

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (LINGÜÍSTICA)

MÁRCIA ANDRÉA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A RELAÇÃO PROFESSOR/LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belém-Pa
2007

MÁRCIA ANDRÉA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A RELAÇÃO PROFESSOR/LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém-Pa
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do CLA/ UFPA-Belém-PA

Oliveira, Márcia Andréa Almeida de

A relação professor/livro didático no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na 4ª série do ensino fundamental /Márcia Andréa Almeida de Oliveira; orientador, José Carlos Chaves da Cunha.---- 2007.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2007.

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDD-20.ed.469.07

MÁRCIA ANDRÉA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A RELAÇÃO PROFESSOR/LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Orientador

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Examinador

Profª. Drª. Ângela Paiva Dionísio
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Examinador

Profª. Drª. Maria Eulália Sobral Toscano
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Suplente

Belém, 17 de Dezembro de 2007

À minha amada família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao autor da minha fé, aquele que tem sido amigo inseparável, pelo cuidado providencial em todos os momentos, por me sustentar nos tempos difíceis, pelo entendimento e sabedoria.

Aos meus amados pais (Jomar Oliveira e Risete Oliveira), pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelo amor e pela dedicação.

À minha preciosa família, por ter me ajudado sempre que necessitei e pela confiança depositada em mim.

Ao Prof. Dr. José Carlos Cunha, pela competência nas correções, pela dedicação com que me orientou, pelas sugestões e discussões, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis e pelo rigor acadêmico. Muito obrigada por tudo o que você fez por mim!

Às professoras Myriam Crestian Chaves da Cunha e Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva um agradecimento muito especial pelo conhecimento partilhado através das aulas e pelo profissionalismo.

Aos professores Sandoval Nonato Gomes Santos e Maria Eulália Sobral Toscano pelas valiosas sugestões na banca de qualificação.

À professora Jessiléia Eiró por ter despertado em mim, ainda na graduação, um olhar sobre as questões relativas ao ensino de línguas.

Às amigas, Andréia Pinto e Cíntia Rodrigues, pelo incentivo.

A todos os professores que concordaram em fazer parte deste estudo, pela cooperação.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

(Bakhtin, 1993).

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, objetivamos investigar a relação entre o professor e o livro didático na 4ª série do ensino fundamental em seis escolas públicas, localizadas na cidade de Belém. Para tanto, buscamos perceber quais critérios adotados na seleção, quais objetos de ensino evidenciados no livro e nas aulas de língua portuguesa, quais seções usadas e quais estratégias instauradas pelas professoras no momento em que usam o livro didático. Neste estudo, adotamos uma pesquisa de caráter etnográfico, pois consideramos as vozes das professoras sobre o processo de seleção e a utilização do livro em sala de aula. Fazemos uso também de idéias de base sócio-interacionista de Vygotsky (1984, 2003) e Bakhtin (1993, 1997, 1999) a respeito da linguagem, da interação, da construção do sujeito, dentre outras; e recorremos a alguns estudos referentes ao ensino de língua portuguesa e ao livro didático. Na análise, refletimos sobre as propostas dos livros didáticos (publicados entre 2003 e 2005) atinentes à compreensão e produção (oral e escrita) e sobre o objeto de ensino priorizado nesse material. Analisamos as entrevistas com seis professoras e as aulas de língua portuguesa, comparamos as propostas dos livros às das professoras e apresentamos algumas sugestões para um melhor aproveitamento do livro. Os resultados da pesquisa indicam que os livros didáticos, adotados pelas escolas envolvidas neste estudo, parecem não desempenhar a função de direcionadores do ensino nem assumir a função das professoras, uma vez que eles são apenas utilizados para complementar as atividades, planejadas previamente por elas.

Palavras-chave: sócio-interacionismo; livro didático; língua portuguesa; práticas de ensino.

ABSTRACT

In this thesis, we aimed at investigating the relationship between teacher and textbook in the 4th grade of six K₁₂ schools, located in the Belém. We investigated the criteria used in the process of choosing materials, in the teaching objects prioritized in the textbook and in the Portuguese classes, in the sections used and the strategies introduced by teachers when they use the textbooks. In this study, we adopted a research of ethnographic character because we considered the teachers voices in the process of choosing and using of the books in the classroom. We also used the sociointeractionism ideas of Vygotsky (1984, 2003) and Bakhtin (1993, 1997, 1999) about language, interaction, construction of the subject and so on, and we used some studies related to Portuguese teaching and to textbooks. In the data analysis, we reflected on textbook activities (published between 2003 and 2005) related to the understanding and the production (oral and written) and on the teaching objects prioritized in each book. Furthermore, we analyze the six teachers interviews and their Portuguese classes, and we compared the textbooks proposals with the teachers proposals and we presented some suggestions to improve the use of the books. Results show that textbooks, adopted by schools in this study, seem not to play the directive role in the teaching neither assume the teachers role because they are only used to complement activities, previously designed by them.

Keywords: sociointeractionism; textbook; Portuguese; teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Siglas das Escolas	84
Quadro 2	– Características das escolas	87
Quadro 3	– Perfil das professoras observadas	88
Quadro 4	– Dados sobre os livros didáticos analisados	90
Quadro 5	– Informações referentes às representações das professoras no respeitante ao LD	118
Quadro 6	– Dados das aulas observadas	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FAE	–	Fundação de Amparo aos Estudantes
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	–	Livro Didático
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	–	Língua Portuguesa
MEC	–	Ministério da Educação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLIDEF	–	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	–	Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

...	Pausa
?	Interrogação
(incomp.)	Incompreensão de palavras ou segmentos
/	Truncamento
::	Alongamento de vogal ou consoante
(())	Comentários descritos do transcritor
[Superposição, simultaneidade de vozes
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto
Ponto-final (sinal de pontuação escrita)	Indica a pausa máxima

Adaptado de Ingedore Koch (2003)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	23
1.1 A CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LINGUAGEM: BAKHTIN	23
1.1.1 A interação verbal	24
1.1.2 O enunciado como unidade da comunicação verbal e a oração como unidade da língua	26
1.1.3 O dialogismo	29
1.1.4 O texto: materialidade e realidade enunciativa.....	32
1.2 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM: VYGOTSKY	34
1.2.1 A mediação	35
1.2.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal	38
1.3 A IMPORTÂNCIA DE BAKHTIN & VYGOTSKY NA FORMULAÇÃO DE UMA TEORIA SOBRE A LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	42
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
2.1 NA VISÃO DE ALGUNS ESTUDIOSOS DA ÁREA	46
2.2 NA PERSPECTIVA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	53
CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO	69
3.1 A TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	69
3.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM OBJETO DE PESQUISA	71
3.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	78
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
4.1 METODOLOGIA DA COLETA DOS DADOS	82
4.1.1 O contexto da pesquisa	83
4.1.2 Os participantes da pesquisa	87
4.1.3 Os instrumentos de pesquisa	89

4.2	METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS	93
CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....		96
5.1	DESCRIÇÃO DOS DADOS	96
5.1.1	Descrição dos livros didáticos	96
5.1.2	Descrição das entrevistas	112
5.1.3	Descrição das aulas	118
5.2	ANÁLISE DOS DADOS	139
5.2.1	A seleção do livro didático	139
5.2.2	Os livros didáticos	144
5.2.3	As aulas de Língua Portuguesa	154
5.2.3.1	O objeto de ensino	154
5.2.3.2	O material didático	157
5.2.4	A proposta do livro didático e a sua utilização em sala de aula	165
CAPÍTULO 6 – O LIVRO DIDÁTICO: SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO		171
CONCLUSÕES		177
REFERÊNCIAS		184
ANEXOS		191
Anexo 1 – Ficha de descrição e análise do livro didático		192
Anexo 2 – Perguntas orientadoras das entrevistas com as professoras		194
Anexo 3 – Roteiro de observação		197
Anexo 4 – Entrevista das professoras		199
	PEM₁	200
	PEM₂	208
	PEE₁	211
	PEE₂	215
	PEF₁	219
	PEF₂	224
Anexo 5 – Atividades trabalhadas em sala de aula		227
	EM₁	228
	EM₂	236
	EE₁	246

EE₂	255
EF₁	259
EF₂	272

INTRODUÇÃO

Principalmente a partir da década de 1980, o ensino de língua portuguesa (doravante LP) tem sido questionado em relação aos seus pressupostos teóricos e em termos metodológicos. Isso tem gerado várias discussões quanto à qualidade do material didático utilizado em sala de aula, à concepção de linguagem subjacente ao ensino, à formação do professor etc.

