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, e as questões 1, 2 e 3 sobre oração coordenada.

A Unidade 1 do LDP do 9º ano é intitulada “Escolhas de linguagem e efeitos de sentido”. Ela está constituída de 32 páginas (p. 19-50), distribuídas em: introdução à unidade, texto, interpretação de texto, produção de texto, a linguagem na poesia, a visualização do poema, debate, a construção do texto, a linguagem dos textos, outras linguagens, língua: usos e reflexão, hora de organizar o que aprendemos curiosidades e leia mais. Ela apresenta uma composição diferente da Unidade 2, como vimos no tópico 4.4.2: apresenta vários textos de gêneros diversos (letra de canção, conto, tirinha e poema concreto), seguidos de perguntas de interpretação, intercalados de tópicos com enfoque na reflexão sobre a composição e a estrutura dos poemas.

Com vistas a conhecer como se dá a articulação dos diferentes objetos, atividades e tarefas, apresentamos, a seguir, a linha criativa da Unidade 1 e, na sequência, um resumo passo a passo de sua composição:

## Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Na Unidade prévia, tratou-se do modo como as pessoas se relacionam numa época em que os meios de comunicação eletrônicos vêm provocando uma revolução na linguagem. A vida moderna, marcada pela necessidade de decisões e ações rápidas, tem influenciado as formas de expressão, que, cada vez mais reduzidas, aparecem nas falas, nas músicas, na literatura.

As escolhas de linguagem também são determinadas pelas circunstâncias e pelo contexto dessa vida moderna, que exige rapidez nas formas de comunicação.

Nesta unidade, vamos conhecer algumas formas que a linguagem assumiu para acompanhar essa rapidez.



- d. As personagens procuram algo semelhante? Explique.  
e. O que caracteriza a vida de ambos?

### Em dupla.

O texto lido não tem as falas marcadas nem por aspas nem por travessão. Entretanto, é possível perceber o turno de fala de cada um dos interlocutores.

Preparam a conversa expressa na letra de música. Cada um lê a fala de um dos interlocutores. Não se esqueçam de:

- evidenciar que é uma conversa breve;
- deixar clara a circunstância em que a conversa ocorre;
- mostrar a pressa com que é marcada a fala de cada um;
- fazer a entonação adequada marcada pelas reticências.

### Texto 2

Há muitas falas na comunicação que são consideradas lugares-comuns, isto é, que são do conhecimento de todos, são clichês, chavões, que, pela repetição mecânica, acabaram perdendo o valor expressivo.

Quantas vezes você já respondeu automaticamente à pergunta "Como vai?" com um "Tudo bem, obrigado!"?

O texto a seguir foi escrito com uma série de falas clichês, lugares-comuns nas conversas do dia-a-dia.

É o texto de número 3 de um conjunto de cinco com o mesmo título que compõem a obra *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.

**circuito 1.** linha fechada que limita um espaço; 2. trajetória ou percurso que retorna ao ponto de partida; 3. fig. sucessão de fatos que se repetem.

## Circuito fechado (3)

Ricardo Ramos

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saído? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não. Nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com azul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. Não, filha, não é assim que se faz. Onde está minha camisa amarela? Às vezes, só quando faz frio. Penso que não. Vamos indo, naquela base. Que é que você tem? Se for preciso, dou um pulo



## Concisão e rapidez de linguagem

### Texto 1

Leia a letra da música a seguir e, se possível, ouça a canção.

### Sinal fechado

Paulinho da Viola

Olá, como vai?  
Eu vou indo e você, tudo bem?  
Tudo bem, eu vou indo, correndo  
Pegar meu lugar no futuro, e você?  
Tudo bem, eu vou indo em busca  
De um sono tranqüilo, quem sabe?  
Quanto tempo...  
Pois é, quanto tempo...  
Me perdoe a pressa  
É a alma dos nossos negócios...  
Qual, não tem de quê  
Eu também só ando a cem  
Quando é que você telefona?  
Precisamos nos ver por aí  
Pra semana, prometo, talvez  
Nos vejamos, quem sabe?  
Quanto tempo...  
Pois é, quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer  
Mas eu sumi na poeira das ruas  
Eu também tenho algo a dizer  
Mas me foge à lembrança  
Por favor, telefone, eu preciso beber  
Alguma coisa rapidamente  
Pra semana...  
O sinal...  
Eu procuro você...  
Vai abrir!!! Vai abrir!!!  
Prometo, não esqueço  
Por favor, não esqueça  
Não esqueço, não esqueço  
Adeus... Adeus...

VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. Foi um rio que pensou em minha vida. EMI, CD 852554, 1970.

Paulo César Baptista de Faria, o sambista **Paulinho da Viola** (Rio de Janeiro, RJ, 1942), é um dos grandes nomes da música popular brasileira. Compositor genial, poeta sensível e instrumentista, Paulinho tem vários discos gravados. *Sinal fechado* é uma composição de 1969, vencedora do V Festival de Música Popular Brasileira da TV Record.

## Interpretação do texto

### Compreensão inicial

#### Atividade oral

Essa conversa apressada poderia ter ocorrido em qualquer lugar. Entretanto, no final do texto, percebe-se a circunstância em que ela se deu. Responda:

- Qual foi essa circunstância?
- Que palavra ou expressão indica essa circunstância?
- Quem são os interlocutores?

ai. Amanhã eu telefono e marco, mas fica logo combinado, quase certo. Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não dá de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, cotado, faz dois meses. Você não reparou que é outra? Salve, lindos pendões. Mas que esperança. Nem sim, nem não, muito pelo contrário. Como é que eu vou saber? Antes corto o cabelo, depois passo por lá. Certo. Pra mim, chega. Espere, mais tarde nós vamos. Ai foi que ele disse, não foi no princípio, quem ia adivinhar? Deixe, vejo depois. Sim, durmo de lado, com uma perna encolhida. O quê? É, quem diria. Acredito que sim. Boa tarde, como está o senhor? Pague duas, a outra fica para o mês que vem. Oh, há quanto tempo! De lata e bem gelada. Perdoe, não tenho miúdo. Estou com pressa. Como é que pode, se eles não estudam? Só peço que não seja nada. Estou com fome. Não vejo a hora de acabar isto, de sair. Já que você perdeu o fim de semana, por que não vai pensar? É um chato, um perigo público. Foi há muito tempo. Tudo bem, tudo legal? Gostei de ver. Acho que não, penso que não, creio que não. Acredito que sim. Claro, fechei a porta e botei o carro pra dentro. Vamos dormir? É, leia que é bom. Ainda agosto e esse calor. Me acorde cedo amanhã, viu?

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

**Ricardo Ramos** (Palmeira dos Índios, AL, 1929 – São Paulo, SP 1992): publicou seus primeiros contos aos 20 anos. Escreveu novelas, romances, memórias e livros técnicos sobre publicidade. Autor premiado, foi também jornalista, publicitário e professor de Comunicações. Ricardo Ramos é filho do escritor Graciliano Ramos.

## Interpretação do texto

### Compreensão inicial

#### Atividade oral

Leia em voz alta o texto com a entonação e a expressividade que considerar adequadas.

#### Atividade escrita

O texto lido é construído apenas por falas da personagem. Com base na observação dessas falas, responda:

- Como você imagina a personagem?
- É possível saber se a personagem é homem ou mulher?
- Como é o dia dessa personagem?
- Há alguma frase no texto que revele emoção da personagem? Justifique com o texto.
- É possível conhecer algum traço da personalidade dessa personagem?
- Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?

**H** Há no texto expressões usadas em relações que podem pressupor a situação de prestação de serviços. Um exemplo é: "Puro, com gelo." — possivelmente, um pedido feito a um garçom. Transcreva do texto outras três expressões que indicam situações semelhantes.

**H** Há, no texto, algumas referências explícitas (claras, diretas) a tempo. Dê um exemplo delas.

**N** No texto, há também marcas do passar do tempo, embora não explícitas, como: "... ainda não fiz, não está pronto", "já, pode levar".  
Releia as cinco frases finais do texto: a que conclusão você chega sobre o período de tempo em que se passam as ações?

**P** Pode-se afirmar que o texto lido é uma narrativa? Por quê?

**O** O texto inicia com uma expressão-clichê, própria de cumprimentos, da relação cordial entre pessoas: "Muito prazer".

- Transcreva outras três expressões com essa mesma função.
- Pode-se afirmar que as falas que sucedem a expressão "Muito prazer" confirmam a ideia de prazer? Por quê?

**N** Na pontuação do texto há predominância de pontos finais, mesmo em frases que poderiam ter entonação exclamativa. Releia o trecho a seguir:

"Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses."

Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que pode(m) indicar a possível intenção do autor ao fazer uso desse tipo de pontuação:

- Mostrar a indiferença da personagem diante dos fatos.
- Expressar emoções da personagem diante dos fatos.
- Mostrar as falas como reações mecânicas.

**C** Copie apenas as alternativas que podem ser consideradas verdadeiras em relação ao texto:

- A personagem fala com um mesmo interlocutor ao longo do dia.
- A personagem fala com vários e diferentes interlocutores no transcorrer do dia.
- As falas da personagem revelam diferentes intenções (perguntar, responder, informar, pedir, opinar...).
- As falas da personagem são bem construídas, revelando diferentes emoções.
- As falas da personagem são construídas por frases curtas, ditas mecanicamente.



Unidade 1 - Escalas de linguagem e efeitos de sentido



Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xicara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel, Mictório, pia, água. Tâxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xicara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xicara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xicaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinélos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinélos. Coberta, cama, travesseiro.

RAMOS, Ricardo, op. cit., p. 21.2.

## Interpretação do texto

### Compreensão inicial

- Pode-se afirmar que o texto que você leu conta uma história? Por quê?
- Releia o significado da palavra *circuito* na página 21. Justifique a escolha desse título para o texto.
- A narrativa é estruturada por meio do encadeamento de substantivos. Responda:
  - Como você imagina a personagem?
  - É possível saber se a personagem é homem ou mulher? Justifique com elementos do texto.
  - Como é o dia dessa personagem?
  - É possível identificar algum traço da personalidade dessa personagem? Por quê?
  - É possível pressupor alguma manifestação de emoção?
  - Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?

Unidade 1 - Escalas de linguagem e efeitos de sentido

### Atividade oral

**D** Depois de ter analisado o texto, releia-o em voz alta e responda: a expressividade e a entonação que você deu a ele em sua primeira leitura foram mantidas ou alteradas? Explique a razão.

**Em dupla.** Como vocês observaram, a personagem usa frases feitas com muita frequência: "táamos indo, naquela base"; "Nem sim, nem não, muito pelo contrário"; "É, quem diria!..." Vimos que **frases feitas** são frases consideradas **clichês**, que vão perdendo o valor expressivo pelo uso mecânico que as pessoas fazem delas. Anotem uma frase feita que vocês tenham ouvido recentemente.

**Em dupla.**

- Escrevam uma lista de seis frases-clichê que ocorrem nas conversas de vocês e de seus colegas de classe.
- Criem um diálogo empregando essas frases.
- Depois, treinem o texto para ser apresentado oralmente à classe.
- Observem as semelhanças e diferenças entre as frases do texto que vocês construíram e as dos textos de outras duplas.

### Texto 3

Você leu o *Circuito fechado* (3). Leia agora o *Circuito fechado* (1), que pertence ao mesmo conjunto de textos.

Seu/Sua professor/a lerá um pequeno trecho de *Circuito fechado* (1). Durante a leitura, procure, imaginar o que estaria acontecendo com a personagem.

## Circuito fechado (1)

Ricardo Ramos

Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xicara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xicara pequena. Cigarro e fósforo.



Escalas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

### JOGO RÁPIDO

Releia: "[...] Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo, Bandeja, xicara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xicara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel."

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado* (1), op. cit., p. 21.

1. Com base na sequência que você releu, escreva para cada item uma resposta breve:

- provável atividade profissional da personagem;
- o(s) ambiente(s) em que os fatos parecem ocorrer;
- o período de tempo em que se dão os acontecimentos;
- as ações praticadas pela personagem.

2. Observe o início e o final de *Circuito fechado* (1):

"Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental..."

"... Vaso, descarga; pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinélos. Coberta, cama, travesseiro."

Na sua opinião, como será o próximo dia?

3. Na narrativa predominam substantivos. Que efeito(s) de sentido esse emprego poderia dar ao texto?

### Produção de texto

#### A. Miniconto

O ritmo alucinante da vida moderna acaba condicionando a produção das narrativas contemporâneas. Alguns escritores se esmeram na economia da linguagem ao contar suas histórias. Um caso extremo pode ser constatado no miniconto livro intitulado *Os cem menores contos brasileiros do século*. Na página que abre o livro vem registrado o seguinte:

#### QUANDO ACORDOU, O DINOSAURO AINDA ESTAVA LÁ. AUGUSTO MONTERROSSO

O mais famoso microconto do mundo, acima, tem só 37 letrelinhas. Inspirado nele, resolví desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se "conto vence por noçante", como dizia Cortázar, então toma lá.

MARCELINO FREIRE

FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Escalas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1



Observe a imagem a seguir e crie um miniconto.

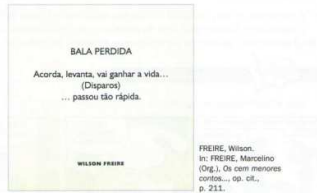


Rapaz aproveita o sol na praça Fernando Costa, no centro de São Paulo.

Atenção!

Seu miniconto é uma narrativa. Deve, portanto, conter personagem(ns), ação (ações), tempo e, se achar necessário, o espaço, e permitir que o seu leitor infira (perceba) as partes principais do enredo. Economize na linguagem e mãos à obra!

### B. Ampliando um conto



FREIRE, Wilson.  
In: FREIRE, Marcelino (Org.). Os contos menores contos... op. cit., p. 211.

Nesse conto, com economia de linguagem o autor conseguiu narrar uma história que desafia o leitor a completar o que não está escrito, buscando construir os elementos da narrativa.

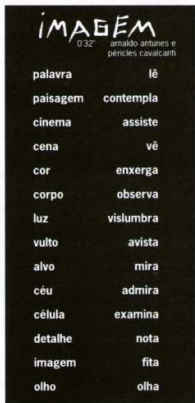
Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Responda:

1. O que a personagem Estevan pretendia que fosse entregue a Linda?
2. O que foi entregue a Linda?
3. Vanguarda significa "precursor", "pioneiro de movimento cultural", "que desenvolve técnicas, idéias e conceitos novos, avançados, especialmente nas artes". Na sua opinião, por que Linda considerou como poesia de vanguarda o que estava escrito no papel que recebeu?
4. O que provoca o efeito de humor na história da tira?

### Texto 4

Leia a letra de uma das canções do CD Nome, de Arnaldo Antunes, considerado um artista de vanguarda.



ANTUNES, Arnaldo & CAVALCANTI, Pênières. Imagem. In: Nome. Encarte do CD que faz parte do vídeo-álbum Nome, realizado por Arnaldo Antunes, Dêla Catunda, Kiko Matosinho e Zélio Moraes. BIRÓ Áudio, 1993.

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Leia o quadro:

Elementos da narrativa	O que pode ser inferido
Personagens	Uma personagem. / Dois interlocutores: uma personagem que fala e outra com quem ela fala.
Tempo	O tempo entre as ações.
Espaço	Doméstico, rua ou outro.
Ação/Enredo	Momentos do enredo: situação inicial; clímax (disparo); desfecho (morte da personagem).
Narrador	Narrador em 3ª pessoa. / Narrador-personagem.

Pelo texto, o leitor também pode presumir:

- o contexto histórico-social dos fatos narrados: cotidiano de violência das grandes cidades;
- a circunstância dos fatos narrados: local, hora...

Agora o desafio é para você, leitor.

Com todos os elementos definidos, use sua imaginação.

a. amplie o conto reescrevendo essa narrativa;

b. mantenha-se fiel ao enredo;

c. defina a posição do narrador;

d. enriqueça seu texto com escolhas de linguagem que produzam efeitos de sentido.

Depois de concluído, leia o seu conto, ouça os que seus colegas produziram e conversem sobre:

- como os elementos semelhantes da narrativa podem resultar em histórias diferentes.

### A linguagem na poesia

A comunicação na atualidade é cada vez mais marcada pela economia de linguagem.

A história em quadrinhos é uma narrativa em que se economiza a linguagem verbal: o desenho já apresenta o cenário, as personagens e as ações. Os balões de fala completam a história.

#### Atividade escrita

Leia a história que os quadrinhos abaixo narram:



TURRUSGARRI, Adão. Aime, in: Folha de São Paulo, 2 jun. 2004, p. E11.

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

### Interpretação do texto

#### Compreensão inicial

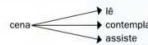
#### Atividade escrita

Em um primeiro momento, o movimento de leitura, da esquerda para a direita, permite que o leitor decodifique o sujeito e o predicado de catorze orações, cada uma formando um verso.

Responda:

1. O que causa estranhamento na estrutura do poema?
2. As palavras que formam o sujeito de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras?
3. As palavras que formam o predicado de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras?
4. Há um significado comum a todas as palavras da segunda coluna. Que significado é esse?
5. Que possível relação há entre o significado comum a todas as palavras da coluna da direita e as palavras da coluna da esquerda?
6. Observe o alinhamento das palavras: à direita e à esquerda. Que significado poderia ter essa disposição no poema?
7. Qual a provável intenção do autor ao dar o título Imagem ao poema?

8. Observe a ausência de marcas de início e final de frase — uso de maiúscula e de pontuação — no texto. Essa economia de linguagem cria inúmeras possibilidades de leitura. Por exemplo: a. pode-se escolher um sujeito e combiná-lo com todos os predicados:



b. pode-se inverter a ordem das combinações:



#### DESAFIO

1. Leia o poema fazendo outras combinações. Anote em seu caderno a combinação de que você mais gostar. Compare-a com a dos colegas.
2. Na história em quadrinhos da página 28, Linda trata como "poesia de vanguarda" uma lista de compras. Depois de analisar algumas das possibilidades de leitura e de construção de sentido que o poema/letra de música Imagem propiciou, responda: na sua opinião, fazer poesia é listar palavras ou é escolher e combinar palavras com determinada intenção? Justifique.

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

## A visualidade do poema

Inicialmente os poemas eram feitos para ser cantados e eram chamados de *cantigas* ou *cantares*. Hoje, mesmo sem o acompanhamento da música, a poesia tem como característica fundamental a sonoridade: o ritmo e a melódia.

Com o desenvolvimento da tecnologia de impressão gráfica, a disposição das palavras no papel também passou a ter importância na significação do poema, chegando mesmo, em alguns casos, a se constituir em sua própria razão de ser. Nesses casos, para que o significado do poema seja apreendido, é necessário visualizá-lo na página impressa.

Os chamados “poetas concretistas” buscam construir os sentidos do poema pela associação de palavras e pela disposição das palavras na página.

### Poema 1

Observe o poema a seguir, de autoria de Augusto de Campos, um dos principais representantes da poesia concreta e visual.

CAMPOS, Augusto de. *Viva sair: poesia* 1949-1979. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000. p. 109.



## Interpretação do texto

### Compreensão inicial

#### Atividade escrita

- Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido vertical?
- Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido horizontal?
- Sabendo que *pluvial* quer dizer “relativo a chuva” e *fluvial* quer dizer “relativo a rio”, explique a disposição das palavras no papel.
- Na natureza, a água, ao evaporar, origina as nuvens, que cairão em forma de chuva: é o ciclo da água. Que recurso de distribuição gráfica o poeta usou para visualmente concretizar o ciclo da água?

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

- Para concretizar o ciclo dia-noite o poeta escolheu duas palavras: *sol* e *lua*. Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que, na sua opinião, explica(m) a intenção do uso da letra *s* junto da palavra *lua*, no fim do último verso.  
A provável intenção do poeta foi mostrar visualmente que:  
a. eram muitas luas. c. o sol começa a nascer novamente.  
b. restam apenas as luas depois do pôr-do-sol. d. faltaram letras para continuar o poema.

#### Um bom debate

### Criação de texto e efeitos de sentido

Nos textos que você analisou nesta unidade, foi possível constatar que a concisão de linguagem é uma característica da era da comunicação. Tanto a linguagem do cotidiano, oral ou escrita, como a linguagem da arte literária são marcadas, muitas vezes, pela economia e pela rapidez da comunicação.

Na sua opinião, dos itens a seguir, quais o autor deve levar em conta ao produzir um texto com a intenção de obter os melhores efeitos de sentido?

- A quantidade de palavras usadas na composição do texto.
- As escolhas e as combinações das palavras.
- A inspiração de um momento.
- O trabalho com a linguagem para torná-la criativa.
- Esperar idéias geniais aparecerem.
  - Procure exemplificar sua posição, em relação à questão, recorrendo aos textos lidos.
  - Ouça o que os seus colegas têm a dizer sobre o assunto. Compare as opiniões para chegar a uma posição mais definida.
  - Registre em seu caderno as conclusões a que a classe chegou.

## A construção do texto

### Seqüência conversacional

#### Atividade escrita

- A letra da música *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola, foi composta como uma conversa entre duas pessoas que se encontram casualmente ao parar num sinal de trânsito. Transcreva do texto frases que representem nessa letra as seguintes características da língua falada:
  - expressões próprias da linguagem coloquial, especialmente da língua falada;
  - uso de frases feitas (clichês) apenas para não perder o contato com o interlocutor;
  - pausas ou interrupções.

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

- Copie no seu caderno a(s) alternativa(s) que possivelmente justifica(m) a escolha das palavras *pluvial* e *fluvial*.

- São palavras que têm som semelhante.
- Amas apresentam o mesmo número de letras.
- São palavras sofisticadas e pouco usuais.
- As duas palavras pertencem ao vocabulário científico.
- As duas palavras têm todas as letras iguais, exceto a inicial.

### Poema 2

Leia um poema de outro autor concretista, Ronaldo Azeredo, escrito em 1957, dois anos antes do poema *Pluvial*.

```
r u a r u a r u a s o l  
r u a r u a s o l r u a  
r u a s o l r u a r u a  
s o l r u a r u a r u a  
r u a r u a r u a s
```

AZEREDO, Ronaldo. In: Poesia concreta. Sei. de textos lúmina Maria Simon e Vinícius de Avila Dantas. São Paulo: Abril Educação, 1962. s. n. p. (Literatura Comentada).

Ronaldo Azeredo — 1957

## Interpretação do texto

### Compreensão inicial

#### Atividade escrita

- Que palavra(s) se repete(m) no poema?
- Qual das palavras aparece apenas uma vez nos versos?
- Fixe seu olhar na palavra *sol* do primeiro verso. Siga-a nos demais versos. O que você observa?
- Sabendo que localizamos os pontos cardeais — norte, sul, leste, oeste — apontando a mão direita para o lado em que o sol nasce, explique:
  - a colocação inicial da palavra *sol*, à direita do primeiro verso;
  - o movimento descendente da palavra *sol* para a esquerda;
  - a ausência da palavra *sol* no último verso.

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

- Num texto, os diálogos entre personagens constituem uma **seqüência conversacional**. O quadro abaixo apresenta os elementos de uma seqüência conversacional:

- interação entre pelo menos dois falantes ou dois **interlocutores**;
- uma **situação** ou um **contexto** em que a conversa se dá;
- ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, isto é, pelo menos uma vez a palavra passa de um interlocutor para outro: cada vez que um dos interlocutores toma a palavra, dizemos que é um **turno de fala**;
- em textos escritos, emprega-se geralmente o travessão para indicar a mudança de turno de fala.

- No texto *Circuito fechado* (3), há expressões de cumprimento habitualmente empregadas, equivalentes às expressões utilizadas na letra da música *Sinal fechado*. Transcreva-as.

- Pode-se afirmar que houve a mesma intenção no emprego das expressões de cumprimento no texto *Sinal fechado* e no uso das expressões transcritas do texto *Circuito fechado* (3)? Explique.

- Pode-se caracterizar o texto *Circuito fechado* (3) como uma seqüência conversacional? Explique.



### Outros tipos de seqüências textuais

Vamos relembrar os tipos de seqüências textuais estudados na 7ª série:

Seqüência narrativa	Seqüência descritiva	Seqüência argumentativa
<ul style="list-style-type: none"><li>Predomina o objetivo de narrar, contar um fato num tempo e num espaço.</li><li>Indica a transformação da ação.</li><li>Predominam verbos de ação (<i>correr, fazer, lavar, enxugar</i>...).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Predomina o objetivo de apresentar a caracterização de um elemento.</li><li>Predominam verbos de estado (<i>ser, estar, parecer, ficar</i>...).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Predomina o objetivo de convencer o interlocutor ou o destinatário sobre alguma idéia ou fato.</li></ul>

Vamos analisar os trechos dos textos que permitem perceber como a conversa tem momentos que podem compor seqüências textuais diferentes.

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1





### Atividade escrita

1 Consultando o quadro com os tipos de seqüências, pode-se afirmar que há na letra de Sinal fechado um desenvolvimento **narrativo**? Justifique sua resposta.

2 Releia o poema "ruaruaruasol", na página 32. Pode-se afirmar que esse poema também se caracteriza por uma **seqüência narrativa**? Explique.

3 O texto Circuito fechado (1) é um texto em prosa, pois está escrito em linhas contínuas. Entretanto, ele se apresenta em um só parágrafo. Imagine que alguém, muito incomodado pelo fato de o texto não ser dividido em parágrafos, tivesse sugerido a seguinte divisão para o trecho inicial:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha [...] Vamos analisar como nele se encadeiam as palavras ou idéias.

Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo.

a. Dê um título a cada um desses parágrafos, considerando a seqüência dos elementos.

b. Num texto narrativo em prosa, o parágrafo pode ser empregado para marcar a divisão do texto em **unidades de ação**: as ações são agrupadas pelo tempo, pelo espaço ou pela circunstância. Na divisão em parágrafos que apresentamos, pode-se afirmar que cada parágrafo corresponde a uma **unidade narrativa**? Explique.

c. Que **efeito de sentido** a construção do texto em um só parágrafo produz?

4 Releia no quadro da página 34 o que se afirma sobre **seqüência argumentativa**. Nos dois textos, Circuito fechado (3) e Circuito fechado (1) pode-se afirmar que há uma intenção implícita de convencer o leitor sobre alguma coisa?

## A linguagem dos textos

### Escolhas de linguagem e estilo

#### Justaposição de palavras e de orações

1 Pode-se aproximar os textos Sinal fechado e Circuito fechado (3) pelo tema. Pode-se também aproximá-los pelas escolhas de linguagem. Da relação a seguir, transcreva em seu caderno as características de linguagem comuns aos dois textos:

- a. períodos longos;
- b. frases curtas;
- c. vocabulário não usual no dia-a-dia;
- d. frases ou expressões da linguagem cotidiana;
- e. frases com marcas da língua falada;
- f. frases e palavras usadas como se fosse uma colagem de idéias.

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

30

2 Releia o trecho de Circuito fechado (1):

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha [...]

Vamos analisar como nele se encadeiam as palavras ou idéias.

a. Transcreva a alternativa que indica como são os elementos que estabelecem a relação entre os substantivos. Justifique sua escolha.

• Elementos de ligação (coesões) explícitos, claros no texto;

• Elementos de ligação (coesões) implícitos, subentendidos.

b. Explique como o contexto, ou a situação, e o espaço também podem ajudar a estabelecer a relação entre os substantivos.

c. Reescreva o trecho utilizando elementos de coesão ou verbos que poderiam estar presentes entre os substantivos ou que indiquem ações que podem ser deduzidas com base nos substantivos.

3 Leia:

**Estilo** é a maneira como um indivíduo emprega os recursos da língua para expressar oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, ou para fazer declaração, contar fatos. Pode-se falar em estilo prolixo, estilo conciso, estilo dramático, etc.

Podemos afirmar que a **forma original** do texto e a **forma reescrita** por você no item anterior criam **estilos** diferentes de escrita.

Na sua opinião:

a. qual dos dois **estilos** intensifica no texto a idéia de rotina e de ações vazias de sentido? Justifique.

b. qual dos dois **estilos** pode conferir mais agilidade à seqüência de ações? Justifique sua escolha.

4 Esse **estilo** em que o autor encadeia palavras em uma determinada seqüência, colocando-as uma ao lado da outra, uma após outra, é chamado de **justaposição**. Em Circuito fechado (1) o autor **justapõe** palavras.

Releia este trecho do texto Circuito fechado (3):

Muito prazer. Por favor, quer ver meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. [...]

Pode-se afirmar que no texto Circuito fechado (3) o autor também emprega o recurso da **justaposição**. Qual é a diferença entre esse emprego e o que é feito em Circuito fechado (1)?

5 Considere o poema "ruaruaruasol", da página 32. O que há de diferente entre o estilo de Ronaldo de Azeredo e o estilo do autor do texto Circuito fechado (1), Ricardo Ramos, no uso do recurso da justaposição de palavras?

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

30

6 O emprego da justaposição de elementos produz um efeito visual. Transcreva em seu caderno a alternativa que, na sua opinião, melhor indica o efeito visual:

a. Um filme de longa metragem no qual se desenrolam cenas na seqüência dos acontecimentos.

b. Um videoclipe em que há uma seqüência de cenas como se fosse uma colagem de imagens. Compare a alternativa que você escolheu com a escolhida por seus colegas. Analisem qual seria a melhor representação para esse estilo de escrever.

7 Leia o significado dos termos a seguir:

**prolixo**: adj. 1. que usa palavras em demasia ao falar ou ao escrever, que não sabe sintetizar o pensamento. [...]

**conciso**: adj. 1. reduzido ao essencial; em poucas palavras; preciso; sucinto; resumido. 2. p. ex., que usa poucos elementos para expressar um conteúdo; econômico, sintético.

Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Agora responda: o emprego da justaposição de termos sem elementos explícitos de ligação faz o texto ser mais **prolixo** ou mais **conciso**?

## Outras linguagens

### Justaposição em obras de arte

#### A. Espelho-colagem



Espelho-colagem, Kurt Schwitters, 1920-1922.

#### B. Puros e duros



Puros e duros, Leonilson, 1991. Bordado e pedras sobre tecido, 15,5 X 8,5 cm.

Assim como a inovação e o questionamento marcam a ruptura com a tradição poética, ir contra o senso comum do fazer artístico marca a criação de muitos artistas contemporâneos. Reunindo elementos de imagem e criando colagens com objetos diversos, esses artistas produzem obras em que se percebem, além da intenção de contestar, traços de humor e de provocação.

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

31

Comparando as duas obras, que são de artistas de épocas e nacionalidades diferentes, podemos observar:

Características	Espelho-colagem, Schwitters	Puros e duros, Leonilson
Uso de objetos do cotidiano como tela	Espelho	Pedaco de tecido bem fino (voile)
Reunião de objetos para compor a obra	Escolha de objetos encontrados ao acaso: folhas, tickets, jornais, galhos, pedaços de cerâmica	Escolha de determinados objetos: pedras brasileiras, arame torçido e linha de bordar
Técnica usada	Colagem de elementos sobrepostos	Costura e bordado distribuídos de forma organizada
Presença da linguagem verbal	Palavras incompletas, que desafiam o leitor a formular hipóteses	Palavras e expressões que podem se relacionar num jogo de significado formulado pelo leitor

Responda com base no que você observou nas obras:

a. Qual a provável **intenção** do uso de um espelho como suporte na obra de Kurt Schwitters?

b. Qual a provável **intenção** da escolha e distribuição de palavras, pedras e arame na obra de Leonilson?

c. Que **efeitos de sentido** as escolhas feitas pelos dois artistas provocaram em você: humor, contestação, questionamento, provocação, estranhamento...?

## Língua: usos e reflexão

### Período composto (I)

Nos textos analisados, você observou que as idéias, expressas ou por meio de palavras ou por meio de orações, se **justapõem**, isto é, colocam-se umas ao lado das outras.

Considere esta seqüência: Chinelos, vaso, descarga.

Pode-se afirmar que essa seqüência é uma **frase** formada pela **justaposição de palavras**. O sentido global dessa frase pode ser percebido pelo contexto do texto e pelas ligações ou coesões que estão implícitas entre as palavras.

**frase**: unidade de comunicação que pode ser expressa por uma ou por várias palavras. Apresenta ou não verbo.

Veja uma forma de colocar elementos coesivos entre os termos dessa frase:

Chinelos e vaso e descarga.

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

31

Não se pode afirmar que essa frase é uma oração, pois ela não possui verbo.  
Se um dos substantivos fosse utilizado com um verbo, teríamos uma oração ou período simples:

**período:** enunciado com sentido completo, iniciado, geralmente, por letra maiúscula, e cujo término é marcado por um sinal de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação ou reticências).

Calculou os chinelos. → período simples: um só verbo

O período simples é também chamado de **oração absoluta**. Se a frase que inicia o texto fosse escrita de forma menos concisa, isto é, com cada um dos substantivos correspondendo a uma oração, teríamos um **período composto**:



Considerando que cada oração se organiza em torno de um verbo, temos, nesse exemplo, um **período composto** por três orações. Analisar o modo como os termos — palavras ou orações — de um período se relacionam ajuda-nos a perceber como as idéias se encadeiam em um texto, ou seja, como as relações entre as idéias do texto se estabelecem. É isso que estudaremos a seguir: as relações entre as orações de um período.

### Formas de organizar um período composto: subordinação e coordenação

Você analisou principalmente o recurso da justaposição de frases. Leia a letra de música a seguir:

#### Chuva, suor e cerveja (Rain, sweet and beer)

Não se perca de mim  
Não se esqueça de mim  
Não desapareça  
Que a chuva tá caindo  
E quando a chuva começa  
Eu acabo perdendo a cabeça  
Não saia do meu lado  
Segure o meu Pierrot molhado

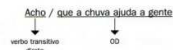
E vamos embolar ladeira abaixo  
Acho que a chuva ajuda a gente a se ver  
Venha veja deixa beija seja  
O que Deus quiser  
A gente se embala se embola se embola  
Só pára na porta da igreja  
A gente se olha se beija se molha  
De chuva suor e cerveja

VELOSO, Caetano. Chuva, suor e cerveja (Rain, sweet and beer). Caetano... muitos carnavales... PolyGram CD 838563-2 Philips, 1989.

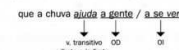


Unidade 1 — Escolas de linguagem e efeitos de sentido

A oração "Acho" é complementada pela segunda oração ("que a chuva ajuda a gente"). Observe que o verbo *achar* pede objeto direto. É a segunda oração que exerce a função de objeto direto da primeira.



A terceira oração complementa o verbo da segunda oração: o verbo *ajudar* pede, além do objeto direto ("a gente"), o objeto indireto (terceira oração: "a se ver").



Assim, a segunda oração é **subordinada** à primeira; e a terceira é **subordinada** à segunda oração.

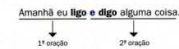
Esse período é organizado por orações que dependem de outras para ter seu sentido completo. Exercem, portanto, função sintática em relação a outras do período. São orações **subordinadas**.

#### Hora de organizar o que aprendemos

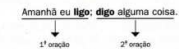
Há dois tipos de períodos compostos:  
a. período composto **por coordenação** (as orações são independentes ou equivalentes);  
b. período composto **por subordinação** (as orações dependem umas das outras sintaticamente).

#### Período composto por coordenação

Leia a frase do texto *Circuito fechado* (3):



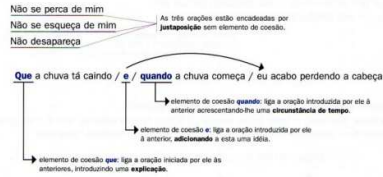
Se retirássemos a conjunção, o sentido não seria alterado:



As orações desse período são independentes. Nenhuma desempenha função sintática em relação a outra oração. Dizemos que a segunda oração está apenas coordenada à primeira e que esse período é classificado como um **período composto por coordenação**.

Unidade 1 — Escolas de linguagem e efeitos de sentido

Observe como o recurso da justaposição foi associado a outras formas de organizar o período.



As palavras **que**, **e** e **quando** ligam orações e estabelecem relações de sentido entre elas. São chamadas de **conjunções** ou **connectivos**.

**Conjunção:** é um **connectivo**, classe de palavra que tem a função de ligar orações, isto é, de estabelecer relações de coesão e de sentido entre orações.

Para desenvolver esse trecho da letra de música, o autor empregou, além da justaposição sem elementos de coesão explícitos, formas de encadear frases por meio de elementos de coesão que estabelecem entre elas diferentes relações de sentido: **explicação**, **adição de idéia**, **circunstância de tempo**.

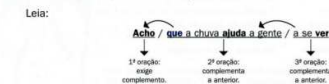
Quando se empregam formas variadas de encadeamento de idéias, os períodos compostos podem ser organizados por coordenação ou por subordinação.

#### Período composto por coordenação

Leia:  
A gente se olha / se beija / se molha de chuva suor e cerveja

Considerando que a oração se organiza em torno de um verbo, temos nesse período três orações (três verbos). Nenhuma delas exerce função sintática em relação às demais. Nesse modo de organizar o período, as orações têm independência sintática umas das outras. São orações **coordenadas**.

#### Período composto por subordinação



Escolas de linguagem e efeitos de sentido — Unidade 1

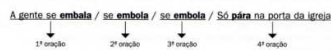
A palavra **e** é uma **conjunção** ou **connectivo**. A conjunção estabelece uma relação de **adição**, de **junção de idéias** entre as orações; por isso é classificada como **conjunção aditiva**.

#### Classificação das orações coordenadas

Os períodos compostos por coordenação podem ser organizados sem conjunção, isto é, sem um elemento coesivo explícito entre as orações. Exemplo:



Essas orações são classificadas como **orações coordenadas assindéticas**. Veja outro exemplo de período composto por coordenação, formado de orações coordenadas assindéticas:



Há períodos organizados com conjunção (connectivo), isto é, com elementos coesivos explícitos entre as orações:



A oração iniciada por conjunção ou connectivo é classificada como **oração coordenada sindética**:



A conjunção (ou o connectivo) **e** é um elemento coesivo que estabelece uma relação de sentido de **adição**, de **junção de idéias** entre as orações.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a conjunção ou connectivo que as inicia, isto é, de acordo com a relação de sentido que essas coesões estabelecem entre as orações do período. Assim elas podem ser:

- aditivas;
- adversativas;
- alternativas;
- conclusivas;
- explicativas.