Considerando essas discussões, o governo federal elaborou alguns documentos com o objetivo de apresentar novas propostas de ensino, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que evidenciam a concepção enunciativa de linguagem, fundamentada, sobretudo, nas idéias de Bakhtin. Além dos Parâmetros, alguns programas foram criados pelo governo para que o ensino de língua fosse mais produtivo, formasse alunos com habilidade lingüístico-discursiva. Dentre eles, vale ressaltar alguns programas de avaliação¹, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em relação ao PNLD, dedicamos uma seção, neste trabalho, para discorrermos sobre o seu papel na avaliação, na aquisição e na distribuição dos livros didáticos. Quanto ao SAEB, podemos destacar que esse programa, criado em 1988, busca a cada dois anos avaliar o desempenho dos alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e de 3^a série do ensino médio nas disciplinas de LP (ênfase na leitura) e matemática, desde 1990.

Os resultados do SAEB 2005 apontam que a média nacional de proficiência em LP, na rede estadual e municipal de ensino, na 4^a série é de 172,9, enquanto a média do Pará é de 162,1, de uma escala que varia de 0 a 500. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), alunos com 175,52 em LP – média nacional envolvendo alunos de 4^a série de todas as redes de ensino – “são capazes de entender expressões com

¹ Para maiores informações sobre estes programas, acesse o site: <http://www.inep.gov.br>

discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades”. Isso demonstra que muitos alunos paraenses ainda não possuiriam as habilidades descritas acima, sendo apenas capazes de interpretar textos simples e de localizar informações explícitas, uma vez que se encontram numa escala inferior à destacada pelo referido instituto.

Além desses programas criados pelo governo, os estudantes brasileiros têm participado, desde 2000, do Project for International Student Assessment² (PISA). No Brasil, este programa é coordenado pelo INEP que, a cada três anos, aplica provas a alunos na faixa dos 15 anos com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no âmbito da matemática, da leitura e das ciências. O PISA, através das provas, procura avaliar não só a aprendizagem, como também a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir sobre os conhecimentos e de aplicá-los à vida diária. Segundo o INEP, este programa “pretende responder a questões como: até que ponto os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? Eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas idéias efetivamente? Têm capacidade para continuar aprendendo pela vida toda?”. No PISA 2000 e 2003, os brasileiros obtiveram resultados preocupantes quanto às capacidades de leitura: 65% dos alunos apresentaram dificuldade de

localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. (JURADO, 2003 *apud* ROJO & BATISTA, 2003, p. 11)

² Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Refletindo sobre esse cenário educacional e querendo contribuir, ainda que modestamente, para a mudança do quadro descrito acima, interessamo-nos pelo estudo das relações entre professor e livro didático (doravante LD).

É interessante destacar que o LD tem sido objeto de estudo tanto na área da Educação quanto na da Lingüística Aplicada. Alguns estudos distinguem-se nesse campo, como os de Coracini (1999) e Batista (2003). Este enfatiza a questão da avaliação realizada pelo PNLD, destacando os objetivos e as diferentes versões deste programa (1997, 1998, 1999 e 2001); além disso, pontua os seus impactos positivos e o descompasso entre as suas expectativas e as dos professores. Aquela, por sua vez, busca frisar a importância dos LD nas situações escolares, lembrando que, para alguns professores, esse material é a única fonte de conhecimento.

Ainda quanto ao LD, importa destacar que são poucos os estudos que objetivam revelar que tipo de relacionamento o professor estabelece com este. Os que mencionam alguma coisa em torno dessa relação, como o de Britto (1997), apresentam-no como o protagonista em sala de aula e o professor como um ser passivo cuja função é reproduzir as propostas didático-metodológicas presentes nesse material. Não encontramos trabalhos que demonstrem que seções do LD são focalizadas em sala de aula e como o professor conduz o ensino a partir das propostas deste material.

Para a realização desta pesquisa, tomamos como base a teoria sócio-interacionista de Vygotsky – “cultural, integrativa, social, semiótica e psicológica” (FREITAS, 1999, p.91) – também chamada de teoria sócio-histórico-cultural, em razão de sua ênfase na linguagem como resultado da interação social e no conceito de mediação no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Tais princípios são relevantes nessa pesquisa porque sugerem uma aprendizagem ativa e participativa e uma construção dialógica do conhecimento.

Essa teoria está centrada na natureza social da linguagem e da construção do conhecimento. Segundo Rego (2004, apud ROCHA, 2006, p. 112), o objetivo principal da teoria de Vygotsky é “... caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Para ele, o ser humano não pode existir nem experimentar o desenvolvimento de sua espécie isoladamente, uma vez que ele tem o seu prolongamento nos demais.

Bakhtin, tal como Vygotsky, apresenta uma abordagem sócio-interacionista por meio da qual enfatiza a importância tanto dos aspectos sociais quanto dos culturais na aprendizagem da linguagem, bem como o papel desta na constituição do sujeito. O dialogismo constitui o eixo conceitual de sua obra. Ele discorre a respeito da natureza dialógica da consciência, da linguagem e da vida humana.

A importância de Bakhtin, neste trabalho, está no fato de destacar o caráter dialógico do discurso e o papel deste último na constituição social do sujeito. Reconhecer o aspecto dialógico da linguagem e do conhecimento é importante para refletirmos a respeito do processo de ensino-aprendizagem da LP no contexto de sala de aula.

Vygotsky nos guiará, principalmente, no tocante à construção do conhecimento por meio da aprendizagem. Por sua vez, Bakhtin nos orientará quanto à função exercida pela linguagem na constituição sócio-histórica do indivíduo.

Além da abordagem desses dois teóricos, consideramos as reflexões sobre as diferentes práticas de linguagem (leitura, escrita, escuta e oralidade) e os PCN. Para a reflexão sobre as quatro competências, recorreremos a alguns estudiosos da linguagem, como Antunes (2003), Geraldi (1999), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros. As considerações feitas sobre cada uma das competências estão fundamentadas na visão sócio-interacionista de linguagem aqui adotada.

A proposta metodológica assumida para o estudo da linguagem é bakhtiniana, posto que,

Os sujeitos se constituem como tais à medida que integram com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui (...) As interações não se dão fora de um contexto social e histórico amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p. 06).

Por isso, para a coleta de informações, procuramos ouvir as vozes dos autores envolvidos diretamente no ensino de LP, a saber: professoras, uma vez que consideramos que as relações entre as vozes do campo da academia e da comunidade são relevantes para entendermos como o ensino de LP tem ocorrido.

Tendo como objeto de estudo as aulas de LP, as entrevistas com os professores e alguns LD utilizados pelas escolas envolvidas na pesquisa, objetivamos:

- 1) Investigar a relação entre o professor e o LD e
- 2) Propor procedimentos e estratégias para um melhor aproveitamento do LD, no que concerne, principalmente, à seleção, adaptação e utilização do mesmo.

Para alcançar esses objetivos, buscamos responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais critérios são utilizados na escolha do LD?
- 2) Que objeto(s) é/são priorizado(s) no LD e nas práticas de sala de aula?
- 3) Que seção(ões) do livro é/são priorizada(s) no ensino?
- 4) Quais estratégias são utilizadas?

No capítulo 1, tratamos de questões relacionadas à concepção de língua e à concepção de aprendizagem que fundamenta esta pesquisa. Consideramos as idéias provenientes de áreas como

a Psicologia, a Educação e a Lingüística Aplicada para discutir o tema em questão: a relação entre professor e LD no ensino aprendizagem de LP, atribuindo uma atenção especial à linguagem e ao processo de aprendizagem de línguas. Este capítulo é composto de três partes: na primeira, apresentamos alguns conceitos da teoria de Bakhtin, como o de linguagem, de dialogismo, de texto e de enunciado; na segunda, tratamos das idéias de Vygotsky referentes à natureza social do desenvolvimento, ao papel da mediação e da zona de desenvolvimento proximal no processo de aprendizagem; e na terceira, estabelecemos um paralelo entre os construtos teóricos desses autores, no que concerne à linguagem e à concepção sócio-histórica do sujeito.

No capítulo 2, destacamos questões relacionadas ao ensino de línguas. Tratamos dos PCN, enfatizando os dois eixos organizadores do ensino de LP (o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua) e os estudos sobre as quatro competências: leitura, escrita, oral e escuta, sob a perspectiva de alguns estudiosos da linguagem: Antunes (2003), Geraldi (1999), Possenti (1997), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros.