Escolas de linguagem e efeitos de sentido — Unidade 1



**1. Oração coordenada sindética aditiva**



BROWNE, Chris. Hegar. In: Folha de S. Paulo, 17 jan. 2005, p. E-9.

No último quadrinho da tira, a oração destacada é iniciada pela conjunção **e**, que estabelece, como vimos, uma relação de *adição*, de *junção*, de *acréscimo* em relação à oração ou ideia que a precede. É classificada como oração coordenada sindética aditiva.

São **conjunções coordenativas aditivas**: *e, nem, mas também, como também* (precedidos de não só).



Ele pinta quadros / e toca vários instrumentos.

Observe que as conjunções aditivas podem também ligar palavras com funções idênticas numa mesma oração:



**2. Oração coordenada sindética adversativa**



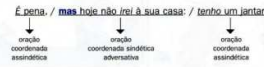
DAVIS, Jim. Garfield. In: Folha de S. Paulo, 17 mar. 2005, p. E-11.

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Observe, no primeiro quadrinho da tira, que a oração destacada, iniciada pela conjunção **mas**, estabelece uma relação de *adversidade*, de *contradição*, de *quebra de expectativa* em relação à oração que a precede.

A oração destacada é classificada como coordenada sintética adversativa.

São **conjunções coordenativas adversativas**: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto*.



Observe que no lugar da conjunção **mas** podem ser empregadas quaisquer das conjunções adversativas:



**3. Oração coordenada sindética alternativa**

Há dois tipos de relação de alternância: • exclusão de um fato em relação a outro.

Leia a tira.



SCHULZ, Charles M. Mindum. In: O Estado de S. Paulo, 10 jan. 2005, p. D-4.

As orações destacadas, iniciadas pela conjunção **ou** indicam uma relação de *alternância* de *exclusão*: uma das ações se concretiza, a outra não pode ocorrer.

• fatos que não se excluem:



São **conjunções coordenativas alternativas**: *ou, ora... ora..., ou... ou..., quer... quer...*, etc.

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

**4. Oração coordenada sindética conclusiva**

Leia:  
**Para desenferrujar a língua**  
Barão de Itararé

O compadre compra coco?  
Não, compadre. Como pouco coco, **portanto** pouco coco comero.

SCHULZ, Apêndice [Barão de Itararé]. Almanaque 1965, segundo semestre, ou Almanaque 9ª Edição, São Paulo: Editora do Brasil, 2004, p. 81.

A oração destacada estabelece relação de *conclusão* em referência à oração anterior. Conclui algo que estava implícito na outra oração.

São **conjunções coordenativas conclusivas**: *então, logo, portanto, pois* (depois do verbo), *por isso, de modo que*.

Observe as possibilidades de substituição de uma conjunção conclusiva por outra também conclusiva:



**5. Oração coordenada sindética explicativa**



SCHULZ, Charles M. Ser cartoon é um trabalho de tempo integral. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004, p. 67.

Unidade 1 - Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

A oração destacada é a que *explica, confirma, fundamenta* uma ideia contida na oração anterior.

São **conjunções coordenativas explicativas**: *porque, que (= pois), pois* (antes do verbo da oração a que pertence).

Não se perca de mim / Não se esqueça de mim / Não desapareça / **Que** a chuva tá caindo



**Hora de organizar o que aprendemos**

<p>• <b>Período</b></p>	<p>• <b>simples</b>: oração absoluta → um só verbo</p> <p>• <b>composto</b>: mais de uma oração → dois ou mais verbos</p>
<p>• <b>Período composto</b></p>	<p>• <b>por subordinação</b>: orações dependentes, isto é, orações que exercem função sintática em relação a termos de outra oração</p> <p>• <b>por coordenação</b>: orações independentes, isto é, não exercem função sintática em relação a termos de outra oração</p>
<p>• <b>Período composto por coordenação</b></p>	<p>• <b>orações coordenadas assindéticas</b>: organizadas sem conjunção</p> <p>• <b>orações coordenadas sindéticas</b>: introduzidas por <b>conectivos</b> ou <b>conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas</b></p>
<p>• <b>Conjunções/conectivos coordenativos</b></p>	<p>• <b>aditivos</b>: <i>e, nem, mas também, como também...</i></p> <p>• <b>adversativos</b>: <i>mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto...</i></p> <p>• <b>alternativos</b>: <i>ou, ora... ora..., ou... ou..., quer... quer...</i></p> <p>• <b>conclusivos</b>: <i>então, logo, portanto, pois</i> (depois do verbo da oração a que pertence), <i>por isso, de modo que</i></p> <p>• <b>explicativos</b>: <i>porque, que (= pois), pois</i> (antes do verbo da oração a que pertence)</p>

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido - Unidade 1

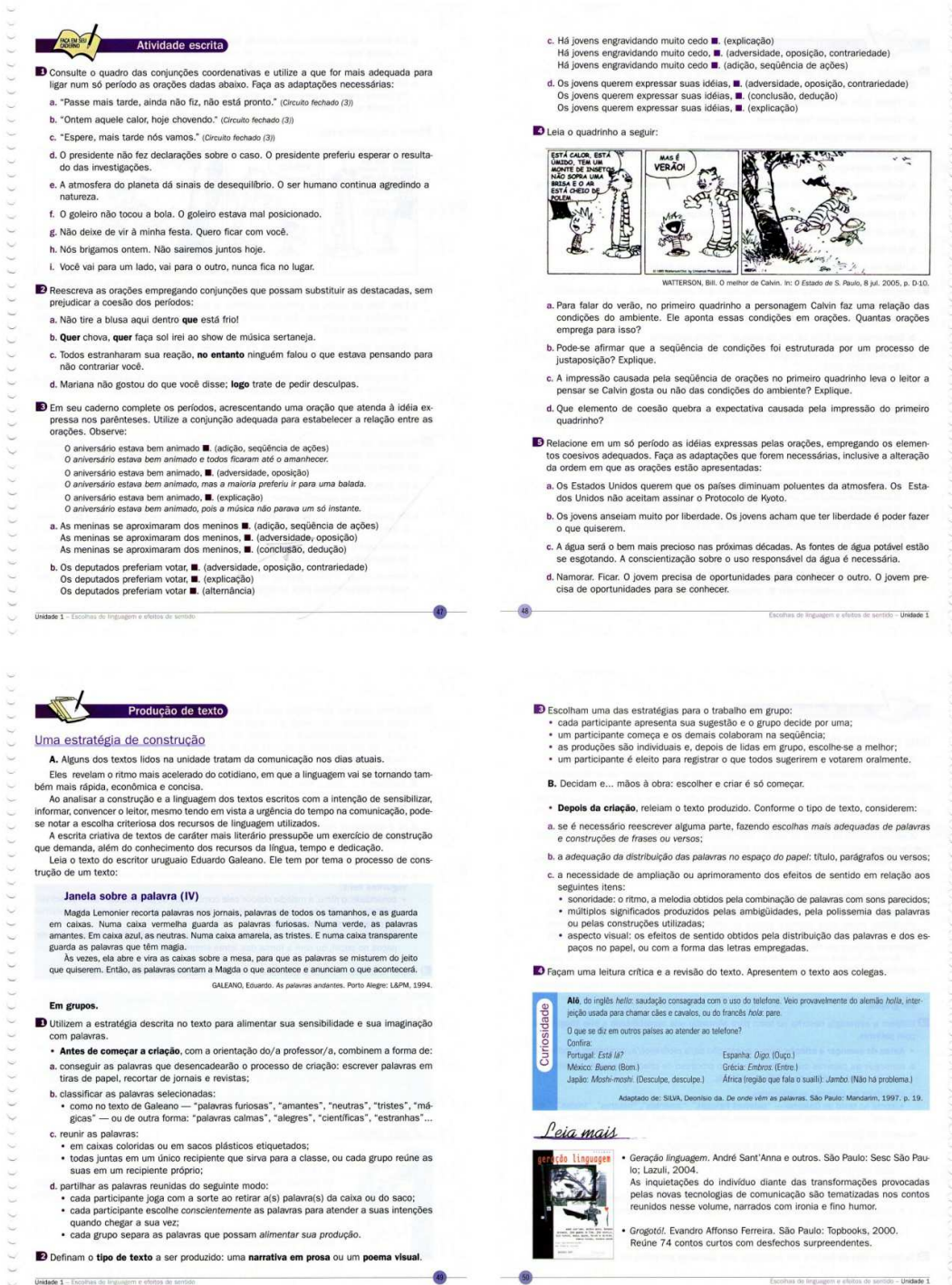


Figura 6 - Layout da Unidade 1 do volume do 9º ano.

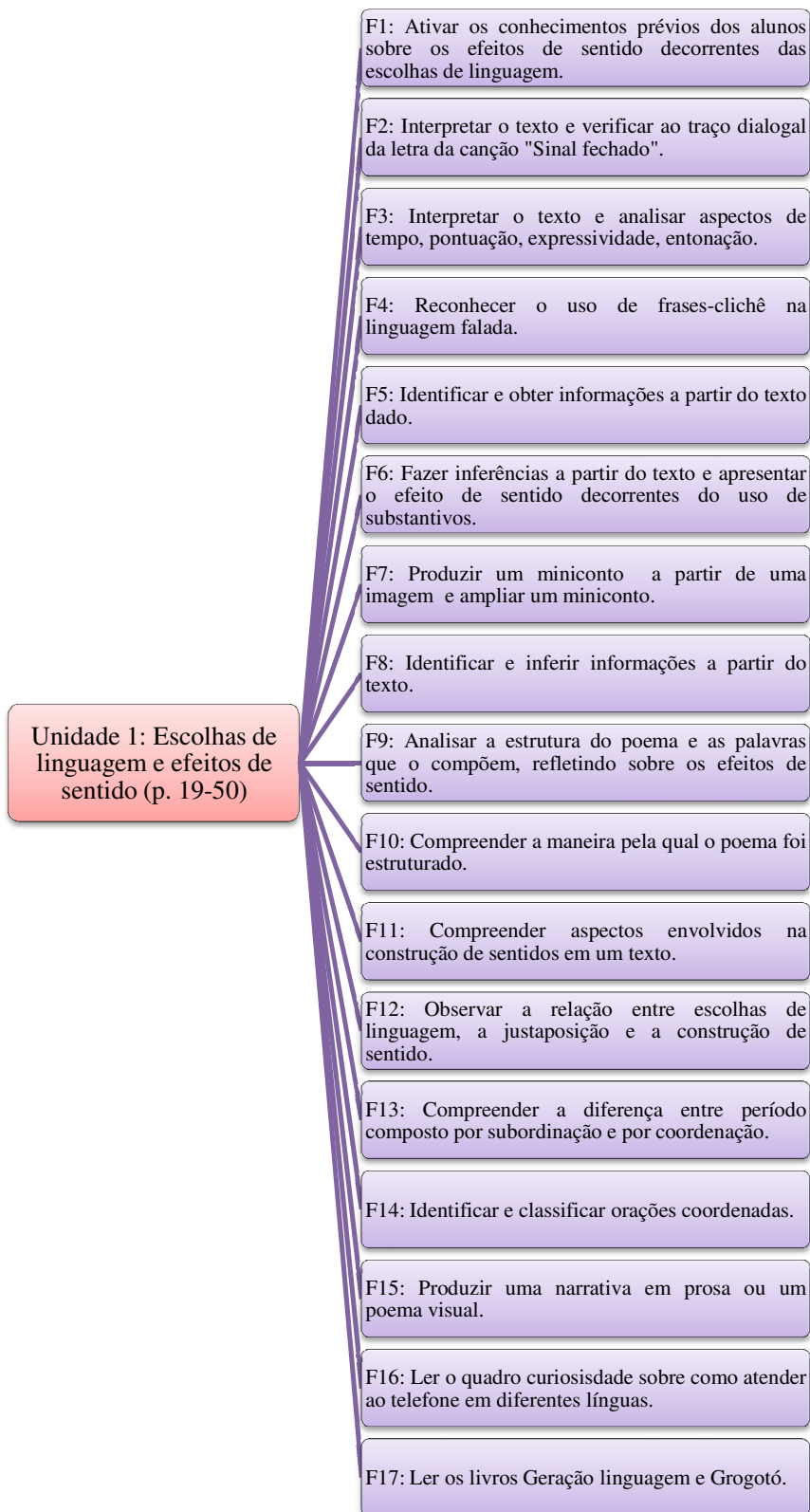
Inicialmente, na Unidade 1, faz-se menção à Unidade prévia em que se discutiu as influências dos meios de comunicação na linguagem, enfatizando a

necessidade de que a vida moderna impõe ao falante o uso de formas de expressão curtas, institucionalizando que as escolhas de linguagem são determinadas pelas circunstâncias e pelo contexto da vida moderna. A partir desse comentário, anuncia que na unidade os alunos vão conhecer as formas que a linguagem assumiu para acompanhar a rapidez dos novos meios de comunicação. Depois, há o tópico **Concisão e rapidez de linguagem**, no qual a letra da canção “Sinal fechado”, de Paulinho da Viola, é usada para interpretação, de modo que as circunstâncias de produção da letra e a identificação dos turnos de fala na canção são destacadas. Em seguida, há o texto “Circuito fechado (3)”, de Ricardo Ramos, a partir do qual, conteúdo, referência de tempo, pontuação, leitura expressiva, frases clichês são focados através de 11 tarefas para serem realizadas escrita e oralmente. Após isso, há o texto “Circuito fechado (1)” e a proposição de leitura oral pelo professor, de perguntas de interpretação, através de três tarefas, seguido da seção **Jogo rápido**, em que se utilizam dois fragmentos do texto “Circuito fechado (1)” para o trabalho com interpretação do texto e o efeito de sentido provocado pelo predomínio dos substantivos na narrativa. Posteriormente, há a seção **Produção de texto**, em que se propõem a escrita de um miniconto a partir de uma fotografia e a ampliação do miniconto “Bala perdida”. Tarefas essas seguidas de um quadro com os elementos da narrativa. Segue-se ainda o tópico **A linguagem na poesia**, em que se apresenta uma tirinha, a partir da qual, a noção de vanguarda é trabalhada. Logo depois, há o texto 4, “Imagem”, em que se foca a estrutura, a classe gramatical das palavras presentes na letra da canção, a pontuação e a interpretação do texto. Em seguida, aparece o quadro **Desafio**, em que se propõe que aluno faça outras combinações com as palavras do poema e se questione sobre o que é fazer poesia. Depois, há o tópico **A visualidade do poema** onde são apresentados dois poemas, “Pluvial” e “Ruasol”, a partir dos quais a estrutura, o léxico e a interpretação do texto são pontuados. Após isso, há a seção **Um bom debate** que propõe uma discussão sobre a produção de efeito de sentido. Segue-se a seção **A construção do texto**, onde a sequência conversacional é focalizada, além de haver a apresentação de um quadro com as sequências narrativa, descritiva e argumentativa. Tem-se também a seção **A linguagem dos textos**, em que a justaposição de palavras e de orações e o conceito de estilo são evidenciados. Depois, há a seção **Outras linguagens**, onde duas colagens são utilizadas para pontuar a arte contemporânea, a intenção e os efeitos de sentido desses

textos não verbais. Posteriormente, há as seções **Língua: usos e reflexão** e **Hora de organizar o que aprendemos**, onde se focam o período composto, a partir da diferenciação da subordinação e coordenação, e as orações coordenadas. Por fim, há a seção **Produção de texto**, onde é sugerida a produção de uma narrativa em prosa ou de um poema visual, o quadro **Curiosidade**, em que se apresentam seis formas de dizer alô em diferentes países, e a seção **Leia mais**, que traz a indicação de dois livros: *Geração linguagem* e *Grogotó*.

Como observamos, ora se evidencia o miniconto, ora o poema concreto e a letra da canção, objetivando se focalizar a rapidez, a economia e a concisão da linguagem em função dos novos meios de comunicação e do ritmo acelerado do cotidiano. No entanto, tais gêneros não se caracterizam por um estilo conciso para suprir a necessidade de comunicação em que ser sucinto é primordial pelo lugar em que o gênero circula. Conjeturamos que, se o foco da unidade é discutir as mudanças e as exigências nas/das novas formas de interação, incorporar gêneros como *tweet* e *post* à proposta seria mais adequado para a realização do assunto proposto.

Depois de verificarmos tudo o que é proposto nessa unidade, apresentamos a sua macroestrutura em que destacamos apenas as finalidades subentendidas no conjunto de tarefas proposto e, a partir das quais, podemos identificar as atividades escolares.



Esquema 20 – Macroestrutura da Unidade 1 do 9º ano da coleção *Tudo é Linguagem*.

Considerando a roteirização da unidade, há 17 atividades propostas a partir das quais identificamos inúmeros objetos: elementos textuais, conteúdo dos textos “Sinal fechado”, “Circuito fechado (3)” e “Circuito fechado (1)”, miniconto, conto, noção de vanguarda, a estrutura e as palavras do texto “Imagem”, estrutura do poema concreto, tema “efeito de sentido”, sequências textuais, estilo do texto, períodos por coordenação e subordinação, oração coordenada, narrativa em prosa, poema visual, vocabulário. Objetos esses focados através de 23 tarefas gerais e 130 subtarefas.

Vale destacar que essa unidade caracteriza-se pela multiplicidade de textos de gêneros diversos e pelo predomínio da esfera literária. Para as tarefas sobre o conteúdo do texto, são utilizados letra de canção, conto, poema e colagem; para as de análise linguística, tirinha, letra de canção e poema; para as de produção escrita, miniconto e fotografia; para as de gramática, letra de canção e tirinha; para as de estrutura, conto; e, para as de linguagem do texto, letra de canção, conto e poema. São gêneros que não são tratados pontualmente; na verdade, explora-se um determinado conteúdo a partir deles.

Diante disso, podemos afirmar que se trata de uma unidade que traz várias sequências de ensino, o que dificulta ao leitor estabelecer relações entre os objetos de ensino: cultural, discursivo ou textual.

#### *6.2.2.2 As informações presentes nos dois cadernos dos alunos do 9º ano*

Os cadernos dos alunos, como já dito, permitem recuperar parte do trabalho realizado em sala de aula. Neles, tem-se marca dos gestos presentificação, elementarização e regulação, da planificação do projeto didático do professor, entre outros. Os do 9º ano, diferentemente dos do 6º, trazem muitos conteúdos e exercícios propostos pela professora, sendo marcado por um projeto que se afasta daquele presente na coleção *Tudo é Linguagem*, especialmente, no que diz respeito às sequências propostas na Unidade prévia desse ano escolar.

A partir da descrição e análise dos dois cadernos, considerando-se apenas o conteúdo trabalhado até a 1ª avaliação, identificamos:

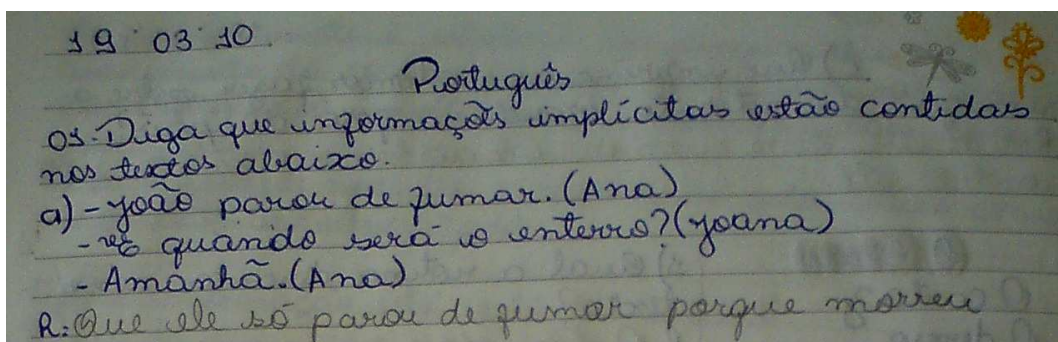


### 1) *Objetos de ensino*

Regras da reforma ortográfica, noções de conhecimento prévio e de competência linguística, informações explícitas e implícitas, poema, coerência e coesão, oração e período, orações coordenadas.

Os objetos propostos compreendem a linguística textual (coerência) e a gramática tradicional (orações), dialogando assim com a coleção analisada, uma vez que reflete o fenômeno da sedimentação, como já evidenciado quando descrevemos e analisamos as Unidades 1 (6º ano) e 2 (9º ano).

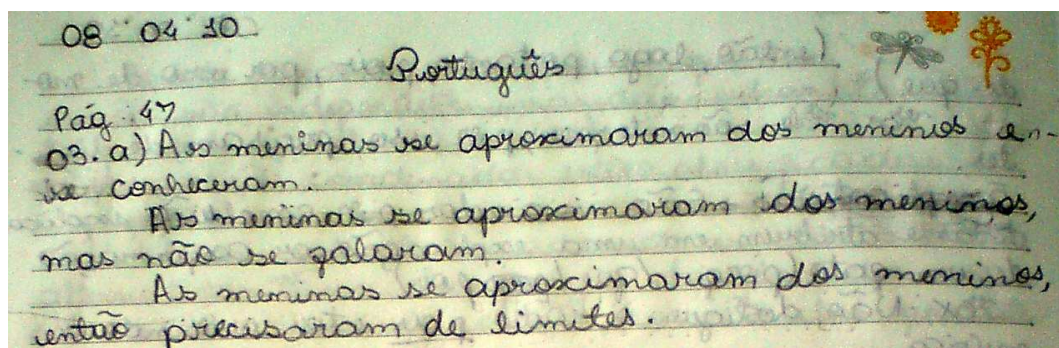
### 2) *Gesto didático formulação de tarefas*



(Caderno 1, 9º ano, 2010)

A professora copia no quadro-negro duas tarefas sobre informações implícitas e explícitas, executando assim o gesto formulação de tarefas. Essas têm como finalidade levar o aluno a analisar os textos percebendo as informações explicitamente postas e os subentendidos.

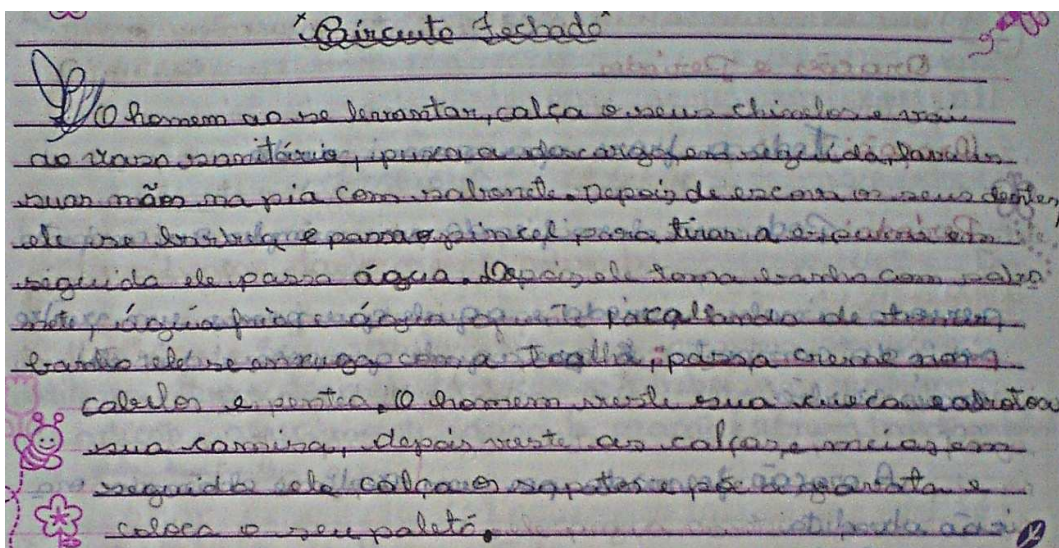
### 3) *Gesto didático implementação do dispositivo didático*



(Caderno 1, 9º ano, 2010)

A implementação do dispositivo didático LDP ocorre raramente nos cadernos, no 9º ano, e está associado ao trabalho com objetos gramaticais e tem como função a fixação de conteúdos, porque a professora apresenta o conteúdo oralmente e, em seguida, solicita aos alunos que resolvam as tarefas propostas no livro.

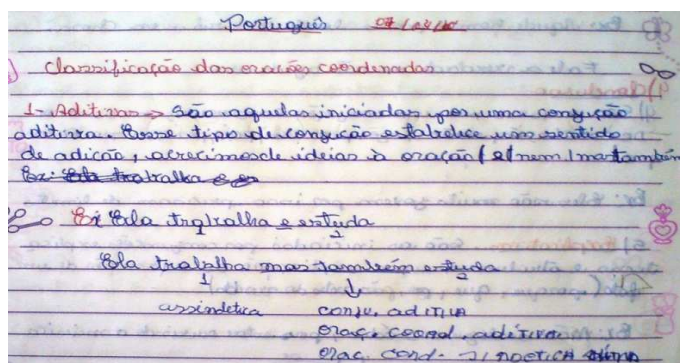
#### 4) Gesto didático regulação



(Caderno 2, 9º ano, 2010)

A regulação materializada nos cadernos é perceptível através do visto, caracterizando-se como uma avaliação da execução da tarefa, porque, no exemplo apresentado, não há outra marca que mostre a intervenção da professora sobre questões de língua: ortografia, coesão etc.

#### 5) Gesto didático elementarização



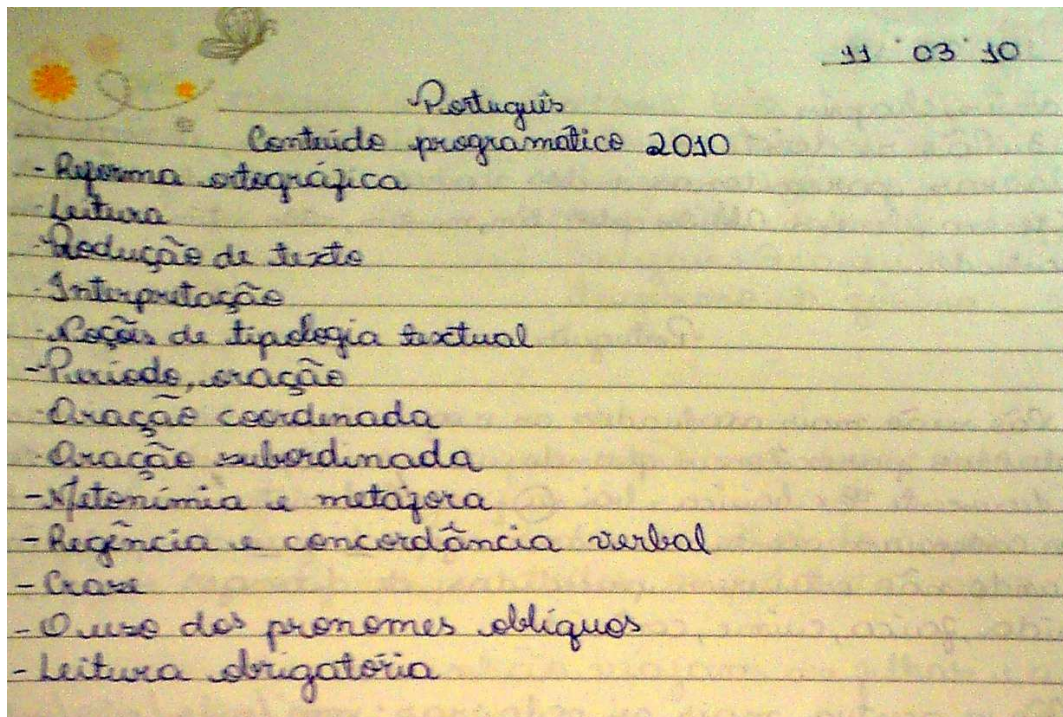
(Caderno 2, 9º ano, 2012)



Esse gesto caracteriza-se pelo ato de pontuar as várias dimensões do objeto. No exemplo acima, os tipos de orações coordenadas são as partes do objeto período composto por coordenação. Ao elencar as seis orações, a professora executa o gesto elementarização.

6) *Lista do conteúdo programático de 2010*

A partir dos cadernos, é possível verificarmos os objetos de ensino propostos pela professora para serem trabalhados durante o ano de 2010.



(Caderno 1, 9º ano, 2010)

Dos 13 tópicos, sete são objetos gramaticais, um ortográfico e dois textuais. Os itens leitura, produção de texto, interpretação e leitura obrigatória não correspondem a objetos de ensino, mas a atividades escolares. A lista proposta evidencia a ênfase nos objetos gramaticais e a ideia de que ler, interpretar e produzir não estão associados aos diferentes objetos e que devem ser o foco durante todo o ano letivo. Pelo modo como estão dispostos os tópicos, podemos supor que essas atividades (ler, interpretar e produzir) são pontuais e serão desenvolvidas isoladamente. Tal como o LDP, percebemos o processo de sedimentação das práticas, em que objetos de natureza

diferentes, textual e gramatical, são elencados sem haver um fio que os una. Há objetos textuais (metonímia e metáfora), gramatical (períodos e orações) e ortográfico (novas regras de ortografia).

Após apresentarmos os objetos trabalhados para a primeira avaliação, os gestos materializados e os conteúdos anuais sinalizados nos cadernos, no quadro que se segue, destacamos tudo o que foi realizado no período que antecedeu à 1ª avaliação.

<b>Data</b>	<b>Informações sobre as aulas no 9º ano</b>
11/03/2010	Apresentação do conteúdo programático 2010 Reforma ortográfica (mudanças significativas)
12/03/2010	Continuação da apresentação das mudanças nas regras ortográficas Exercício sobre as normas ortográficas (2 tarefas)
17/03/2010	Definição do que é texto, conhecimento prévio e competência linguística Exercício sobre informação explícita e implícita no texto (1 tarefa)
18/03/2010	Continuação do exercício (1 tarefa) Exercício sobre o texto “O Show” (2 tarefas)
19/03/2010	Exercício sobre informação implícita e ironia (2 tarefas)
24/03/2010	Apresentação do conteúdo Coesão e coerência nos textos Exercício de junção de frases com elementos de coesão (1 tarefa)
25/03/2010	Transformação do texto “Circuito fechado” da página 24 do livro didático
26/03/2010	Apresentação do conteúdo orações e períodos
07/04/2010	Classificação das orações coordenadas Exercícios 1e 2 da página 47 do livro didático sobre conjunções
08/04/2010	Exercício 3 da página 47 do livro didático sobre conjunções Apresentação do texto “Salada de Nicotina”
09/04/2010	Exercício sobre elementos coesivos a partir do texto “Salada de Nicotina” (4 tarefas)
14/04/2010	Prova da 1ª avaliação

Tabela 29-Informações sobre as aulas no 9º ano.

A partir dessa listagem, agrupamos os objetos a fim de (re) construirmos as seqüências de ensino, descritas e analisadas no tópico seguinte.

### *6.2.2.3 As seqüências de ensino do 9º ano reconstruídas a partir dos cadernos dos alunos, das sinopses das aulas e do LDP*

Com base nas informações presentes nos cadernos dos alunos, nas notas de campo e no LDP, organizamos as seqüências de ensino trabalhadas no 9º ano. Identificamos cinco seqüências implementadas antes da 1ª avaliação: três em que o LDP

não foi usado e duas em que esse dispositivo é presentificado em sala de aula. Vamos dar maior atenção àquelas das quais o LDP participa.

#### 6.2.2.3.1 Sequências de ensino sem a implementação do LDP

As três sequências em que o LDP não foi usado foram trabalhadas durante as aulas dos dias 11, 12, 17, 18 e 19 de março de 2010. A primeira tem o enfoque num objeto ortográfico, a segunda num objeto textual e a terceira num objeto discursivo.

##### **Sequência de ensino 1 – Reforma Ortográfica – 11/03/2010 e 12/03/2010**

Trata-se de uma sequência cujo foco é as novas regras ortográficas da LP. A partir dos cadernos, é possível verificar que, em um primeiro momento, a professora presentificou o conteúdo e depois propôs exercícios de fixação, conforme confirmamos através da sequência reconstruída.

Verificamos que, nessa sequência, são materializados os gestos presentificação, formulação de tarefas, elementarização e regulação, na medida em que a professora apresenta o conteúdo referente às novas regras ortográficas, elencando as mudanças no sistema ortográfico da LP e propondo um exercício de fixação. Duas atividades escolares destacam-se: copiar o conteúdo dado pela professora e acentuar as palavras corretamente de acordo com as regras dadas.

Quanto às formas sociais de trabalho, é possível dizer que foi materializada a magistral (professora apresenta o conteúdo). Podemos supor ainda que a forma social correção tenha sido executada em função do exercício proposto.

##### **Sequência de ensino 2 – Informações explícitas e implícitas – 17/03/2010, 18/03/2010 e 19/03/2012**

Essa sequência foi desenvolvida em dois momentos diferentes: definição de texto, conhecimento prévio e competência linguística e exercício sobre informação explícita e implícita. Nela, o aluno é levado a interpretar frases e textos curtos, a fim de perceber as informações implícitas e explícitas, tratando-se de um objeto textual. Durante a sua realização, a professora faz menção ao conteúdo anterior, reforma ortográfica, e pergunta se os alunos sabem o que é texto, implementando assim o gesto

didático criação da memória didática. Explica o que é texto e depois dita o conceito (“é toda mensagem escrita, oral, simbólica, gestual com uma intenção comunicativa. Todo texto para ser compreendido requer leitor/ouvinte alguns conhecimentos prévios e certa competência linguística”). Destaca também que os alunos precisam fazer inferências, além de definir o que é conhecimento prévio e a sua importância na compreensão do texto, executando o gesto institucionalização. Ressalta ainda que competência linguística é o conhecimento que se tem sobre a língua. Em seguida, a professora, através do exercício, leva os alunos a identificarem as informações explícitas e implícitas em vários textos curtos, realizando o gesto didático formulação de tarefas. Enquanto os alunos fazem as questões propostas, a professora circula em sala corrigindo o exercício de alguns. Para a apresentação do conteúdo, a professora vale-se das formas sociais de trabalho magistral (dita os conceitos), perguntas/respostas (pergunta aos alunos sobre o que eles sabem dos conceitos apresentados) e correção (após discussão sobre os textos, corrige individualmente e depois dá as respostas aos alunos).

### **Sequência de ensino 3 – Produção de poema – 18/03/2010**

Nessa sequência, a professora copia no quadro-negro o texto “O Show” e uma questão de interpretação, ocorrendo a presentificação de um objeto discursivo, o poema. Ela pergunta aos alunos qual a rotina descrita no texto; eles respondem que se trata de uma ida a uma festa. Em seguida, pede que eles façam um texto a partir do poema, incluindo detalhes da vida deles, tomando o texto “O Show” como modelo, executando assim o gesto formulação de tarefas. Para a feitura dessa tarefa, sugere que eles usem alguma situação envolvendo o ônibus, a feira, a escola e os alerta quanto à necessidade de se colocar o título. Enquanto os alunos produzem o poema, a professora circula na sala corrigindo o texto daqueles que já terminaram de fazer a tarefa, realizando o gesto regulação.

Nessa sequência, observamos a predominância das formas sociais de trabalho correção e trabalho individual.

#### 6.2.2.3.2 Sequências de ensino com a implementação do LDP

Considerando o enfoque da nossa pesquisa, o uso do LDP, apresentamos as duas sequências em que ocorre a implementação do livro. Para a construção dessas sequências, consideramos os cadernos dos alunos, as notas de campo e o manual didático. Dois objetos de ensino são enfatizados: coesão e coerência e período composto por coordenação.

##### **Sequência de ensino 1 – coesão e coerência – 24/03/2012, 25/03/2012 e 26/03/2012**

Nessa sequência, a professora foca os elementos que promovem a produção de coerência e coesão, por meio da apresentação de um texto didático sobre o assunto, reproduzido oralmente aos alunos, de exercícios que visam à junção de frases pela introdução de um conectivo e da reescrita do texto “Circuito fechado (1)”, localizado na página 24, do LDP do 9º ano.

Por meio dela, tem-se uma visão de como a professora articula seu projeto didático ao do livro. Ela aproveita o texto, cujo objetivo no LDP é mostrar a concisão na linguagem, para levar os alunos a reescreverem-no com a finalidade de praticar o conteúdo coesão e coerência, como observado na sinopse a seguir:

Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: Coesão e coerência nos textos		Cidade: Belém/PA	Professor: LCS	Turma: 9º ano do EF2
Nível	FST <sup>135</sup>	Material	Resumo narrativo/descrição	
<b>Aula do dia 24/03/2010 (reconstruída)</b>				
<b>1.</b>			<b>Coesão e coerência</b>	
<b>1.1</b>			<b>Apresentação do conteúdo</b>	
1.1.1	<b>E</b>	<b>Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Copiar os seguintes aspectos incluídos na discussão sobre coesão e coerência:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução ao assunto coesão e coerência.</li> <li>Apresentação dos elementos que favorecem a construção da coerência.</li> <li>Definição de coesão.</li> <li>Apresentação dos elementos que geram coesão.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>1.2</b>			<b>Exercício de fixação do conteúdo coesão e coerência</b>	
1.2.1	<b>D</b>	<b>Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fazer os exercícios de junção de frases.</li> </ul>	
<b>Aula do dia 25/03/2010 (observada)</b>				
1.2.2	<b>C</b>	<b>Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir exercício</li> </ul> <p>A professora começa a aula corrigindo a atividade da aula anterior sobre coerência e coesão, que consiste em unir duas frases. Ao ler a questão “a”, a partir do caderno do aluno, chama atenção para a grafia da palavra “paralisado”. Lê as duas frases: “O trânsito de Belém ficou paralisado” e “Fortíssimas chuvas inundaram a cidade”.</p> <p>Pergunta aos alunos como eles fizeram. Um aluno diz que colocou “porque”. Outro diz que colocou “pois”; ela, então, pergunta-lhes se o “pois” e o “porque” ficaram bem colocados. Outro diz que colocou “depois”. A professora então comenta que “essas três palavrinhas funcionaram muito bem para fazer coesão” e diz que essas palavras dão sentido ao texto.</p> <p>Lê a questão “b”: “O solo do nordeste é seco e aparentemente árido. As chuvas caem. Imediatamente brota uma vegetação exuberante”. Pergunta como eles fizeram. Alunos dizem que usaram o “mas”. Olha o caderno de um aluno e observa que ele escreveu “mais”, então explica a diferença entre “mas” e “mais”. Um aluno diz que usou “mas quando” e a professora diz que está correto, desde que sejam feitas modificações. Outro aluno diz “e”; ela pergunta em seguida se o “e” caberia também. Ela responde que não.</p>	
0. transição			Pergunta aos alunos se eles trouxeram o livro. Alguns dizem que sim. Alguns dizem que ainda não receberam o livro. Um aluno pergunta sobre a página. Ela pede que os que têm o livro abram-no na página 24.	
<b>1.3</b>			<b>Reescrita do texto “Circuito fechado (1)”</b>	
	<b>E</b> <b>TI</b>	<b>Quadro-negro LDP (p- 24 – seção texto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Copiar do quadro o trecho do texto presente no LDP.</li> </ul> <p>Professora pede que os alunos leiam o texto. Em seguida, pergunta se o texto possui lógica e sentido, se ele tem ligação e sobre o tipo de frases que há no texto. Pergunta se a frase é verbal, se o texto tem verbo, substantivo. Anuncia que vão fazer a leitura. Pede para alguns alunos lerem. Três leem. Depois, propõe que todos leiam juntos. Diz aos alunos: “O que nós observamos nesse texto?”, “tem sentido?”, “é uma rotina de uma pessoa?”. Em seguida, ela diz que as pistas do texto indicam tratar-se de uma rotina de um homem, por causa das palavras “cueca”, “paletó”. Comenta que o homem descrito no texto fuma muito e pergunta se os alunos observaram. Pergunta se é possível</p>	

<sup>135</sup> Formas sociais de trabalho: expositivo/magistral (E), correção (C), trabalho individual (TI), pergunta/resposta (P-R), delegação (D).



			<p>encontrar algum verbo, sobre as palavras que constituem o texto. Afirma que só há substantivos no texto.</p> <p>➤ Reescrever o texto “Circuito fechado (1)”</p> <p>Pede que eles transformem o texto incluindo elementos de ligação. Pede que eles acrescentem preposição, substantivos, verbos, advérbios. Explica que eles não precisam modificar o texto e que eles devem transformar apenas uma parte.</p> <p>Professora circula na sala, explicando para os alunos. Alguns alunos fazem a atividade. Chama atenção de uma aluna por estar fazendo atividade de outra disciplina. Chama atenção dos alunos que estão fazendo juntos, dizendo que o texto não é coletivo e, sim, individual.</p>
0. transição			Professora anuncia que a aula terminou.
<b>1.4</b>			<b>Correção dos textos</b>
1.4.1	<b>C</b>	<b>Caderno</b>	<p>➤ Corrigir os textos</p> <p>Lê alguns textos dos alunos e chama atenção para a pontuação. Diz que eles devem evitar usar muitas vezes o “e”. Diz para eles testarem a palavra e que o 1º texto não vai ficar bom. Ao corrigir outros textos dos alunos, alerta para a repetição desnecessária. Exemplifica com um trecho do texto de um aluno (Veste sua calça, veste sua cueca). Professora corrige os textos e dá visto. Professora avisa novamente que eles precisam pontuar.</p>
<b>Aula do dia 26/03/2010 (observada)</b>			
1.4.1	<b>C</b>	<b>Caderno</b>	<p>Professora começa a aula corrigindo os textos dos alunos. Ela lê e dá algumas sugestões para que eles aprimorem o seu texto. Alerta-os quanto ao uso de palavras repetidas, como “depois”. Manda uma aluna refazer o texto porque inicia com “homem”, depois troca por “eu”. Diz-lhe que o texto é sobre o homem e não sobre ela.</p> <p>Continua a ler o texto dos alunos e chama atenção novamente para a repetição. Pede que eles usem sinônimos e diz que a repetição torna o texto enjoado.</p>

Tabela 30- Sequência didática "Coesão e coerência nos textos" do 9º ano EF2.

Essa sequência constitui-se de três grandes atividades escolares: copiar o conteúdo coesão e coerência, unir frases utilizando conectivos e reescrever um texto. Isso mostra a seleção de um objeto textual pela professora, além das estratégias didáticas por ela implementadas. Ao longo de sua realização, ela executa vários gestos didáticos, a saber: presentificação, elementarização, formulação de tarefas, implementação do dispositivo didático e regulação e recorre às formas sociais de trabalho magistral, individual e correção.

A produção proposta, como observado, não é antecedida de um trabalho que vise à escrita, nem de reflexão sobre a concisão na linguagem, aspecto esse abordado na Unidade prévia de onde o texto foi retirado. Nesse caso, o LDP assume a função de suporte, porque a professora não considera a articulação do texto “Circuito fechado (1)” como o restante da unidade; toma-o isoladamente em função de seus próprios propósitos. Esse texto, no LDP, é usado para as atividades de leitura e interpretação do texto, enquanto a professora usa-o para a atividade de reescrita.

Nessa sequência, o gesto regulação aparece mais pontual do que em outros momentos, em que a professora apenas vista os cadernos. Com relação à produção, a professora chega a intervir sobre o texto dos alunos, o que pode ser considerado como regulação da aprendizagem e não apenas da realização da tarefa.

### **Sequência de ensino 2 – Período composto por coordenação – 26/03/2010, 07/04/2010, 08/04/2010 e 09/04/2010**

É uma sequência dedicada a um objeto gramatical que toma como referência o LDP apenas como um suporte de tarefas. A apresentação do conteúdo dá-se por meio do ditado ou da cópia no quadro-negro. Tal objeto ocupa várias aulas se comparado aos objetos textuais e aos discursivos, mostrando a relevância que ele exerce nas práticas de ensino de P9. A prioridade por tais objetos também é percebível na lista de conteúdos propostos para o ano de 2010, como anteriormente enfatizado.

É uma sequência (Cf. tabela 31) constituída das seguintes atividades escolares: conceituar período e oração e identificar e classificar as orações coordenadas. Nela, a forma social de trabalho pergunta/resposta e o gesto didático elementarização são mais frequentes do que nas demais. Isso nos faz supor que o tipo de objeto está diretamente relacionado às formas sociais de trabalho e os gestos didáticos executados.

Parece haver maior domínio do conteúdo por parte da professora, levando-a, por conseguinte, à interação (trabalho pergunta/resposta) e à explicitação das dimensões do objeto.

Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: Período composto por coordenação		Cidade: Belém/PA	Professor: LCS	Turma: 9º ano do EFI2
Nível	FST <sup>136</sup>	Material	Resumo narrativo/descrição	
<b>Aula do dia 26/03/2010 (observada)</b>				
0. transição			Professora anuncia que vai trabalhar oração, período e oração coordenada.	
<b>1.</b>			<b>Oração e período</b>	
<b>1.1</b>			<b>Diferenciar oração de período</b>	
1.1.1	<b>E P-R</b>	<b>Quadro-negro LDP</b>	<p>➤ Verificar o que é oração e período</p> <p>Pergunta aos alunos sobre o que está faltando no texto (referindo ao texto do LD). Diz que o texto é constituído de frases. Copia no quadro o seguinte: “O homem calçou os chinelos. Chinelos, vaso, descarga”.</p> <p>Referindo ao que copiou no quadro, diz que só há substantivo, nenhum verbo. Pede que os alunos transformem o trecho copiado. Com a ajuda de alguns alunos, a professora reescreve o trecho: “O homem <u>calçou</u> os chinelos, <u>usou</u> o vaso e <u>puxou</u> a descarga”.</p> <p>Pergunta sobre quantas orações há. Diz que se conferem orações pelos verbos. Grifa os verbos incluídos no trecho. Chama atenção dos alunos e pergunta sobre o que aconteceu entre a 1ª e 2ª orações. Alunos respondem que há vírgula. Ela diz então que a vírgula é um elemento de coesão também. Pergunta sobre qual é o ponto de união entre a 2ª e 3ª orações. Os alunos não respondem e ela diz que é o “e”, a conjunção “e”. Informa que a oração inicia com letra maiúscula e termina com ponto. Pergunta-lhes o que se faz quando se quer expressar uma ideia que não se quer completar. Uma aluna diz que se usam reticências.</p> <p>Professora escreve no quadro tópico da aula: Orações/períodos.</p> <p>Ela dita o que é oração, período, período simples, período composto. Diz que a oração formada por um verbo é chamada <u>oração absoluta</u> e que dentro do período composto as orações podem estar ligadas por elementos coesivos ou simplesmente justapostas.</p>	
<b>2</b>			<b>Período composto por coordenação</b>	
<b>2.1</b>			<b>Diferenciar orações coordenadas das orações subordinadas</b>	
2.2.1	<b>E P-R</b>	<b>Caderno Quadro-negro</b>	<p>➤ Identificar as orações coordenadas</p> <p>Professora escreve no quadro: “<u>Período composto por orações coordenadas</u>” e o exemplo: “Ontem <u>saímos</u> cedo e <u>chegamos</u> tarde e Ontem saímos cedo. Chegamos tarde”.</p> <p>Explica o que significa justaposição. Professora fala sobre a existência de orações coordenadas e subordinadas. Pergunta para eles o que significa orações coordenadas. Em seguida, responde que são orações independentes. Explica o que são períodos compostos por oração coordenada. Referindo-se ao exemplo “Ontem <u>saímos</u> cedo e <u>chegamos</u> tarde”, diz que se trata de um período composto porque há dois verbos. Diz que o “e” da oração é uma conjunção aditiva e que ele une as duas orações.</p> <p>Exemplifica a partir deste exemplo “Ontem <u>saímos</u> cedo e <u>chegamos</u> tarde” como separar as duas orações e transformá-las em período simples.</p> <p>Ela diz que o predicado é “ontem saímos cedo” e afirma que nesse caso tem-se uma oração absoluta. Informa que quando se coloca o “e”, tem-se período composto e que isso dá a certeza de que se trata de uma oração coordenada.</p>	

<sup>136</sup> Formas sociais de trabalho: expositivo/magistral (E), correção (C), pergunta/resposta (P-R), delegação (D) e trabalho individual (TI).

			<p>Ela afirma que o fato de eles poderem ser separados e permanecerem com sentido confirma que é um período composto.</p> <p>Explica o que são orações dependentes e independentes e o que são orações justapostas.</p> <p>Dita o que é período coordenado.</p> <p>Diz que as orações coordenadas estão classificadas em 5 grupos: aditivas, explicativas, adversativas, conclusivas e alternativas. Essa classificação dependerá das conjunções usadas com essas orações, pois elas que atribuem significados ao período.</p> <p>Explica que a classificação das orações coordenadas dá-se pelo sentido que a oração apresenta. Ela diz que as orações “dependem da conjunção e do sentido que ela estabelece”.</p> <p>Escreve no quadro o exemplo “Fale agora ou cale-se para sempre” e pergunta se se pode afirmar que o exemplo é um período formado por oração coordenada. Os alunos dizem sim. Ela diz que no meio das duas orações há uma palavrinha e pergunta se o “ou” pertence a 1ª ou a 2ª oração. Os alunos dizem que pertence a 2ª. Diz que a primeira oração chama-se oração coordenada assindética. Os alunos perguntam o porquê de se chamar assim. A professora responde porque não há elemento de ligação. Diz que o “ou” estabelece um sentido na oração e pergunta qual é. Os alunos não respondem, então ela pergunta se é de escolha, adição. Diz que dependendo do sentido da palavra classifica-se a oração, que será sindética quando aparecer o elemento de ligação. Referindo-se ao exemplo, diz que é coordenada porque é uma oração independente sindética e apresenta conjunção.</p>
0. transição			Avisa aos alunos que no livro há um quadro com esse assunto.
2.2.1			Escreve este exemplo no quadro: “Joana gostaria de ir ao show, mas sua mãe não permitia”.
0. transição			Professora diz para mim que no livro há o assunto, mas não começa do início e que os alunos preferem copiar a usar o livro. Professora anuncia que vai continuar na próxima aula.
<b>Aula do dia 07/04/2010</b>			
<b>3</b>			<b>Oração coordenada</b>
<b>3.1</b>			<b>Classificação das orações coordenadas</b>
3.3.1	<b>E P-R</b>	<b>Caderno Quadro-negro</b>	<p>➤ Reconhecer e classificar as orações coordenadas</p> <p>Professora escreve no quadro seguinte: “Classificação das orações coordenadas”. Ela dita o que é oração aditiva. Copia dois exemplos no quadro: Ela trabalha e estuda / Ela trabalha, <u>mas também</u> estuda.</p> <p>Referindo aos exemplos, diz que “e” faz a ligação entre as duas orações. Explica que quando a oração não tem conjunção ela é assindética. Pergunta sobre a classificação da segunda. Um aluno responde que é sindética. Alerta-os que eles devem tomar cuidado, que as conjunções podem mudar de sentido de acordo com a frase. Pergunta-lhes sobre o que é oração sindética e assindética. Os alunos respondem que sindética tem conjunção e assindética não tem conjunção.</p> <p>Dita o que é oração adversativa. Exemplifica oralmente. Dita o exemplo, depois copia no quadro: Gostaria de viajar, <u>mas</u> não tenho dinheiro.</p> <p>Explica a função do “mas” no exemplo e como classificar a oração. Diz que eles precisam identificar o sentido.</p> <p>Dita o que é oração alternativa. Escreve estes exemplos: Aquele homem parece louco, ora ri, ora chora. / Fale a verdade ou não o ajudaremos.</p> <p>Dita o que é oração conclusiva. Dita o exemplo e, em seguida, copia-o: Eles são muito jovens, por isso precisam de limites.</p>

			Dita o que é oração explicativa. Explica que o “pois” nas orações explicativas vem depois do verbo. Dita o exemplo, depois o escreve no quadro: Não desligue o rádio, pois estou ouvindo a música. Escreve outro exemplo: O filme foi bem aceito/ <u>porque</u> tem qualidade. Explica que as orações são independentes gramaticalmente. Diz que a primeira oração é assindética, porque não tem conjunção e a 2ª é sindética explicativa, por causa da conjunção.
3.3.2	<b>D TI</b>	<b>LDP (Seção: Língua – uso e reflexão, p. 47- 1ª questão, de a à f)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolver o exercício da página 47</li> </ul> Pede que eles façam o exercício da página 47 do livro e copia no quadro o mesmo, porque alguns alunos estão sem o livro. Após copiar um exercício no quadro, pede que eles tentem fazer a ligação de uma oração a outra com os elementos coesivos adequados. Pergunta se todos entenderam o que é para fazer. Alguns alunos chamam-na e pedem esclarecimento. Diz para eles fazerem todas as questões.
<b>Aula do dia 08/04/2010 (reconstruída)</b>			
3.3.3	<b>D TI</b>	<b>LDP (Seção: Língua – uso e reflexão, p. 47)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolução do exercício</li> </ul> Fazer a 3ª questão da página 47 do LDP, que requer que o aluno complete os períodos dados a partir das ideias expressas nos parênteses.
3.3.4	<b>E</b>	<b>Caderno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação do texto Salada de Nicotina</li> </ul> Copiar o texto Salada de Nicotina no caderno
<b>Aula do dia 09/04/2010 (reconstruída)</b>			
3.3.5	<b>E TI</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Copiar o exercício no caderno</li> <li>➤ Resolver 4 questões sobre os elementos de coesão com base no texto Salada de Nicotina</li> </ul>

Tabela 31 - Sequência didática "Período composto por coordenação" do 9º ano do EF2.

Nessa sequência, o gesto implementação do dispositivo didático, LDP, também é mais recorrente, ainda que apenas na *instância do exercício*, porque dele a professora seleciona duas questões, a 1ª e a 3ª questões da página 47, que integram o trabalho com o período composto por coordenação proposto pelas autoras do LDP, com o objetivo de proporcionar a fixação do conteúdo por ela ditado.

Vale destacar que a professora dita um conteúdo que já existe no LDP. Talvez, para se constituir como aquela que detém o conhecimento, P9 opte pela apresentação do conteúdo.

### **6.2.3 Síntese dos objetos de ensino, das formas sociais de trabalho e dos gestos didáticos materializados nas aulas ministradas antes da 1ª avaliação**

Como percebemos a partir das sequências apresentadas, o perfil das professoras P6 e P9 é diferente: a primeira usa mais o LDP e interage menos com a turma, a segunda usa pontualmente o livro e interage mais com a turma. Observemos, contudo, mais detalhadamente, as diferenças entre a prática de ensino de P6 e P9, a partir da comparação entre os objetos de ensino, os gestos didáticos executados pelas professoras e as formas sociais de trabalho materializadas.

#### **▪ Os objetos de ensino**

Com relação aos objetos, verificamos que no 6º ano há dois tipos de objetos que não são trabalhados no 9º ano: objeto cultural (filme) e objeto temático (diversidade cultural). Além disso, no 6º ano, há a ocorrência de mais objetos discursivos (carta, narrativa de ficção, conto), provavelmente, por influência do LDP. Nos dois anos escolares, os objetos textuais aparecem na mesma proporção. Assim, em ambos, encontramos objetos discursivos, textuais e gramaticais, tal como é possível verificarmos no quadro a seguir:

	<b>P6</b>	<b>P9</b>
<b>Objetos de ensino</b>	Carta, filme, narrativa de ficção, diversidade cultural, língua e linguagem, o conto “O caso do espelho” e linguagem formal e informal.	Regras da reforma ortográfica, informações explícitas e implícitas, poema, coerência e coesão, oração e período, orações coordenadas.

Tabela 32-Síntese dos objetos ensinados pelas professoras do 6º e 9º anos.

### ▪ Os gestos didáticos realizados pelas professoras

No que diz respeito aos gestos didáticos implementados com o uso do LDP nas sequências que antecederam a 1ª avaliação, verificamos que todos os sete principais gestos, elencados por Aeby-Daghé e Dolz (2008), são implementados, mas em proporções diferentes.

Do 6º ano, foram consideradas as cinco sequências em que o gesto implementação do dispositivo didático foi executado. Gesto esse seguido da implementação dos gestos presentificação, elementarização, formulação de tarefas, criação da memória didática, regulação e institucionalização, manifestados em torno dos cinco objetos, acima elencados. Considerando o gráfico 6, percebemos que nas sequências 3ª e 4ª todos os gestos aparecem, as quais contemplam o objeto língua e linguagem e o conto popular “O caso do espelho” (interpretação de texto e elementos da narrativa). Nas demais, há a supressão de alguns deles. Destacamos, porém, apenas a ocorrência reduzida dos gestos institucionalização, que é implementado em três sequências (3ª, 4ª e 5ª), e criação da memória didática, executado em duas (3ª e 4ª).

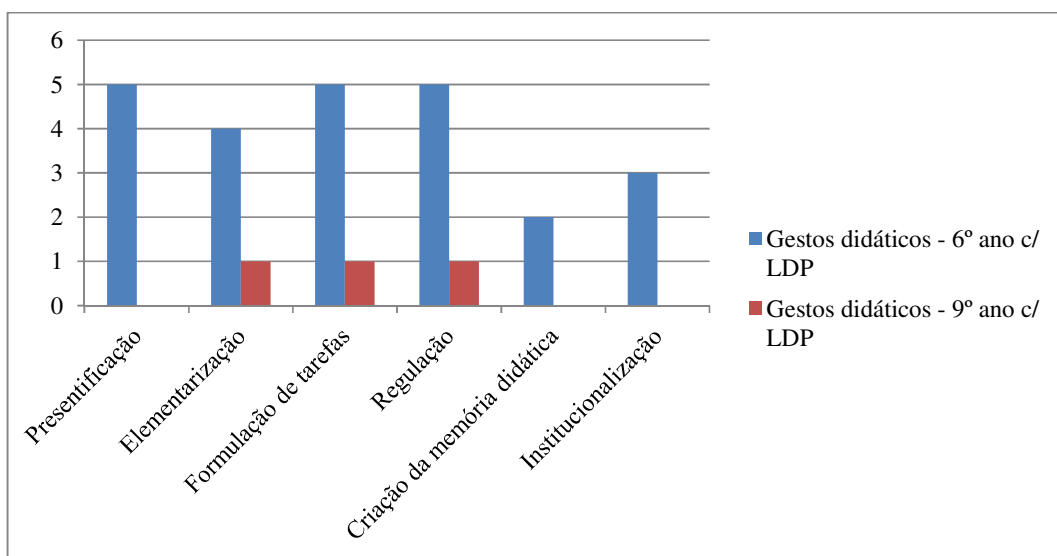


Gráfico 6-Gestos didáticos implementados nos 6º e 9º anos com o uso do LDP.

Por sua vez, do 9º ano, foram consideradas duas sequências em que houve a presentificação do LDP. Nessas, houve também o uso de outros dispositivos: quadro-negro, ditado de conteúdo. Em razão disso, os gestos identificados, mencionados



adiante, dizem respeito unicamente ao uso desse instrumento semiótico na sequência apresentada no item 6.2.2.3. Ao contrário do que ocorreu no 6º ano, houve apenas a realização de cinco gestos. Na primeira sequência, houve exclusivamente a implementação do dispositivo didático, porque os demais gestos presentificação, elementarização, formulação de tarefas e regulação, embora apareçam nela, não se relacionam com o objeto “concisão e rapidez na linguagem”, para o qual o texto “Circuito fechado (1)” foi usado no LDP. Na segunda sequência, identificamos a realização dos gestos implementação de dispositivo didático, elementarização, formulação de tarefas e regulação, associados ao objeto período composto por subordinação, tratado nas aulas e no LDP. Ressaltamos ainda a não concretização dos gestos criação da memória didática e institucionalização nas sequências analisadas: nem durante o uso do livro nem de outros dispositivos.

Com relação às sequências em que não houve a implementação do dispositivo didático LDP, observamos que os movimentos didáticos das professoras mudaram significativamente. P6, quando utiliza o LDP, executa uma maior diversidade de gestos; por sua vez, ao não implementar esse dispositivo, manifesta apenas três gestos que não se repetem nas duas sequências. P9, diferentemente de P6, executa mais tipos de gestos quando ocorre a implementação de outros dispositivos que não o LDP, inclusive, os gestos institucionalização e criação da memória didática, como verificamos no gráfico 7.

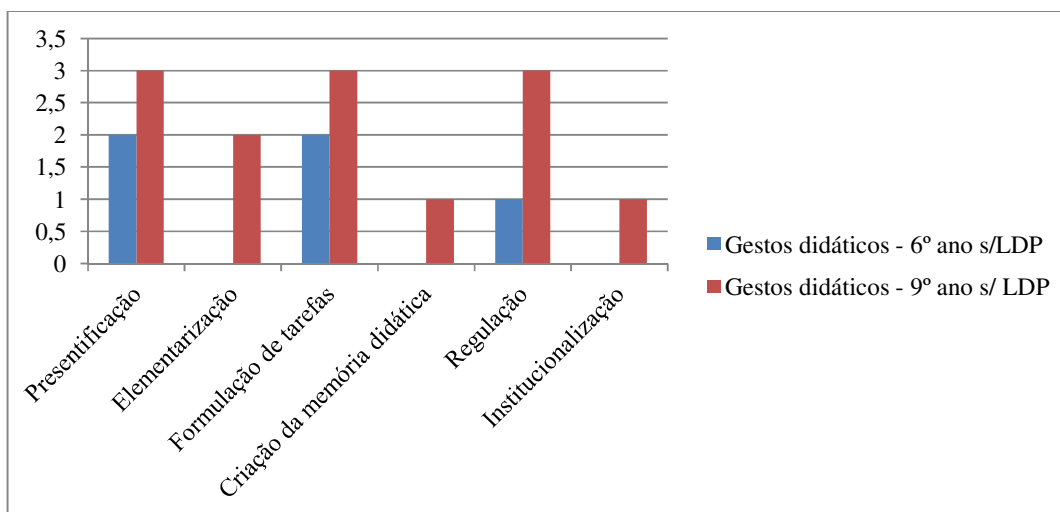


Gráfico 7-Gestos didáticos implementados nos 6º e 9º anos sem o uso do LDP.

Comparando os dois tipos de sequências descritas e analisadas, verificamos que o uso do LDP influencia significativamente nos gestos executados, os quais dependem da forma peculiar de trabalho das professoras para serem introduzidos na cena de sala de aula. Por exemplo, P6 consegue realizar um trabalho com o LDP que envolve praticamente todos os gestos necessários para a aprendizagem. Por outro lado, P9 parece ser mais livre nas suas ações, quando os objetos de ensino são por ela determinados, chegando a realizar na 2ª sequência (sobre informações explícitas e implícitas) todos os seguintes gestos: presentificação, elementarização, criação da memória didática, formulação de tarefa e regulação.

Tomando como base as análises aqui feitas e o modelo de gesto (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), para que haja efetivamente a aprendizagem (ainda que isso possa variar segundo os contextos de ensino), todos os gestos precisam ser implementados em sala de aula, porque, por meio deles, o aluno pode saber qual objeto está sendo focalizado, quais as dimensões tratadas, relacionar o que está aprendendo com o que já aprendeu, testar sua aprendizagem por meio de tarefas, avaliar o que ainda precisa ser apreendido e sintetizar as informações, relacionando-as com a utilidade de cada uma delas. Tudo isso feito a partir da/com a implementação de um dispositivo didático.

- **As formas sociais de trabalho materializadas**

No que diz respeito às formas sociais de trabalho, vamos considerar apenas aquelas presentes nas sequências de ensino observadas, uma vez que as reconstruídas não correspondem efetivamente ao que foi realizado. Tais sequências foram divididas em com e sem o uso do LDP.

Inicialmente, destacamos as formas sociais de trabalho que foram executadas sem o uso dessa ferramenta. A partir do gráfico 8, percebemos um desequilíbrio quanto à presença dessas formas nas aulas de P6 e P9.

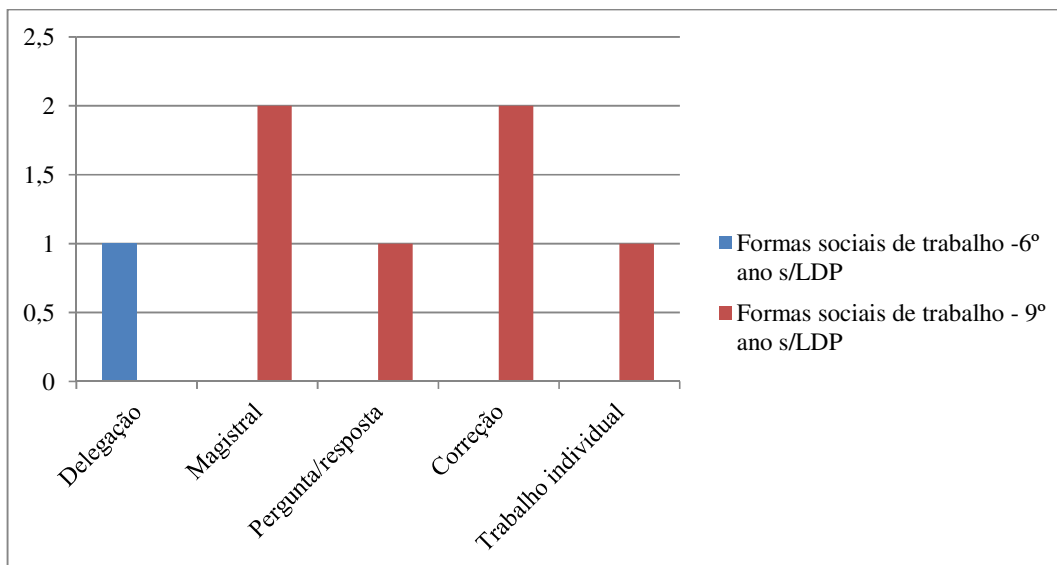


Gráfico 8-Formas sociais de trabalho sem o uso do LDP nos 6º e 9º anos.

Para a construção do gráfico 8, foram consideradas uma sequência do 6º ano (2ª) e duas do 9º ano (2ª e 3ª). Com base nele, verificamos que as aulas de P9 são mais interativas e contemplam vários momentos: explicação dialogada, proposição de tarefas seguidas da resolução de forma individual e, por fim, tem-se a correção das tarefas. P6, por sua vez, delega apenas uma atividade: pede que os alunos assistam ao filme, sem realizar posteriormente um trabalho sobre o objeto presentificado.

No tocante às formas sociais de trabalho que se manifestam com o uso do LDP, verificamos uma diversidade de ações em P6, se compararmos com as sequências em que esse instrumento não é realizado, como observamos no gráfico 9:

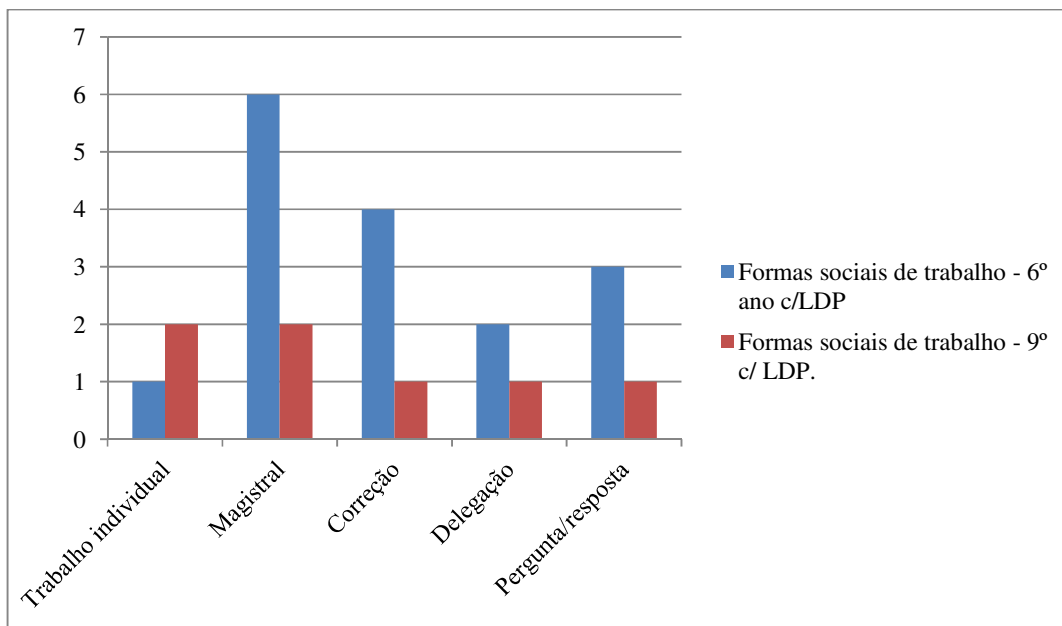


Gráfico 9-Formas sociais de trabalho com o uso do LDP nos 6º e 9º anos.

Esse gráfico, construído levando-se em consideração três sequências do 6º ano (3ª, 4ª e 5ª) e duas do 9º ano (1ª e 2ª), permite verificar que, nessas sequências, há três formas sociais de trabalho que são mais frequentemente realizadas por P6: a magistral, a correção e a pergunta/resposta. A primeira e a terceira estão associadas, sobretudo, aos momentos de revisão e retomada de conteúdo, já a correção se relaciona com os novos objetos presentificados, que também dialogam com a delegação e o trabalho individual. Quanto ao trabalho de P9, ainda que todas as formas elencadas no gráfico ocorram, quando comparamos com os momentos em que a professora não usa o LDP, observamos que a delegação é uma forma presente nas sequências com a utilização do LDP, uma vez que ela aparece relacionada aos exercícios.

Com base ainda no gráfico, podemos inferir que, quando o LDP é materializado em sala de aula, ocorre o predomínio da *instância do exercício*, em razão da realização, em maior proporção, das formas trabalho individual, delegação e correção. Por sua vez, quando ele não é implementado, em P9, há certo equilíbrio entre a *instância da aula* e a do *exercício*, levando-se em consideração a execução das formas magistral e correção. Isso permite inferir que o equilíbrio entre as instâncias mostra que ambos, professor e aluno, trabalham em igualdade; já, quando a *instância do exercício* é mais numerosa, o aluno ocupa um lugar mais central, o que não significa dizer que este

tenha autonomia na aprendizagem e, sim, que o professor praticamente não faz intervenções, cabendo ao aluno fazer as tarefas, muitas vezes, sem o acompanhamento do professor.

Diante disso, nas práticas observadas, a *instância do exercício* caracteriza-se pela realização das formas sociais de trabalho delegação, trabalho individual e correção e dos gestos didáticos implementação do dispositivo, formulação de tarefa e regulação. Por sua vez, a *instância da aula* define-se pela execução das formas sociais de trabalho magistral e perguntas/respostas e dos gestos didáticos presentificação, elementarização, criação da memória didática e institucionalização. Ademais, as sequências de ensino analisadas mostram a preferência pelo trabalho individual em detrimento do trabalho em dupla ou coletivo. Na verdade, o trabalho individual é, quase sempre, a única forma presente, mesmo quando ocorre o uso do LDP e este sugira o trabalho em dupla e o coletivo, o que pode ser explicado em função do espaço de sala de aula e a quantidade de alunos, bem como do perfil das professoras.

Entendemos que o predomínio da *instância do exercício* nas aulas mediadas pelo livro ocorre não em função do perfil desse instrumento, mas pela falta de um conhecimento maior da professora sobre os objetos discursivos que a permitiria, talvez, apresentar e explicar mais detalhadamente, por exemplo, os elementos constituintes dos gêneros propostos, tal como elas fazem quando o objeto é o gramatical. Destarte, a apropriação efetiva dessa ferramenta pode viabilizar o trabalho docente e aprofundar os saberes das professoras sobre os objetos culturais<sup>137</sup>, discursivos e textuais – alguns deles introduzidos recentemente no ensino de LP –, e, por consequência, favorecer a um maior equilíbrio entre a *instância da aula* e a do *exercício*, quando há a presentificação desse instrumento semiótico.

Considerando as sequências apresentadas, importa ressaltar ainda que o uso do LDP permite maior diversificação quanto às atividades escolares e aos objetos de ensino. Percebemos que há maior diversidade em P6 do que em P9 quanto às atividades escolares, o que é decorrente do uso do LDP. Observamos, em P6, a presença de muitas atividades de leitura e compreensão de textos longos, enquanto em P9 o predomínio é da atividade cópia de conteúdo e de identificação de informações explícitas e implícitas

---

<sup>137</sup> Entendemos objetos culturais como filmes, pinturas, esculturas etc.

a partir de frases e textos curtos, além da identificação e classificação de orações coordenadas.

De um modo geral, verificamos que P6 executa seletivamente o projeto didático do LDP, enquanto P9 usa esse instrumento em função de seu próprio projeto.

### 6.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS OBJETOS AVALIADOS

Neste tópico, vamos discutir aqueles objetos avaliados durante a 1ª avaliação. Para tanto, vamos considerar os conteúdos presentes nos cadernos e as notas de campo.

Como visto no item anterior, destacam-se os seguintes objetos trabalhados em sala de aula:

<b>6º ano</b>	<b>9º</b>
Carta, filme, narrativa de ficção, diversidade cultural, língua e linguagem, o conto “O caso do espelho” e linguagem formal e informal.	Regras da reforma ortográfica, informações explícitas e implícitas, poema, coerência e coesão, oração e período, orações coordenadas.

Tabela 33-objetos de ensino presentificados nas aulas do 6º e 9º anos.

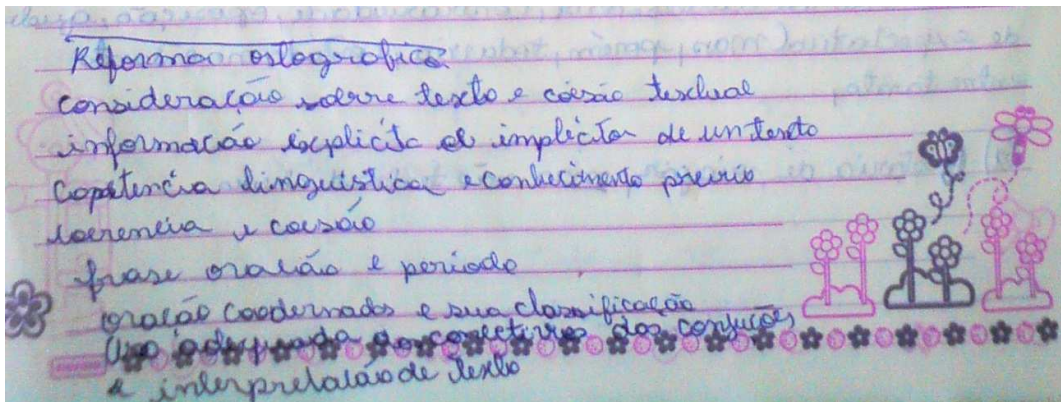
Para o trabalho com esses objetos, P6 privilegiou atividades de leitura e de interpretação de texto e P9 as de interpretação de frases e o uso dos conectivos em frases.

Agora, observemos o quadro com os objetos avaliados nas provas da 1ª avaliação:

<b>6º ano</b>	<b>9º ano</b>
Linguagem verbal e não verbal. Linguagem falada e escrita.	Ortografia, coesão, informações explícitas e implícitas e oração coordenada.

Tabela 34-Objetos avaliados nos 6º e 9º anos.