No terceiro, apresentamos um breve relato dos principais livros utilizados no Brasil e algumas formas de se estudar o LD, destacando as questões referentes ao livro enquanto política pública. Além disso, neste, enfatizamos as principais mudanças pelas quais o LD de português passou ao longo de sua constituição enquanto instrumento mais presente em sala de aula, buscando destacar que essas transformações estão ligadas, de certa forma, à democratização do ensino, principalmente a partir da década de 1960.

No quarto capítulo, tratamos da metodologia de coleta e de análise de dados. Nele, discorreremos sobre o contexto, os participantes e os tipos de pesquisa (bibliográfica, documental etc), além de abordarmos os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos empregados na análise dos mesmos. Nesta parte, apresentamos informações referentes às escolas

onde a observação das aulas aconteceu e aos livros adotados nas turmas observadas, bem como explicações sobre a realização das entrevistas.

No quinto capítulo, focalizamos na descrição e análise dos dados. Primeiramente, descrevemos os livros didáticos, as entrevistas e as observações. Depois, analisamos os dados, buscando responder às perguntas de pesquisa, as quais nos levam a compreender a forma de apropriação do LD pelas professoras envolvidas neste estudo.

No sexto capítulo, apresentamos algumas sugestões quanto à seleção e à utilização do livro, destacando a necessidade de o professor complementar as propostas presentes nesse material e criar situações de interação que ajudem o aluno a se apropriar de outras formas de linguagem.

Nas considerações finais, destacamos a importância que o LD pode assumir na introdução de novos objetos de ensino nas salas de aula. Além disso, sugerimos que a visão do livro como protagonista e estruturador dos conteúdos nas práticas de ensino precisa ser revista.

CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste capítulo, objetivamos apresentar algumas idéias centrais da teoria sócio-interacionista de Vygotsky e de Bakhtin, uma vez que ambos propõem a constituição do conhecimento, da linguagem e do sujeito numa perspectiva social. Essa noção é importante para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem de LP mediado pelo LD.

1.1. A CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LINGUAGEM: BAKHTIN

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin (1997³, 1999⁴) está baseada no sócio-interacionismo, em razão de enfatizar o papel das interações na constituição da linguagem e da própria consciência, já que esta última só pode emergir mediante os signos num processo de interação. Nas palavras do autor, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1999, p. 127).

O conceito de linguagem desse pensador está atrelado, segundo Brait (1997, p. 92), a uma visão de mundo, que “resvala pela abordagem lingüístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas”, não possibilitando a sistematização de suas reflexões sobre sentido por uma única perspectiva lingüística ou literária.

Para Bakhtin, a natureza da linguagem é dialógica. De acordo com Brait (2003, p. 11), essa concepção é fundamental em sua obra e funciona “como célula geradora dos diversos

³ A primeira edição é de 1979.

⁴ Obra publicada na Rússia em 1929, assinada por V. N. Volochinov.

aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”. Nas seções que seguem, expomos alguns desses aspectos nucleares da teoria de Bakhtin que nos permitem delinear a sua concepção de linguagem.

1.1.1. A interação verbal

A interação verbal é, para Bakhtin (1999), o aspecto principal da linguagem. Segundo este autor, esta só pode ser compreendida a partir de sua natureza social, uma vez que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações em todos os domínios” (*idem*, p. 41).

Para o autor citado, a enunciação⁵ sempre acontece numa interação verbal e só se efetiva entre falantes. Esta última pode ser concebida como princípio norteador da língua⁶ e é essencial na produção da linguagem e na constituição do sujeito, porque “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela comunicação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1999, p. 123, grifo do autor).

Bakhtin (*idem*), a partir de sua crítica ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato por excluïrem o caráter social e mutável da língua em suas reflexões, propõe que se considere a língua como sendo de natureza social e sendo construída por meio das relações interpessoais. Para ele, o sistema lingüístico não é estável, mas “transforma-se, evolui no processo de evolução histórica de uma determinada comunidade lingüística” (*idem*, p. 79). Ao criticar o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, também enfatiza que a linguagem é um sistema ideológico.

⁵ O termo enunciação, nos construtos teóricos de Bakhtin, é utilizado como sinônimo de enunciado.

⁶ Em Bakhtin, língua e linguagem equivalem-se.

Destarte, afirma não ser possível conceber esta como um sistema abstrato de normas, numa situação real de uso da língua, posto que

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN, 1999, p. 95, grifo do autor)

Diferentemente do subjetivismo idealista, que se apóia na enunciação monológica, Bakhtin (1999) afirma ser a enunciação o resultado da interação entre pelo menos dois interlocutores reais ou representantes ideais, mas nunca abstratos. Dessa forma, a palavra orienta-se em função do interlocutor, podendo variar se a pessoa participante da interação fizer parte de um determinado grupo social, se mantiver com o seu interlocutor uma relação mais ou menos afetiva etc. Ela é construída a partir de relações sociais ideologicamente determinadas e reflete todas as transformações da existência social. É um fenômeno, por natureza, ideológico. Ou seja,

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (*idem*, 113)

Como toda palavra é ideológica, a língua está associada à “evolução ideológica” e evolui historicamente na interação verbal, conforme refere Bakhtin (*idem*). Assim, o autor relaciona as interações verbais às interações sociais mais amplas e as primeiras “não apenas com as situações face a face, mas às situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão estilística dos gêneros” (MORATO, 2005, p. 330).

Portanto, a linguagem, para este teórico, não só tem o seu lugar na constituição do sujeito como também na constituição das ideologias, além de desempenhar um papel na compreensão do sujeito na sua relação com a cultura.

1.1.2. O enunciado como unidade da comunicação verbal e a oração como unidade da língua

O autor apresenta uma diferenciação entre enunciado e oração, destacando para isso aspectos que caracterizam cada um. Para ele, as orações são unidades da língua, podendo ser repetidas, enquanto o enunciado é marcado por posicionamentos ideológicos, não podendo ser repetido e reiterado. Este 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 auto-suficientes; 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, p. 316)

Conforme o autor, o enunciado é reconhecido por apresentar um autor, possuir um todo de sentido, ser dirigido a outrem com a finalidade de interação, ser formado a partir da relação com o interlocutor e os outros enunciados. O enunciado, portanto, é dialógico, embora as diversas vozes que o compõem nem sempre se revelem de forma clara. A oração, por sua vez, é reconhecida por não pertencer a ninguém, não ter autor, não constituir um todo que possibilite uma resposta, não ser dirigida a outrem e não manifestar posicionamentos ideológicos.

Os enunciados são construídos sócio-historicamente nos diferentes campos da atividade humana, em situações reais de uso da linguagem. Em qualquer esfera da comunicação verbal, eles são individuais, apesar de o outro exercer um papel ativo no processo de comunicação e do próprio locutor ser um respondente por seu enunciado constitui-se em face ao já dito. Antes de um enunciado-resposta, há a compreensão responsiva ativa do outro:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290, grifo do autor)

Deste modo, uma das particularidades do enunciado é a sua conclusividade, uma vez que é esta que torna possível a atitude responsiva em relação ao enunciado do outro. Assim, ele precisa não só ser inteligível, como também suscitar uma resposta, além de não poder ser concebido apenas como a reunião de elementos lingüísticos de um contexto comunicativo, posto que a escolha das formas da língua depende das intenções que o orientam e das especificidades do gênero utilizado.

Bakhtin (*idem*) aponta como fatores que determinam a conclusividade do enunciado: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (*idem*, 1997, p. 299). O primeiro está relacionado àquilo que pode ser dito em uma situação, variando conforme as esferas de comunicação: íntima, jornalística, política etc. O segundo diz respeito à intencionalidade do falante, determinando o todo do enunciado e a própria escolha da forma do gênero em que está estruturado. O terceiro são as formas estáveis do **gênero do discursivo** – “modos sociais de dizer” (Cf. RODRIGUES, 2005).

De acordo com Bakhtin (1997, p. 302), os **gêneros discursivos** 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 produção e as finalidades do campo da atividade humana. São constituídos por três elementos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (marcas lingüísticas).

Esses três elementos fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado 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 (*idem*, p. 279).

No que diz respeito ainda à diferença entre enunciado e oração, Bakhtin (1997) afirma que os limites dos enunciados são determinados pela alternância dos locutores, enquanto os das orações não são definidos, porque estas são reiteráveis. Elas concretizam-se como um pensamento casualmente completo, não suscitando uma resposta do outro. A oração, portanto, "como unidade de língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática" (*idem*, 297). Além dessas características distintivas do enunciado, há a expressividade, que corresponde à posição do locutor em relação ao seu objeto de discurso e ao interlocutor.