A partir da comparação entre os quadros, percebemos que P9 fez uma prova baseada no que foi trabalhado em sala de aula, enquanto P6 utilizou apenas um dos itens focalizado durante as aulas. Isso também pode ser confirmado se considerarmos os tópicos elencados para serem estudados para a prova, explicitado abaixo:



(Caderno 2, 9º ano, 2010)

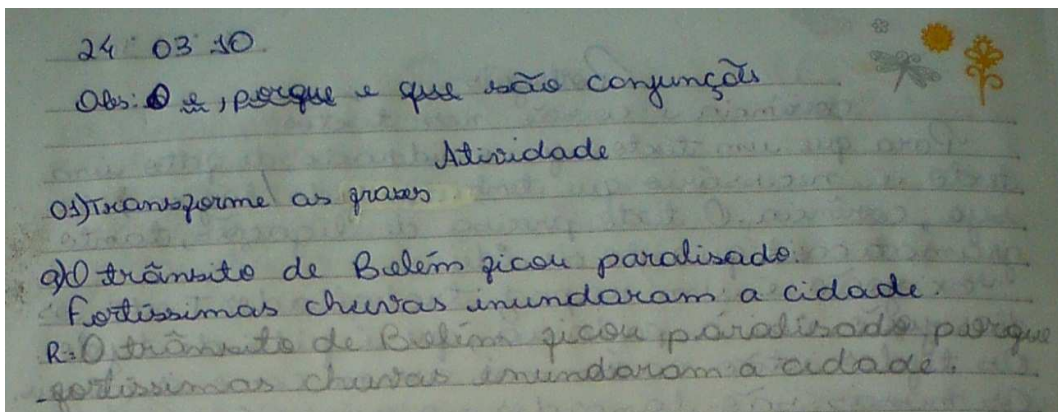
#### Matéria para prova de português

- Língua e linguagem – página 11
- Linguagem verbal e não verbal – páginas 17, 18 e 19
- Momento da narrativa – página 30, 31, 32, 35
- Tipos de frase – página 39, 40

(Notas de campo, 6º ano, 2010)

Quanto à indicação da matéria da prova, vale destacar que P6 é mais específica do que P9, uma vez que não só indica o conteúdo, como também a página onde ele se encontra no LDP.

Em relação às provas, observamos que a de 9º ano reproduz o tipo de questão que foi passado pela professora. As atividades escolares presentes na prova são: unir frases com conectivos adequados, reconhecer informação explícita e implícita, identificar as palavras que estão acentuadas adequadamente, identificar a conjunção adequada, identificar o valor semântico da conjunção e reconhecer as orações coordenadas assindéticas. Atividades essas que também constam no caderno dos alunos, por exemplo:



(Caderno 1, 9º ano, 2010)

9) Que conjunção é mais adequada para unir as duas orações abaixo? (0,5)

Eu não me preparei bem para o concurso. Tenho esperança de ser aprovado.

- a) Pois      b) Contudo      c) Por isso      d) Mas também

(Prova, 9º ano, 1020)

Comparando a prova e o caderno, notamos que há relação entre objeto ensinado e objeto avaliado no 9º ano. Observamos essa relação também na prova do 6º ano, mas de forma indireta. Embora os objetos de ensino linguagem verbal e não verbal tenham sido explorados na prova, a atividade escolar focada durante as aulas não é a mesma daquela presente no teste: a partir do LDP, solicitou-se a identificação do tipo de linguagem empregada nos textos; por sua vez, na prova, pediu-se exemplos de linguagem falada, escrita e não verbal. Vale destacar também que, durante as aulas, P6 não trabalhou a diferença entre linguagem escrita e a falada, no entanto uma das questões da prova visava à reescrita, que, para ser feita, a diferença entre essas linguagens deveria ser considerada, conforme destacado a seguir:



2. Leia a tira humorística.



(Fernando Gonsales – *Benedito Cujo*.)

a) A personagem dessa história tem mais facilidade de construir frases orais ou escritas? Justifique.

R=

b) Reescreva a frase do bilhete dando a ela um sentido claro (faça as alterações que você achar necessárias)

R=

(Prova, 6º ano, 2010)

Isso mostra a não correspondência entre os objetos ensinados e avaliados, o que implica dificuldade de realização da tarefa pelos alunos.

Podemos dizer ainda que a prova de 1ª avaliação engloba o gesto de regulação interna, porque se serve de uma ferramenta, o teste, para avaliar o conteúdo memorizado/aprendido ao longo das aulas. É interna também porque se dá ao final de um ciclo. Tal gesto assim se relaciona com a avaliação somativa, porque tem objetivo classificatório: medir o que o aluno aprendeu sobre determinado conteúdo (SUASSUNA, 2006). Nesse tipo de avaliação, parece não haver a finalidade de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho docente, já que, após a prova, atribuiu-se uma nota e seguiu-se com o conteúdo. P9, quando tece comentários sobre os textos dos alunos, aproxima-se mais de uma avaliação formativa (MARCUSHI, 2006), visto que chega a destacar que os alunos devem evitar a repetição de palavras em seus textos, o que complementa a avaliação somativa. “Avaliar em uma perspectiva formativa implica considerar **todo o processo** de aprendizagem e não apenas o **produto**; envolve **ações investigativas e de retomada** e não apenas a **mensuração e a classificação de resultados**, predominantes na avaliação somativa” (MARCUSCHI, 2006, p. 66, ênfase do autor).

De um modo geral, a avaliação se resume a realização de provas e atribuições de notas, ainda que as professoras frequentemente atribuam visto aos alunos. Trata-se, contudo, de uma regulação que exerce controle sobre a realização das tarefas e do conhecimento, na medida em que o aluno deve saber o conteúdo ensinado e tal como ensinado, mas pouco diz sobre a aprendizagem de fato e as capacidades/habilidades desenvolvidas.

Assim, podemos dizer que a avaliação adotada pelas duas professoras não se apoia na comunicação, como vimos a partir da (re)construção das sequências de ensino. A comunicação, contudo, como destaca Suassuna (2006) é o motor principal dos progressos dos alunos, visto que permite regular os movimentos de (re) construção e apropriação dos objetos de ensino e, por conseguinte, serve para compreender os significados construídos pelo aluno e, ao mesmo tempo, agir em prol do desenvolvimento de sua capacidade de auto-organização e autorregulação.

#### 6.4 ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE OS GESTOS PROFISSIONAIS PROPOSTOS E OS REALIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO ENSINADO: O PAPEL DA FERRAMENTA SEMIÓTICA/DIDÁTICA

Neste subcapítulo, os gestos didáticos/profissionais são sistematicamente relacionados com os objetos ensinados, assumindo-se uma perspectiva didática. Como discutido no capítulo 2, segundo Aeby-Daghé e Dolz (2008), os gestos têm como objetivo transformar as significações atribuídas aos objetos de ensino e é por meio deles que o professor delimita-os, mostra-os e decompõe-os. Nessa acepção, o campo disciplinar e os objetos de ensino assumem um papel principal para analisar o agir docente. Levando em consideração esse quadro teórico, discorreremos sobre os gestos profissionais de duas professoras de LP<sup>138</sup> do Ensino Fundamental 2 realizados durante o uso das Unidades 1 (6º ano) e 2<sup>139</sup> (9º ano), buscando descrever, analisar e comparar a maneira como os objetos didatizados (presentes no LDP) são reconstruídos em sala de aula, tornando-se objetos ensinados.

---

<sup>138</sup> Por uma questão de melhor tratamento das informações, decidimos focalizar apenas duas professoras no que concerne à análise dos gestos didáticos.

<sup>139</sup> Nessa sequência, o único dispositivo utilizado foi o LDP, por isso a selecionamos.

Nele, contrastamos os gestos propostos no LDP, na medida em que a organização do conteúdo e os enunciados de instrução permitem saber *a priori* quais gestos podem ser realizados em sala de aula pelo professor, e os gestos realizados durante a utilização do manual didático.

Consideramos aqui que o objeto construído em sala de aula é resultado do dispositivo didático implementado, implicando a mobilização de vários meios: a organização da sala de aula, os textos escritos ou suporte para escrever (quadro, cadernos), o discurso do professor, a postura, a regulação etc. Pelas significações que ele veicula, esse gesto (a implementação de dispositivos didáticos) contribui para transformar as significações dos objetos de estudo, por isso o colocamos no centro de nossas discussões.

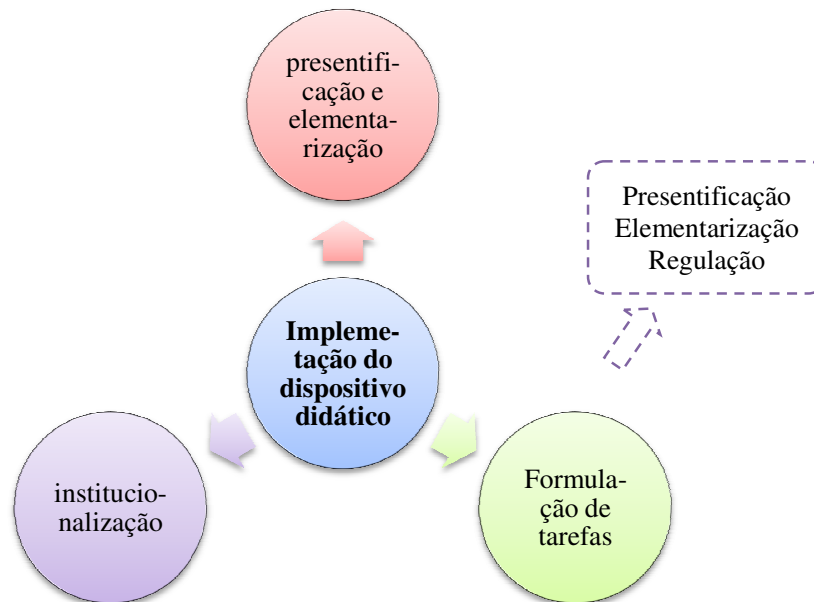
Alguns fatores destacam-se quando focamos os gestos didáticos, tais como: o contexto de intervenção, os alunos e o tipo de sequência de trabalho analisada, uma vez que não podem ser compreendidos sem serem situados e sem levarmos em consideração os quatro aspectos destacados.

Nossa reflexão, assim, surge no quadro de complexidades que envolve o LDP (saber didatizado) e o agir do professor em sala de aula (saber ensinado). Nesse processo de didatização (transposição e elaboração didática), tem-se aquilo que denominamos gestos propostos e gestos executados, manifestados na relação com os objetos didatizados e ensinados. A partir deles, ocorrem a materialização e a operacionalização dos objetos.

Na coleção em análise, a apresentação do objeto de ensino como algo acabado (ocorre, por exemplo, na nomeação de algumas seções no LDP) e sua decomposição (que se dá, geralmente, a partir das tarefas propostas) levam à realização de dois gestos fundadores (SCHNEUWLY, 2000): presentificação e elementarização, a partir dos quais outros gestos são executados, a saber: criação da memória didática, formulação de tarefas, implementação de dispositivos didáticos, regulação e institucionalização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

Na pesquisa realizada, para compreender os gestos executados em sala de aula, centralizamos, conforme destacado no capítulo 2 e representado adiante, o gesto implementação do dispositivo didático no nosso modelo de análise, porque, é a partir dele, que outros serão realizados (inclusive, os dois gestos fundadores: presentificação e

elementarização), quando consideramos como ponto de partida o uso do LDP em sala de aula.



Esquema 21- O gesto implementação do dispositivo didático em relação aos demais.

O esquema acima evidencia a importância que o LDP ocupa em nossa análise e revela as relações que o gesto implementação de dispositivos didáticos estabelece com os demais. Ainda com relação a esse esquema, evidenciamos que a presentificação e a elementarização do objeto de saber acontecem tanto de forma direta como indireta, isto é, ora há a explicitação do saber sem vinculá-lo à realização de uma tarefa, ora ele se materializa por meio dela.

Antes de iniciarmos propriamente a análise dos gestos didáticos pressupostos e realizados, apresentamos os três gestos mais frequentes nas duas sequências de ensino propostas no LDP (Unidade 1 do 6º ano e Unidade 2 do 9º ano), como se observa a seguir:

<b>Livro didático <i>Tudo é Linguagem</i></b>		
<b>Ano</b>	<b>Unidade</b>	<b>Gestos didáticos propostos</b>
6º	O conto popular em prosa	Presentificação Elementarização
9º	Crônica e conto	Formulação de tarefas

Tabela 35-Gestos didáticos propostos nas Unidades 1 e 2 dos volumes, respectivamente, 6º e 9º anos.

Para ser possível o estudo contrastivo entre gestos propostos e aqueles realizados, apresentamos, abaixo, um gráfico que mostra a ocorrência dos gestos em duas seqüências de ensino: conto popular (6ºano) e crônica (9º ano).

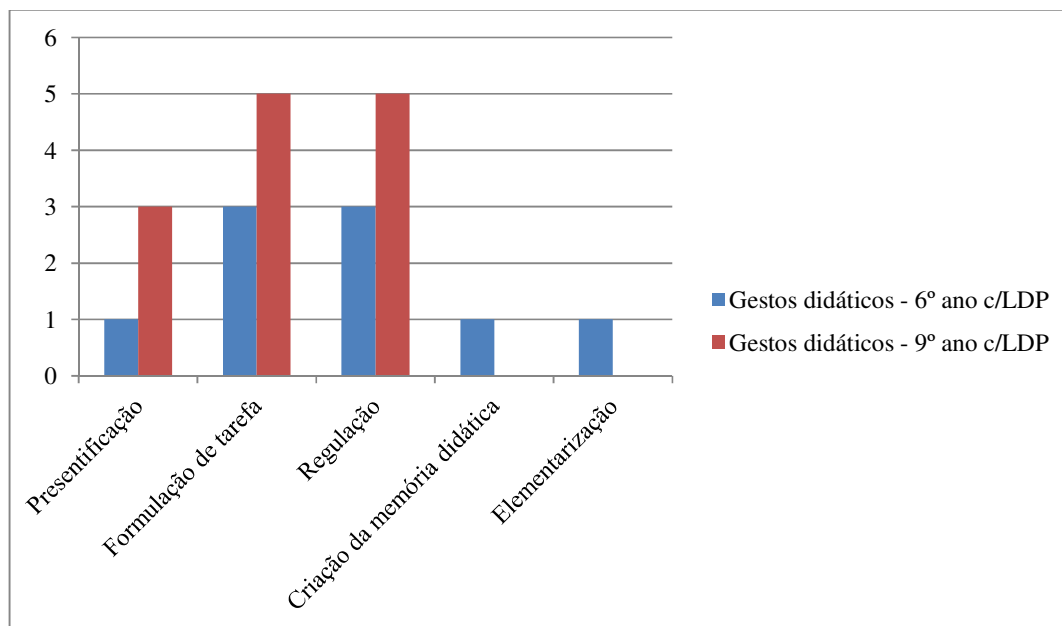


Gráfico 10<sup>140</sup> - Gestos didáticos implementados nos 6º e 9º anos.

A partir do gráfico 10, verificamos que os três gestos mais executados pelas professoras durante as seqüências desenvolvidas em sala de aula são:

Aulas de Língua Portuguesa		
Ano	Unidade	Gestos didáticos realizados
6º	O conto popular em prosa	Presentificação Formulação de tarefas
9º	Crônica e conto	Regulação

Tabela 36-Os três principais gestos didáticos presentificados nas aulas dos 6º e 9º anos.

Contrastando os dois quadros (35 e 36), percebemos que as seqüências de ensino diferenciam-se com relação a dois gestos: elementarização (LDP) e regulação (Aula). A partir disso, cabe fazermos observações pontuais sobre quatro gestos,

<sup>140</sup> Cf. Seqüência de ensino do 9º ano no Anexo 11 e a do 6º ano no item 6.2.1.3.2.

começando por aquele que está no centro de nossas discussões. Assim, discorreremos mais especificamente sobre os gestos implementação de dispositivos didáticos, formulação de tarefas, regulação e institucionalização. Quanto aos gestos presentificação e elementarização, eles se relacionam diretamente com os gestos implementação do dispositivo didático LDP e formulação de tarefa, sendo mencionados quando abordamos estes gestos.

- **Implementação do dispositivo didático**

O LD, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2009), é um dispositivo tanto no sentido genérico (suporte material) quanto específico (discurso sobre objetos de ensino). O emprego desse dispositivo permite a implementação de outros dispositivos internos ao livro, como por exemplo: os textos “O caso do espelho” (6º ano) e “Metonímia, ou a vingança do enganado” (9º ano) e os comandos de instrução (interpretar e produzir textos).

Quando comparamos os dois volumes do LDP, não observamos diferenças nos dispositivos internos (textos, exercícios) e nos domínios de atividades (leitura, compreensão de texto, produção oral e escrita, análise linguística), embora os objetos discursivos (conto - 6º ano e crônica - 9º ano) e gramaticais (frases - 6º ano e orações subordinadas substantivas e orações reduzidas - 9º ano) mudem. Entretanto, quando é dado caráter presencial ao livro pela professora, mudam-se significativamente os dispositivos (conteúdo gramatical e exercícios de fixação) e os domínios de atividades, por exemplo, a análise e a produção de texto praticamente são inexpressivas, no conjunto das 56 horas-aula observadas (no 6º ano, 26 e, no 9º ano, 30). Observam-se, sobretudo, no 9º ano, o uso do dispositivo genérico (quadro-negro) e o ditado de conteúdos, ocorrendo alteração quanto ao objeto: o foco é sobre os objetos gramaticais. Assim, concluímos que o gesto implementação de dispositivos didáticos favorece a mudança de objeto de ensino, diversidade de tarefas e de atividades escolares (produção de texto oral e escrito, interpretação de texto), conforme a comparação entre dois períodos registrados no caderno do aluno: um em que o uso do LD é frequente e o outro em que não – questão essa destacada anteriormente.

Com relação ao emprego do dispositivo, esse não se dá de maneira uniforme pelas duas professoras. A do 6º costuma usá-lo com frequência, enquanto a do 9º só

trabalhou com a seção do texto, pois lhe sugerimos, indiretamente, o trabalho com a leitura em uma das nossas conversas, o que certamente já influenciou a sua utilização: no primeiro momento, trabalhou o texto, as questões de interpretação e solicitou a produção de um texto (sequência de ensino no Anexo 11), depois, voltou-se para o objeto gramatical “período composto”, que já estava sendo trabalhado por meio do ditado de conteúdo. Ao fazer isso, passou a aproveitar apenas os exercícios relacionados ao objeto presentificado. P9 apresenta certa resistência ao usar o LDP em sala de aula, uma vez que, para ela, a ferramenta não atende aos seus anseios, isto é, não prioriza os objetos gramaticais, os quais ela define como importantes. A do 6º ano toma o livro com mais frequência em sala de aula, entretanto, prioriza algumas tarefas e não outras. Normalmente, ela foca as seguintes seções: texto, interpretação de texto e gramática, a partir, sobretudo, do gesto formulação de tarefas, analisado a seguir, através de uma proposta presente no 9º volume. Isso implica dizer que o LDP é antes visto pelas professoras como um recurso não essencial ao seu trabalho docente, mas como um apoio que pode ser utilizado de acordo com os interesses próprios da situação de sala de aula.

- **Formulação de tarefas**

No LDP, encontramos várias tarefas propostas que elencam determinados saberes, permitindo focalizar as dimensões do objeto ensinado e monitorar a aprendizagem do aluno.

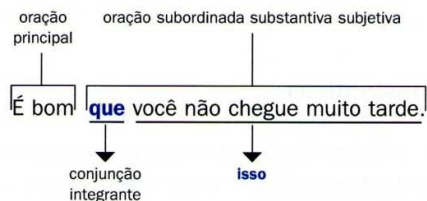
Formulação de tarefas é o gesto, após a implementação de dispositivos didáticos, que ocupa um lugar de destaque em nossa análise, pois possibilita a execução de outras ações. Quase sempre, no LDP, a apresentação e a decomposição dos objetos de ensino ocorrem mediante tarefas propostas. Dificilmente, encontramos um texto didático expositivo sobre determinado objeto seguido de tarefas tendo por objetivo a fixação de conteúdos. Geralmente, quando isso acontece, o objeto de saber em foco é o gramatical, como exemplificado a seguir:

## Classificação das orações substantivas

As orações subordinadas substantivas exercem em relação a uma outra as funções sintáticas próprias de um substantivo: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito, aposto. E se classificam de acordo com essa função.

Vamos analisar mais detalhadamente os tipos de orações substantivas, conforme a função sintática que desempenham no período.

### 1. **Sujeito** → oração subordinada substantiva **subjativa**:



Observe que, se substituirmos a oração subjativa pelo pronome demonstrativo *isso*, teremos na ordem direta a seguinte construção:

Isso é bom.

O pronome substantivo *isso* terá o valor de sujeito da oração.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 74).

Em outros momentos, o LDP sugere algumas tarefas que requerem conhecimentos que não foram ainda presentificados nem elementarizados, o que ocorrerá mediante a resolução do que foi proposto no enunciado de instrução; e há aquelas que exigem um saber que é pré-requisito para a sua feitura, sem antes ter sido explicitado os conhecimentos requeridos para tal: ao aluno é solicitada a produção, por exemplo, de um aviso sem que tal gênero tenha sido alvo de análises anteriores.





## Atividade escrita

**1 Em duplas.** Depois de analisar o que está sendo proposto, produzam dois pequenos textos.

### Proposta A:

Elaborar um pedido ao/à diretor/a da escola solicitando permissão para, com os amigos, usar a quadra de esportes da escola nos finais de semana.

O pedido deverá ser formulado numa linguagem bastante clara e convincente para que o/a diretor/a autorize o uso.

Prof./a: discutir o tipo de linguagem apropriado para cada situação: qual seria um tratamento adequado para o/a diretor/a? Seria o mesmo para os amigos? Quais as diferenças entre um e outro? Espera-se que os alunos comecem a perceber que a situação de produção e o objetivo de um texto devem ser considerados para que o produtor seja bem compreendido. A atividade poderá ser feita oralmente e, depois, por escrito.

### Proposta B:

Elaborar um aviso para comunicar aos amigos, com quem vocês costumam jogar, que a quadra poderá ser utilizada e que vocês esperam a presença de todos no final da próxima semana.

Vários alunos devem ser ouvidos, para que se caracterize a diversidade de formas de expressão. Lembrar que esse tipo de texto deve ter o remetente explícito. Importante: a intenção ainda não é produzir um texto com formato oficial. O objetivo é a distinção de usos de linguagens.

Façam um texto que estimule os amigos a não faltar à partida.

Depois de redigidos, os textos deverão ser lidos e os alunos deverão indicar aqueles que considerarem os mais apropriados para atender às propostas.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 32).

Essa atividade de linguagem (produção de texto) constitui-se isoladamente a partir de tarefas específicas, que serão realizadas ou não pelo aluno de forma aleatória, caso não haja a intervenção pontual sobre os gêneros pelo professor. Assim, os gestos presentificação e elementarização não são pressupostos pelo livro no que concerne a esse objeto; ao professor, cabe esse trabalho. Se considerarmos, contudo, a situação de ensino-aprendizagem, isso se torna quase inviável, porquanto (1) as condições de trabalho não são favoráveis (carga horária elevada) e (2) o trabalho com gênero exige antes a construção de um modelo didático e, posteriormente, a elaboração de uma sequência de ensino. Vale pontuar que essa tarefa (construção de um requerimento e um aviso) diverge da proposta inicial dos autores de se trabalhar com o gênero conto popular em prosa, a qual não é de fato realizada porque o foco da unidade recai sobre a diferença entre linguagem formal e a informal e não sobre o objeto discursivo que dá nome à unidade de ensino.

Como já mencionado, há também aquelas tarefas que possibilitam a elementarização do objeto de saber, como na proposta abaixo:

## 1. Variedade regional

Para entender melhor o que vamos estudar, é importante que a letra de música transcrita a seguir seja lida em voz alta. Se possível, ouçam a gravação<sup>1</sup> e cantem a música.

Essa música foi recolhida pelo pesquisador Paulo Vanzolini na região de Minas Gerais. Trata-se de uma música da tradição popular brasileira. Não se sabe quem são seus autores.

### Cuitelinho

**cuitelinho:** termo utilizado em algumas regiões para designar o beija-flor.

Cheguei na bera do porto  
onde as onda se espaia  
As garça dá meia volta  
senta na bera da praia  
E o cuitelinho não gosta  
que o botão de rosa caia, ai ai ai.



((BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 30).

Nessa, a variedade regional (assunto derivado da reflexão maior sobre linguagem formal e informal) é explorada a partir da execução da tarefa que inclui a leitura ou a escuta da canção, seguida de perguntas sobre a forma de grafar as palavras pelo compositor, entre outras. Por meio dessa estratégia, o gesto pressuposto formulação de tarefas desdobra-se em outros gestos, diretamente inscritos (como elementarização) e outros a serem executados de acordo com a cena didática instituída pelo professor.

Quanto à ação das professoras, as tarefas aparecem, seja a partir do que foi proposto no LDP ou não. Por exemplo, a professora do 9º ano propõe aos alunos que façam uma pesquisa sobre contos e escolham um para apresentar em sala de aula; proposta essa que dialoga com a Unidade 2 sobre crônica e conto. Embora, em muitas situações, as professoras deleguem outras tarefas não contidas no livro, observamos que essas ou promovem a presentificação de um objeto de saber, ou se constituem em exercícios de aplicação e fixação de conteúdos, além de elas estarem a serviço mais da avaliação do fazer do que do saber. Há casos em que a realização do gesto formulação de tarefas é incompleta, visto que, ao tomar como pressuposto os comandos de instrução veiculados no LDP sobre determinado tópico, as professoras acabam selecionando parte das tarefas, implicando perda de continuidade na construção do objeto ensinado e, portanto, prejuízo na aprendizagem. Por exemplo, a professora do 9º ano, como mostra a relação de ações desenvolvidas em três aulas agrupadas (6 horas-aula), passa das

atividades de leitura e interpretação da crônica “Metonímia, ou a vingança do enganado” à produção de um conto a partir de uma manchete de jornal.

<b>Síntese da sequência realizada no 9º ano (Unidade 2)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Professora lê a introdução da Unidade 2 e explica o que é conto e crônica (p. 51)</li><li>- Explica o que é Metonímia.</li><li>- Lê o texto “Metonímia, ou a vingança do enganado”.</li><li>- Pede que os alunos façam a atividade escrita (p.54).</li><li>- Toma nota dos alunos que têm visto no caderno.</li><li>- Circula na sala, explicando e corrigindo as questões.</li><li>- Corrige as atividades da página 54.</li><li>- Pede que façam as atividades da página 57.</li><li>- Corrige as atividades.</li><li>- Pede que eles façam as questões da página 60 e lhes avisa que elas serão feitas oralmente.</li><li>- Pede que os alunos falem as respostas da 1ª e 2ª questões da página 60.</li><li>- Professora corrige as atividades da página 60.</li><li>- Lê o texto “Passe de mágica” da página 82.</li><li>- Pede que eles imaginem uma manchete de jornal e criem um conto a partir dela.</li><li>- Escreve exemplos de manchetes de jornal no quadro e lê alguns contos retirados do livro “Contos mínimos”.</li><li>- Circula em sala, orientando os alunos quanto à produção de texto.</li></ul>

Tabela 37-Resumo da sequência didática implementada no 9º ano, com base na Unidade 2 do LDP.

Ao organizar a sequência dessa forma, não enfatiza questões pontuais e necessárias para a produção desse gênero discursivo, como: recursos textuais (metonímia, ironia e polissíndeto) e formas de organização do texto. Tais conteúdos compõem as dimensões do objeto (gesto elementarização). Ao propor apenas as questões de interpretação de texto, prioriza o elemento temático. Com isso, verificamos como o gesto formulação de tarefas age diretamente sobre os saberes apresentados e suas dimensões enfatizadas.

De um modo geral, portanto, as tarefas acabam sendo as responsáveis no livro e no agir do professor, principalmente, pela presentificação do objeto e pela elementarização de seus componentes, estes últimos, contudo, não são enfatizados.

#### ▪ **Regulação**

As propostas de regulação, recorrente no agir das professoras, são pouco significativas no LDP. No material didático, raros são os momentos em que se sugere

avaliação sobre alguma dimensão do objeto. No caso do exemplo ilustrado a seguir, a proposta de regulação deverá ser conduzida pelos alunos, cabendo a eles avaliar o seu próprio texto por meio da observação de questões relacionadas ao encadeamento textual, sendo, portanto, uma proposta de autorregulação.

**Em dupla.**

Vocês deverão produzir um conto a partir de uma notícia de jornal, tomando o cuidado de encadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor.

- 1 Selecionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
- 2 Discutam sobre qual será o enredo da história.
- 3 Lembrem-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
- 4 Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas.
- 5 Façam um rascunho do texto.
- 6 Releiam e observem se vocês garantiram a presença de *frases que criem expectativa* na passagem de uma unidade para outra.
- 7 Observem se foram empregados *elementos coesivos* e se contribuíram para o bom encadeamento do texto.
- 8 Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do/a professor/a.
- 9 Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006d, p. 83).

A partir dessa tarefa de produção, percebemos que, embora o texto seja dirigido ao aluno para fazer a autorregulação, a professora, a partir dele, pode antecipar obstáculos que os alunos poderão enfrentar, ajudando na possível execução do gesto regulação, podendo essa ser, inclusive, local, isto é, a partir da interação, a professora pode observar questões que precisam ainda de esclarecimentos e apresentar a metalinguagem apropriada ao conteúdo apresentado.

No que concerne à regulação realizada pelas professoras, essa é mais sobre a ação do aluno do que sobre a aprendizagem do objeto: a professora observa se o aluno fez ou não a tarefa e não como ele fez, principalmente, através da emissão de um visto.

#### ▪ **Institucionalização**

Apesar de não ser muito presente nem no LDP nem nas aulas, esse gesto faz-se muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Ele é concebido por Sensevy (2001), Aebly-Daghé e Dolz (2008) e Aebly-Daghé (2009) como aquele que vai ser o responsável pela ligação dos saberes dados e novos e pela conscientização, por parte do aluno, do que poderá ser retomado e considerado, por exemplo, na construção de um texto de opinião (que é alvo de análise nos trabalhos desses últimos autores).

O que se observa no LDP é que o gesto institucionalização, em raros momentos, é proposto a partir da síntese de conteúdos trabalhados ou ainda pela apresentação da definição de alguma noção gramatical, após algum exercício, como exemplificado a seguir:

Leia o quadro a seguir com a síntese do que estudamos.

#### **Tipos de frase**

- **declarativa:** utilizada para afirmar ou negar alguma coisa:
  - O papagaio falava sete línguas e tinha custado uma fortuna.
- **interrogativa:** utilizada quando se faz uma pergunta direta ou indireta:
  - Cadê o papagaio que eu comprei? (direta)
  - Não sei onde está o papagaio que eu comprei. (indireta)
- **exclamativa:** expressa espanto, admiração, medo...:
  - Meu Deus! Meu papagaio assado!
- **imperativa:** indica ordem, pedido, conselho:
  - Tome cuidado com esse papagaio!
- **optativa:** é utilizada para expressar desejo:
  - Tomara que você não goste de papagaio assado.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 39).

No LDP analisado, quando o gesto institucionalização é presumido, surge, por exemplo, sob o título de “Hora de organizar o que aprendemos”, ou em forma de boxe, permitindo-nos definir com clareza o objeto sugerido na sequência de ensino: tipos de frase. Nesse caso, percebemos que há apenas a síntese do conteúdo, mas não identificamos o processo de descontextualização e recontextualização, que é necessário para ocorrer a aprendizagem do objeto num contexto real e significativo. O fato de o gesto institucionalização não ser tão presente no livro torna o ciclo de aprendizagem prejudicado, porque, conforme apontam Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Sensevy (2001), ele tem como objetivo levar os alunos a fixarem conteúdos já trabalhados. Por meio desse gesto, o professor “[...] convida os alunos a se tornarem responsáveis de saber esses conhecimentos” (SENSEVY, 2001, p.211). A sua inexpressiva presença interfere no reconhecimento dos objetos trabalhados e na relação que esses estabelecem com as práticas de linguagem.

A síntese, a explicitação e a generalização do conteúdo (responsáveis pela execução do gesto institucionalização) servem para se verificar quais objetos realmente estão sendo focados. A partir delas, por exemplo, identificamos uma incoerência entre o declarado pelos autores do LDP em análise (trabalho com gênero) e pelo *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2007). Ambos afirmam ser a coleção *Tudo é Linguagem* organizada a partir de gêneros textuais, mas constatamos que o ponto central são os aspectos gramaticais e/ou textuais, atrelados aos agrupamentos de gêneros.

Tal gesto é menos observado ainda em sala de aula e está também atrelado a noções gramaticais. Quando aparece, é em sua dimensão recapitulante: o professor repete sinteticamente o conteúdo trabalhado, colocando também em ação o gesto criação da memória didática, sem, contudo, fazer ligações entre o dado e o novo e com as práticas de linguagem. Agir esse que pode ter sido influenciado pelo LDP, dada sua própria história no ensino-aprendizagem de LP.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, refletimos sobre o uso do LDP numa perspectiva interacional, isto é, a partir da ideia de que a maneira como o professor usa o livro é influenciada pela escola, como um lugar material e social de trabalho, bem como pela sociedade em geral. Destacamos que o professor, ao ter o livro em mãos, não se depara apenas com um conjunto de atividades escolares e tarefas, mas também com pressupostos teórico-metodológicos e com um currículo que difere daquele que toma como referência para preparar e organizar suas aulas.

A partir da análise dos dados, observamos que o LDP, ao permitir a ação discursiva do professor, deixa de ser considerado em seu todo e tem algumas de suas partes (textos de diferentes gêneros, atividades escolares e tarefas) focalizadas. Notamos ainda que essa ferramenta didática propõe não apenas o que ensinar, mas também como ensinar. Nem sempre, contudo, o objeto didatizado proposto torna-se objeto ensinado e as estratégias de ensino, por ele recomendadas, são seguidas. Isso indica que a apropriação que dele se faz relaciona-se não só com a capacidade de o professor tomá-lo para si, de assimilá-lo, mas também de compreendê-lo e transformá-lo, determinando alguns usos para o instrumento. Assim, podemos dizer que o modo como os professores usaram o livro caracterizou-se como um processo dinâmico, que envolveu momentos de adaptação e reinvenção de significados, incorrendo, muitas vezes, na renúncia do docente de seu saber-fazer, historicamente construído.

Nas situações observadas, percebemos ainda que o LDP é mais que um simples objeto ou artefato. Ele é um instrumento que possui inúmeras características, funções e significados. Essas características e funções sofrem constantes alterações pela própria atuação transformadora das professoras, sendo ele incorporado ou não às cenas da sala de aula. Ademais, podemos dizer que o conhecimento/apropriação do LDP, mesmo que parcial, é condição necessária para a produção de uma aula que leve em consideração a proposta nele presente; caso contrário, ele é usado em função dos próprios projetos de ensino das professoras.

Além de este estudo evidenciar essas questões, constatamos a existência de alguns aspectos relacionados aos usos ou não do livro, de acordo com as mudanças sócio-históricas que envolvem o ensino de LP e com a própria composição dessa

ferramenta semiótica. Seguem outras conclusões a que chegamos sobre o LDP, após a análise dos dados gerados nesta pesquisa:

*1) Aquele que rompe a expectativa do professor de o aluno se surpreender*

Uma das professoras que participaram da oficina “Avaliação, seleção e uso do livro didático<sup>141</sup>” ressalta que preferia não usar o livro, em razão de ele tornar a aula (ou os conteúdos a serem dados em aula) antecipadamente conhecida do aluno. Para ela, o aluno não valoriza o que se apresenta a partir do LDP, porque não seria algo novo, o que gera, por conseguinte, desinteresse por parte dos alunos. Segundo ela, eles já sabem o que será tratado em razão de já terem posse do livro. Ela afirma que alguns alunos leem todos os textos antes de serem recomendados para estudo, quebrando a expectativa do professor de um trabalho com leitura em grupo, por exemplo. Assim, a professora acaba por preferir trabalhar algo que não está no livro, a fim de conseguir maior interesse por parte do aluno e, conseqüentemente, uma aula mais produtiva. Segundo ainda os depoimentos das professoras, ao ditar também o assunto em vez de usar o livro, a turma fica mais atenta ao que está se passando na aula e mostra interesse.

*2) Aquele que tira o papel de detentor de saber do professor*

Observando as situações vivenciadas em sala de aula, percebemos também uma situação em que o livro compromete o papel do professor de detentor do saber. Isso se mostrou concreto em situação em que fomos indagados quanto a uma dúvida em relação ao conteúdo em estudo. Ao demorarmos em conceder a resposta ao aluno, este sugere: “Pega o livro da professora, porque lá tem todas as respostas”. Em diferente ocasião, outro aluno também ressaltou o fato de sua professora não precisar saber as respostas, pois estas já constam no livro do professor. No contexto analisado, o uso do LDP representaria para o aluno falta de conhecimento ou a não necessidade de domínio do conhecimento por parte do professor, postura essa que caracteriza desvalorização desse profissional. No entanto, essa maneira de desqualificar o papel do professor que

---

<sup>141</sup> Oficina ministrada ao longo da geração de registro aos professores de uma escola pública da cidade de Belém, no ano de 2010.



usa o LDP parece ser equivocada, uma vez que o modo como o professor se apropria desse instrumento pode mudar a concepção que o aluno terá dele enquanto professor. Se ele aprofundar o conteúdo, mostrando domínio do assunto, o aluno, possivelmente, perceberá que o docente tem condições de ir além do que o livro apresenta.

### *3) Aquele que não se adapta ao tempo escolar*

O uso do LDP pode ser limitado também em decorrência do tempo escolar. Numa primeira análise, o livro pode parecer bem apropriado para o ano escolar, se considerarmos as condições ideais. No entanto, durante um ano escolar, várias são as dificuldades que se impõem: greve, feriado, reunião de professores, problemas de ordem física (falta de energia, falta de água, pintura dos prédios etc.). Com isso, percebemos que os professores além de terem, por vezes, de dominar as concepções de ensino diferentes das que, possivelmente, tiveram em sua formação inicial, precisam gerir todos os acontecimentos extras da escola, os quais interferem em seu plano de aulas; e, por isso, adaptam o livro à real situação de ensino–aprendizagem.