A interação não se dá por meio da oração, mas através de enunciados constituídos de unidades de língua. Entretanto, uma oração pode constituir um enunciado desde que seja proferida em uma situação real de comunicação, pois quando inserida num contexto concreto alcança plenitude e sentido. Nas palavras de Bakhtin (1999, p. 95), "a forma lingüística (...)

sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso”.

1.1.3. O dialogismo

No sentido de Bakhtin (1999, 1997), o dialogismo designa formas da presença do outro dentro do discurso. Este surge apenas dentro de um processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. O dialogismo de Bakhtin, segundo Jenny (2003), implica certa concepção de homem, a qual pode ser definida como uma “antropologia da alteridade”, isto é, o outro desempenha um papel essencial na constituição do eu:

Eu não posso perceber-me no meu aspecto exterior, sentir que ele me engloba e me exprime...Neste sentido, pode-se falar de necessidade estética absoluta que o homem tem do outro, desta atividade do outro que consiste em ver, reter, reunir e unificar, e que sozinha pode criar a personalidade exteriormente acabada ; se o outro não a cria, esta personalidade não existirá⁷ (TODOROV, 1981 *apud* JENNY, 2003, p. 03-04).

A partir daí, podemos pressupor que viver significa participar em diálogo e que o homem está para o outro da mesma forma que o ar está para a vida. O discurso do indivíduo, portanto, emana sempre do outro.

Segundo Marques (2001) e Barros (1997), duas noções de dialogismo permeiam a visão de Bakhtin da linguagem: diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos. O diálogo entre interlocutores ocorre em um contexto social. É por meio da relação entre os sujeitos que estes se constituem e que os sentidos dos textos – isto é, o discurso – são construídos. Este, por sua vez, relaciona-se dialogicamente com outros discursos. Vale destacar que a relação entre

⁷ Je ne peux me percevoir moi-même dans mon aspect extérieur, sentir qu'il m'englobe et m'exprime... En ce sens, on peut parler du besoin esthétique absolu que l'homme a d'autrui, de cette activité d'autrui qui consiste à voir, retenir, rassembler et unifier, et qui seule peut créer la personnalité extérieurement finie; si autrui ne la crée pas, cette personnalité n'existera pas.

interlocutores não é unilateral nem passiva, uma vez que ambos reconstruem o discurso recebido: “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 1999, p. 46). O que determina essa refração são os confrontos sociais, isto é, as lutas de classes.

Dessa forma, é possível entender o dialogismo como um espaço interacional entre o “eu” e o “tu”, e entre o “eu” e os “outros eus”. Ao mesmo tempo em que o “eu” interage com um “outro” em situação concreta, já é “respondente” do discurso dos “outros”, que anteriormente já “agiram” sobre ele. O “eu” é, portanto, social e individual. Forma-se a partir do diálogo com os “outros eus”, mas, ao mesmo tempo, apresenta expressividade.

Para Brait (1997), o dialogismo também se refere

ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade (...) [e] às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (*idem*, p. 98).

Fiorin (2006), por outro lado, afirma não existir dialogismo senão entre discursos, uma vez que “o interlocutor só existe enquanto discurso” (*idem*, p. 166). Segundo ele, o discurso não mantém uma relação direta com as coisas, porquanto a relação do indivíduo com a realidade é sempre mediada pela linguagem. Afirma ainda que dialogismo não é interação face a face, mas a presença de vozes marcadas no interior do discurso e “o próprio modo de funcionamento real do enunciado, o próprio modo de sua constituição” (*idem*, p. 173-174). É o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso, uma vez que

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, 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 idéias 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 (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Para Bakhtin (1999), o termo dialogismo não se aplica apenas à literatura, mas a toda linguagem, a todo pensamento e a toda vida. Bakhtin (1993) destaca duas maneiras do dialogismo tratar a palavra de outrem, como **palavra autoritária** e como **palavra interiormente persuasiva**. A primeira corresponde à idéia de que o discurso alheio é intocável, por isso deve ser absolutamente assimilado; ela precisa ser necessariamente recusada ou confirmada. A segunda diz respeito à noção de que o discurso de outrem é passível de ser replicado, interpenetrado. Nas palavras de Bakhtin (1993), “a **palavra autoritária** exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito” (*idem*, p. 143, grifo nosso), enquanto a **palavra interiormente persuasiva**

é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade (*idem*, p. 145-146).

De acordo o referido autor, a apropriação do discurso só ocorre quando o sujeito recria, reinterpreta, reconstrói a idéia alheia. Entretanto,

nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele (*idem*, p. 100).

O sujeito é assim definido por meio de relações dialógicas que são, na verdade, relações de sentidos entre enunciados.

Daí dizer que a linguagem é dinâmica e dialógica e que a construção do conhecimento não ocorre de maneira solitária, mas coletiva, relacional e dinamicamente. Essa idéia é primordial para as análises aqui feitas, posto que entendemos a sala de aula como um espaço de construção de conhecimentos, a linguagem como mediadora para esta construção e a palavra de outrem como determinante para a conscientização das professoras no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

1.1.4. O texto: materialidade e realidade enunciativa

No tocante ao texto, são apresentados por Bakhtin (1997) dois pólos: o da língua e o do enunciado. Enquanto enunciado, é um ato humano e não pode ser entendido separado do contexto dialógico em que foi produzido. Mantém relação com a realidade e com a língua, mas os seus valores e sentidos são determinados na interação com os sujeitos falantes e com os outros enunciados.

Na comunicação verbal, para ser considerado como enunciado, ele deve apresentar dois fatores: “seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (*idem*, p. 330). A relação dinâmica entre esses fatores imprime-lhe o caráter. Ao mesmo tempo em que reflete algo preexistente, apresenta algo novo, criado a partir de um fenômeno observado na realidade, de um sentimento etc. O texto, assim concebido, “nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto (...) sempre cria algo que antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor” (*idem*, p. 348).

O texto também se apresenta na forma de um gênero particular, com entonação e expressividade próprias. E só é provido de sentido quando está contextualizado. Por exemplo, a

expressão “Belo dia!” apresenta sentido quando inserida em um contexto social imediato ou mais amplo. Por outro lado, as formas da língua “belo” e “dia”, quando tomadas isoladamente, são isentas de sentido, porque este é construído, numa situação discursiva, a partir da interação entre pelo menos dois indivíduos. Quando imersas em uma situação real de comunicação, essas formas da língua podem ser convertidas em enunciado; caso contrário, permanecem como tal.

Segundo Bakhtin (1997), o estudo do texto não pode se dar no âmbito da abstração, mas no estudo das formas da relação dialógica, dos aspectos extralingüísticos e do sentido. O lingüístico não é o único objeto de estudo a ser considerado, uma vez que é apenas o aspecto material do texto, não podendo “encetar uma relação dialógica” (*idem*, p. 347). O objeto de reflexão pode ser também o enunciado, os gêneros discursivos e a relação dialógica instaurada entre um texto concluído e aquele que está sendo elaborado em uma atitude responsiva ao primeiro.

Para este teórico, como a língua constitui os sujeitos e é constituída por eles, faz-se necessário atentar para as relações dialógicas que se estabelecem entre textos, pois interpretar um texto é atentar não só para o conteúdo, mas também refletir sobre os seus aspectos discursivos constituintes. No processo de interpretação, o sujeito está construindo um novo texto, sendo o sentido deste afetado pela historicidade, podendo assumir diferentes sentidos dependendo dos sujeitos inseridos no processo interativo e do contexto sócio-histórico no qual foi produzido. Na concepção de Bakhtin (*idem*), portanto, o estudo dos signos e das formas da língua tem de começar pela compreensão, pois um enunciado não comporta somente significação (refere-se ao significado de uma palavra tomada isoladamente), mas sentido (construído nas interações). Dessa forma, o texto não deve ser utilizado, única e exclusivamente, para a exploração de questões gramaticais. O que importa, sobretudo, é o sentido produzido por ele e as suas condições reais de produção.

1.2. A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM: VYGOTSKY

O propósito desta seção é discorrer sobre algumas idéias de Vygotsky, como a de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), bem como sobre a relevância destas no processo de ensino-aprendizagem de LP.