### *4) Aquele que pode formar ou não o professor*

Se considerarmos as diferentes publicações acadêmicas das décadas de 1980 e 1990 (as quais atribuíam um *status* negativo ao LD) e a possível utilização dessas no curso de formação de professores de LP, os egressos do curso de Letras seriam formados para não usar o livro. Por isso, surge a questão: Será que o LDP deve formar o professor? Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2005), os LDP estão conquistando, com a produção do Manual do Professor, um papel de formadores de professores, mas será que sua função é essa? Os nossos registros de pesquisa mostram que o professor usa um livro com pressuposto teórico-metodológico baseado em conceitos que ele não domina. O que fazer, então, quando o conhecimento experiencial e o acadêmico de alguns professores sondados que participaram direta e indiretamente da pesquisa, por exemplo, vão de encontro às propostas dos materiais distribuídos atualmente pelo MEC? Caberia às secretarias oferecerem cursos de formação continuada, nos quais o uso do LDP fosse problematizado?

Para nós, o professor precisa ser formado para usar o livro, por esse apresentar abordagens teórico-metodológicas, por vezes, diferentes daquelas que já receberam no curso inicial de formação de professores. Importa ressaltar também que não cabe ao LD formar o professor, mas esse instrumento pode proporcionar, ou ao menos suscitar, uma formação continuada deste profissional na medida em que traz novos objetos de ensino e amplia as atividades escolares, a fim de atender às demandas sociais.

Com base nas análises aqui feitas, ressaltamos, porém, que esse professor precisa ser formado também para escolher o livro de forma crítico-reflexiva, de modo que esse atenda às suas necessidades e às dos alunos, cabendo, portanto, às gestões locais, juntamente com o PNLD, organizarem momentos de discussões sobre as concepções teórico-metodológicas subjacentes nos LDP, sobre a organização e a estruturação dessa ferramenta etc.

*5) Aquele que possibilita diversificação das atividades escolares na sala de aula ao ser usado*

Esse instrumento contribui para diversificar as atividades escolares e tarefas. Percebemos que, quando o LDP é usado, o texto e as questões de interpretação passam a ocupar um lugar mais significativo em sala de aula; por outro lado, aulas sem a presentificação dessa ferramenta indicam, quase sempre, o predomínio da gramática normativa, sendo essa ensinada de forma descontextualizada por meio de ditado do conteúdo e exercício de fixação. O LDP, assim, favorece que o aluno tenha acesso a textos longos, tarefas de gramática reflexiva, a propostas de produção de texto, a conhecimentos sobre objetos culturais (pintura, escultura, colagem), a discussões sobre temas que envolvem ética e cidadania etc. Considerando isso, o uso desse instrumento, no contexto analisado, representa um ganho para alunos e professores: estes têm acesso a novos saberes e novas formas de fazer e aqueles têm seus conhecimentos linguísticos, cultural e das práticas de linguagem ampliados.

*6) Aquele que é incompatível com a realidade de sala de aula*

São diversas as incompatibilidades entre as propostas do LDP e a realidade de sala de aula, seja de ordem material, seja de ordem do saber do professor. Há casos em que, por exemplo, o livro traz uma proposta que envolve o uso de publicação dos textos dos alunos no jornal da escola, mas essa não possui um jornal. Outras vezes ainda propõe que o professor passe determinado filme, porém o docente ou não encontra o filme, ou a escola não possui equipamento para reprodução. Esse último entrave destacado foi por nós presenciado. Para complementar a discussão sobre um texto do livro do 6º ano da coleção *Tudo é linguagem*, a professora solicitou-nos que tentássemos alugar um filme sugerido no LDP. Isso foi impossível na cidade de Belém, pois nenhuma locadora consultada dispunha do vídeo. Tentamos então comprar. Novamente, o material não foi encontrado nas lojas especializadas da cidade. Por último, decidimos comprar pela internet, entretanto acabamos desistindo porque a escola entrou em greve, o que fez a professora mudar seu planejamento inicial. Diante disso, percebemos que, em alguns casos, as propostas tornam-se inviáveis porque não há nem dispositivo nem ferramentas de ensino à disposição do professor. Vale destacar, contudo, que o fato de as propostas não poderem ser realizadas nesse contexto específico não significa que o livro não deva apresentar sugestões diversificadas, pois elas podem contribuir para estimular a compra de equipamentos nas escolas, para a criação de espaços em que os alunos possam se expressar (jornais, blogs) e para a construção de aulas em que diferentes objetos sejam presentificados e elementarizados.

*7) Aquele que não corresponde à seleção feita pelo professor*

O momento da seleção do LDP é um aspecto muito importante na possível utilização da ferramenta, uma vez que é o primeiro contato que o professor estabelece com o livro. No entanto, esse período não é tratado pelos órgãos competentes com a devida atenção:

Em primeiro lugar, não há um tempo destinado à escolha do livro. Como os próprios professores relataram e nós presenciámos, não há espaço na carga horária do professor para um momento de discussão sobre o LDP.

Em segundo lugar, o *Guia de Livros Didáticos* não chega à escola, e os professores não sabem ou não têm interesse de acessá-lo na página do FNDE. Isso implica o acesso somente aos livros que algumas editoras disponibilizam. Sabendo que as maiores editoras são as que possuem melhor condição para divulgar os seus livros, o acesso do professor fica reduzido, por exemplo, a cinco exemplares, de um total de 16 coleções aprovadas no PNLD 2011. Além dos livros enviados, as editoras também organizam momentos de apresentação da coleção aos professores, exercendo assim, na realidade observada, uma influência maior do que as fichas avaliativas fornecidas pelo PNLD.

Em terceiro lugar, após a escolha do professor, há ainda de se considerar a escolha feita pela Secretaria de Educação e a negociação do MEC com as editoras. Dessa forma, o professor pode não ter acesso ao livro escolhido, como destacado pelas professoras ao relatarem o resultado da seleção ocorrida durante o PNLD 2008 (o livro solicitado não chegou à escola).

*8) Aquela que traz organização e conteúdos diferentes do currículo seguido pelos professores*

A organização das lições propostas no LDP também difere, em certa medida, daquela pensada pelo professor. Seguindo o currículo dos anos 1970<sup>142</sup>, a lógica mais presente nas aulas de LP é a gramática: o professor segue os conteúdos em nível de dificuldade crescente de acordo com a organização presente nas gramáticas escolares, isto é, artigo, substantivo, adjetivo, advérbio etc. Os livros em geral trazem a gramática diluída, o que é tomado como dificuldade e ausência de conteúdo, porque, para as professoras, texto e perguntas de interpretação parecem não promover a presentificação de objetos de ensino-aprendizagem e, sim, orações coordenadas, subordinadas, entre outros, trabalhados isoladamente. Daí a maioria dos professores aproveitarem apenas as atividades de gramática dos livros, uma vez que essas vão ajudá-los a cumprir seu próprio programa, o que incorre no ensino da metalinguagem, que não contribui para o desenvolvimento das habilidades linguístico-linguagens dos

---

<sup>142</sup> Como destaca Soares (2002), nesse período, a teoria da comunicação passou a influenciar o ensino de Língua Portuguesa, havendo uma minimização no que diz respeito aos conteúdos; estes são os conhecimentos da gramática tradicional.

alunos; objetivo esse pressuposto nos documentos de prescrição. Por exemplo, uma professora da rede estadual apontou-nos como ponto negativo no livro usado o fato de a gramática ser diluída, o que a faz tomar outro LDP no qual tal conteúdo é abordado mais condensadamente.

*9) Aquele que passa por um processo de sedimentação*

A partir da análise do LDP, verificamos que ele é um instrumento que reúne vários objetos de ensino, advindo de vários momentos pelos quais a LP passou. O LDP é constituído assim de objetos discursivos (debate, jogral, conto, notícia...), objetos culturais (pintura, fotografia...), objetos temáticos (trapaça, liberdade e felicidade...), objetos textuais (onomatopeias, discurso direto e o indireto...), objetos gramaticais (artigo, substantivo...) e objetos ortográficos (acentuação, as letras...). Destacamos assim que tal composição se articula com a própria história da LP e se assemelha com as sequências de ensino realizadas pelas professoras, quando não há a presentificação desse instrumento.

*10) Aquele que propõe gestos didáticos que podem ou não se converter em gestos executados*

Tomando como referência a reflexão sobre gestos didáticos e a análise aqui desenvolvida, podemos dizer que o LDP é o responsável em alguns momentos por aquilo que as professoras presentificam em sala de aula. Ele materializa o objeto de saber por meio de textos e tarefas, ao mesmo tempo em que o elementariza, dirigindo a atenção do professor e do aluno para algumas das dimensões do objeto. A partir da análise do livro, verificamos também que os gestos implementação de dispositivos didáticos e formulação de tarefas exercem uma função primordial na focalização dos objetos, pois são os responsáveis pelo emprego dos demais gestos (regulação, presentificação, elementarização e institucionalização). Dessa forma, utilizando-se desse instrumento semiótico (isto é, havendo o uso do LDP), o professor pode focalizar várias facetas dos objetos, por meio dos gestos que estão nele propostos.

Considerando ainda as sequências apresentadas, podemos dizer que, nas práticas de P6 em que não há o uso do LDP, a presentificação dos objetos não é seguida da elementarização dos seus componentes. Observamos também que, nas práticas marcadas pela presença desse instrumento, a elementarização, quase sempre, dá-se em função das tarefas propostas pelo LDP. Além disso, nelas, não percebemos o gesto didático formulação de tarefas que não esteja proposto pelo material e, raramente, há a realização do gesto institucionalização. Quanto às práticas de ensino de P9, elas se caracterizam pela ocorrência dos gestos elementarização quando não há a presentificação do LDP. Nas sequências didáticas em que o livro é presentificado são recorrentes os gestos formulação de tarefas e regulação. Quanto a este último, ele é frequente nas duas práticas, mas a avaliação realizada por P9, ao contrário da efetuada por P6, incide mais sobre o que o aluno aprendeu do conteúdo do que sobre o controle quanto ao cumprimento das tarefas.

A partir da observação das aulas, percebemos ainda dois gestos (não caracterizados junto com os demais, mas propostos por Aeby-Daghé e Dolz (2008)) que são executados raramente pelas professoras: o “fazer-observar” e o “fazer-compreender”. Trata-se, muitas vezes, da ausência desses gestos, o que evidencia a postura não intervencionista de duas professoras em especial: P6 e P8. Tais gestos, a nosso ver, são responsáveis pela execução do gesto elementarização (quase sempre ausente), que vai permitir ao aluno ter acesso às várias dimensões do objeto de saber e, provavelmente, construir um conhecimento sobre o conteúdo-alvo. Esses gestos possibilitam ainda o reconhecimento do professor como aquele que explica, intervém, age com vistas à apresentação do saber e não apenas como aquele que delega tarefas sem topicalizar os objetos e suas dimensões, sem exercer a função de mediador.

Notamos, nas práticas das professoras, a partir da análise feita, uma preferência pelo “fazer-fazer” (resolver tarefas), que acaba, por vezes, não sendo derivado dos gestos presentificação e elementarização nem desdobrado em outro fundamental na aprendizagem: o gesto institucionalização. Percebemos também que este último está vinculado aos objetos gramaticais tanto na prática do professor quanto no LDP, indicando que ainda não há uma boa sistematização dos objetos discursivos e textuais.

Uma questão importante a se destacar que intervém diretamente no uso do LDP é o gênero aula, isto é, o paradigma adotado pelas professoras, principalmente P8 e P9, evidencia que o tema da aula é o conteúdo gramatical, as formas sociais de trabalho são delegação e magistral e o estilo é transmissivo. Isso mostra a necessidade de haver uma maior aproximação entre o gênero aula e o LDP, mas, para tal, é preciso que os professores reflitam sobre o seu modo de fazer e identifiquem elementos que possam ajudá-los a melhor estruturarem suas aulas, repensando, por exemplo, a questão dos gestos: momentos de presentificação, elementarização, criação da memória didática, formulação de tarefas, regulação e institucionalização são fundamentais para que o objeto a ensinar, seja didatizado, ensinado e, finalmente, aprendido. Isso precisa ser levado em consideração não apenas pelo professor, mas também pelo grupo autoral, porque são aspectos que influenciam na aprendizagem. Percebemos, contudo, que não é suficiente trazer os estudos dos gestos para se refletir sobre a produção do LDP e as práticas de sala de aula. É necessário também observar a integração desses gestos com os objetos de ensino, para que a elementarização e a institucionalização sejam uma constante no tocante aos objetos discursivos e textuais e não apenas aos gramaticais.

Com relação ainda aos gestos didáticos, esta tese teve intenção de destacar a sua importância no contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir deles que o professor cria um espaço de trabalho, que favorecerá o ensino dos conteúdos e que esses sejam apropriados pelos alunos. Diante disso, vale a pena pensar/refletir, em futuras pesquisas, sobre como articulá-los melhor nos LDP e como abordá-los na formação inicial e continuada do professor. Importa mencionar que os gestos didáticos não engessam o professor nem tornam a aula monótona, porque eles, ao contrário das formas sociais de trabalho – que contribuem para a criação de uma dinâmica em sala de aula –, possibilitam o tratamento do objeto, e, como vimos, a abordagem dos objetos, principalmente discursivos, ainda se dá de forma não sequencial e assistemática.

### *11) Aquele que propõe formas sociais de trabalho*

A partir da análise das práticas de ensino de P6 e P9, pudemos contrastar os objetos ensinados, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos. Isso nos permitiu verificar a influência do LDP quanto a algumas formas de trabalho e como estas estão

relacionadas com o uso ou não desse instrumento semiótico. Vimos que as formas sociais mais recorrentes nas práticas de P6<sup>143</sup> são a delegação (termo proposto por nós para definir a ação de ordenar), que corresponde à ordenação para que tarefas sejam feitas, e a correção. Tais formas são manifestadas em função do uso que P6 faz do livro: ela sempre solicita que os alunos leiam o texto, resolvam as tarefas e, em seguida, apresenta as respostas ou dar o visto no caderno dos alunos. Com relação ainda à prática dessa professora, importa ressaltar que a forma magistral, a exposição do conteúdo, ocorre mais frequentemente quando se trata de uma situação de revisão dos assuntos trabalhados. Por sua vez, na prática de P9, a ocorrência maior é das formas magistral, relacionada aos conteúdos gramaticais, e delegação e correção, relacionada à proposição de tarefas presentes no LDP. A partir disso, podemos inferir que a forma magistral relaciona-se ao domínio de conhecimentos pelo professor: quando ele não detém conhecimento suficiente sobre o objeto proposto, essa forma dá lugar à delegação, o que significa dizer que não há a apresentação e explicação do conteúdo pelo docente, principalmente, no tocante aos objetos culturais, textuais e discursivos. Em resumo, os resultados da pesquisa mostraram que a forma social delegação é recorrente nas práticas de P6 e P8, enquanto a magistral é predominante nas aulas de P7 e P9 e que esses estão relacionados, respectivamente, com a *instância do exercício* e a *instância da aula*, com o uso ou não do LDP.

Importa dizer ainda que os LDP fazem parte do contexto escolar brasileiro e desempenham um papel importante, pelas condições sociais dos alunos e pelas condições de formação e de trabalho dos professores. São instrumentos que refletem práticas sedimentadas da cultura escolar e que, ao mesmo tempo, desestabilizam-nas e tentam modificá-las. São dispositivos que decompõem e focalizam as dimensões dos objetos a ensinar, pensados de modo a atender aos pressupostos teórico-metodológicos prescritos pelos PCN e PNLD e às exigências dos professores. Eles também impõem limitações aos professores e alunos, seja de ordem do saber, seja de ordem sociocultural: de um lado, tem-se uma ferramenta produzida para atender a um país de dimensão continental, com a função de padronizar o que será ensinado; e, de outro, tem-se professor e aluno com histórias de vida diversas e com experiências culturais e

---

<sup>143</sup> Cf. Sequência de ensino sobre conto (Unidade 2 e 3) no Anexo 12.



históricas diferentes. Não se pode ignorar, portanto, as restrições materiais que, ao mesmo tempo, orientam e limitam o trabalho do professor mediado pelo LD.

A partir desse mecanismo de apropriação, o professor pode ler o LDP, respondendo ativamente aos discursos ali veiculados, o que implicará, por sua vez, a diferentes maneiras de uso da proposta – influenciadas pelos alunos, pelas concepções de ensino-aprendizagem etc. – e, a partir das quais, novas práticas de ensino podem surgir em volta das possibilidades e limitações presentes nesse instrumento.

É necessário relacionar ainda apropriação do LDP à aula, visto que o estilo da aula do professor é definidor da forma de apropriação da ferramenta e não o contrário como pensávamos ao iniciarmos o doutorado: para nós, a ferramenta influenciava no estilo da aula. Diante dos resultados identificados, talvez, valha a pena discutir nos cursos de formação o gênero aula, a fim de haver uma reflexão sobre a parte fixa desse instrumento e sobre quais formas sociais de trabalho podem ser implementadas de acordo com os objetos e quais gestos são fundamentais para que se implemente um ensino que possa levar à aprendizagem (ainda que o trabalho do aluno também seja fundamental para que ela ocorra).

Os resultados da pesquisa mostram ainda a necessidade de se investir nas pesquisas sobre os objetos educacionais, uma vez que eles podem ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula. Além disso, considerando a ideia do LD enquanto instrumento/gênero discursivo e enquanto uma tecnologia da escrita, importa refletirmos sobre a sobrevivência do LD diante das novas tecnologias. Concernente a isso, Munakata (2010) responde, em seu artigo “Livro, Livro didático e Forma escolar”, que “o futuro é-lhe inteiramente vedado”. O autor afirma, diante dos diagnósticos sobre o fim do livro impresso, que o foco na “materialidade do livro não pode reduzi-la a um único grupo de materiais. Por isso, não faz sentido um certo catastrofismo, que anuncia o fim do livro, suplantado por novas tecnologias” (MUNAKATA, 2010, p. 221).

Sobre essa questão Machado (1994) retoma a visão do historiador Lucien Febvre e afirma que as previsões sobre o desaparecimento do livro são baseadas, sobretudo, na materialidade, na forma, e que esse conceito está “fadado a desaparecer, mais do que o livro ele próprio” (MACHADO, 1994, p. 204). Diante disso, são indispensáveis pesquisas que estudem o LD para o ambiente digital, principalmente, em decorrência das demandas sociais, como o edital do PNLD 2015 explicita: “Inscrição de

coleções compostas por livro impresso e livro digital para acesso de alunos e professores em domínios das editoras por plataformas múltiplas e equipamentos variados” (BRASIL, 2013, p. 1).

De um modo geral, nesta tese, tentamos destacar que (1) o professor usa seletivamente o material em função de seu próprio planejamento; (2) o professor critica o livro, principalmente, quanto à gramática diluída e os enunciados de instrução e textos longos; (3) o professor executa, essencialmente, os gestos presentificação, formulação de tarefas e regulação; (4) o LDP propõe diferentes gestos (presentificação, elementarização, formulação de tarefas) e associa o gesto instucionalização, sobretudo, aos objetos gramaticais; (5) o LDP proporciona a inclusão de diferentes objetos de ensino, reconfigurando a sala de aula; (6) os principais objetos mediados em sala de aula pelo LDP são os objetos discursivos, seguidos dos gramaticais; e (7) as principais formas de trabalho executadas na aula são magistral, delegação e correção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBY-DAGHÉ, S. Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations. In: SCHNEUWLY, B ; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 199-210.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008.

ALIN, C. Les gestes professionnels: pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques. In : ACTES DU COLLOQUE ANALYSE DES PRATIQUES EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. EXPERIENCES MARQUANTES ET GESTES PROFESSIONNELS. Clermont-Ferrand, mar., 2007 [CD-ROM]. Disponível em: <[http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/colloque\\_clermont\\_christian.pdf](http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/colloque_clermont_christian.pdf)>. Acesso em: 9 out 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GENANDZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 111-203.

AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001. p. 23-91.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1953].

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1993 [1934]. p. 85-106 e 134-163.

BAR, F.; PISANI, F.; WEBER, M. Mobile technology appropriation in a distant mirror: Baroque infiltration, creolization, and cannibalism. In: SEMINARIO SOBRE DESARROLLO ECONÓMICO, DESARROLLO SOCIAL Y COMUNICACIONES MÓVILES EN AMÉRICA LATINA. Argentina, n. 6, set. 2007. Disponível em: <[http://arnic.info/Papers/Bar\\_Pisani\\_Weber\\_appropriation-April07.pdf](http://arnic.info/Papers/Bar_Pisani_Weber_appropriation-April07.pdf)>. Acesso 10 out. 2008.

BARTHES, R. A Retórica da Imagem. In: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 [1964]. p. 27-43.

- BATISTA, A. A. G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores?. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Org.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 29-73.
- BATISTA, A. A. G. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G. A Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-69.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 529-573.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português – Discurso e saberes escolares**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Org.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 73-117.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.
- BATISTA, A. A.G.; COSTA VAL, M. da G. F. da; ROJO, R. H. R. Língua portuguesa no PNLD 2005: significados de uma política pública de avaliação de livros didáticos. **Anais do 7º encontro de extensão da universidade federal de minas gerais. Belo Horizonte**, 2004.
- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003. p. 9-39.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o gânges?”. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. Ministério da Educação. **Audiência pública para o pnld 2015 – ensino médio sumário executivo – anexo I**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=7708:audiencia-publica-cgpli-01-2012-anexo-1-sumario-executivo>. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: apresentação – anos finais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: apresentação – anos finais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de desenvolvimento da educação**. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro\\_didatico/livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html). Acesso em: 03 jun. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sobra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. São Paulo: Mercado de Letras, 1997. p. 251-276.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

BRUDERMANN, C. PÉLISSIER, C. Les gestes professionnels de l’enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l’exemple des langues étrangères. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education**. v. 5, n. 2, p. 21-33, 2008. Disponível em: [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU\\_v05n02\\_21.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf). Acesso em: 27 maio 2010.

BUCHETON, D. DEZUTTER, O. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français** : Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BUCHETON, D. *et al.* Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BUCHETON, D. Présentation et problématique générale du symposium: la réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves. In: ACTES DU 9<sup>E</sup> COLLOQUE DE L'AIRDF, Québec, ago. 2004. <[http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bucheton/Bucheton.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Bucheton.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

BUCHETON, D. Profissionalise? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 15-27.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). São Paulo: PUCSP, 2007. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/19/TDE-2007-11-29T08:33:46Z-4449/Publico/Luzia%20Bueno.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2007-11-29T08:33:46Z-4449/Publico/Luzia%20Bueno.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2010.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. São Paulo, 2009. 232p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BUNZEN, C. dos S. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. São Paulo, 2005. 168p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.unicamp.com.br>>. Acesso em: 17 out. 2006.

BUNZEN, C; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes? São Paulo, 2008. 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/MARINA\\_BUZZO\\_DO\\_08\\_LAEL.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/MARINA_BUZZO_DO_08_LAEL.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2011.

CARROLL, J. Completing Design in Use: Closing the Appropriation Cycle. In: **Proceedings of the 12th European Conference on Information Systems (ECIS)**.

Turku: Finland, 2004. Disponível em: <<http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20040031.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CARROLL, J. *et al.* From adoption to use: the process of appropriating a mobile phone. **Australian Journal of Information Systems**, v. 10, n. 2, p. 38-38, 2003.

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

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. **Entrevista à rede de televisão Quatro, em 1995**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TDYwVUTFX8I>>. Acesso em 19 fev. 2010 *apud* MUNAKATA, K. Livro, livro didático e forma escolar. In. DALBEN, A. *et al.* (Org.). Coleção didática e prática de ensino. Convergência e tensões no campo da formação do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990 [1988].

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991 [1985].

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CIZERON, M. Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In: ACTES DU COLLOQUE ANALYSE DES PRATIQUES EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. EXPERIENCES MARQUANTES ET GESTES PROFESSIONNELS. Clermont-Ferrand, mar., 2007. [CD-ROM]. Disponível em: <[http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/cizeron\\_geste\\_pro\\_a\\_inserer-2.pdf](http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/cizeron_geste_pro_a_inserer-2.pdf)>. Acesso em 21 ago. 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

CORACINI, M. J (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORDEIRO *et al.* Recueil et traitement des données. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 83-100.

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

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

CROCÉ-SPINELLI, H.; JORRO A. La notion de «gestes professionnels»: entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation. In: JOURNÉES D'ÉTUDE, IUFM de Montpellier, jun., 2008. Disponível em: <[http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/jtudGP\\_site/gp\\_cadrage.pdf](http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/jtudGP_site/gp_cadrage.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

DABÈNE, M. Quelques étapes dans la construction des modèles. In : CHISS, J-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. **Didactique du français: état d'une discipline**. Paris: Nathan, 1995. p. 11-32.

DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **MOARA: revista da pós-graduação em letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, n. 25, p. 15-52, jan./jun. 2006.

DE PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 73-83, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2010.

DEVELAY, M. **De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire**. Paris: ESF, 1993.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.

DOLZ, J. *et al.* Les tâches et leurs entours en classe de français. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T.; WIRTHNER, M. (Org.). Les tâches et leurs entours en classe de français. In: ACTES DU 8<sup>e</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA DFLM. Neuchâtel: IRDP. 2001. CD-ROOM.

DOLZ, J., RONVEAUX, C. ; SCHNEUWLY, B. Le synopsis - Un outil pour analyser l'objet enseigné. In: PERRIN, M. J., REUTER, Y. (Org.). Les méthodes de recherche en didactique. In: ACTES DU PREMIER SÉMINAIRE INTERNATIONAL DE JUIN 2005. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-190.

DOLZ, J.; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004 [2001]. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et. al.* **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004[1996]. p. 41-70.

DREY, R. F. **“Eu nunca me viu, assim, de fora”**: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. São Leopoldo, 2008. 162p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita perspectivas par ao ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, M. A **Leitura no livro didático de língua portuguesa de ensino médio**. Campinas, 2010. 306p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

FIPE. Fundação Instituto de pesquisas econômicas. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro**. 2008. Disponível em: <<http://www.abdl.com.br/UserFiles/FIPE2008.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

GAL-PETITFAUX, N. Analyser les pratiques en Education physique et sportive: une entrée par le travail, l’expérience et les gestes professionnels. In: ACTES DU COLLOQUE ANALYSE DES PRATIQUES EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. EXPERIENCES MARQUANTES ET GESTES PROFESSIONNELS. Clermont-Ferrand, mar., 2007. [CD-ROM]. Disponível em: <[http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/gal\\_petit.pdf](http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/gal_petit.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educ. Pesqui.**[online], v.36, n.2, p. 445-458, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. Campinas, 2009. 157p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.

GRILLO, S. V. de. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

JORRO, A. L'agir professionnel de l'enseignant. In : CONFÉRENCE AU SÉMINAIRE DE RECHERCHE DU CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION– CNAM. Paris, fev. 2006. Disponível em: <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

JORRO, A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue en question**, n. 19. Aix en Provence, p. 1-20, 1998. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>. Acesso em: 27 maio 2010.

JOSHUA, S. Quelques conditions d'évolution d'un objet d'enseignement en physique: l'exemple des circuits électriques. In : ARSAC, G. *et al.* (org.). **La transposition didactique à l'épreuve**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1994. p. 9-34.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalité scolaire**. Lyon: Pul, 1993. p.13-41.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília, ano 16, n 69, jan/mar, 1996. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em\\_aberto\\_69.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc). Acesso em: 18 abr. 2006.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1)>. Acesso em: 19 ago. 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F.C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009[2004]. p. 63-85.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. São Paulo, 2006. 333p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

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

MACEDO, M. do S. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- MACHADO, A. **Fim do livro?**. *Estud. av.* [online], v.8, n.21, p. 201-214, 1994.
- MACHADO, A. R. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009[2004]. p. 161-178.
- MACHADO, A. R. **Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações – ALTER**. Projeto de pesquisa para o CNPq, 2002.
- MACHADO, C. O processo de inovação para as Ciências Sociais (partes I, II e III). **Jornal da ciência e-mail - Sociedade brasileira para o progresso da ciência**. Rio de Janeiro, v. 2643, 09 nov., v. 2642, 08 nov., v. 2641, 05 nov. 2004.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo. Companhia das Letras, 1997 *apud* CAMPOS, V. M. Q.G.C. A construção de noção de cidadania em livros didáticos de história de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental I. Dissertação de mestrado. Unicamp/SP, 2005.
- MANINI, D. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Campinas, 2009. 206p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 95-108, maio /jun. /jul. /ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a07.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2010.
- MARANDINO, M.: A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005.
- MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 61-74.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002. p. 48-61.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua; uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002a. p. 19-34.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

- MARTINAND, J-L. **Connaître et transformer la matière**. Berne: Peter Lang, 1986.
- MARTINAND, J-L. Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In: TERRISSE, A. (Org.). **Didactique des disciplines: les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 179-224.
- MARTINAND, J-L. La question de la référence em didactique du curriculum. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 8, n., p. 125-130, 2003. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID100/v8\\_n2\\_a2003.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2011.
- MERCADO, R. **Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada em lós niños**. México: Fondo de cultura econômica, 2002 *apud* NOGUEIRA, A. L. H.; FIAD, R. F. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 299-316.
- MOITA-LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. São Paulo: Educ. v. 10, n. 2, p.329-338, 1994.
- MOITA-LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- MOLINA, O. **Professor x livro didático: quem engana quem?** São Paulo: Papirus, 1987.
- MULLER, M.; WALLISER, B. **Planification des moments d’analyse de cas...** Fribourg, 2009. 54 p. Trabalho de fim dos estudos em didática universitária – Universidade de Fribourg, Suíça, 2009. Disponível em: [https://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/muller\\_walliser\\_diplo me.pdf](https://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/muller_walliser_diplo me.pdf). Acesso em: 01 maio 2012.
- MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 577-595.
- MUNAKATA, K. Livro, livro didático e forma escolar. In. DALBEN, A. *et al.* (Org.). Coleção didática e prática de ensino. **Convergência e tensões no campo da formação do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MUSARD, M.; MAHUT, N.; ROBIN, J-F. Quel processus de construction des activités scolaires en EFS? **EJRIEPS**, 2, p. 43-54, 2002. Disponível em: <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal2/musard.pdf>. Acesso em: 11 out. 2010.
- NASCIMENTO, E. L. A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-Aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 128-152.

OLIVEIRA, A.; TEIXEIRA, A. L. S. **O saber didatizado à luz dos estudos de transposição didática, de didatização e modelização:** desafios na produção e uso do livro didático de Língua Portuguesa, no prelo.

OLIVEIRA, M. A. A. **A relação professor/livro didático no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na 4ª série do ensino fundamental.** Belém, 2007. 275p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, 2007.

OVERDIJK, M.; VAN DIGGELEN, W. Technology appropriation in face-to-face collaborative learning. In: VAN DIGGELEN, W.; SCARANO (Org.). **Workshop proceedings on the potentials of networked-computing support for face-to-face collaborative learning.** Grécia, p. 1-8, out. 2006.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva.** São Paulo, 2005. 346p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 57-69, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>. Acesso em: 03 out. 2012.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains.** Paris: Armand Colin, 1995.

RAISKY, C. Doit-on en finir avec la transposition didactique? In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Org.), **Au-delà des didactiques, le didactique:** débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996. p. 37-59.

RAISKY, C. Référence et système didactique. In: TERRISSE, A. (Org.). **Didactique des disciplines:** les références au savoir. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 25-48.

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura.** São Paulo, 2000. 247p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro didático de português:** múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002. p. 89-101.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A autoconfrontação simples e a instrução do sócia: entre diferenças e semelhanças.** São Paulo, 2010. 165p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/19/TDE-2010-12-13T08:56:36Z-10441/Publico/Daniella%20Lopes%20Dias%20Ignacio%20Rodrigues.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2010-12-13T08:56:36Z-10441/Publico/Daniella%20Lopes%20Dias%20Ignacio%20Rodrigues.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2011.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: De PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades.** São Paulo: Mercado de Letras, 2012. v.4.

ROJO, R. H. R. Em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces** (Org.). São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar** (Org.). São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Circulação restrita, 2004.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A Formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

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

RONVEAUX, C.; SCHNEUWLY, B. Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. **Éducation et didactique**, v. 1, n. 1, p. 55-72, 2007.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor.** São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009a. p. 29-45.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et. al.* **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004 [1994]. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004[1997]. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, J-L. DAVID, J.; REUTER, Y. (Org.). **Didactique du français. État d'une discipline**. Paris: Nathan, 1995. p. 47-62.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n. 14, p. 77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004[1997]. p. 71-91.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 278p.

SENSEVY, G. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOIN, J-M.; FRIEDRICH, J. (Org.). Théories de l'action et education. **Raisons Educatives**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 203-224.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, C. R. da. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 185-203.

SILVA, J. C. T. da. Tecnologia: conceitos e dimensões. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Curitiba, out., 2002.

SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 185-210.

SIMARD, C. *et al.* **Didactique du français langue première**. Bélgica: De Boeck, 2010.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. O Livro Didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: Marinho, M. (Org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 27-31.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 27-43.

TAGLIANI, D. C. **O livro didático de língua portuguesa no contexto escolar: perspectivas de interação**. Pelotas, 2009. 195p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, 2009.

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

TEIXEIRA, A. L. S. **Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor**. Campinas, 2012. 219p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. São Paulo, 2008. 335p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/maria\\_%20izabel\\_tognato.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/maria_%20izabel_tognato.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2011.

TOULOU, S.; SCHNEUWLY, B. Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 137-158.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1995].

VERASZTO *et al.* **Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito**. Prisma.com. n. 7. 2008. Disponível em: <[http://prisma.cetac.up.pt/60\\_Tecnologia\\_Buscando\\_uma\\_definicao\\_para\\_o\\_conceito\\_Estefano\\_Veraszto\\_et\\_al.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/60_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conceito_Estefano_Veraszto_et_al.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2009.



VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Champion, 1975.

VYGOTSKY, L.S. La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Vygotsky aujourd'hui**. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1985[1930].

WANLIN, P. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. **Recherches Qualitatives, Hors-Série**, v. 3, p. 243-272, 2007.

WIRTHNER, M. **La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail**. Genebra, 2006. 405p. Tese (Doutorado em Ciências em Educação) – Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Genève, Genebra, 2006.

WIRTHNER, M. Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. In: ACTES DU 9<sup>e</sup> COLLOQUE DE L'AIRDF. Québec, ago. 2004.

WOLTCOTT, H. W. Criteria for an ethnographic approach to research in education. **Human Organization**, n. 34, p.111-128, 1975 *apud* LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ZEN, G. C. O papel da Coordenação pedagógica na escola. In: **Salto para o futuro: coordenação pedagógica em foco**. Ano XXII - Boletim 1, abr., p. 8-12, 2012. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CordenacaoPedagogica.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

#### LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ANÁLISE:

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem – Manual do professor**. São Paulo: Ática, 2006.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem – 5ª série**. São Paulo: Ática, 2006a.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem – 6ª série**. São Paulo: Ática, 2006b.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem – 7ª série**. São Paulo: Ática, 2006c.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem – 8ª série**. São Paulo: Ática, 2006d.



## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, como diretor(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, tendo ciência do objetivo da pesquisa de doutorado desenvolvida por Márcia Andréa Almeida de Oliveira, aluna de doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sobre o uso de livros didáticos de Ensino fundamental, cedo os direitos de utilização da gravação áudio/vídeo e das fotografias do espaço escolar, gravadas/geradas no interior da escola no primeiro semestre de 2010, para o uso dos dados produzidos/publicados em via impressa ou oral. Tenho a garantia de que tais registros serão utilizados apenas para fins acadêmico-científicos. Para tanto, junto com a professora-pesquisadora Márcia Andréa Almeida de Oliveira, RG 2824046, RA 087856, assino concordando com o exposto acima.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do diretor(a)

---

Assinatura do professor-pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, como diretor(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental  
\_\_\_\_\_, tendo ciência do objetivo da pesquisa de doutorado  
desenvolvida por Márcia Andréa Almeida de Oliveira, aluna de doutorado na  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sobre o uso de livros didáticos de  
Ensino fundamental, cedo os direitos de utilização da gravação áudio/vídeo e das  
fotografias do espaço escolar, gravadas/geradas no interior da escola no primeiro  
semestre de 2010, para o uso dos dados produzidos/publicados em via impressa ou oral.  
Tenho a garantia de que tais registros serão utilizados apenas para fins acadêmico-  
científicos. Para tanto, junto com a professora-pesquisadora Márcia Andréa Almeida de  
Oliveira, RG 2824046, RA 087856, assino concordando com o exposto acima.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do diretor(a)

---

Assinatura do professor-pesquisador

ANEXO 2 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

<b>Roteiro de entrevista semiestrutura</b>
1) Fale-nos um pouco sobre a sua formação.
2) Há quanto tempo você exerce a função de professora de língua portuguesa?
3) Como você compreende o ensino de língua portuguesa?
4) A forma de concebê-lo mudou ao longo do exercício da atividade docente?
5) Como você avalia o processo de avaliação do livro didático?
6) Fale-nos sobre o processo de escolha do livro didático aqui na escola?
7) Na seleção, você considerou as resenhas presentes no guia de livros didáticos?
8) Qual a sua avaliação do guia de livros didáticos?
9) O que você considerou para escolher o livro didático?
10) Quais os pontos positivos e negativos do livro didático recebido pela escola?
11) O que você acha dos textos? Dos exercícios? Da gramática? Da produção escrita? Do Manual do Professor?
12) Há quanto tempo você está utilizando esse livro?
13) Você escolheria esse livro (novamente)? Por quê?
14) Fale-nos sobre a forma como você concebe a relação livro didático e professor?
15) Você costuma usá-lo em suas aulas? De que forma?
16) Para você, o livro didático tira sua autonomia?
17) O que você vê de limitação no livro? E de possibilidade?
18) O LD favorece que tipo de ação? A partir dele, o que é possível se fazer em sala de aula?
19) O que você espera de um livro didático? Como você organizaria o livro didático de modo que ele atendesse às suas necessidades?
20) Deixe uma mensagem para os autores e avaliadores de livros didáticos?