De acordo com Wertsch (*apud* FREITAS, 1999), os três temas que constituem o núcleo da teoria de Vygotsky são: 1) a crença no método genético ou evolutivo; 2) a tese de que os processos psicológicos superiores têm sua origem nos processos sociais e 3) a tese de que os processos mentais são entendidos somente mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores.

Um aspecto, atrelado ao segundo tema, destacado por Vygotsky (1984, 2003), é o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo, o qual ocorre por meio da interação do indivíduo com o contexto sócio-histórico e com os outros membros do grupo cultural do qual faz parte. Assim, a interação social desempenha um papel de formadora e construtora. Isso significa que os processos psicológicos superiores, como a memorização, o pensamento verbal etc, não poderiam surgir e se constituir sem as interações sociais.

Um segundo aspecto, associado ao terceiro tema, enfatizado por este autor, é o conceito de mediação no processo de desenvolvimento. Para ele, a mediação pode ocorrer através de signos e de instrumentos. Dessa forma, a história da sociedade na qual a criança cresce e a história de seu desenvolvimento são importantes para modelar os estilos que usará para pensar.

Um outro aspecto da teoria de Vygotsky (1984), ligado ao segundo tema (a tese de que os processos psicológicos superiores têm sua origem nos processos sociais), é a idéia de que o desenvolvimento dos processos mentais superiores depende da ZDP. Este conceito também é importante para entendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e o papel desta na constituição do sujeito.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento da criança ocorre sob condições de mudança, tanto em nível cultural (filogenético) quanto em nível natural (ontogenético), sendo que esses dois níveis se fundem dando origem ao plano de formação sócio-biológica da personalidade da criança. A partir desse princípio, esse autor procura explicar os processos mentais superiores, através do pressuposto de que o homem é constituído sócio-historicamente através da relação do indivíduo com o outro e da mediação de instrumentos e signos. Para ele, as crianças nascem dotadas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária. No entanto, por meio do aprendizado cultural (educação), parte dessas funções transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência e o planejamento.

Vygotsky (1984, 2003) também estabelece uma relação entre as pessoas e o contexto cultural da qual participam. Em sua concepção, as aquisições de cultura são essenciais no desenvolvimento individual, posto que objetivam controlar os processos mentais e o comportamento do homem.

Após apresentar, brevemente, em que está fundamentada a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, passamos a discutir o papel da mediação e da ZDP na aprendizagem.

1.2.1. A mediação

Uma idéia importante de Vygotsky (1984) para compreendermos o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico é a de mediação. Segundo ele, o homem, enquanto sujeito do conhecimento, só tem acesso aos objetos através de sistemas simbólicos ou instrumentos, os quais são fatores de prolongamento e ampliação das capacidades e habilidades humanas. O conhecimento, portanto, é construído pelo sujeito por meio desses mediadores e não através de sua ação direta sobre a realidade; ele é, simultaneamente, o princípio e o resultado do saber humano.

Na acepção de Vygotsky (1984), a construção do conhecimento não ocorre isoladamente, mas por meio do processo de aprendizagem, possibilitando assim o desenvolvimento das funções mentais superiores. Esse processo é intermediado pelos indivíduos que estão ao redor da criança e que repassam significados sócio-histórico-culturais. Entretanto, essa criança não reflete apenas o que aprende, mas reconstrói as informações, constituindo assim a sua individualidade.

Para Lantolf (2001 *apud* ROCHA, 2006, p. 113), a idéia de que a mente humana é mediada se sobressai entre os conceitos postulados pela teoria sócio-interacionista. Para ele, a partir de sua leitura de Vygotsky, utilizamos signos ou instrumentos mediadores quando tentamos regular e modificar o tipo de relação estabelecida entre os outros membros do grupo social do qual fazemos parte e conosco.

Os signos e os instrumentos estão em processo contínuo de transformação, são ferramentas produzidas sócio-historicamente pela cultura do indivíduo. Os primeiros apresentam um caráter abstrato, já os segundos um caráter concreto (VYGOTSKY, 1984). Os instrumentos – objetos sociais – são elementos externos aos indivíduos e têm como função “provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza” (OLIVEIRA, 1997, p. 30) e auxiliar nas ações concretas. Por outro lado, os signos, também denominados de “instrumentos psicológicos”, quando internalizados servem como ferramentas de organização e controle do comportamento individual, além de criarem “novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1984, p. 45). Eles são ferramentas, orientadas para o interior do indivíduo, que permitem a interpretação da realidade e a recriação de informações, bem como a comunicação dele com a sua consciência. Nas palavras de Vygotsky (2003), “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo” (*idem*, p. 70).

De acordo com Vygotsky (2003, 1984), existem vários signos utilizados pelo homem para aperfeiçoar tanto sua capacidade de atenção, de memória, quanto seu controle voluntário sobre as atividades. Entre eles, temos a linguagem, que é o sistema simbólico básico dos humanos e um diferencial na evolução das espécies, uma vez que permite ao homem organizar o real e se relacionar com o objeto de conhecimento. A linguagem é responsável pela constituição do sujeito.

Ela tem duas funções básicas. A primeira é a comunicativa – a função primordial. A segunda é a de pensamento generalizante, conforme refere Vygotsky (2003). Como instrumento de interação, a linguagem possibilita ao homem relacionar-se com os outros membros de seu grupo social, comunicando, dessa forma, desejos, sentimentos, idéias etc. Enquanto pensamento generalizante, a linguagem permite o agrupamento de objetos sob uma categoria conceitual e “fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 43), possibilitando a abstração e um melhor funcionamento psicológico.

Na perspectiva de Vygotsky (2003), a linguagem também é responsável pelo crescimento intelectual do indivíduo e pelo desenvolvimento do discurso interior, o qual é orientado para o próprio sujeito e se origina da internalização da fala egocêntrica. De acordo com ele, o desenvolvimento da linguagem ocorre da seguinte forma: primeiro, ela é social; depois, egocêntrica e, por fim, interior. Esse processo, chamado de internalização, é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, porque é a partir desse processo que surge o pensamento generalizante.

No processo de internalização, o sujeito é interativo e se constitui a partir de suas relações intra e interpessoais. É por meio dessas relações que os conhecimentos, as funções e papéis sociais internalizam-se, permitindo a formação da consciência. Para Vygotsky (1984), a

consciência e os processos mentais superiores originam-se, primeiramente, no social, no nível interpsicológico, por meio da relação entre o indivíduo e os objetos, num contexto sócio-histórico-cultural; e, posteriormente, no nível intrapsicológico, isto é, no interior do indivíduo.

Para este autor, ainda em relação à transformação dos fenômenos interpsicológicos em fenômenos intrapsicológicos,

as normas mais importantes e fundamentais que explicam a gênese que nos conduz ao estudo dos processos psicológicos superiores poderiam ser expressas do seguinte modo: cada comportamento semiótico da criança constitui-se exteriormente uma forma de colaboração social e essa é a razão de se preservar, incluso nas etapas mais avançadas do desenvolvimento, o modo de funcionamento social. A história do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores aparece assim como a história da transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumentos da organização psicológica individual⁸ (VYGOTSKY, 1982-84 *apud* IVIC, 1994, p. 04, tradução nossa).

A linguagem, portanto, desempenha a função de mediadora e é extremamente importante na educação, porque é por meio dela que ocorre o processo de internalização e que os processos mentais superiores são formados. Ela favorece, assim, tanto a transmissão de conhecimento entre os indivíduos quanto à organização do real.

1.2.2. A Zona de Desenvolvimento Proximal

Um conceito muito importante para o ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras) é o de ZDP. Esse é descrito por Vygotsky (1984) para tratar das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem.

⁸ “La más importante y fundamental de las leyes que explican la génesis y a la cual nos conduce el estudio de las funciones mentales superiores podría expresarse del modo siguiente: cada comportamiento semiótico del niño constituía exteriormente una forma de colaboración social, y ésa es la razón de que preserve, incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, el modo de funcionamiento social. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece así como la historia de la transformación de los instrumentos del comportamiento social em instrumentos de la organización psicológica individual”.

Vygotsky (1984) delimita dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro corresponde àquilo que a criança consegue realizar sozinha e revela aqueles processos mentais já consolidados por meio do processo de internalização. O segundo corresponde àquilo que a criança faz com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outras crianças e revela aqueles processos que ainda estão em fase embrionária e que precisam de assistência para ser desenvolvidos; diz respeito às potencialidades. Perceber, então, aquilo que a criança já consegue fazer com a ajuda de outros, para Vygotsky (*idem*), é muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que observar aquilo que ela realiza sozinha, porque a capacidade da criança modifica-se quando uma atividade é realizada com a assistência de outro: nem todas as crianças conseguem fazer uma atividade, embora sejam assistidas por um indivíduo com um nível de desenvolvimento mais elevado do que o seu. A diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominada de ZDP, que consiste, nas palavras de Vygotsky (1984), na

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (idem, p. 97, grifo do autor).