### ANEXO 3 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS

<b>Professora 6</b>
Em 04 de maio de 2010
Formação: Letras com especialização em linguística e literatura
Tempo de docência: 5 anos
Livro didático: Tudo é linguagem – Língua Portuguesa – 5ª série/ 6º ano

- 1 E:** Fale-nos um pouco sobre a sua formação.  
**P:** Eu tenho... eu sou formada em letras pela UFPA...me formei em 2003 e tenho especialização em linguística e língua....literatura pela... UEPA.  
**E:** Há quanto tempo você exerce a função de professora de língua portuguesa?
- 5 P:** Cinco anos.  
**E:** Sempre no estado?  
**P:** Um ano em escola particular e... o restante na escola pública.  
**E:** Como você compreende o ensino de língua portuguesa?  
**P:** Compreender o ensino da língua é... poder... é poder... passar pros nossos
- 10** alunos... o que é trabalhar com a.../ o que é a língua portuguesa...né? primeiro/ o aluno tem que ter a noção do que é a língua portuguesa/ o que que ele vem fazer pra escola.../ eu sempre pergunto pra eles/ “o que que vocês pretendem aprender a e... na língua portuguesa...”/ eles sempre me dizem/ “a gente quer aprender a escrever/ a gente quer aprender a ler”/ então será que é só isso... que o aluno...
- 15** que a gente faz em língua portuguesa?/ será que é só ensinar o nosso aluno a ler e a escrever? eu acho pra mim vai muito mais além do aprender a ler e a escrever a partir do momento que o teu aluno quer aprender a ler né? Quais são as... quais são os recursos que a gente vai buscar pra ensinar o nosso aluno a ler e ensinar o nosso aluno a escrever né? Então... a língua portuguesa a gente tem que preparar
- 20** o nosso aluno pra ser um aluno entendedor né? que entenda que tenha a capacidade de pensar refletir que lá no futuro ele consiga... ser alguém né? a partir do do ensinamento da aprendizagem na língua portuguesa né? é ensinar o teu aluno ser uma pessoa que pensa né? um aluno pensante um aluno que reflete sobre as coisas né? eu acho que... é... a partir... daí.
- 25 E:** A forma de concebê-lo mudou ao longo do exercício da atividade docente?  
**P:** A forma de concebê-lo?  
**E:** Conceber o ensino de língua.  
**P:** Eu acho que mudou muito né? existem muitas teorias novas né? quem ta estudando está sempre em em constante contato com essas teorias né? e se o
- 30** professor... colocar essas teorias novas em prática ele sai do do nosso abc né? do da... ensinar meu aluno a conhecer o abc a saber soletrar né? ele vai vai muito além di disso acho que mudou muito como a gente conceber a língua portuguesa né?

- E:** Como você avalia o processo de avaliação do livro didático instituído pelo MEC?
- 35 P:** eh eu acho que isso depende muito do livro que é escolhido né? eh a avaliação... o MEC faz uma avaliação de um livro que às vezes quando chega na dentro da nossa realidade né? não é... ta completamente fora da realidade do nosso aluno né? existem muitos livros que a gente usa aqui na nossa região o
- 40 norte e...** o nosso aluno não conhece determinadas palavras dentro do texto dentro do livro assuntos que o aluno não conhece então eu acho que o livro didático tinha que ser adaptado dentro de... cada realidade do aluno né? e o MEC não ele faz... os livros do MEC eles são estendidos ao Brasil inteiro tá? e o professor tem que dar o seu jeito dentro da sala de aula no na região norte o
- 45 professor tem que dar seu jeito de adaptar quando o professor quer quando ele tem interesse ele faz quando não ele passa por cima e e e mostra as coisas do sudeste do sul dentro da sala de aula e o aluno fica completamente perdido né? e tem professor que fica perdido também com o livro didático que... não sabe trabalhar o livro né? dentro da realidade nossa... é muito difícil... às vezes há essa**
- 50 cobrança né? a própria escola ela faz a cobrança você tem que trabalhar o livro didático mas eu vejo que o livro didático num... não é legal não é bom pros meus alunos pra minha pra região pro que eu to trabalhando aí a gente entra em conflito eu já entrei diversas vezes em conflito com as escolas porque nem sempre eu aceito o uso do livro que eles me impõem muitas vezes o professor**
- 55 escolhe um livro e vem outro pro pra escola aí querem obrigar a gente a trabalhar com um livro que que num é não é bom pra gente não é bom pro nosso aluno né? muito difícil é uma realidade muito... muito complicada assim pra agente aceitar... todos os livros que o MEC indica né? eu acho que o professor deveria ser mais ouvido nessa questão de escolha do livro didático e a escolha que o**
- 60 professor fizesse do livro ela tinha que ser respeitada né? porque a gente que sabe o que que a gente passa dentro de uma sala de aula principalmente numa sala de aula de escola pública... a gente passa com os nossos alunos.**
- E:** Você já participou de alguma seleção do livro?
- P:** Já participei uma vez numa escola pública também só que o livro que nós escolhemos não foi nem... não foi o livro que veio pra pra nossa escola.
- 65 E:** Na época dessa seleção, vocês tiveram acesso ao guia de livro didático distribuído pelo MEC?
- P:** Tivemos todos os professores ganharam todas as coleções dos livros fizemos a escolha e o livro veio completamente veio outra... escolhemos uma coleção e
- 70 nos foi mandado outra coleção.**
- E:** Quanto tempo vocês tiveram pra escolher o livro?
- E:** Uma semana.
- P:** (incompreensível)
- E:** Houve a intervenção da editora na escola?
- 75 P:** Eles apresentaram né? muitos trouxeram as coleções inclusive quem trouxe a



coleção pra gente foram os funcionários ah foi a editora na verdade né? a editora que apresentou e foi feita a escolha em cima dessa apresentação da editora.

**E:** O que vocês consideraram nessa escolha? Pra selecionar o livro, o que foi considerado?

**80 P:** A equipe de língua portuguesa considerou a a... o trabalho com texto né? o o que nós nós escolhemos... não lembro qual é a gente trabalhava com gêneros né? dentro da dentro tudo dentro de gêneros então era um livro muito interessante pra quem pra professor que tem interesse em trabalhar com gêneros textuais aí só que não foi esse livro que nos nos foi enviado.

**85 E:** O livro que foi enviado é esse que está sendo utilizado na escola?

**P:** É o tudo é linguagem.

**E:** Eh quais os pontos positivos e negativos eh nesse livro?

**P:** Como ponto positivo eu gosto muito dos dos textos que vem no livro e... eu acho que... como ponto negativo...ele...deixa eu ver...hum... só trabalha com os

**90 P:** textos... né? E pra mim eu acho que falta um pouco de se trabalhar um ensino bem bem voltado pro ensino da da gramática normativa isso a gente não vê no livro quase né? Ele só vai trabalhando texto os textos interpretação de texto e quando a gente pega quando a gente precisa de do apoio da gramática normativa não não tem não tem específico no livro.

**95 E:** O que você acha das atividades?

**P:** Eu gosto das atividades...se agente souber trabalhar com o aluno elas sempre funcionam nè? Elas funcionam direitinho quando é bem trabalhado quando a gente sabe trabalhar né? com o aluno.

**E:** E o Manual do Professor?

**100 P:** o Manual do Professor é como se fosse assim... uma ilusão né?...fala-se tanto em ...nas metodologias de se trabalhar com livro e eles colocam teoria teoria teoria teoria que o professor as vezes nem olha nem le e o professor acaba só olhando o livro e trabalhando o que ele esta vendo ali no livro e muitas vezes ele deixa passar as orientações do Manual do Professor eu eu eu já fiz a pesquisa e

**105 P:** os meus colegas eles não... nem olham pro Manual do Professor sabe? Nem não levam em consideração o que eles querem trabalhar as sequências que devem ser trabalhadas como deve ser trabalhado o livro... quase nenhum olha eu já fiz a pesquisa e quase nenhum olha né? e eu acho que assim é muito muita ilusão muita coisa é muita muito querer... acreditar que vai dar certo né? mas eu acho que (incompreensível) está muito aquém ainda do das expectativas que o MEC quer pra trabalhar no livro no livro didático.

**E:** Há quanto tempo você está utilizando esse livro?

**P:** Esse livro eu to eu estou com ele desde o primeiro ano que ele foi que ele veio pra gente já... já estamos no terceiro ano.

**115 E:** Você escolheria novamente esse livro?

**P:** Apesar de tudo eu acho que sim...eu gosto do livro eu gosto de trabalhar com o livro acho interessante (incompreensível) eu escolheria.

**E:** Você sente necessidade de haver uma apresentação do livro antes da escolha?

**P:** Com certeza...

**120 E:** Por que?

**P:** Apesar do livro não...eu acho assim que deveria ser não a equipe da não a editora apresentar o livro pra gente mas profissionais capacitados pra dar cursos pra gente... como se trabalhar por que qual o motivo de se trabalhar as sequencias né? que ele coloca a proposta de se trabalhar as sequencias didaticas

**125** no livro então qual é esse motivo...que tem muitos colegas nossos que nunca ouviu falar em sequência didática né? principalmente aquelas que estão quase se aposentando (incompreensível) não sabe nem do que está se falando então devia ter uma equipe de profissionais do MEC já que é o ministério de educação que quer que seja trabalhado o livro pra ensinar como a gente deve trabalhar o livro

**130** didático porque a editora ela não tem competência ela quer vender o livro ela não tem competência pra ensinar o professor a trabalhar com o livro didático eu acho isso uma necessidade muito grande sabe? devia ter capacitação pro professor ta? Pelo menos uma vez no semestre de reunir os professores pra saber se ta trabalhando direito o livro se ta sentindo dificuldade né? quais são as dificuldades que a gente sente que a gente sente às vezes a gente quer pedir socorro e não sabe pra quem pedir socorro a gente não sabe como trabalhar determinado assunto no livro né? Eu acho isso muito muito muito necessário.

**135 E:** E como você vê essa relação professor/livro didático? Você acha que o livro didático tira a autonomia do professor?

**140 P:** Eu acho que não... depende do profissional... se o professor souber conduzir ele não tira a autonomia se eu quiser usar o livro todos dias eu posso usar mas o dia que eu não quiser usar o livro eu acho que ele não vai fazer falta se o professor souber lidar com a situação o livro não tira a autonomia não tira a autonomia.

**145 E:** Você costuma utilizar esse livro em sala de aula?

**P:** Eu costumo utilizar... em todas as minhas turmas... eu estou utilizando ele há três anos.

**E:** Além desse livro você utiliza outro para preparar as suas aulas?

**150 P:** Quando eu preciso de de um outro assunto que não tem no livro né? que às vezes a gente não segue direto só o programa a programação do livro eu utilizo eu vou eu busco outros recursos eu busco outras bibliografias eu pesquiso pra fazer o material às vezes eu faço muito sacrifício porque é muito difícil a gente trabalhar com outro material nas escolas públicas além do livro mas mesmo assim eu faço... eu monto apostila textos com meus alunos sabe?... de

**155** outras de outras fontes.

**E:** O que você vê de limitação no livro didático?

**P:** Limitação? É muito limitado a perguntas e respostas né? tem o texto pergunta do texto respostas do texto pesquisa sobre o assunto do texto é tudo muito limitado ao ao texto mesmo né? então precisa fazer a gente precisa buscar outras

- 160** fontes de conhecimento né? e não se limitar apenas ao livro didático.  
**E:** E que tipo de ação o livro favorece em sala de aula?  
(...)  
**E:** O que se pode fazer a partir do livro?
- 165** **P:** A partir do livro você pode trabalhar leitura né? interpretação de texto...pesquisa ele incentiva a fazer pesquisa debate né? ele te indica filmes se você quiser trabalhar com filmes com teus alunos ele te indica isso ta tudo no Manual do Professor tem muito essa indicação te dá sugestão de leitura te dá outra bibliografia pra você pesquisar e eu vou atrás dessas bibliografias né? corre a gente corre atrás dos de outras de outros de outras fontes né? que o livro traz essas informações pra gente e se a gente quiser a gente consegue ir atrás.
- 170** **E:** Como os alunos reagem ao uso do livro didático em sala? Você acha que eles recebem bem ou não?  
**P:** Eles adoram usar o livro eles recebem porque quando a gente diz que não vai usar o livro pra eles é sinônimo de escrever muito né? eles odeiam escrever do quadro eles tem preguiça de escrever na verdade então o livro pra eles eh eles não vão escrever do quadro eles não vão tirar do quadro então eles gostam do livro né? eu acho que um dos principais motivos é esse... a reação que eu tenho com eles em todas as minhas turmas é que professora a senhora não vai usar o livro hoje? não ah então a gente vai escrever do quadro então isso pra eles é
- 175** como se fosse um castigo escrever no quadro e o livro traz essa possibilidade de eles escreverem menos né? é a preguiça de escrever.  
**E:** O que você espera de um livro didático? Se você pudesse organizar um como você faria?  
**P:** Acho que o livro didático tem que ser completo né? em qualquer disciplina...
- 185** a gente tem que ter ele tem que ter todos os os recursos possíveis pro professor poder trabalhar em sala de aula né? tanto na questão da norma culta a produção textual se for pra trabalhar com sequências todas as informações possíveis que seja né? teu aluno tem que ter acesso a textos a todos os recursos extras né? e o livro tinha que te dar esse apoio né? além do livro acho que você teria que ter um
- 190** o livro teria que ter um recurso eh de multimídia né? pro teu aluno poder ai professora eu posso ir na internet colocar o CD do livro fazer a pesquisa na internet fazer a pesquisa com o o C com multimídia que a gente fala né? pro aluno pra algo que interessasse fizesse o aluno se interessar gostar do livro porque às vezes o nosso aluno só pega o livro na hora que vem pra aula quando o
- 195** professor obriga porque se não for obrigado ele trazer ele não traz né?.  
**E:** Deixe uma mensagem para os autores e avaliadores do livro didático.  
**P:** Eu acho assim que... eles tivessem muito muito carinho né? na hora de pensar em produzir um livro didático pensar em quem são as pessoas que estão que vão receber esse livro pensar nas nossas crianças o que as nossas crianças gostam o
- 200** que elas vão fazer com esse material qual é o que vai levantar o interesse nas crianças pra elas poderem gostar do livro né? gostar de ler ta? porque as nossas

crianças hoje elas estão cada dia mais distante cada dia mais distante dos nossos dos livros dos livros em geral então o livro didático se ele não for muito interessante pra elas elas vão ficar cada vez mais distantes deles sim ta? E vão...

**205** eu acho assim que... cuidado com o que vai escrever né? cuidado com que vai ser produzido porque são são pessoas que estão se... começando a viver e aquilo ali é um instrumento muito importante na vida dela né? então a partir do livro didático eh mentes irão se abrir né? e como será que essas mentes serão programadas né? então cuidado no que vai escrever cuidado como vai se construir um material desse desse... pra vida de uma pessoa às vezes pode ser um... fundamental né? pra educação.

**E:** Obrigada professora.

<b>Professora 7</b>
Em 13 de abril de 2010
Formação: Licenciatura em Letras
Tempo de docência: 10 anos
Livro didático: Tudo é linguagem – Língua Portuguesa – 6ª série/7º ano

- 1 **E:** Fale-nos um pouco sobre a sua formação.  
**P:** Acadêmica?  
**E:** Isso.  
**P:** O que eu posso falar?
- 5 **E:** Você graduou aonde? fez especialização?  
**P:** Ah, minha graduação foi em licenciatura em letras né? Eu iniciei a licenciatura por Castanhal, aí devido ser longe né?, uma hora daqui de Belém, dificuldade de transporte, aí eu fui terminar a graduação aqui. Tentei o vestibular de novo e fui terminar a graduação aqui em Belém né?. Eh: a graduação, eu tentei fazer assim, eu tentei aproveitar aquele espaço pra aprender. Tentei assim dedicar aos trabalhos, às atividades. Agora, sempre eu fui mais inclinada pra área de linguística do que pra área de literatura. Sempre gostei mais da área de linguística. Me dedicava mais. A área de literatura, quando era trabalho em grupo que que outras colegas tinham mais afinidade com a matéria, geralmente, elas fa faziam os trabalhos. Eu só dava alguma alguma ajuda, alguma coisa, mas, geralmente eu ficava mais com a parte de linguística, que eu gostava mais e tinha mais facilidade. Eu achava que eu tinha mais facilidade de... assim de **compreensão** né? de/porque a linguística ela exige assim muita pesquisa né? Você tem que ler, verificar os fenômenos. Então eu eu gostava muito assim
- 10 dessa parte, tanto que a minha a minha... o meu TCC foi na área de linguística, semântica basicamente né?... E eu tentei aproveitar o espaço assim, de aprender o máximo que eu podia, porque eu sabia que quando eu começasse a trabalhar a gente já não tem tanto tempo **assim**. A gente estuda, mas não tão intensamente quanto na na universidade.
- 15 **E:** Eh há quanto tempo você exerce a função de professora de Língua Portuguesa?  
**P:** Ah de língua portuguesa? Agora você me pegou... Desde de dois mil e:... desde 2000, desde o ano 2000.  
**E:** Dez anos?
- 20 **P:** Eh mais ou menos.  
**E:** Eh como você compreende atualmente o ensino de língua portuguesa? Como é que você concebe o ensino de Língua portuguesa?  
**P:** Eh:... pra mim o ensino de língua portuguesa,... ah eh ele tem que tá voltado pra compreensão, a compreensão do mundo assim como todo né?. Não só a a língua em si. Ela tem que ser um instrumento em que... a o aluno eh possa digamos assim eh... participar mais efetivamente do mundo em que ele tá inserido né?/ porque você fala de língua não pode ter aquela ideia de só regras, porque as regras elas ajudam as pessoas a compreenderem um pouco a língua, mas, em termos de linguagem, você tá interagindo no mundo em que você tá
- 25 inserido, você precisa além das regras da compreensão, ter leitura né? pra poder **efetivamente** participar do mundo em que você vive né?, mais efetivamente.

- E:** E a forma de conceber o ensino de Língua Portuguesa mudou ao longo do
- P:** BASTante
- E:** exercício da profissão?
- 45 **P:** BASTante,  **muito** né?. A gente percebe isso com com as... novas propostas de eh vestibulares, concursos públicos. A gente percebe né?  **radicalmente** a mudança inclusive né?. Eu que comecei a participar de concurso da década de 80, de 90... eh eh percebe aquele tipo de prova que que só era aquela regra, aquelas coisas. Isso já não existe mais. Então, há um trabalho muito grande em
- 50 cima do do texto né?, um trabalho com a compreensão de texto, com a leitura
- E:** as regras gramaticais à **serviço** dessa prática de leitura e de escrita. Num... Hoje em dia, a a tendência é essa. E a gente como professor, a gente tem que se atualizar nesse ritmo né?. **Tentar** levar eh essa compreensão de língua, um pouco mais abrangente do que na/há décadas atrás.
- 55 **E:** E como você avalia o processo de avaliação do livro didático instituído pelo MEC?
- P:** Pois é, como eu te falei anteriormente, o livro/a gente não tem/a gente não escolhe o livro na verdade. E quando há essa escolha, muitas vezes, ela não é/ que o MEC leva em consideração eh ah não sei se são acordos, alguma coisa,
- 60 que o livro acaba sendo decido por lá. Tanto que alguns livros, quando vem pra cá, pra/principalmente na nossa região, a gente percebe que... a maioria dos assuntos são voltados pras regiões Sul e Sudeste do país né?. Então essa parte norte e nordeste já fica um pouco excluída. Então a gente como professor tem que fazer adapatações né?, a gente tem que fazer assim... tem que trazer as
- 65 coisas pra nossa realidade. Não que a gente vá trabalhar só a nossa realidade, a gente tem que trabalhar também outras realidades. Mas eu percebo assim que os **livros** didáticos, todos eles, estão voltados pra realidades diferentes da daqui da região.
- E:** E como/ eh fale-nos um pouco sobre o processo de escolha aqui na escola.
- 70 Você participou?
- P:** Não, não, porque quando eu cheguei aqui em dois mil e... em dois mil e:, dois mil e oito, foi, em dois mil e oito, o livro didático já tinha/ já havia sido/ eu não sei se escolhido ou se já tinha vindo pra escola. A a seduc manda assim pra escola né?. E eu/apesar de ter sido dessa maneira, esse livro é um pouco/eu acho um pouco legal assim pra trabalhar com alunos, porque ele pleteia a questão da
- 75 escrita, da leitura né?, tem parte de entretenimento como piadas, jogos,
- 76 brincadeiras. Então para faixa-etária deles eu acho que contempla um pouco
- 77 essa essa realidade né? Não é um livro tão pesado assim que que... voltado
- 78 assim só pra exercício, não. Ele tem atividades orais, atividades escritas, jogos,
- 79 brincadeiras né?
- 80 **E:** E você já participou de seleção de livro em outro momento?... Você esteve envolvida na eh seleção do livro didático em outra escola?
- P:** Não, não.
- E:** Nunca participou?
- 85 **P:** nunca participei diretamente não.
- E:** E quais são os pontos negativos e positivos desse livro que a escola está utilizando? Do Tudo é Linguagem. O que você vê de negativo....
- P:** Bem, de negativo, eu vejo essa questão né?! como é um livro nacional, voltado pra realidades de um pouco diferentes da nossa né? então... eu acho um

90 pouco negativo nessa parte. Não que a gente não tenha que ver outras realidades, mas, o foco é sul e suldeste né?... Eh: Algumas atividades propostas pelo livro, eh: a gente tem dificuldades de implantar dentro da sala de aula em função de/ às vezes falta de condições. Por exemplo, o livro propõe vídeos, slides, música e, às vezes, a gente não tem todo o aparato necessário pra, eh:

95 fazer as atividades na sala de aula, executar as atividades na sala de aula. Por exemplo, exigem pesquisas e, às vezes, eles, pela faixa-etária, às vezes, não têm o acompanhamento dos pais em casa, eles encontram uma certa dificuldade. Por exemplo, essa pesquisa que eu fiz sobre os os/ as palavras da/ eh: gírias, expressões típicas da nossa região. A gente observa isso. Não houve um

100 acompanhamento assim dos pais, que eles são crianças né? Então eles colocaram várias palavras, mas muitas palavras que/ não são palavras só na nossa região. Isso aí porque faltou um pouco de orientação então/ dificulta isso. Essa parte do a do das condições que o professor trabalha né? e também a questão de de dos meni/das crianças não terem acompanhamento de uma pessoa

105 em casa pra ajudar nos estudos e tal.

**E:** E em relação aos textos do livro, o que você acha?

**P:** Ah eu gosto. Geralmente, na quinta e na sexta série trabalha mais conto narrativas, fábulas né? Bem que agora a gente vai entrar agora na questão do texto argumentativo também, já na num outro momento do livro, do do do ano letivo. Mas eu gosto porque a a a partir das histórias, a gente aprende muito né? Eu acho interessante. Por exemplo, a gente trabalhou o conto da aranha né? Eu to notando que os textos tão ficando mais longos a medida que vai/ então eh/ os textos tão mais longos e isso faz que com que, eles tenham que fazer uma leitura mais lenta, eles têm que prestar atenção mais nos detalhes da história do

115 texto então eu gosto. Dos textos, eu gosto.

**E:** E dos exercícios, das atividades como um todo?

**P:** Pois é, as atividades escritas eh eh elas elas trabalham a questão da compreensão do texto em si e também tem um enfoque gramatical né?, quando quando eles propõem **alguma** atividade, em termos de gramática, eles puxam eh exemplos e trechos do próprio livro do próprio livro né? pra ajudar justamente nessa compreensão. Não só frases soltas sem sentido, aquela coisa, mas eles buscam do próprio texto/que eles ja têm um entendimento/ que primeiro o livro trabalha o entendimento do texto, depois ele faz o enfoque gramatical. O enfoque gramatical já é voltado pra compreensão de de de enunciados do

120 próprio texto que eles ja têm conhecimento, então eles veem o contexto/eh o sentido do texto e o contexto gramatical né?, o sentido linguístico ali, sendo impran implantado. Acho mais fácil do que você pegar frases soltas que, muitas vezes, eles não entendem a compreensão, aí fica como se fossem duas coisas diferentes e não é, né?

125

**E:** E o manual do professor?

**P:** O Manual?

**E:** do professor. Eh aquela parte eh aquela parte que traz referenciais teóricos/ referencial teórico, você acha que auxilia ou?

**P:** Auxilia, porque muitos livros que estão colocados ali, na bibliografia, já são

135 livros que a gente já leu na graduação. Eu fiz especialização também. Já fiz algum/ já fiz algumas leituras. Eu acho que ajuda **sim**. Dá pra gente poder entender um pouco... a questão do do enfoque que é dado à às atividades, ao

- livro a:, às atividades, aos textos todos do livro né?. Acho que ajuda muito.
- E:** E há quanto tempo você está utilizando esse livro?
- 140 **P:** Desde de 2008.
- E:** Desde de 2008. Você escolheria esse livro se você tivesse a oportunidade?
- P:** Olha, diante/eu não tenho assim porque eu dá não/ todos os livros/tanto aqui nessa escola que eu trabalho como na outra é esse livro. Eu dá não tive oportunidade de ver outros livros. **Mas**, eu acho esse livro muito bom. Eu não
- 145 acho ele tão ruim assim não. Se eu tivesse que escolher eu escolheria ele. **Talvez**, é claro, ti se se tivesse outras opções eu analisaria com mais critério, mas como eu só tenho essa (sorrisos).
- E:** Eh: você acha que seria interessante que houvesse uma apresentação do livro pros professores?
- 150 **P:** Eu acharia. Eu acharia interessante, porque o que acontece é o seguinte. Às vezes, há determinados professores que dão enfoque ao livro; outros já não, nem tanto, já preferem trabalhar atividades eh que não estejam ligadas ao livro ou usam o livro eventualmente né?. Então, quando a gente faz esse trabalho de
- 155 escolha do livro, é uma coisa assim mais consensual, ou seja, todos/ se a gente escolhe, verifica as atividades, tudo, que tão no livro, a gente tem mais condição de trabalhar com aquele livro efetivamente né?, porque o a maior a.. reclamação maior dos alunos é “ah professora porque a gente tem que trazer esse livro pesado, chega aqui o professor nem usa” né? eu acho que é uma de desprestigiar né? até o próprio sacrifício do aluno de vim pra sala com aquela
- 160 mochila cheia de livros, chega aqui você não utiliza o livro. Eu eu pelo menos eu não gosto. Eu acho que se a gente coloca atividades/ a gente eh indica um livro, faz a escolha de um livro, a gente tem que utilizar aquele livro, não/ se não todas as vezes, mas pelo menos eh mais vezes né? nas aulas.
- E:** Eh como você vê essa relação livro e professor?
- 165 **P:** Acho que o livro ajuda muito, principalmente, pra gente que tem uma carga-horária assim muito eh grande de trabalhar de manhã, de tarde e de noite, a gente não tem muito tempo de fazer aquela elaboração, aquele planejamento, como a gente gostaria de fazer, na verdade. Então o livro ele serve assim como guia na hora da da aula, porque aí você escreve menos no quadro, o aluno não
- 170 fica muito tempo copiando, como eles são quinta, sexta série, eles demoram muito pra copiar. Se eu passar um texto desse do livro aqui, eh vai levar uma, duas aulas pra eles copiarem. Então, o livro ajuda nesse sentido de dá mais ritmo a às aulas, no sentido de que o texto já tá lá, as atividades já tão lá, eles só vão fazer a parte de respos eh de respostas né? eles só vão responder às
- 175 questões propostas do livro e as atividades que eu vou sugerindo no decorrer do do ano.
- E:** Eh você utiliza outros livros didáticos pra preparar suas aulas?
- P:** Utilizo. Os que eu tenho lá em casa.
- E:** Você poderia citar algum?
- 180 **E:** Olha, eu utilizo, por exemplo, na na questão gramatical, eu utilizo o... o Bechara. Eu tenho várias gramáticas em casa assim, mais pra ajudar assim na formulação do do da atividade né? E tenho outros tex outros livros de de de nível fundamental que eu tiro retiro os textos. Na parte de gramática, eu consulto as gramáticas que eu tenho, Bechara eh, não to lembrando agora o
- 185 nome deles direito. E na parte do textos, eu retiro os textos, às vezes, eu tiro da



internet quando eu acho interessante ou, às vezes, eu tiro de livros que eu já tenho assim, mas livros assim um pouco mais antigos, não esses que estão sendo utilizados agora. Mas esses livros eu utilizo mais pro texto, na escolha do texto.

190 **E:** Você acha que o livro tira a autonomia do professor?

**P:** Não, eu acho que não.

**E:** E: que limitação o livro impõe ao professor e que possibilidade assim?

**P:** A a limitação, às vezes, é porque, como eu to te dizendo, às vezes, naquela coisa de a gente não se planejar direito pras atividades da do dia-a-dia, a gente acada fazendo assim **muitas** atividades repetitivas **do livro**, porque, geralmente, o livro ele tem uma sequência (o texto, atividade escrita, atividade oral), tem uma sequencia assim. Então, se você se prende só naquelas atividades, fica assim rotineiro né?, fica assim uma coisa muito monótona. Agora, o livro também traz possibilidades, quando ele sugere vídeos, sugere eh filmes. Pena que o tempo não permite que a gente faça tudo isso assim né? Mas é um caso a pensar né?. A professora Nelma teve trabalhando uns vi uns filmes com os alunos. Eu achei interessante.

200 **E:** Eh como os alunos reagem ao uso do livro em sala de aula? Você acha que eles gostam ou eles preferem quando o professor utiliza/ faz uso de outros instrumentos? Você acha que há...

205 **P:** Não, na nessa turma aqui, como eles já estão acostumados comigo, desde o ano passado que eles eram meus alunos da 5ª série, eles já estão mais habituados com os livros, eles já não estranham tanto. Já já se tornou assim rotineiro né? eh: eles fazem as atividades, mas eh: é bom assim sempre mudar né?, fazer alguma coisa diferente, um trabalhinho, alguma coisa que se volte pra outras atividades diferentes do livro.

**E:** Eh como você organizaria o livro didático de modo que ele atendesse às suas necessidades? Se você fosse parar pra produzir, pra montar um material...

215 **P:** Olha eu, eu gosto assim muito do trabalho de trabalhar o texto. Eu gosto de fazer aquela exploração do texto. Então eu acho que os textos do de de/ o livro didático ele deveria ter mais textos, mais textos porque, a questão gramatical, você pode eventualmente fazer uma atividade a usando os os próprios os próprios trechos dos textos ou próprio texto pra poder fazer um trabalho eh linguístico. E eu acho que deveria ter bem mais textos, histórias assim mais interessantes, voltadas pra faixa-etária deles. Eh outros/vários/diversos tipos de textos assim entrevistas eh: eh:, textos jornalísticos eh, histórias em quadrinhos. Eu gosto de trabalhar com histórias em quadrinhos. Sempre que eu tenho oportunidade eu trago alguma coisa de histórias em quadrinhos né?, que eu acho interessante você trabalhar, até noções linguísticas mesmo, principalmente

225 a questão da fala/ o enfoque da fala com a questão do do do do das histórias em quadrinho.

**E:** Eh deixe uma mensagem para os autores e avaliadores do livro didático. O que você pode dizer para os autores né? que produzem os livros e para aqueles que selecionam os livros que podem chegar até os professores?

230 **P:** Eu acho que os autores de livros, pelo menos alguns que eu tenho conhecimento, eles eles realmente eles fazem um trabalho/ eles tem um um/ não sei se são eles mesmos que fazem ou tem uma equipe responsável por fazer isso/ geralmente, eles respondem aos anseios dos professores na sala de aulas,

235 eles vão buscar alguma coisa em campo, já que alguns não são professores,  
alguns **são** né? como a Thereza Cochar, que era professora de de de Português,  
mas nem todos são. Então, eu acredito que pra poder formular o livro, eles  
devem fazer algum trabalho, eh de de fazer um uma pesquisa, alguma coisa  
voltada pras necessidades do professor na sala de aula. Algumas delas, eles  
240 respondem né? tanto que a gente percebe que as as atividades propostas estão  
voltadas pra faixa-etária, os textos, as figuras, o que o que eles propõem, em  
termos das atividades, contempla algumas coisas né?. Mas mas o trabalho de  
educação não é assim também/a gente não pode entender o livro didático como  
sendo assim uma coisa... estanque né? “Ah eu tenho o melhor livro eu vou”.  
Não, eu acho que tem outros fatores que contribuem pra que a aprendizagem  
aconteça de maneira mais favorável, então o livro é só um instrumento na sala  
245 de aula. Você utiliza pra poder eh eh passar o conhecimento mas não é tudo né?  
Então eu acho que eles fazem isso, essa abordagem, no sentido de buscar  
aquelas ânsias dos professores realmente na sala de aula, o que a gente tenta  
buscar. Eu acho que algumas vezes contempla; outras não, mas.. dessa forma eu  
acredito que eles procuram isso, esse embasamento né? pra não ficar uma coisa  
250 muito distante do que é na realidade.  
**E:** Ok. Obrigada professora.

<b>Professora 8</b>
Em 04 de maio de 2010
Formação: Letras com habilitação português/espanhol.
Tempo de docência: 9 anos
Livro didático: Tudo é linguagem – Língua Portuguesa – 7ª série/8º ano

- 1 **E:** Fale-nos um pouco sobre a sua formação.  
**P:** Formada em letras né com habilitação português e espanhol pela universidade da Amazônia. Tenho especialização também na área de (...) leitura e produção de texto e análise e interpretação.
- 5 **E:** Há quanto tempo você exerce a função de professora de língua portuguesa?  
**P:** Nove anos.  
**E:** Nove anos. Sempre foi só com língua portuguesa que você trabalhou?  
**P:** Não, trabalhava com língua estrangeira também... espanhol.  
**E:** Que língua?
- 10 **P:** espanhol  
**E:** Há quanto tempo você é professora de língua portuguesa?  
**P:** nove anos.  
**E:** nove anos.  
**E:** Como você compreende o ensino de língua portuguesa?
- 15 (silêncio)  
**P:** Como... como algo que possa levar o aluno a comunicar-se bem e interagir na sociedade.  
**E:** A forma de você conceber o ensino de língua por portuguesa mudou ao longo do exercício da atividade docente?
- 20 **P:** Um pouco... a parte de gramática (risos) que foi agora é... incluída também eh a interpretação né? e a gramática sem uma ser desligada da outra e isso mudou do do de uns tempos pra ca isso foi mudando.  
**E:** No início de sua formação, se priorizava o ensino da gramática?  
**P:** Isso. Agora tem que ter uma relação entre gramática e e interpretação do
- 25 texto.  
**E:** Como você avalia o processo de avaliação do livro didático instituído pelo MEC?  
**E:** A avaliação lá?  
**P:** é/avaliação lá.
- 30 (silêncio)  
**E:** Eh em relação aos livros que vocês recebem, você acha que essa avaliação tem sido...eh produtiva?  
**P:** Não/não é o livro que solicitamos na sala né? No caso, quando fazemos a... a escolha do livro, o mec não manda, no caso o livro que a gente escolhe.
- 35 **E:** E como se dá essa escolha aqui na escola?  
**P:** Um dia, um dia e as editoras trazem os exemplares pra a gente analisar e eh na hora a gente escolhe o que é melhor adequado aos alunos.  
**E:** eh vocês tem acesso a... ao guia com as resenhas?  
**P:** Na última escolha, nós não tivemos acesso ao guia, não foi não foi colocado
- 40 a nossa disposição.  
**E:** E o que vocês priorizaram nessa escola? Você lembra?

- P:** Foram os textos né/ se os textos estavam adequados a faixa etária e... se eram muito longos... eh se tava articulado gramática e texto.
- E:** Quais os pontos negativos e positivos da do livro recebido pela escola?
- 45 (silêncio)
- E:** eh do livro tudo é linguagem. Como você avalia em termos de:/ de pontos positivos e de pontos negativos?
- P:** Os pontos negativos são os textos... são muitos longos/ as questões de interpretação também são muitas né e as vezes o comando é complicado pras
- 50 crianças entenderem a gente tem que explicar várias vezes pra que elas consigam entender. Ponto positivo, os conteúdos né? eles são adequados pra série.
- E:** eh você costuma explorar esses textos nas suas aulas?
- P:** Em algumas aula, eu costumo explorá-los.
- 55 **E:** eh o que você acha do tipo dos exercícios do livro?
- P:** Às vezes os comandos eles são complicados/ eles não etão bem elaborados pra que os alunos consigam entender.
- E:** E em relação à gramática?
- P:** Ela tá ela ela é presente no texto mas ela não tem associação assim entre...
- 60 texto e gramática né? ela às vezes ela apresenta de forma isolada ou ela pega só alguns exemplos dos textos né? só pra dá
- E:** só pra exemplificar
- P:** só pra exemplo/ só exemplo mesmo/ sem ta uma articulação entre um e outro.
- 65 **E:** E: u como/ o que você acha do manual do professor?
- P:** Eu pouco uso o manual desse livro né?! eu acho que eu nunca li desse livro o manual.
- E:** Você não leu ainda
- P:** não
- 70 **E:** a parte em ane
- P:** não
- E:** atrás no livro?
- P:** Não/ desse livro aí não.
- E:** Eh: há quanto tempo você está utilizando esse livro?
- 75 **P:** Há dois anos.
- E:** Você escolheria esse livro?
- P:** Não.
- E:** Não?
- P:** Não escolheria.
- 80 **E:** Eh: você sente necessidade de/ de haver uma apresentação do livro didático eh: durante a qual fossem explorados o princípio teórico ou a proposta didático-metodológica para os professores?
- 83 **P:** sim / sim / acho que seria válido pra que nós conhecêssemos o livro né? que fosse escolhido.
- 85 **E:** Então... no caso... você/ seria necessário que alguém viesse apresentar os livros?
- P:** Sim.
- E:** Seria mais produtivo na avaliação?
- P:** Sim. Acho que sim, porque já que é só um dia né? pra gente olhar todos os

- 90 livros.  
**E:** E em relação à escolha que ocorrerá esse ano, vocês já estão recebendo os livros? Como é que está se dando esse processo?  
**P:** Até agora nós não recebemos nenhum.  
**E:** Não tem previsão ainda de escolha?
- 95 **P:** Também não.  
**E:** Você: Como você concebe a relação entre professor e livro didático? Você acha que o livro didático tira a autonomia do professor? Que o livro didático limita a ação do professor? Como você vê essa relação?  
**P:** Depende do professor né? se ele souber utilizar na sala de aula, o livro didático ele serve como um instrumento na... nas aulas né? e ajuda/ ajuda bastante o livro/ ELE não tira a autonomia do professor.  
100 **E:** Como é que você costuma utilizá-lo?  
**P:** Às vezes eu passo o assunto/ aí pego u só o exercício do livro/ aí às vezes eu/quando eles não tem aula/ eu coloco um texto pra eles ficarem lendo na sala/  
105 eu leio o texto antes e depois eu deixo eles fazendo as atividades de interpretação, compreensão.  
**E:** Você lê lê o texto com eles?  
**P:** Eu leio o texto com eles.  
**E:** Você utiliza outros livros didáticos além do: adotado pela escola?
- 110 **P:** Utilizo  
**E:** Você poderia citá-los?  
**P:** Português linguagem do willian Cereja e Português da Leila Lauer.  
**E:** Desses livros, o que você costuma aproveitar?  
**P:** Os textos né? eu pego textos pequenos eh poemas músicas letras de música e  
115 coloco pra eles.  
**E:** O que você vê de de limitação no livro?  
**P:** Qual livro?  
**E:** No livro didático, que a escola adotou. Em que ele limita?  
(silêncio)
- 120 **P:** Ele não limita porque eu posso eu utilizo outros materiais que não só o livro.  
**E:** E qual é a possibilidade que ele oferece?  
**P:** A possibilidade de avançar no conteúdo de de os meninos lerem mais já que tem texto também pra ler né? que se não tivesse eu ia ter que copiar no quadro o texto então.
- 125 **E:** Como os alunos reagem ao uso do livro didático em sala?  
**P:** Eles gostam e quando a gente não usa eles reclamam porque eles trazem né? já de casa o livro/ e eles reclamam “ah! A senhora não usa ele”.  
**E:** E qual é a impressão deles assim em relação aos textos? O que eles costumam falar em relação os textos do livro?  
130 (silêncio)  
**E:** Eles não reclamam?  
**P:** Não, porque eu geralmente escolho os mais curtos né?/ eu olho todos os textos e eu escolho os mais curtos que é pra trabalhar com eles/ Eles reclamam mais das questões de interpretação que são muitas, 12, 13, 14 questões.
- 135 **E:** Você não segue  
**P:** a sequência? não  
**E:** a proposta do livro?