Para o teórico citado, conhecer o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial equivale a perceber o estado de desenvolvimento mental de uma criança e saber que aquilo que a criança consegue pôr em ação com o auxílio de pistas de outro hoje, amanhã será capaz de fazer sozinha.

Tal como Scarcella & Oxford (1992), discorrendo sobre a ZDP na aprendizagem de línguas estrangeiras, pensamos que a ZDP, na aprendizagem de língua materna, tende a ser diferente de acordo com os estudantes, uma vez que estes apresentam características individuais

que dependem em certa medida do contexto cultural. Entre essas características temos: a motivação, o nível de ansiedade, os estilos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem. Estas autoras afirmam “*que estudantes são indivíduos altamente distintos ainda que façam parte do mesmo contexto de sala de aula e que, em muitas instâncias, eles precisam de diferentes tipos de assistência dos professores para um desempenho mais eficaz*”⁹ (SCARCELLA & OXFORD, 1992, p. 31, grifo do autor, tradução nossa). Nessa visão, o professor deve considerar as diferenças individuais se o objetivo é assistir os alunos eficazmente no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Um conceito que surge a partir das reflexões sobre ZDP, principalmente nos estudos sobre língua estrangeira, é o de *andaime* (*scaffolding*): estrutura de apoio temporário criada pelos professores e outros membros da cultura, bem como pelos materiais didáticos para prover assistência aos alunos quando estes realizam tarefas que não podem fazer sozinhos.

Esse conceito pressupõe que o professor desenvolva um trabalho em parceria com os seus estudantes, por meio de atividades em pares e em pequenos grupos para que eles possam construir significados. O conceito de *andaime* desafia o método tradicional de ensino, que consiste na organização das salas de aulas em torno da exposição do professor: este repassa conhecimentos para serem memorizados pelos estudantes que, por sua vez, lhe expõem as informações de volta, seja de forma oral seja escrita.

De acordo com Vygotsky (1984), a ZDP é criada pela aprendizagem sistemática, a qual

desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (*idem*, p. 101).

⁹ “*That students are highly distinct individuals even within the same classroom context and that, in many instances, they need different kinds of assistance from the teacher in order to perform most effectively*”.

Na sua acepção, há dois tipos de aprendizagem: o pré-escolar e o escolar, estando a ZDP relacionada a este último. O primeiro não favorece a obtenção de conhecimentos de forma planejada e sistemática. O segundo, por sua vez, possibilita a aquisição de forma organizada e sistemática de conceitos científicos – que têm como propriedade essencial a organização em sistemas hierarquizados – contribuindo para a ampliação da capacidade de pensamento do indivíduo.

A aprendizagem cria algo essencialmente novo no desenvolvimento humano. Entretanto, apesar de estar relacionada ao desenvolvimento, não é sinônimo deste; ela apenas o impulsiona e progride num ritmo mais rápido do que o dele. “Os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo” (VYGOTSKY, 1984, p.102). São fenômenos interdependentes, porquanto é necessária certa maturação cognitiva do indivíduo para algumas coisas serem apreendidas. Por exemplo, uma criança de três anos não é capaz de produzir um texto escrito, ainda que seja ensinada e receba a assistência de outros para fazê-lo.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem corresponde à interiorização de ações externas e estabelece uma ligação entre a pessoa e o meio social no qual está inserida. Ela *“pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que os cercam”*. (*idem*, p. 99, grifo do autor)

A educação, segundo o referido autor, não se reduz à aquisição de um conjunto de informações; ela se define como o “desenvolvimento artificial” da criança. Proporciona ao indivíduo instrumentos, técnicas interiores e operações intelectuais, exercendo um papel primordial no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como a memória. A aprendizagem formal, portanto, “não se limita unicamente ao fato de exercer uma influência nos

processos do desenvolvimento, já que reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento”.¹⁰ (VYGOTSKY, 1982-84 *apud* IVIC, 1994, p.07, tradução nossa).

Por considerar que a aprendizagem formal contribui para o desenvolvimento, Vygotsky (2003, 1984) destaca o papel da escola, porque é onde ocorre uma intervenção deliberada e intencional. Para ele, essa instituição deve direcionar o ensino para etapas intelectuais ainda não alcançadas e não permanecer no nível de desenvolvimento real, uma vez que a aprendizagem eficaz é aquela que se antecipa ao desenvolvimento. Este deve ser apenas o ponto de partida. Nessa visão, o professor precisa interferir na ZDP, porque assim pode provocar avanços no processo de desenvolvimento do aluno.

Destarte, o conceito de ZDP presume que professores e alunos estejam envolvidos na interação. É pertinente então que, para a análise do uso que o professor faz do LD no contexto de sala de aula, utilizemos a perspectiva de ZDP de Vygotsky.

1.3. A IMPORTÂNCIA DE BAKHTIN E VYGOTSKY NA FORMULAÇÃO DE UMA TEORIA SOBRE A LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Para Freitas (1999), o foco de interesse de Vygotsky e o de Bakhtin são diferentes. O primeiro busca compreender os processos psicológicos superiores e descrever aspectos concernentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ao papel determinante da cultura na constituição do sujeito, à mediação feita pelos signos e instrumentos, entre outros. O segundo, centrado nos aspectos sociológicos, procura construir uma concepção histórica e social da linguagem e explicar a consciência através do meio ideológico e social. A linguagem “adquire

¹⁰ “... no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento”.

forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela [a linguagem] reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN, 1999, p. 35-36)

Entretanto, Freitas (1999) apresenta alguns aspectos comuns entre eles. Para esta estudiosa, ambos os autores constroem críticas a correntes da época: Bakhtin rompe com a lingüística tradicional e elabora uma nova concepção de linguagem; Vygotsky critica a tendência psicológica vigente na sua época e constrói a teoria da relação entre pensamento e palavra. Tanto um quanto o outro recorrem ao materialismo histórico¹¹ e dialético não reducionista para a estruturação de suas idéias, uma vez que fazem objeções às concepções dialéticas apoiadas na visão da história e das relações humanas como algo mecânico.

Segundo Jobim & Souza (1997), ambos os teóricos têm interesse em esclarecer o papel desempenhado pela linguagem na constituição do homem e no desenvolvimento da sociedade. Além disso, para o referido autor, Bakhtin e Vygotsky apresentam um interesse similar pelas artes e pela literatura e estabelecem ser a linguagem o princípio para os estudos das questões humanas e sociais.

Identificamos, assim, na concepção bakhtiniana de linguagem, alguns princípios que dialogam com as idéias sócio-históricas e culturais do desenvolvimento humano de Vygotsky. Ambos concebem o homem como um ser constituído sócio-historicamente e como produto das relações sociais; e a linguagem como constituída na interação social – sendo capaz de operar mudanças na atividade humana – e como mediadora entre o indivíduo e a realidade, além de ser responsável pela formação da consciência.

¹¹ Alguns princípios básicos do materialismo histórico no conjunto de suas obras são: o homem é um ser histórico, constituído a partir de suas relações com o mundo social e natural e a natureza humana é influenciada pelas transformações na sociedade e na vida material.

Segundo Freitas (1997), Vygotsky e Bakhtin sugerem que a consciência e o pensamento são formados na interação social, na qual o outro desempenha um importante papel, porque é a partir do diálogo com outros “eus” que o indivíduo define a si mesmo e ao outro. As relações dialógicas entre interlocutores, construídas por meio da linguagem, são heterogêneas e complexas:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende a um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, gerados no diálogo dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre irão mudar, renovando-se no processo posterior de desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem quantidades enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas, em momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo, serão recordados e reviverão num contexto renovado e num aspecto novo. (BAKHTIN, 1997, p. 392)

Considerando a acepção de linguagem destes autores neste trabalho, é interessante ressaltar o papel dela na construção dos sentidos e na comunicação da cultura, papel este essencial no ensino-aprendizagem de línguas. Outro aspecto interessante no conjunto de suas obras é que eles concebem o sujeito não apenas como um ser ativo, mas interativo, porque se constitui por meio de relações intra e interpessoais, isto é, por meio de trocas consigo próprio e com os outros membros da cultura. Assim, a interação verbal é essencial para que ocorra o processo de internalização (Vygotsky) ou apropriação (Bakhtin) dos significados/temas.