- P:** Não
- 140 **E:** O que você espera de um livro didático? Se você pudesse organizá-lo, se você pudesse construir um livro didático eh de que modo você... organizaria para que ele atendesse as suas necessidades?
- P:** Com os textos né? relacionado ao conteúdo. E a gramática, por exemplo, em uma unidade né? uma unidade só pra trabalhar no primeiro semestre, que eu usasse SOMENTE o livro né? aí eu colocaria o texto, o a porque nesse texto
- 145 nesse livro aí tem alguns conteúdos que estão misturados né? por exemplo, o sujeito tá lá no início e o predicado tá lá no final aí eu uniria tudo só numa unidade/ texto, gramática, interpretação do texto, os exercícios/ tudo só numa unidade/ eu acho que DAria pra seguir uma ordem né? do conteúdo.
- E:** Eh deixe uma mensagem para os autores e avaliadores do livro?
- 150 **P:** Que eles observem (risos) as escolhas dos professores né? nas escolas que eu acho que o professor é que sabe aquilo que o/ que tá mais adequado ao aluno.
- E:** Mas em relação a essa escolha, a: as indicações dos professores são repassadas pra diretora?
- P:** E eu acho que é feito depois pras editoras/ pra lá pra pra sede, no caso, a
- 155 Seduc.
- E:** Mas assim...
- P:** a gente não sabe como é que ocorre.
- E:** Vocês não sabem como é que ocorre?
- P:** Eu não sei.
- 160 **E:** Você não sabe. **E:** de quantas avaliações você já participou? Seleção?
- P:** Só uma.
- E:** Só uma. Durante nove anos, você só esteve
- P:** só uma, só em uma
- E:** envolvida em
- 165 uma avaliação?
- P:** porque aqui/ só só uma, só uma.
- E:** Ta ok professora. Obrigada.

<b>Professora 9</b>
Em 06 de maio de 2010
Formação: Letras com especialização
Tempo de docência: 15 anos
Livro didático: Tudo é linguagem – Língua Portuguesa – 8ª série/9ºano

- 01** **E:** Fale-nos um pouco sobre a sua formação.  
**P:** Eu fiz o antigo magistério... e... depois fiz a a faculdade de letras... e depois de mais ou menos uns três anos eu fiz uma especialização... já tem uns 6 anos a minha especialização... depois disso daí a secretaria de educação não promove nenhum ti... não promove nenhum curso de atualização né a especialização foi por conta própria eu paguei fiz pela... UFRJ e a escola e no município também tem cursos assim de formação mas são esporádicos.
- 05** **E:** Há quanto tempo você exerce a função de professora de língua portuguesa?  
**P:** há 15 anos
- 10** **E:** Sempre trabalhou no estado e no município?  
**P:** não... trabalhei já trabalhei em escola particular também mas assim que eu fiz o concurso eu larguei a escola particular e fiquei com a o estado e o município.  
**E:** Como você compreende o ensino de língua portuguesa?
- 15** **P:** eh... especifica mais essa pergunta.  
**E:** eh como é que você acha que deve ser o ensino de língua portuguesa? quais são as habilidades que devem ser enfatizadas?  
**P:** olha... a língua... eu entendo assim... que o ensino da língua portuguesa deve ser voltada realmente pra pra questão do aluno entender né? compreender todo o mundo letrado que nós vivemos compreender todos tipos de textos fazer interpretação desse texto tirar conclusões reconhecer em uma reportagem de jornal e um texto alguma informação que não esteja colocada de forma muito clara então tudo isso eh... acho que são eh são questões pertinentes a ao ensino da língua né? também desenvolver esse outro lado do aluno de perceber realmente eh uma questão colocada eh por traz de uma informação.
- 20** **E:** A forma de você conceber o ensino de língua portuguesa eh mudou ao lan longo de sua... atividade docente?  
**P:** mudou mudou logo que a gente sai da da faculdade... por não ter por ter pouca experiência e pelo curso realmente não nos oferecer né? não nos dizer realmente o que nós devemos cobrar de que maneira nós devemos ensinar a gente sai realmente com aquela aquela mente de que ensinar a língua portuguesa é ensinar as regras da língua né? é ensinar fazer a leitura adequada numa boa entonação mas realmente ao longo da carreira no dia-a-dia é que nós vamos perceber o que o aluno tá precisando realmente o que ensinar na língua portuguesa.
- 25**
- 30**
- 35**

- E:** Como você avalia o processo de avaliação do livro didático? .... instituído pelo MEC.
- P:** Essa avaliação feita no MEC ou na escola?
- E:** A avaliação feita no MEC pelo MEC antes de o livro vir pra escola?
- 40 P:** Olha a respeito disso eu não sei o que falar muito porque eu não sei como se dá esse processo lá não sei quem realmente quem é que faz a escolha que critérios são usados nessa escolha.
- E:** e sobre a escolha do livro na escola como é que se dá?
- P:** na escola é um processo muito complicado porque geralmente nós temos pouco tempo pra avaliar esse livro... então vem geralmente é no mês de junho que nós estamos envolvido com a segunda avaliação com recuperação então e você não tem aquele tempo destinado você tem o quê? O simples intervalo das aulas ou a hora do recreio ou então se marca uma reunião pra... que a gente escolha esse livro muito difícil um tempo muito curto... você folheia só os
- 50 P:** livros vê algumas coisas né? mas de modo muito... muito geral não tem realmente aquele tempo aquela preparação.
- E:** Você participou da avaliação desse livro do livro escolhido pela escola?
- P:** dessa a... não seria uma avaliação seria uma escolha né?
- E:** isso... dessa seleção.
- 55 P:** participei participei sim
- E:** Qual foi o livro que na época vocês escolheram mas não veio?
- P:** Aqui na escola nós escolhemos da do projeto ara araribá né araribá foi... né porque nós entramos também como eh o tempo é curto... nós fazemos folheamos ele damos uma olhada né? em todo o seu conteúdo e realmente
- 60 P:** depois nós vamos nos agrupar... os professores de 5º de 7º e de 8º e a gente faz uma discussão rápida então através dessa discussão a gente escolhe o que você achou? Né? então um grupo acha isso outro grupo acha aquilo e escolhe-se rapidamente né? pela maioria.
- E:** O que é que vocês consideram nessa avali nessa seleção?
- 65 P:** nessa seleção nós consideramos eh textos né? os níveis de texto que tipos de texto qual é é... conteúdos gramaticais também colocados mas colocados de uma maneira não muito... deixa eu ver deixa eu ver que palavra eu uso...
- E:** Forma tradicional?
- P:** é não muito tradicional porque às vezes vem vem só aquele conteúdo
- 70 P:** gramatical né? aí assim aí no meio não vem nenhum texto não vem nenhum exemplo vem só o conteúdo pronto tão a gente leva em consideração isso sempre a aquela aquela regra gramatical colocada aí no texto dando exemplos.
- E:** eh na época dessa seleção vocês tiveram acesso ao guia ao guia de livro didático distribuído pelo MEC?
- 75 P:** não não tivemos... só mesmo os livros foram deixados aqui né? os livros... os exemplares e nós fizemos essa escola.
- E:** E quais são os pontos positivos e negativos desse livro que a escola está



usando no momento?

- 80** **P:** eu particularmente desse livro que veio que não foi o que nós escolhemos eu não gostei né? não gostei vejo muito pontos negativos por exemplo na questão da 8ª série do nono ano que nós estamos trabalhando ele não trabalha com gêneros não trabalha muito com gêneros né? então eu gostaria de tra de fazer um apanhado dos gêneros textuais com o aluno argumentação persuasão então então não envolve muito... não tem muita essa exploração dos gêneros textuais... a parte a parte da gramática eu achei fraca também e poucos textos...  
**85** pra fazer uma leitura eh visto que quase o único objeto que nós temos realmente pra fazer leitura né? então tem poucos textos.

**E:** E... de ponto positivo? Existe algum ponto?

- 90** **P:** Ponto positivo? As mate a a parte da gramática que tá colocada lá é... tem tem alguma coisa boa sim na parte da gramática que ta colocada.

**E:** eh há quanto tempo você está utilizando esse livro?

**P:** há três anos.

**E:** Você escolheria esse livro novamente?

**P:** não.

- 95** **E:** Por que?

**P:** justamente pe por tudo o que eu falei antes né? apresenta poucos textos os gêneros textuais eh você não tem aquele uma gama maior de de gêneros textuais... a a parte gramatical acho que falta também implementar alguma coisa então por isso não escolheria novamente.

- 100** **E:** O que você acha do manual do professor desse livro?

(silêncio)

**E:** Na parte que traz referencial teórico eh referencial didático-metodológico.

**P:** O referencial é bom.

- 105** **E:** Eh você sente necessidade de haver uma apresentação do livro didático durante a seleção?

(silêncio)

**E:** na qual fossem apontados assim os aspectos metodológicos, que tipo de abordagem o livro traz... assim durante a seleção eh pelo professor... por exemplo agora vai haver uma em julho em junho.

- 110** **P:** Mas que viesse alguém?

**E:** Eh você sente essa necessidade de que alguém apresente o livro em razão das mudanças teóricas serem contínuas?

**P:** mas essa pessoa...alguém apresentaria o livro...alguém do MEC?

- 115** **E:** alguém do MEC da secretaria das editoras mas que explicasse como é que o livro está organizado... você acha que isso facilitaria o uso do livro?

**P:** Eu acho que sim que que facilitaria... não facilitaria não somente por facilitar mas eu acho que a visão de quem... de quem participou dessa seleção... é nesse... com que visão realmente qual é a visão desse pessoal que escolhe que seleciona esses livros que visão eles têm? então isso não facilitaria só o

- 120** conteúdo mas eu acho que nós teríamos assim uma... uma visão sobre o que eles né? o que eles vêem sobre nós que visão com que visão eles escolhem esse livro e pra quem então eu acharia interessante de suma importância que realmente viesse um um técnico né? que fosse fazer essa explanação.  
**E:** Eh como você concebe a relação professor/livro didático? Você acha que o
- 125** livro tira a autonomia do professor?  
**P:** Tira o quê?  
**E:** a autonomia do professor.  
**P:** não não não acho não acho e você sabendo trabalhar com o livro ele não tira a autonomia não.
- 130** **E:** Você costuma utilizar esse livro em sala de aula?  
**P:** uso uso na na parte gramatical e alguns textos que tem eu uso.  
**E:** Você utiliza outros livros didáticos para preparar as suas aulas além desse adotado pela escola?  
**P:** Uso uso livros didáticos e não né? e também de formação não só didáticos
- 135** **E:** que você vê de limitação nesse livro?  
(silêncio)  
**E:** Em que ele limita o professor? Pra fazer uma aula pra dar uma aula?  
**P:** ah não vejo assim limitações né? ele não te limita porque a partir do momento que você que é que não tem aquele material lá que não tem aquele
- 140** assunto você vai e procura né? então eh isso seria limitante pra quem realmente eh fixa suas aulas somente no livro então te limita porque o livro só tem aquilo e você não vai além ou pensa que não pode ir além daquilo né? então pra quem realmente pega o livro como um único instrumento em sala de aula pra trabalhar aí sim aí é um limite... é é um elemento limitador né? mas pra quem
- 145** busca outras outras fontes não... no meu caso eu busco outras fontes então ele não me limita.  
**E:** E que tipo de trabalho o livro favorece em sala de aula?  
**P:** Eh na questão dos textos se o livro é recheado de textos de bons textos né? você tem algum referencial pro aluno que muitas vezes o aluno... não tem o
- 150** dinheiro pra comprar o livro que você eh pede ou pra tirar a a Xerox de um texto que você queira trabalhar então se ele vier com bastante textos textos interessante isso já é né? (incompreensível)  
**E:** Eh como os alunos reagem ao uso do livro didático em sala de aula? Você acha que eles gostam que como é que eles reagem? Eles acham que aula fica monótona? Como é relação?  
**P:** Eh essa relação ela é diversificado às vezes realmente a as aulas principalmente no conteúdo gramatical se você for só no livro ela fica muito monótona eh mas eh tem outras atividades que não uma correção de texto né? eles gostam muito quanto tem o livro ilustrado com quadrinhos então isso é um
- 160** chamativo pra eles... mas em outras ocasiões realmente se você se prender só ao livro didático fica monótona.

**E:** Qual é a sua avaliação por exemplo da dessas aulas eh nas quais você tem trabalhado a leitura do texto metonímia e como é que os alunos tem reagido na sua opinião?

**165 P:** olha nessas aulas em que eu trabalho os textos são aulas as aulas são até fluem até bem eles gostam né? porque eu faço geralmente eu faço a leitura né? e às vezes eu eu peço pra que eles leiam mas quando eu eu tenho essa atitude de pedir pra que eles leiam eu eu observo que a leitura fica fragmentada que realmente o sentido do texto se perde... então eu acho melhor eu fazer a leitura

**170** e eles acompanharem né? até pela entonação pela por não haver quebra né? das partes do texto eh eles se interessam mais então na parte da leitura realmente quando o texto é bom quando a história é boa eles se interessam fica uma aula né? interessante

**E:** O que você espera de um livro didático?

**175 P:** que realmente ele nos auxilia né? que ele nos dê um suporte que muitas vezes nós não temos tempo de preparar a aula então o livro que tenha que tenha bons textos que tenha assim um material que não fique só na base da gramática mas que tenha outras coisas.

**E:** eh deixe uma mensagem para os autores e avaliadores do livro didático?

**180 P:** eh que eles tenham um pouquinho mais de cuidado com as questões regionais também avaliem eh esse livro né? pensando nas diferentes regiões do país porque às vezes tem um um texto uma história que não tem nada haver com um nosso né? com com a nossa realidade não que sejam e que nós eh estejamos pedindo só textos regionais Não mas tem textos realmente que que

**185** não se adaptam então uma um olhar né? um olhar mais... mais significativo pra por regiões... né? nós temos por exemplo nós temos aqui na nossa região textos eh belíssimos de autores paraenses né? nossos autores regionais que os alunos não conhecem... então seria interessante selecionarem textos colocar esses textos também dentro do livro didático.

**190 E:** ok. Ta bom então professora... obrigada.

# ANEXO 4 – PROVAS DA 1ª AVALIAÇÃO DAS TURMAS DO 6º, 7º, 8º E 9º ANOS

## Prova do 6º ano

E.E.E.F.M.

Profª:

Aluno(a):

Turma:

Data: / /

### 1ª Avaliação de Português

1. Leia a informação abaixo e responda as questões:

Quando representamos o que queremos comunicar por meio de desenhos, cores, sinais, palavras, gestos, etc. estamos usando nossa capacidade de nos comunicar por meio de uma linguagem. Dependendo da situação e do que vamos dizer, escolhemos a forma mais eficiente: **linguagem verbal** (palavras) e **linguagem não-verbal** (gestos, desenhos, cores).

a) Em que situações usamos a **linguagem verbal** falada?

R=

b) Em que situações usamos a **linguagem verbal** escrita?

R=

c) Quanto à **linguagem não-verbal**, dê exemplos para os itens abaixo:

\_ emprego de cores:.....

\_ emprego de sons:.....

\_ emprego de desenho: .....

R=

2. Leia a tira humorística.



(Fernando Gonsales – Benedito Cujo.)

a) A personagem dessa história tem mais facilidade de construir frases orais ou escritas? Justifique.

R=

b) Reescreva a frase do bilhete dando a ela um sentido claro (faça as alterações que você achar necessárias)

R=

## Prova do 7º ano

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
BELÉM(PA), \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_.

### 1ª AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo:

#### O rei dos animais

Saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim, o Leão encontrou o Macaco e perguntou: “Hei, você aí, Macaco – quem é o rei dos animais?” O macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: “Claro que é você, Leão, claro que é você!”.

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: “Currupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?”. E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: “Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?”.

Cheio de si, o Leão prosseguiu em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a coruja e perguntou: “Coruja, não sou eu o maioral da mata?”. “Sim, és tu”, disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o Tigre. “Tigre” – disse em voz de estentor -, “eu sou o rei da floresta. Certo?” O Tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: “Sim”. E rugiu ainda mais mal humorado e já arrependido, quando o Leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o Elefante. Perguntou: “Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?”. O elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensangüentado, levantou lambendo uma das patas, e murmurou: “Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado”.

MORAL: CADA UM TIRA DOS ACONTECIMENTOS A CONCLUSÃO QUE BEM ENTENDE.

(FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. P. 13-14.)

- 1) No início do texto, o narrador se refere ao mundo atual. O que diz sobre os novos tempos para justificar a pesquisa do Leão sobre a reafirmação da sua realeza?
- 2) Qual era a sensação para o Leão ouvir da boca dos outros animais que ele era o Rei das Selvas?
- 3) Quais animais foram indagados na “pesquisa” do Leão?
- 4) Que sentimentos apresentaram ao responder a pergunta do Leão?

5) Num final inesperado, o orgulhoso Leão recebe uma lição e nem sequer a percebe, como afirma a moral da fábula. Que lição foi essa?

#### GRAMÁTICA

1) Retire do trecho a seguir os substantivos e adjetivos e locuções adjetivas a que eles se referem:

“Saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar.”

---

---

---

---

---

2) Transforme os adjetivos a seguir em locuções adjetivas:

nave estelar: \_\_\_\_\_ comida insossa: \_\_\_\_\_  
faixa etária: \_\_\_\_\_ creme lácteo: \_\_\_\_\_  
exame ótico: \_\_\_\_\_ irritação nasal: \_\_\_\_\_

3) Leia este trecho de notícia:

#### **Porco passageiro não é passageiro porco**

Um porco passageiro alvoroçou o voo 107 da companhia US Airways, que saiu da Filadélfia com destino a Seattle, nos Estados Unidos. Note-se que não se trata de um passageiro porco, mas de um porco passageiro mesmo. Pesando 135 quilos, ele viajou com suas duas donas [...] na primeira classe.

Revista Isto è, nº 1.623, 8 de novembro de 2000.

Explique a diferença de sentido entre “porco passageiro” e “passageiro porco”.

---

---

---

---

4) O texto a seguir descreve um ambiente rural castigado por uma terrível seca. Leia-o e responda:

“Novamente a cavalo [...], Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta. Os cascos do animal pareciam tirar fogo nos seixos do caminho. Lagartixas davam carreirinhas intermitentes por cima das folhas secas do chão que estalavam como papel queimado.”

Escreva os adjetivos e locuções adjetivas que se referem a cada um dos substantivos a seguir:

estrada: \_\_\_\_\_  
galharia: \_\_\_\_\_  
caatinga: \_\_\_\_\_  
cascos: \_\_\_\_\_  
seixos: \_\_\_\_\_  
carreirinhas: \_\_\_\_\_  
folhas: \_\_\_\_\_



## Prova do 8º ano

Escola Estadual

Diretora:

Professora:

Aluno (a): \_\_\_\_\_ turma \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

PROVA	_____
ATIVIDADES	_____
TOTAL DE PONTOS	_____

### 1ª avaliação de Língua Portuguesa

Leia o texto abaixo e responda as questões propostas:

#### *Por que ficamos arrepiados?*

Os motivos mais comuns são o frio e o medo. “Ficamos arrepiados porque nossos pêlos são erguidos pela ação de pequeninos músculos existentes na pele. Esses músculos entram em ação sob o comando de algumas partes do cérebro, responsáveis pelas reações de medo”, diz o neurologista Benito Pereira Damas, da Unicamp. O mecanismo é herança dos tempos primitivos: quando um animal se sente ameaçado, eriça os pêlos, aumentando de tamanho para parecer a seu oponente um inimigo mais poderoso do que é.

Já o frio, sensação transmitida pelas terminações nervosas da pele, provoca como reflexo a ocorrência de contrações musculares em todo o corpo:

os músculos tremem, os dentes batem e os pêlos ficam em pé, aumentando a quantidade de ar entre eles. O objetivo é reter o calor. Um som estridente, irritante, como o de um giz riscando a lousa, também pode provocar o reflexo.

*Superinteressante Especial:*  
Mundo estranho, ago. 2001.

1) Segundo o texto, como o nosso corpo reage quando estamos com medo?(1pt)

-----  
-----

2) Qual a origem do mecanismo que nos faz arrepiar quando sentimos medo?(1pt)

-----  
-----

3) Que sensações o frio provoca no nosso corpo, em geral?(1pt)

-----  
-----

4) Relacione as colunas:(1pt)

(A)sujeito simples

(B)sujeito composto

(C)Sujeito indeterminado

( ) As sensações foram transmitidas pelas terminações nervosas.

( ) Os motivos mais comuns são o frio e o medo.

( ) O frio era sentido com maior intensidade.

( ) Vive-se bem nesta cidade.

5)Releia este período do texto:(1)

Ficamos arrepiados **porque nossos pelos são erguidos pela ação de pequeninos músculos existentes na pele.**

a)Responda qual é o sujeito da 2ª oração, em destaque. Classifique-o.

-----

b)Quantas orações existem no período?

-----

6)Separe o sujeito do predicado nas frases abaixo:(1pt)

a)Esses músculos entram em ação sob o comando de algumas partes do cérebro.

Sujeito:-----predicado-----

b)Um som estridente, irritante pode provocar reflexo.

Sujeito:-----predicado-----

7)Marque a alternativa em que aparece a oração sem sujeito:

(a)Telefonaram para você hoje.

(b)Chove no alto da serra.

(c)Choviam insultos entre os candidatos

(d)O frio era intenso.



## Prova do 9º ano

EEEFM

DIRETORA:

PROFESSORA:

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº. \_\_\_\_\_

SÉRIE: 8ª

TURMA: 801

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 1ª AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto abaixo e resolva as questões de 1 a 4

#### Senhora da sociedade cria um Tarzã

Era pálido, tímido e franzino, mas hoje Ricardo está mudado, é outro menino. Ano passado, sua mãe comprou um terreno no condomínio Lago Azul, às margens da represa Jurumirim e financiou uma casa de campo pelo Banco Real. Agora, fim de semana é todo lá. Ricardo sobe em árvores, nada no lago, veleja, pega sol. Ganhou a cor que Deus quer que as pessoas tenham. Ficou corado, extrovertido, esperto, forte. Um verdadeiro Tarzã.

Há outros terrenos no Lago Azul. Lindos, fáceis de comprar. Para você.

Sigma Administração e comércio de imóveis.

1) O título do texto causa-nos certa estranheza, pois: (1,0)

- a) De acordo com a nossa competência linguística, sabemos que nessa frase há um erro ortográfico.
- b) Não há coesão nessa parte do texto.
- c) Há uma informação explícita no título.
- d) De acordo com os nossos conhecimentos prévios, sabemos que Tarzã é uma criação fictícia.

2) Finalizando a leitura do texto, podemos afirmar que ele é coerente ou incoerente? Justifique. (1,0)

---

---

3) Leia o trecho "Agora, fim de semana é todo lá". À que palavra se refere o termo destacado? (0,5)

---

4) Transcreva do texto a parte em que fica explícito qual é o Tarzã a que o título se refere. (2,0)

---

---

5) Ligue as 3 orações abaixo usando elementos coesivos adequados. (1,0)

Façam silêncio. Estamos fazendo prova. Não queremos ser perturbados.

---

6) De acordo com a nova regra ortográfica, em que opção todas as palavras não recebem mais acento gráfico? (0,5)

- a) pêra/pêlo/jibóia/idéia
- b) saída/bau/lâmpada/ciúme
- c) saúde/ gramática/lápis/céu
- d) véu/pé/café/avô

7) Um curso de redação colocou o seguinte anúncio no jornal “Venha aprender uma outra língua: o português”. Há nesse anúncio uma impressão sobre os usuários da língua.

a) Qual é essa impressão? (1,0)

---

---

b) Essa informação está colocada de maneira explícita ou implícita no texto? (0,5)

---

8) Em que frase considera-se a beleza mais importante que a sinceridade? (0,5)

I- O rapaz é bonito, mas é mentiroso.

II- O rapaz é mentiroso, mas é bonito.

9) Que conjunção é mais adequada para unir as duas orações abaixo? (0,5)

Eu não me preparei bem para o concurso. Tenho esperança de ser aprovado.

- a) Pois      b) Contudo      c) Por isso      d) Mas também

10) Em uma das opções abaixo a conjunção “e” é usada com valor adversativo. Indique-a. (0,5)

- a) Deixou viúva e filhos inconsoláveis.  
b) Conheço pessoas que trabalham demais e não progredem na vida.  
c) Demitiu todos os empregados e fechou o armazém.  
d) Para diminuir a criminalidade e aumentar a segurança, os bares fecharão mais cedo.

11) Indique a opção em que encontramos duas orações coordenadas assindéticas. (0,5)

- a) Não desligue o chuveiro que estou tomando banho.  
b) Tomamos banho, jogamos bola.  
c) Primeiramente vem a leitura e depois a escrita.  
d) Podemos falar qualquer coisa, pois estamos absolutamente calmos.

12) “Todos os dias esvaziava uma garrafa, colocava dentro sua mensagem e a entregava ao mar. Nunca recebeu resposta. Mas tornou-se alcoólatra.”

O conectivo *mas*, que introduz a conclusão do texto, permite a seguinte interpretação: (0,5)

- a) O personagem tornou-se alcoólatra porque nunca recebeu uma resposta.  
b) O fato aconteceu porque a personagem recebeu muitas mensagens.  
c) A solidão sem remédio tem sempre como consequência o vício.  
d) Como tinha bebido todos os dias, tornou-se alcoólatra.

BOA PROVA!

## ANEXO 5 – QUADRO-SÍNTESE DAS CAPACIDADES DE LEITURA

<b>Capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas de letramento</b>	
Capacidades de decodificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);</li> <li>• Conhecer o alfabeto;</li> <li>• Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;</li> <li>• Dominar as relações entre grafemas e fonemas;</li> <li>• Saber decodificar palavras e textos escritos;</li> <li>• Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;</li> <li>• Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.</li> </ul>
Capacidades de compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos de mundo;</li> <li>• Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos;</li> <li>• Checagem de hipóteses;</li> <li>• Localização e/ou cópia de informações;</li> <li>• Comparação de informações;</li> <li>• Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes);</li> <li>• Produção de inferências locais;</li> <li>• Produção de inferências globais.</li> </ul>
Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação do contexto de produção do texto;</li> <li>• Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;</li> <li>• Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático);</li> <li>• Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo);</li> <li>• Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita;</li> <li>• Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;</li> <li>• Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.</li> </ul>

## ANEXO 6 – TEXTO “POIS É”

O sujeito indeterminado na construção do texto

Leia e copie a letra desta canção de Adufo Alves.

### Pois é

Falaram tanto desta vez  
A morena foi embora  
Disseram que ela era a maioral  
E eu é que não quis acreditar  
Endeusaram a morena tanto tanto  
Que ela resolveu me abandonar  
A maldade dessa gente é uma arte  
Tanto fizeram que houve a separação  
Mulher a gente encontra em toda parte  
Mas não se encontra a mulher  
Que a gente tem no coração

Questões do texto

- 1) Como você sabe, a voz que fala no poema é chamada de eu-lírico. Nesse, caso, o eu lírico se sente vítima do diz que diz de alguém.
  - a) O que devem ter dito à morena?
  - b) Levante hipóteses: O que devem ter falado à morena sobre o eu-lírico?
  - c) Que expressão empregada na 2ª estrofe revela a opinião do eu-lírico de que sua separação foi resultado do mau caráter de alguém?
- 2) Observe os grupos de formas verbais da 1ª estrofe.
  - I) A morena foi embora  
Ela resolveu me abandonar.
  - II) E eu [...] não quis acreditar.
  - III) Falaram tanto.  
Disseram que [...]  
Endeusaram a morena tanto tanto.  
Tanto fizeram que [...]

Identifique e classifique, se houver, o sujeito das formas destacadas.

- a) No grupo I
  - b) No grupo II
  - c) No grupo III
- 3) A quem se refere a palavra a gente no 1º verso da segunda estrofe?
  - 4) De acordo com a visão do eu-lírico, qual é o maior inimigo do amor?



ANEXO 7 – GRADE CURRICULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Curso de Letras: Habilitação em Língua Portuguesa – Matutino			
1o. Semestre – Bloco 1		2o. Semestre – Bloco 2	
LA-01125 - Compreensão e Produção Escrita em Português	68	LA-01130 - Filologia Românica	68
FH-01110 - Filosofia da Linguagem	68	LA-01127 - Fonética e Fonologia do Português	
LA-01121 - Fonética e Fonologia	68	LA-01129 - Latim II	68
LA-01124 - Fundamentos da Teoria Literária	68	LA-02107 - Língua Estrangeira Instrumental Alemão ou LA-02108 - Língua Estrangeira Instrumental Francês ou LA-02109 - Língua Estrangeira Instrumental Inglês	68
LA-01128 - Latim I	68	LA-01126 - Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
LA-01122 - Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68	LA-01123 - Teoria do Texto Poético	68
Total da carga horária do semestre	408	Total da carga horária do semestre	408
3o. Semestre – Bloco 3		4o. Semestre – Bloco 4	
LA-01136 - Compreensão e Produção Oral em Português	68	LA-01135 - Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	68
LA-01137 - Formação da Literatura Brasileira	68	LA-01149 - Literatura Brasileira Moderna	68
LA-01138 - Literatura Portuguesa Medieval	68	LA-01153 - Literatura Portuguesa Clássica	68
LA-01132 - Morfologia	68	LA-01139 - Morfologia do Português	68
ED-01061 - Psicologia da Aprendizagem	68	LA01140 - Sociolinguística	68
LA-01133 - Teoria do Texto Narrativo	68	LA-01141 - Semântica e Pragmática	68
Total da carga horária do semestre	408	Total da carga horária do semestre	408
5o. Semestre – Bloco 5		6o. Semestre – Bloco 6	
LA-01145 - Ensino/Aprendizagem do Português I	102	LA-01146 - Ensino/Aprendizagem do Português II	102
LA-01150 - Literatura Brasileira Contemporânea I	68	LA-01151 - Literatura Brasileira Contemporânea II	68
LA-01154 - Literatura Portuguesa Moderna	68	LA-01155 - Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA-01134 - Sintaxe	68	LA-01157 - Oficina de Avaliação em Portuguesa	68
ED-05037 - Política Educacional	68	LA-01160 - Oficina de Ensino de Literatura	68
LA-01142 - Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	LA-01143 - Psicolinguística	68
LA-01162 - Sintaxe do Português	68		
Total da carga horária do semestre	510	Total da carga horária do semestre	442
7o. Semestre – Bloco 7		8o. Semestre – Bloco 8	
LA-01147 - Estágio no Ensino Fundamental	102	LA-01148 - Estágio no Ensino Médio	102
A01161 - Recursos Tecnológicos	68	LA-01163 - Trabalho de Conclusão de Curso	68
LA-01144 - Metodologia da Pesquisa	68		
Total da carga horária do semestre	238	Total da carga horária do semestre	170
<b>Total da carga horária dos semestres</b>			<b>2 992</b>
<b>Atividades acadêmico-científico-culturais complementares</b>			<b>200</b>
<b>Total da carga horária do curso</b>			<b>3 192</b>

ANEXO 8 – RELAÇÃO DOS AUTORES DOS TEXTOS PRINCIPAIS DE CADA UNIDADE

Ano escolar	Texto	Autor	Origem
6º ano	Paratodos	Chico Buarque	Rio de Janeiro
	O caso do espelho	Ricardo Azevedo	São Paulo
	Os porcos do compadre	Pedro Bandeira	São Paulo
	Fiapo de trapo	Ana Maria Machado	Rio de Janeiro
	Um desejo e dois irmãos	Maria Colasanti	África
	A menina e as balas	Georgina Martins	Rio de Janeiro
	Era uma casa...sem janela nem quintal	Folhinha	São Paulo
	Hora de dormir	Fernando Sabino	Minas Gerais
	O espelho dos nomes	Marcos Bagno	Minas Gerais
7º ano	Brasil nativo	Danilo Caymmi e Paulo César Pinheiro	Rio de Janeiro
	A aranha	Orígenes Lessa	São Paulo
	Aconteceu alguma coisa	Carlos Drummond de Andrade	Minas Gerais
	Os jornais	Rubem Braga	Espírito Santo
	Tipo assim, Clarice Bean	Lauren Child	Inglaterra
	O arco-íris	Frei Betto	Minas Gerais
	De costas para o ano-novo	Amyr Klink	São Paulo
	Textos de viagem	Marina Banderia Klink	São Paulo
	Manuscrito encontrado numa garrafa	Edgar Allan Poe	EUA
	Ministério de amor	José Paulo Paes e Rubens Maluck	São Paulo
	“Batman” invade Palácio de Buckingham	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará	O Estado de S. Paulo	São Paulo
	A selva como laboratório	Revista Veja	São Paulo
	Clean up Day une mergulhadores para limpeza do fundo do mar	Webventure.estadao.com.br	São Paulo
	No coração da selva	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Classificados	Laerte	São Paulo
A mania nacional da transgressão leve	Michael Kepp	EUA	
	Como uma onda	Lulu Santos e Nelson Mota	Rio de Janeiro e São Paulo
	O rei Gilgamesh	Ludmila Zeman	República Tcheca
	Os Lusíadas (fragmento)	Camões	Portugal
	Aos vinte anos	Aluízo Azevedo	Maranhão

<b>8º ano</b>	Ngunga e Uassamba	Pepelela	África
	Brasileiro cem-milhões	Carlos Drummond de Andrade	Minas Gerais
	A bola	Luís Fernando Veríssimo	Rio Grande do Sul
	Comunicação	Edson Alencar e Hélio Matheus	-
	Consumismo	Isto é	São Paulo
	Insegurança	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Eu sou “normal”	Veja	São Paulo
	O quarto de Vincent en Arles	Van Gogh	Holanda
	Quarto em Arles	Roy Lichtenstein	EUA
	Tempo de rei	Gilberto Gil	Bahia
O tempo é um fio	Henriqueta Lisboa	Minas Gerais	
<b>9º ano</b>	Pela Internet	Gilberto Gil	Bahia
	A vida pelo telefone	Veja	São Paulo
	A letra e a cidade	Massin	-
	Sinal fechado	Paulinho da Viola	Rio de Janeiro
	Circuito fechado (3)	Ricardo Ramos	Alagoas
	Imagem	Arnaldo Antunes	São Paulo
	Metonímia, ou a vingança do enganado	Rachel de Queiroz	Ceará
	Memória Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	Rio de Janeiro
	Para o alto e avante	Folha de S. Paulo	São Paulo
	A música me salvou	Isto é	São Paulo
	Uma brasileira tranquila	Isto é	São Paulo
	Contra as armas	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Não basta vetar armas	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Olhos frios	Revista Carta Capital	São Paulo
	“Coleira” é necessária para alguns	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Trocamos educação por tecnologia?	Folha de S. Paulo	São Paulo
	Manifesto 2000	-	-
Guerra	Cândido Portinari	São Paulo	
Manifesto da poesia Pau-Brasil	Oswald de Andrade	São Paulo	