Diferentemente de Vygotsky (1984, 2003), Bakhtin (1999) ressalta ainda o caráter ideológico da linguagem. Para ele, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (BAKHTIN, 1999, p. 32). Essa ênfase ao caráter ideológico do signo feita por Bakhtin (*idem*) possibilita a compreensão de que os enunciados não são neutros, uma vez que refletem pontos de vista constituídos a partir de crenças e valores de uma sociedade.

Destarte, as considerações de Vygotsky (1984, 2003) e as de Bakhtin (1997, 1999), no tocante ao papel da interação social e do outro na internalização ou apropriação dos conhecimentos e funções sociais, nos orientarão neste trabalho.

Apresentamos, assim, neste capítulo, um panorama da teoria sócio-interacionista que fundamenta tanto a concepção de linguagem de Bakhtin quanto a teoria do desenvolvimento social de Vygotsky. No capítulo que se segue, expomos questões relativas ao ensino de LP, enfatizando a importância da análise e reflexão sobre a língua, as propostas de ensino dos PCN e as diferentes habilidades languageiras: falar, escutar, ler e escrever.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, discorreremos sobre alguns aspectos concernentes ao ensino de LP, levando em consideração as idéias sócio-interacionistas. Para isso, tomamos algumas das reflexões de Antunes (2003), Schneuwly & Dolz (2004), Geraldi (1999), entre outros, e aquelas presentes nos PCN.

2.1. NA VISÃO DE ALGUNS ESTUDIOSOS DA ÁREA

Desde longa data, o ensino de LP tem sido sinônimo de ensino de gramática tradicional, defendido por muitos professores sob o argumento de que é necessário para o aluno aprender, escrever e falar corretamente. Entretanto, os alunos apresentam, mesmo após 11 anos de estudo, dificuldade de se expressar quer oralmente, quer na forma escrita, como refere Cunha (2000). Essa dificuldade, segundo Possenti (1997), não é decorrente da incapacidade de aprender, mas sim da origem social dos alunos e das estratégias de ensino que vigoram nas escolas, principalmente nas públicas.

Percebemos que, ainda hoje, no ensino de LP, vigora uma prática lingüística na qual se trabalha a metalinguagem por meio de exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura, embora os PCN (BRASIL, 2001) apontem o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua como princípios organizadores deste ensino. Sabemos que não são exercícios desse tipo que levarão o aluno à compreensão e conseqüente desenvolvimento da competência comunicativa¹². O caminho para um desempenho linguageiro eficaz se faz por meio

¹² Segundo Hymes, competência comunicativa ... désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles,

de práticas significativas e contextualizadas, pois, segundo Geraldi (1999), para se ter domínio de uma língua em todas as habilidades, não é necessário ter domínio absoluto da metalinguagem. Ter domínio de uma língua significa dominar as habilidades de seu uso em situações reais de interação, envolvendo a compreensão e a produção de enunciados adequados às diversas situações comunicativas.

Para este autor, nas aulas de LP, a função do professor é a de possibilitar o contato dos alunos com os diferentes usos da linguagem, sejam essas formais ou não. Este último precisa agir sobre os membros da cultura e sobre o mundo por meio da linguagem e só poderá fazer isso se dominar os mecanismos de interação, seja esta mais planejada e sistematizada ou não.

Ainda segundo Travaglia (2001), nesse ensino prescritivo¹³, os alunos são envolvidos em atividades que visam, sobretudo, à gramática pela gramática. Normalmente, quando o texto¹⁴ aparece, é utilizado como pretexto para se introduzir as regras da gramática normativa, o que, segundo Bagno (2002),

significa inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas 'corretas', impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar conhecimento de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas (*idem*, p. 09).

Isso implica o não desenvolvimento da competência comunicativa, já que o aluno em vez de aprender a fazer uso social da leitura, da escrita e da oralidade, restringe-se à recepção de

les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc". (CUQ, 2003, p. 48). (Trad.: "...designa a capacidade de um locutor produzir e interpretar enunciados de forma apropriada, de adaptar seu discurso à situação de comunicação levando em conta os fatores externos que o condicionam : a situação espaço-temporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles e os papéis desempenhados por eles, os atos que se realizam, adequação deles às normas sociais, etc").

¹³ "O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis". (TRAVAGLIA, 2001, p. 38)

¹⁴ Entendido como enunciado.

conceitos formais que, na realidade, contribuem muito pouco, ou quase nada, para a aquisição de novas habilidades languageiras e lingüísticas.

Antunes (2003), referindo-se ao ensino de LP, afirma que

o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (*idem*, p. 46).

Entre esses autores há um consenso quanto ao ensino de nomenclatura gramatical: não é isso que permitirá ao aluno interagir em diferentes situações, porque ele pode dominar a nomenclatura, mas não saber comunicar adequadamente em situações reais de uso da linguagem. Ele pode, por exemplo, classificar uma oração como subordinada adverbial consecutiva sem reconhecer o efeito de sentido desta em um texto e sem saber empregá-la no ato de construção de textos.

Mas o que ensinar? Os autores supracitados propõem que o ensino de LP seja centrado na prática de compreensão e produção de textos (orais e escritos), pois isso favorece o uso da linguagem, de acordo com a situação (mais ou menos formal), excluindo assim a artificialidade existente nas aulas de LP.

Considerando o que acaba de ser dito, passemos então à definição de cada uma das práticas de uso da linguagem, a partir da visão sócio-interacionista.

- **Compreensão e produção escrita**

A leitura é aqui tomada como uma atividade de interação entre sujeitos, na qual leitor e autor participam do processo de construção de sentidos. O leitor, nessa acepção, é um sujeito que

atua ativamente na (re)construção do sentido, não apenas decodifica as letras e palavras, mas busca compreender o texto, porque “ler é compreender”, como refere Vigner (1996, p. 62).

Nesse processo de construção de sentidos, segundo Antunes (2003), os sinais gráficos presentes no texto funcionam apenas como guia para o leitor, pois estes não são os únicos responsáveis pela compreensão. O conhecimento de mundo e as experiências de leitor também exercem uma função muito importante nesse processo, uma vez que criam um grau de previsibilidade, não havendo assim necessidade de se colocar tudo explicitamente, o que seria evidentemente inviável.

De acordo com Antunes (2003), os conhecimentos prévios e contextuais são essenciais no ato da leitura, porque, por exemplo, quando um indivíduo residente em Belém ler, em um jornal paraense, o enunciado “o Líder é pai d’égua”, não encontra dificuldade para compreendê-lo, porque possui conhecimentos pragmáticos. Entretanto um outro sujeito que leia esse texto, desconhecendo que “Líder” é o nome de uma rede de supermercados e que “pai d’égua” é uma expressão atribuidora de um valor positivo a algo, provavelmente encontrará dificuldade no processo de compreensão. Assim “todo texto tem um percentual mais ou menos dessa dependência de conhecimentos que são anteriores ao texto” (*idem*, p. 69).

Para Geraldi (1999, p. 91), no processo de produção escrita, o autor atribui um sentido, mas o leitor o reconstrói durante a leitura, a partir de suas experiências. São as múltiplas relações que o leitor estabelece com o autor que definem o sentido do texto. Por isso, não existe uma única leitura possível, mas várias, porque esta, por exemplo, depende do gênero discursivo e dos objetivos. Dessa forma, a leitura do professor e do (s) autor (es) do LD não são as únicas possíveis.

A escrita mantém uma relação de interdependência e intercomplementaridade com a leitura. Segundo Antunes (2003), “a atividade da leitura completa a atividade da produção

escrita” (*idem*, p. 67). A escrita, para ela, é uma “atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele” (*idem*, p. 45). Há, portanto, uma relação de interdependência entre os envolvidos na situação comunicativa.

Para a referida autora, as propostas de produção escrita precisam prever três etapas: planejamento, escrita e reescrita. A primeira fase consiste de delimitação do tema e seleção dos objetivos. A segunda é o ato de escrever propriamente dito. A terceira corresponde àquele momento em que o sujeito avalia o que escreveu – observando a organização textual e temática além dos aspectos referentes à segmentação da escrita, entre outros – e reelabora seu texto.

Em relação ainda ao ato de escrever, Geraldi (1999) afirma que predomina na escola a artificialidade: não há uma efetiva interação, uma vez que as produções de textos não se direcionam a um interlocutor real; praticamente, o único interlocutor é o professor.