ANEXO 9 - SUMÁRIOS DOS 6º E 9º VOLUMES

Sumário 6º ano

SUMÁRIO	UNIDADE	GÊNERO	TEXTO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
				Compreensão inicial	Construção do texto	Linguagem do texto
	UNIDADE PRÉVIA	Abordagem múltipla	Língua e diversidade cultural		Língua e linguagem As formas de comunicação Comunicação: intenção, situação e contexto Linguagem verbal e linguagem não-verbal	11
	UNIDADE 1	Conto popular em prosa	<i>O caso do espelho</i> , Ricardo Azevedo		Narrativa em prosa Momentos e elementos da narrativa	Variedades lingüísticas Linguagem formal e linguagem informal
	UNIDADE 2	Conto popular em versos	<i>Os porcos do compadre</i> , Pedro Bandeira		Momentos e elementos da narrativa Elementos da narrativa	Variedades lingüísticas Entonação e ritmo Onomatopéia
	UNIDADE 3	Conto em prosa poética	<i>Fiapo de trapo</i> , Ana Maria Machado		Momentos da narrativa Narrador: o contador de histórias	Sentidos e sonoridade Concisão
	UNIDADE 4	Conto fantástico	<i>Um desejo e dois irmãos</i> , Marina Colasanti		Momentos da narrativa Resumo de narrativa	Jogos de palavras
	UNIDADE 5	Conto e realidade	<i>A menina e as balas</i> , Georgina Martins		Discurso direto e discurso indireto Partes de um livro: Dedicatória - Introdução Referências	Língua falada e língua escrita
	UNIDADE 6	Contar... relatar Reportagem e notícia	<i>Era uma casa... sem janela nem quintal</i>		Partes de uma reportagem Estrutura da notícia Reportagem e conto Reportagem e poema Portadores de textos	Uso de aspas Uso de parênteses
	UNIDADE 7	Defender idéias, argumentar Diálogo argumentativo	<i>Hora de dormir</i> , Fernando Sabino		Construção do diálogo argumentativo	Marcas da língua falada no texto escrito Uso das reticências
	UNIDADE 8	As regras do jogo Texto instrucional	<i>O espelho dos nomes</i> , Marcos Bagno		Regras de jogo Instruções	
	UNIDADE SUPLEMENTAR	I. Competência comunicativa: o uso da gramática natural e da gramática normativa			227	
		II. Ortografia			229	
		III. Os sons e as letras			232	
		IV. Tonicidade e acentuação			236	
	Bibliografia					
	255					
PROJETO DE LEITURA		GÊNERO	LIVRO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
	Apresentação	Narrativa estruturada com diferentes seqüências discursivas	<i>Operação Risoto</i> , de Eva Furnari	Leitura de narrativa de longa duração com estudo dos tipos de seqüências e linguagens que estruturam o enredo Momentos e elementos da narrativa Leitura de textos em gêneros diversos		
	256					

ESTUDO DA LÍNGUA		AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO	
Língua: usos e reflexão		Outras linguagens	Outros textos	Oral	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversidade lingüística</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Paratodos, Chico Buarque</li> <li>Vento, Paulo Leminski</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrofe com jogo de palavras</li> <li>Painel com textos em diversas linguagens</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Variedades lingüísticas</li> <li>Frases</li> <li>Tipos de frases</li> <li>Pontuação, expressividade e entonação da voz</li> <li>Frases verbais e frases nominais</li> </ul> <b>30</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pintura</b></li> <li>Recado difícil, Almeida Júnior</li> </ul> <b>43</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuitelinho, Paulo Vanzolini (recolha)</li> <li>Curiosidade: pé na cova</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de desfecho</li> <li>Roda de causos</li> </ul> <b>44</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Causo: a partir de pintura (narrativa)</li> </ul> <b>44</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A ordem das palavras nas frases</li> <li>Artigo</li> <li>Numeral</li> </ul> <b>60</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>História em quadrinhos</b></li> <li>Cebolinha, Mauricio de Sousa</li> </ul> <b>57</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pau-de-arara, de Luís Gonzaga e Guio Moraes</li> <li>Toada, Manuel Bandeira</li> <li>Curiosidade: compadre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: trapaça e relações sociais</li> </ul> <b>50</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reescrita de estrofe narrativa</li> <li>Elaboração do conflito</li> <li>Narrativa com planejamento</li> </ul> <b>50/67</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Frases e palavras</li> <li>Classes de palavras</li> <li>Palavras variáveis e palavras invariáveis</li> <li>Substantivo</li> <li>Adjetivo</li> <li>Verbo</li> </ul> <b>81</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pintura</b></li> <li>Espantinho na tempestade, Candido Portinari</li> </ul> <b>96</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As luas de Luísa, Diléa Frate (parte 1)</li> <li>Texto instrucional</li> <li>Curiosidade: deus-nos-acuda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: caminhos da liberdade e da felicidade</li> </ul> <b>90</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa: alteração de desfecho e de posição do narrador</li> <li>Anúncio: liberdade</li> <li>Narrativa com escolha de narrador</li> </ul> <b>89/99</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O substantivo e seus determinantes</li> <li>Locuções adjetivas</li> </ul> <b>115</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Desenho</b></li> <li><b>Gravura</b></li> <li>Céu e água, Escher</li> <li><b>Foto</b></li> </ul> <b>111</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mar azul, Ferreira Gullar</li> <li>As luas de Luísa, Diléa Frate (parte 2)</li> <li>Bem-te-vi, José de Nicola</li> <li>Curiosidade: hipocampo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: desavenças entre irmãos</li> </ul> <b>107</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa com marcas coesivas</li> </ul> <b>109</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexão das palavras</li> <li>Flexão e concordância</li> <li>Adjetivo</li> <li>Locuções adjetivas</li> <li>Adjetivo pátrio</li> </ul> <b>134</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Ilustração</b></li> <li>Nelson Cruz</li> <li><b>Foto</b></li> <li>Iolanda Huzak</li> </ul> <b>132</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curiosidade: olho da rua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: trabalho infantil</li> <li>Narrativa com diferentes pontos de vista</li> </ul> <b>129</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto descritivo para guia turístico</li> <li>Narrativa com planejamento</li> </ul> <b>139/142</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes pessoais</li> <li>Verbos</li> </ul> <b>165</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Foto</b></li> <li><b>Gráfico</b></li> <li><b>Charge</b></li> <li>Angeli</li> </ul> <b>160</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A casa, Vinícius de Moraes</li> <li>Curiosidade: favela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: favelas</li> <li>Apresentação de notícia</li> </ul> <b>159/163</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportagem</li> <li>Depoimento</li> </ul> <b>159/164/172</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Palavras homófonas</li> <li>Palavras homógrafas</li> <li>Sentido real e sentido figurado</li> <li>Pronomes pessoais</li> <li>Caso oblíquo</li> </ul> <b>189</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Quadrinho</b></li> <li>Ozzi</li> <li><b>Música</b></li> <li>Racismo é burrice, Gabriel, o Pensador</li> </ul> <b>184</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartas de leitores</li> <li>Curiosidade: descer o braço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: pais e filhos</li> </ul> <b>180</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta argumentativa</li> </ul> <b>189</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbo</li> <li>Conjugações</li> <li>Modo imperativo</li> </ul> <b>218</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Folhetos instrucionais: Brasil X dengue</li> <li>Instruções de segurança</li> <li>Origami</li> </ul> <b>212</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivendo e aprendendo a jogar, Guilherme Arantes</li> <li>Curiosidade: jogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: qualidade de folheto instrucional</li> </ul> <b>215</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Folheto instrucional</li> </ul> <b>224</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>V. Acentuação <b>238</b></li> <li>VI. Um pouco mais sobre acentuação <b>241</b></li> <li>VII. Porque, porquê, por que, por quê <b>244</b></li> <li>Modelos de conjugação verbal - verbos regulares <b>248</b></li> </ul>					
ESTUDO DA LÍNGUA		AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO	
				Oral	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomada de conceitos estudados no volume</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos diversos</li> <li>Jogos de observação</li> <li>Máquina gorjeadora, Paul Klee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adivinhas</li> <li>Tabelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar de pontos de vista diferentes</li> <li>Rodas de conversas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos em gêneros diversos</li> <li>Narrativa coletiva com emprego de recursos da linguagem verbal e da não-verbal</li> </ul>



## Sumário 9º ano

UNIDADE	GÊNERO	TEXTO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
			Compreensão inicial	A construção do texto	A linguagem do texto
UNIDADE PRÉVIA	■ A língua na era da informação	■ <i>Pela internet</i> , Gilberto Gil ■ <i>A vida pelo telefone</i> , Walcy Carrasco ■ <i>A letra e a cidade</i> , Massin			
	7	8/11/14			13/15
UNIDADE 1	■ Escolhas de linguagem e efeitos de sentido	■ <i>Sinal fechado</i> , Paulinho da Viola ■ <i>Circuito fechado (3)</i> , Ricardo Ramos ■ <i>Circuito fechado (1)</i> , Ricardo Ramos ■ <i>Imagem</i> , Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti ■ <i>Fluvial pluvial</i> , Augusto de Campos ■ "ruaruaruasol", Ronaldo Azeredo	20/22/25/ 30/31/32	■ Sequência conversacional ■ Outros tipos de seqüências textuais	■ A linguagem na poesia ■ A visualidade do poema ■ Escolhas de linguagem e estilo ■ Justaposição de palavras e de orações
	19	20/21/24/29/31/32		33/34	28/31/35
UNIDADE 2	■ Crônica e conto	■ <i>Metonímia, ou vingança do enganado</i> , Rachel de Queiroz ■ Quadro I ■ Quadro II ■ Quadro III		■ Formas de organizar o texto que constroem o estilo ■ Encadeamento da narrativa ■ Índícios do desfecho ■ Participação do narrador ■ Apreciação do estilo	■ Recursos que constroem o estilo ■ Metonímia ■ Ironia ■ Polissíndeto
	51	52/55/58	54/57/60	66/67/68/70	60/63
UNIDADE 3	■ Romance: narrativa de longa duração	■ <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , Machado de Assis		■ Unidade narrativa: capítulo de romance	■ Recursos de linguagem
	85	87	89	93	91
UNIDADE 4	■ Entrevista	■ <i>Para o alto e avante</i> , Carolina Costa ■ <i>"A música me salvou"</i> , Mariana Kalil ■ <i>Uma brasileira tranquila</i> , Eliane Lobato	■ Comparando as entrevistas (I) ■ Comparando as entrevistas (II)	■ Organização da entrevista ■ A argumentação	■ Recursos empregados na entrevista ■ Escolhas de linguagem e estilo
	113	114/123/127	118/126/129	119/121	121/138
UNIDADE 5	■ Editorial	■ <i>Contra as armas</i> ■ <i>Não basta vetar armas</i>		■ Elementos estruturadores do texto argumentativo ■ Esquema e síntese de texto argumentativo ■ Tipos de argumentos	■ A articulação entre as idéias do texto
	143	144/149	145/150	147/150/151	155
UNIDADE 6	■ Artigo de opinião	■ <i>Olhos frios</i> , Gianni Carta ■ <i>"Doleira" é necessária para alguns</i> , Içami Tiba ■ <i>Trocamos educação por tecnologia?</i> , Rosely Sayão		■ A estrutura do texto argumentativo ■ Comparando a estrutura dos artigos	■ A intencionalidade e as escolhas de linguagem
	171	172/181/182	176/182	179/183	177
UNIDADE 7	■ Manifestos	■ <i>Manifesto 2000</i>		■ A estrutura do Manifesto	■ Implícitos e inferências ■ Aproximação com o destinatário
	197	199	201	204	203
UNIDADE SUPLEMENTAR	■ I. Competência comunicativa: estrangeirismos e neologismos 225 ■ II. Sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, palavras polissêmicas 228 ■ III. E agora? Qual devo usar? 235				
<b>PROJETO DE LEITURA</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>LIVRO</b>	<b>INTERPRETAÇÃO DO TEXTO</b>		
■ Apresentação	■ Textos literários e textos de caráter argumentativo	■ <i>Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião</i>	■ Leitura de textos literários ■ Leitura de textos de diferentes gêneros		
	248				
Bibliografia	295				

ESTUDO DA LÍNGUA	AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO TEXTUAL						
	Língua: usos e reflexão	Outras linguagens	Outros textos	Oral	Escrita				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: Nós e os textos na era da informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Painel</li> </ul>	<b>17</b>	<b>18</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Período composto (I)</li> <li>Formas de organizar um período composto: subordinação e coordenação</li> <li>Período composto por coordenação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justaposição em obras de arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chuva, suor e cerveja, Caetano Veloso</li> <li>Janela sobre a palavra (IV), Eduardo Galeano</li> <li>Curiosidade: Aló em diferentes línguas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: Criação de textos e efeitos de sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miniconto</li> <li>Ampliando um conto</li> <li>Uma estratégia de construção</li> </ul>	<b>38/39/41</b>	<b>37</b>	<b>39/40/50</b>	<b>33</b>	<b>26/27/49</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Período composto (II)</li> <li>O processo de subordinação: outras formas de estabelecer coesão (I)</li> <li>Orações subordinadas substantivas</li> <li>Orações reduzidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pintura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passo de mágica, Moacyr Scliar</li> <li>Curiosidade: expressão popular com metonímia</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conto a partir de notícia de jornal</li> </ul>	<b>70/71/73/76</b>	<b>80</b>	<b>81/82</b>		<b>81</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O processo de subordinação: outras formas de estabelecer coesão (II)</li> <li>Orações subordinadas adverbiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadrinhos e unidades narrativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dúvidas, Carlos Queiroz Telles</li> <li>Curiosidade: Raio-X de um beijo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: O beijo entre jovens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de seqüência conversacional</li> <li>Produção de sinopse de um romance</li> <li>Produção de um capítulo</li> </ul>	<b>97</b>	<b>94</b>	<b>108/112</b>	<b>108</b>	<b>92/110/111</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O processo de subordinação: outras formas de estabelecer coesão (III)</li> <li>Orações subordinadas adjetivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pintura</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: Debate com mediação: Fazer o que se gosta</li> <li>Curiosidade: Gina superstar, Charles Gavin, Branco Mello, Tony Belotto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista</li> </ul>	<b>131/133</b>	<b>130</b>		<b>138/142</b>	<b>140</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Coesão textual e uso de pronomes</li> <li>Revisando formas de coesão</li> <li>Coerência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A atitude suspeita, Luis Fernando Veríssimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: Mediação de conflitos</li> <li>Curiosidade: Concórdia e Discórdia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. O jornal como documento - organizando uma hemeroteca</li> <li>B. Editorial</li> </ul>	<b>160/165/166</b>	<b>159</b>	<b>160</b>	<b>158/170</b>	<b>168/169</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância</li> <li>Concordância verbal (I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vaca Estrela e Boi Fubá, Patativa do Assaré</li> <li>Sob o domínio do pequeno irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: O controle dos pais sobre os filhos</li> <li>Curiosidade: Big Brother 1984</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artigo de opinião</li> </ul>	<b>186/187</b>	<b>184</b>	<b>186/194</b>	<b>183/196</b>	<b>194</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal (II)</li> <li>Concordância nominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pintura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta da Terra</li> <li>Manifesto da Poesia Pau-Brasil, Oswald de Andrade</li> <li>Sem mandamentos, Oswaldo Montenegro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curiosidade: símbolos da paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta argumentativa</li> <li>Manifesto</li> </ul>	<b>207/211</b>	<b>206</b>	<b>217/220/224</b>	<b>224</b>	<b>219/222</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>IV. Regência verbal <b>238</b></li> <li>V. Regência nominal e crase <b>243</b></li> <li>VI. Ambigüidade <b>246</b></li> </ul>									
	<b>ESTUDO DA LÍNGUA</b>	<b>AMPLIAÇÃO DE LEITURA</b>	<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>						
	Retomada de conceitos estudados	Textos em linguagem verbal e não-verbal	ORAL	ESCRITA					
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatização de trecho de romance</li> <li>Dramatização de capítulo de conto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de coletânea de textos estudados na coleção</li> </ul>					

ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO ÀS PROFESSORAS

	<b>Professora 6</b>	<b>Professora 9</b>
<b>Perguntas</b>	Rede estadual de ensino Curso de formação: Letras Turma: 502 Turno: manhã Tempo de serviço: 5 anos Carga-horária: 210h Quantidade de turmas: 7 turmas	Rede estadual de ensino Curso de formação: Licenciatura em Língua Portuguesa Turma: 801 Turno: manhã Tempo de serviço: 15 anos Carga-horária: 160h Quantidade de turmas: 7 turmas
1) <b>Você poderia esclarecer o que lhe influencia no momento da escolha do que é/será trabalhado em sala de aula a partir do livro didático? Como se dá a escolha dos textos e das atividades do livro? (Para responder, considere o que já foi realizado em sala de aula até o momento. Se possível, exemplifique).</b>	<b>R:</b> A partir do momento em que a escola exige o uso do livro didático, não se tem muito o que dizer ou esclarecer sobre esse momento da escolha do que será trabalhado. Quando nos deparamos com um livro didático que não escolhemos e que temos que usá-lo, temos que sentar para estudá-lo e começar a usá-lo independente das atividades, se são compatíveis com a realidade do nosso aluno. O que tento fazer é que meus alunos gostem do texto através da leitura, por exemplo, tento introduzir um filme para complementar e chamar a atenção deles.	<b>R:</b> Escolho os conteúdos e atividades que dão continuidade ao que foi estudado no ano anterior. Priorizo as unidades de leitura e discussões e uma sequência de produção textual. Quando à escolha das leituras, inicio com as que considero mais interessantes para os alunos, aquelas que possam suscitar polêmica e exposição de argumentos.
2) <b>Como as diretrizes estaduais influenciam na determinação dos conteúdos? Você segue algum currículo definido pela secretaria de educação estadual?</b>	<b>R:</b> Na verdade essas diretrizes não são nem citadas na escola, o professor interessado vai atrás pesquisar senão nada é para o mesmo. Acaba sendo usado o conteúdo que está no livro didático.	<b>R:</b> Na língua portuguesa, o currículo seguido é o nacional; procuro introduzir alguns textos de autores locais e temáticas regionais.
3) <b>A equipe de português orienta-se por algum plano de curso (projeto pedagógico) da escola? Especifique-o.</b>	<b>R:</b> Até agora cada um faz do seu jeito. Como citei anteriormente o livro acaba sendo o nosso plano de curso.	<b>R:</b> Não de maneira integral, pois no caso da escola o projeto pedagógico não está totalmente construído. O que tentamos seguir são os projetos e as metas traçadas no momento do planejamento anual (semana pedagógica)

<p>4) <b>Como você se vê enquanto professora?</b></p>	<p><b>R:</b> Ser professor no país não é nada fácil. A educação cada dia entra em decadência, é triste dizer mas é verdade. Às vezes quero tentar salvar o mundo, outras, me sinto como uma babá de crianças e adolescentes que não respeitam ninguém, não tem noção de valores, perderam completamente o respeito por todos.</p> <p>Apesar de tudo, ser professora é um pedaço da minha vida, não sei se conseguiria ter outra profissão. Quando passo muito tempo longe da sala de aula, sinto falta, parece que falta um pedacinho de mim. Parece estar no sangue.</p>	<p><b>R:</b> Interessada em transmitir conhecimentos/orientações que possam ser úteis, auxiliar os alunos em algum momento de suas vidas. Preocupada com o pouco interesse dos alunos; com a falta de respeito e de responsabilidade demonstrada pelos estudantes. Mas ciente da necessidade de aprimorar as práticas em sala de aula, de buscar aperfeiçoamento visto que são fatores imprescindíveis para a realização de um trabalho satisfatório em sala de aula. A sintonia com os interesses dos estudantes é o melhor guia a seguir quando desejamos um trabalho com resultados positivos.</p>
<p>5) <b>Quais as dificuldades enfrentadas por você no exercício de seu trabalho? Em sua resposta, leve também em consideração o papel do livro didático na sua prática de ensino.</b></p>	<p><b>R:</b> São tantas as dificuldades, mas a mais observada é a falta de apoio do poder público para com a educação. Escolas sucateadas, baixos salários, falta de estrutura nas escolas, material, etc.</p>	<p><b>R:</b> As precárias condições físicas do ambiente de trabalho, a falta de material, de suporte pedagógico específico e a falta de interesse dos educandos são os obstáculos mais comuns enfrentados no meu dia-a-dia.</p> <p>Quanto ao livro didático considero um auxílio importante, no entanto, nem sempre recebemos o que escolhemos e quando trabalhamos com um material que não nos satisfaz há prejuízo.</p>
<p>6) <b>Defina o seu trabalho e relacione a sua prática docente ao uso ou não do livro didático?</b></p>	<p><b>R:</b> Meu trabalho é minha vida, é dele que tiro o sustento de minha família, mas também é ele que me faz estudar, pesquisar e nessa pesquisa entra o uso ou não do livro didático. No meu caso o uso. Gosto de usar o livro, principalmente em escola pública é um instrumento muito importante pois não temos outros recursos para trabalhar com as nossas crianças, além do livro só dispomos da voz e do quadro branco, não temos outro tipo de apoio.</p>	<p><b>R:</b> Sinto a necessidade de trabalhar temas voltados para situações próximas do cotidiano, do interesse dos alunos. Se o livro didático abordar os conteúdos com essa diversidade certamente será usado com frequência.</p>

ANEXO 11- SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O OBJETO CRÔNICA - 9º ANO

Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: Crônica			Cidade: Belém/PA	Professor: LCS	Turma: 9º ano do EF2
Nível	FST <sup>144</sup>	Material	Resumo narrativo/descrição		
<b>Aula do dia 28/04/2010</b>					
<b>1.</b>			<b>Leitura e interpretação do texto “Metonímia, ou a vingança do enganado”</b>		
<b>1.1</b>			<b>Leitura da introdução à unidade</b>		
1.1.1	<b>E</b>	LDP (p. 51- “Texto” – Crônica e conto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o texto de apresentação da unidade</li> </ul> Professora lê a introdução da unidade 2 e explica o que é conto e crônica. <b>(presentificação)</b>		
<b>Aula do dia 29/04/2010</b>					
<b>1.2</b>			<b>Leitura do texto “Metonímia, ou a vingança do enganado”</b>		
1.2.1	<b>E</b>	LDP (p. 52, 53, 55, 56, 58, 59- “Texto” – Metonímia, ou a vingança do enganado	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreender o que é metonímia</li> </ul> Professora explica o que é Metonímia <b>(presentificação)</b>		
1.2.2			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o texto “Metonímia, ou a vingança do enganado”</li> </ul> Lê o texto “Metonímia, ou a vingança do enganado” <b>(presentificação)</b>		
<b>1.3</b>			<b>Resolução das perguntas de interpretação da página 54</b>		
1.3.1	<b>D</b>	LDP (p. 54- “Interpretação de texto”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Responder às questões sobre o texto “Metonímia, ou a vingança do enganado”</li> </ul> Professora pede aos alunos que façam a atividade escrita da página 54 <b>(formulação de tarefas)</b>		
0.transição			Professora toma nota dos alunos que têm visto no caderno para incluir na 1ª avaliação.		
1.3.1	<b>C</b>	LDP Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir individualmente o exercício</li> </ul> Professora circula na sala, explicando e corrigindo as questões. <b>(regulação)</b>		
<b>Aula do dia 05/05/210</b>					
0. transição			Professora entrega a prova da 1ª avaliação		
1.3.2	<b>C</b>	LDP (p. 54- “Interpretação de texto” – Atividade escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir coletivamente o exercício</li> </ul> Corrige as questões da página 54 <b>(regulação)</b>		
<b>1.4</b>			<b>Resolução das perguntas de interpretação de texto da página 54</b>		

<sup>144</sup> Formas sociais de trabalho: expositivo/magistral (E), correção (C), trabalho individual (TI), pergunta/resposta (P-R), delegação (D).



1.4.1	<b>D</b>	LDP (p.54- Interpretação de texto” – Atividade escrita)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Responder às questões sobre o texto “Metonímia, ou a vingança do enganado” da página 57</li> </ul> Pede que façam as atividades da página 57 ( <b>formulação de tarefas</b> )
1.4.2	<b>C</b>	LDP (p.54- Interpretação de texto” – Atividade escrita) Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir o exercício (<b>regulação</b>)</li> </ul> Corrige as questões da página 57
<b>1.5</b>			<b>Resolução das perguntas de interpretação da página 60</b>
1.5.1	<b>D</b>	LDP (p.60- interpretação de texto-atividade oral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Responder às questões da página 60 oralmente (<b>formulação de tarefas</b>)</li> </ul> Pede que eles façam as questões da página 60 e os avisa que elas serão feitas oralmente. Pede que os alunos falem as respostas da 1ª e 2ª questões da página 60
			<b>Aula do dia 06/05/2010</b>
1.5.2	<b>C</b>	LDP (p.60- interpretação de texto-atividade oral) Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir o exercício</li> </ul> Professora corrige as 1ª e 2ª questões da página 60 ( <b>regulação</b> )
<b>2.</b>			<b>Produção de um conto</b>
<b>2.1</b>			<b>Leitura do conto “Passe de mágica”</b>
	<b>E</b> <b>D</b>	LDP (p. 82- “Produção de texto” – Passe de mágica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o texto “Passe de mágica” da página 82 (<b>formulação de tarefas</b>)</li> </ul> Pede que eles abram o livro na página 82. Em seguida, lê o texto “Passe de mágica” da página 82 Circula em sala, orientando os alunos quanto à produção de texto
<b>2.2</b>			<b>Produção de um conto a partir de uma manchete</b>
2.2.1	<b>D</b> <b>E</b>	Caderno LDP	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escrever um conto (<b>formulação de tarefas</b>)</li> </ul> Pede que eles imaginem uma manchete de jornal e criem um conto a partir dela Escreve exemplos de manchetes de jornal no quadro e lê alguns contos retirados do livro “Contos mínimos”
2.2.2	<b>C</b>	Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir o conto (<b>regulação</b>)</li> </ul> Circula em sala, orientando os alunos quanto à produção de texto



ANEXO 12- SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O OBJETO CONTO - 6º ANO

Sinopse de sequência didática de Língua Portuguesa: Conto		Cidade: Belém/PA	Professor: NV	Turma: 6º ano do EF2
Nível	FST <sup>145</sup>	Material	Resumo narrativo/descrição	
<b>Aula do dia 03/05/2010</b>				
<b>1.</b>			<b>Leitura e interpretação do conto popular “Os porcos do compadre”</b>	
<b>0. transição</b>			A professora entrega as provas.	
<b>1.1</b>			Leitura do texto “Os porcos do compadre”	
1.1.1	<b>P-R</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar o conteúdo trabalho (<b>criação da memória didática</b>)</li> </ul> Professora questiona os alunos sobre o que foi visto na unidade anterior.	
1.1.2	<b>D</b> <b>TI</b>	LDP (p. 47-48- “Os porcos do compadre”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o texto “Os porcos do compadre” (<b>presentificação</b>)</li> </ul> Professora pede que os alunos abram o livro na página 47 e façam a leitura silenciosa do texto “Os porcos do compadre”.	
1.1.3	<b>P-R</b>	LDP (p. 47-48- “Os porcos do compadre”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comentar o conto (<b>elementarização</b>)</li> </ul> Faz comentário sobre o texto, destacando sua estrutura em verso e comparando com o texto “O caso de espelho”, escrito em prosa. ( <b>presentificação e criação da memória didática</b> )	
1.1.4	<b>E</b> <b>P-R</b>	LDP (p. 45 e 46- Introdução da unidade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler a introdução à unidade (<b>presentificação</b>)</li> </ul> Lê o texto introdutório da unidade 2 (p. 45). Lê a definição de caipira presente na página 46. Pergunta aos alunos o que entendem sobre caipira	
1.1.5	<b>P-R</b>	LDP (p. 47-48 – “Os porcos do compadre”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interpretar o texto oralmente (<b>elementarização</b>)</li> </ul> Pergunta-lhes sobre o entendimento do texto.	
1.1.6	<b>TC</b>	LDP (p. 47-48 – “Os porcos do compadre”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler em voz alta o texto (<b>presentificação</b>)</li> </ul> Propõe a leitura oralizada pelos alunos, mas há desencontros e ela desiste	
<b>1.2</b>			<b>Resolução das perguntas de interpretação das páginas 49 e 50</b>	
1.2.1	<b>D</b> <b>TI</b>	LDP (p.49-50- Interpretação de texto) Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolver as questões sobre interpretação do texto (<b>formulação de tarefas</b>)</li> </ul> Professora pede que os alunos resolvam o exercício das páginas 49 e 50	
<b>Aula do dia 04.05.2010</b>				

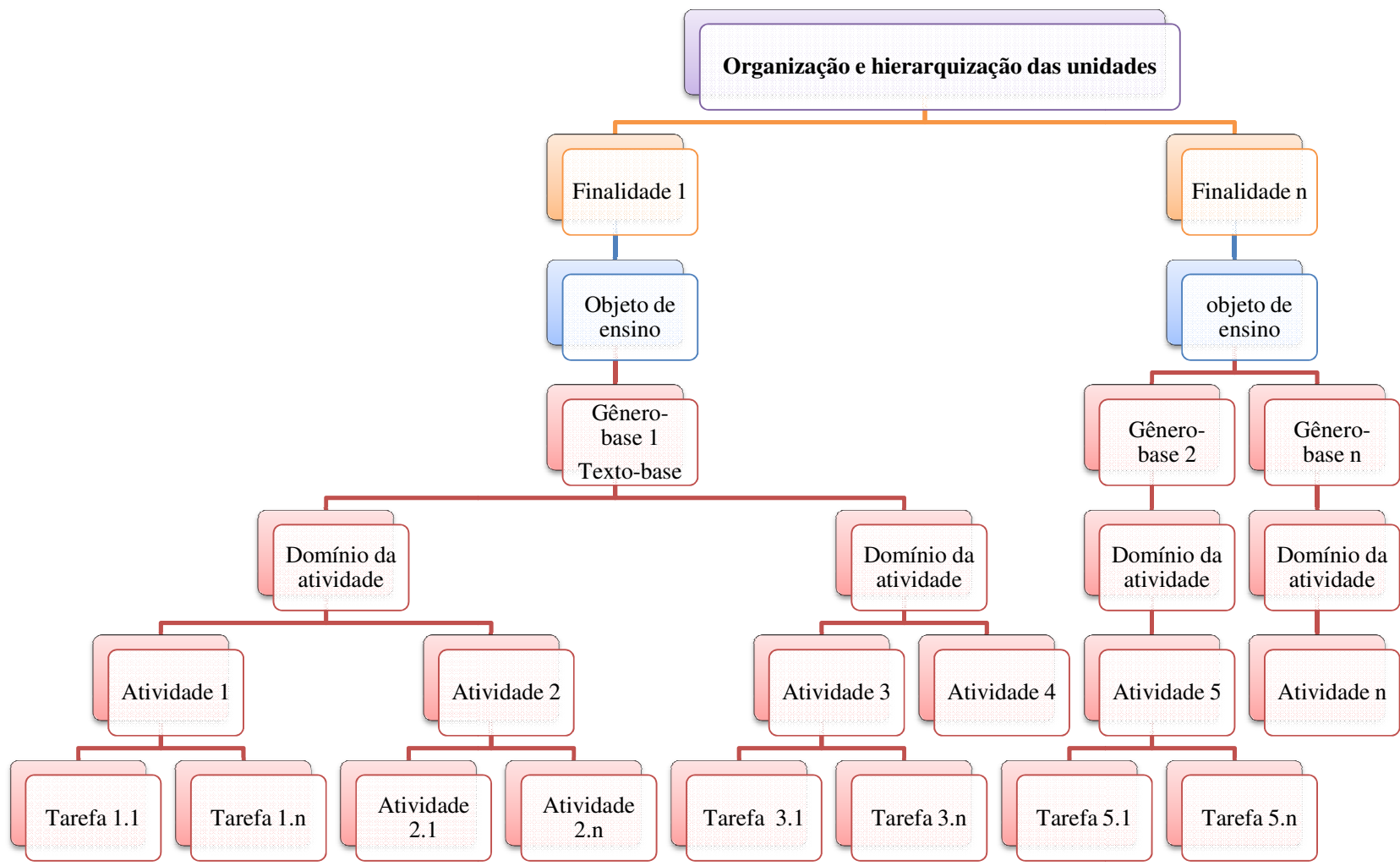
<sup>145</sup> Formas sociais de trabalho: expositivo/magistral (E), correção (C), delegação (D), trabalho coletivo (TC), trabalho individual (TI)

1.3			Retomada do conteúdo
1.3.1	<b>E</b> <b>P-R</b>	LDP (p. 47 e 48 – “Os porcos do compadre”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o conto “Os porcos do compadre” (<b>Presentificação e elementarização</b>)</li> </ul> Professora pergunta a respeito de quem fez as questões das páginas 49 e 50. Lê o texto “Os porcos do compadre” (p.47-48). Faz perguntas sobre o texto para os alunos.
1.2.2	<b>D</b> <b>TI</b>	LDP (p. 49 e 50 - Interpretação do texto – Atividade escrita) Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolver as questões sobre interpretação do texto (<b>formulação de tarefas</b>)</li> </ul> Pede que eles façam as questões das páginas 49 e 50.
1.2.3	<b>C</b>	Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir o exercício (<b>Regulação</b>)</li> </ul> Circula na sala e corrige a atividade de quem já fez.
0. transição			Intervalo
0. transição			Professora coloca no quadro um aviso, informando os alunos sobre uma reunião com os pais. Ela diz que não haverá mais aula em razão de uma reunião para tratar da greve.
<b>Aula do dia 15/06/10</b>			
<b>2.</b>			<b>Produção de texto</b>
<b>2.1</b>			<b>Escrita de uma narrativa baseada em uma pintura</b>
2.1.1	<b>D</b>	LDP (p. 67 - Produção de texto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escrever uma narrativa (<b>formulação de tarefa</b>)</li> </ul> Professora pede que os alunos abram o livro na página 67 e, baseado na 2ª questão, façam uma narrativa.
			<b>16/06/10</b>
<b>2.1.1</b>	<b>D</b>	LDP (p. 68 - Produção de texto)	Professora pede que os alunos abram o livro na página 68. Ela explica como eles devem fazer a narrativa.
<b>2.2</b>			<b>Interpretação da pintura “Pescando”, de Almeida Júnior</b>
<b>2.2.1</b>	<b>D</b> <b>TI</b>	LDP (p. 68 - Interpretação de texto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Responder as perguntas de interpretação (<b>formulação de tarefas</b>)</li> </ul> Pede que eles olhem a tela na página 68 e respondam as questões de interpretação.
0. transição			Avisa que somente os alunos que levarem a atividade para ela corrigir vão sair. Chama atenção de uma aluna que está fazendo a atividade para o colega.
2.1.2	<b>C</b>	Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir a produção escrita (<b>Regulação</b>)</li> </ul> Professora corrige, dá o visto e pede que os alunos assinem uma lista de controle de realização de tarefa.
<b>Aula do dia 21/06/2010</b>			
2.1.2			Alguns alunos entregam a narrativa solicitada pela professora.
2.1.1	<b>E</b>	LDP (p. 68 e 69- Produção de texto – Planejamento de texto) Caderno	Professora pede que os alunos abram o livro na página 69. Lê alguns pontos destacados no tópico “Planejamento de texto” (p. 69). Pede que eles olhem a tela da página 68 e criem uma história, considerando a linguagem, a quem se dirige etc. ( <b>elementarização</b> )
2.1.2	<b>C</b>	Caderno	Alunos levam a atividade da aula anterior para a professora corrigir e dar visto.
0. transição			Intervalo.

2.1.2	<b>C</b>	Caderno	Alunos entregam a história feita a partir da tela e assinam a lista de controle de atividades.
0. transição			Professor diz a uma aluno que, por estar fazendo o texto para o colega, os dois vão ficar com zero
<b>Aula do dia 22/06/10</b>			
2.1.2	<b>C</b>		Professora dá visto no caderno dos alunos.
<b>Aula do dia 22/06/10</b>			
<b>3</b>			<b>Leitura e interpretação do conto “Fiapo de trapo”</b>
<b>3.1</b>			<b>Leitura do texto “Fiapo de trapo”</b>
3.1.1	<b>D</b> <b>E</b>	LDP (p. 72 e 73- texto “Fiapo de trapo”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler o texto (<b>presentificação e criação da memória didática</b>)</li> </ul> Professora pede que os alunos leiam o texto da página 72. Pede que eles comparem o texto “Fiapo de trapo” com “Os porcos do compadre”. Lê o texto introdutório da Unidade 3, da página 71. Faz a leitura do texto (p. 72-73)
<b>3.2</b>			<b>Resolução das questões de interpretação do texto (p. 74-75)</b>
3.2.1	<b>D</b>	LDP (p. 74 2 75- Intepretação de texto) Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolver o exercício (<b>Formulação de tarefa</b>)</li> </ul> Professora pede que eles respondam às perguntas de interpretação.
<b>3.3</b>	<b>C</b>		➤ <b>Correção do exercício</b>
3.3.1		Caderno	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrigir exercício (<b>Regulação</b>)</li> </ul> Professora anuncia que vai corrigir o exercício na aula seguinte.

ANEXO 13- ROTEIRIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

<b>Livro: Tudo é linguagem – Língua Portuguesa – 5ª série/6º ano</b>			
Autores: <b>Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi</b>	Edição: 1ª	Editora: Ática	Número de páginas: 336
<p>Número de unidades: <b>10 unidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Unidade prévia: <b>Abordagem múltipla</b></li> <li>➤ Unidade 1: <b>Conto popular em prosa</b></li> <li>➤ Unidade 2: <b>Conto popular em versos</b></li> <li>➤ Unidade 3: <b>Conto em prosa poética</b></li> <li>➤ Unidade 4: <b>Conto fantástico</b></li> <li>➤ Unidade 5: <b>Conto e realidade</b></li> <li>➤ Unidade 6: <b>Contar... relatar, reportagem e notícia</b></li> <li>➤ Unidade 7: <b>Defender ideias, argumentar, diálogo argumentativo</b></li> <li>➤ Unidade 8: <b>As regras do jogo Texto instrucional</b></li> <li>➤ Unidade suplementar: <b>I. Competência comunicativa (o uso da gramática natural e da gramática normativa); II. Ortografia; III. Os sons e as letras; IV. Tonicidade e acentuação.</b></li> </ul>			
<b>Anexo: Projeto de Leitura (Operação Risoto, de Eva Furnari)</b>			
Unidade:			
<b>1. O conto popular em prosa (23-44).</b>			
Roteirização: Categorias de descrição			
➤ Nível 1: Finalidade/Atividade (F)			
➤ Nível 2: Objeto de ensino (OE)			
➤ Nível 3: Gênero-base (G-B) e texto-base (T-B)			
➤ Nível 4: Domínio de atividade			
➤ Nível 6: Tarefas (T)			



Representação geral da unidade 1: **O conto popular em prosa (p. 23-44)**