Já vimos que a linguagem é dialógica. Logo, tanto na escrita quanto na leitura, o interlocutor, ainda que não esteja materializado, está presente, interpelando indiretamente o locutor. Há sempre um interlocutor e um locutor na prática da escrita que influencia o discurso deste último. Segundo Britto (1999, p. 119), “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor”. É necessário, portanto, saber a quem se escreve e esse alguém precisa ser real, inserido em um contexto sócio-histórico. Para este autor, a ausência de um interlocutor pode provocar problemas de coesão e coerência, porquanto os procedimentos lingüísticos utilizados em um texto são determinados pela imagem que o aluno cria da pessoa a quem se dirigirá.

Discorrendo também sobre o papel do interlocutor, Possenti (1981 *apud* Britto, 1999) afirma ser a escolha lexical e morfossintática em função da imagem que se faz deste. Se o único interlocutor é o professor, o aluno tende a não escrever com o objetivo de interagir, mas a se

preocupar com regras etc, porque a imagem construída do professor é a de um avaliador ou “um caçador de erros”. Nas palavras de Britto (1999), “o professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará” (*idem*, p. 120).

Partindo dessas considerações, podemos dizer que a escrita é um processo, uma atividade, que pressupõe a identificação dos objetivos, da situação em que o gênero é utilizado, da relação entre os interlocutores e da natureza da informação.

▪ **Compreensão e produção oral**

Diversos autores, como Alves (2000), Antunes (2003), Marcuschi (2002b) e Schneuwly & Dolz (2004), afirmam haver uma quase omissão do oral como objeto de ensino nas aulas de LP, pois

não apenas são raras as atividades programadas pelos professores com o objetivo específico de dar ao aluno a oportunidade de utilizar plenamente a língua oral em toda a sua gama de recursos, como também continua ausente da prática pedagógica a utilização de documentos orais como textos geradores de reflexão/ação lingüística. (ALVES, 2000, p. 67)

Além disso, esses autores destacam que há uma visão inadequada do que seja o oral. Ele é visto, nas práticas de sala de aula, como sinônimo de registro coloquial, como o lugar do erro, da espontaneidade e da falta de planejamento. Segundo eles, nas situações de ensino, existe também uma concentração em torno dos gêneros orais informais, como conversa entre amigos, e, geralmente, o oral que aparece é o da escrita, isto é, “aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências

grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 133).

Esses autores afirmam ainda haver relações entre o oral e a escrita. Ambas apresentam suas especificidades; estão a serviço da interação verbal; podem variar e ser mais ou menos formais e planejadas. Tanto uma quanto a outra estão ligadas às situações comunicativas, uma vez que as diferentes práticas de linguagem requerem usos diferenciados.

Em relação ao oral, é importante ressaltar também que, para Schneuwly & Dolz (2004), não existe um único oral, mas vários. Por isso, as dimensões comunicativas, como consciência da finalidade e dos interlocutores, precisam ser pontuadas quando se estuda o oral, uma vez que não há “capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam” (*idem*, p. 136). Ademais, segundo os referidos autores, como as práticas de linguagem são materializadas através dos gêneros, dependendo da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores etc, a interação do indivíduo tomará forma em um determinado gênero.

Quanto ao trabalho com o oral em sala de aula, este precisa contemplar não apenas orientações concernentes aos meios lingüísticos, mas também questões específicas, tais como: os elementos paralingüísticos e os supra-segmentais, uma vez que, em algumas situações, por exemplo, a entonação marca um tópico e expressa emoções, contribuindo para a construção do sentido do texto.

De acordo com Schneuwly & Dolz (2004), o oral é pensado não unicamente a partir da sua materialidade básica, mas de forma discursiva, pois, quando trazido para a sala de aula, aspectos concernentes ao papel do enunciador, ao lugar de social de onde de fala, à finalidade visada, ao que pode ser dito naquela situação etc passam a ser considerados. Esses aspectos contextuais são pré-definidos e materializados nos gêneros discursivos, daí surge a necessidade

de ele ser tomado como objeto de ensino a partir dos gêneros, o que implica a definição das “características do oral a ser ensinado”. Considerando isso, surge uma outra questão: a importância da escuta nas interações, porque é por meio dela que os alunos serão sensibilizados quanto às especificidades da fala e à existência de diferentes encadeamentos dos discursos orais.

Esses autores defendem a idéia de que a compreensão oral pode ser trabalhada a partir de um guia de escuta, o qual será construído de acordo com o gênero. Por exemplo, uma escuta de uma entrevista requer que o aluno observe os posicionamentos do entrevistado e entrevistador, o tipo de linguagem utilizado por cada um dos participantes dessa interação, os aspectos relativos à polidez, as várias maneiras como os entrevistadores dirigem-se aos entrevistados, entre outros. Nesse trabalho, é importante considerar que algumas características como idade, posição social e profissão podem influenciar na forma de seqüencialização dos tópicos no diálogo, por isso é importante a identificação dos papéis sociais dos interlocutores.

Cabe ainda destacar que, segundo Marcuschi (2002b), o estudo do oral favorece o tratamento de alguns aspectos, tais como: variação, níveis de uso da língua e relação entre escrita e fala; e, para Antunes (2003), o trabalho com o oral permite observar que, dependendo da situação, utilizamos determinados gêneros, que o oral segue um princípio de textualidade, que os textos orais estão organizados em torno de um tema, entre outros.

2.2. NA PERSPECTIVA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Alguns consideram os PCN impositivos e fora da realidade brasileira, como destaca Santos (2005). Entretanto, em termos de LP, as contribuições dos PCN são importantes. “Não se pode negar que os Parâmetros têm seu valor e vêm servindo, ao menos, para levantar o debate a respeito do ensino de língua portuguesa” (*idem*, p. 173). A sua influência é observada,

principalmente, na produção dos materiais didáticos, como podemos verificar neste trecho do Guia de Livros Didáticos: “**esse exame baseou-se** não só nos objetivos de LP no Ensino Fundamental, mas inclusive nas recomendações que figuram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental*” (BRASIL, 2007, p. 3, grifo do autor).

Considerando que eles exercem a sua função de norteadores para o ensino de LP, destacamos nesse capítulo as principais idéias nele contidas.

Os PCN destinados às quatro séries do ensino fundamental menor estão divididos em duas partes. Na primeira, há a discussão sobre a natureza da linguagem, os objetivos gerais de LP, os conteúdos relacionados à língua oral e à escrita, e à análise e reflexão sobre a língua; já na segunda, aparecem os objetivos e conteúdos específicos para o 1º e 2º ciclos, além dos critérios de avaliação.

Quanto às orientações específicas para o 2º ciclo, do qual as turmas observadas nesta pesquisa fazem parte, os Parâmetros propõem alguns objetivos específicos concernentes ao que é esperado do aluno desse ciclo, como: “compreender o sentido nas mensagens orais e escritas [...] / ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo [...] / utilizar a linguagem oral com eficácia [...] / produzir textos escritos, coesos e coerentes [...]” (BRASIL, 2001, p. 124-125). Eles também destacam a necessidade de haver um trabalho com a linguagem oral e escrita de forma planejada e sistemática e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo os PCN, os professores deveriam verificar, antes de intervir, o conhecimento já construído pelo aluno, porquanto agindo dessa forma teriam condições de saber quais conteúdos foram aprendidos e quais precisam ser retomados. Além disso, há a sugestão de trabalho em grupo, porque atividades envolvendo mais de um indivíduo contribuem para a aprendizagem.

Nesse ciclo, segundo o documento, espera-se um desempenho razoável na leitura pelo aluno e a utilização de estratégias de leitura, tais como: decifração, antecipação e verificação. Espera-se também um maior aprofundamento no tocante aos aspectos discursivos; um tratamento mais consistente sobre os conteúdos referentes à organização dos elementos dos diversos gêneros e dos recursos coesivos etc; e uma melhor sistematização dos conteúdos gramaticais, sendo estes selecionados em função das necessidades dos alunos. No tocante ainda a esse ciclo, é válido destacar que os conteúdos a serem ensinados devem ser englobados nos seguintes itens: valores, normas e atitudes e gêneros discursivos (cartas, seminários, anúncios etc.).

Quanto às orientações gerais dos PCN para o ensino de LP nos 1º e 2º ciclos, é importante ressaltar que a concepção de linguagem em que eles estão pautados é a enunciativa, fundamentada na teoria bakhtiniana. Os Parâmetros enfatizam que o uso da linguagem varia em função dos participantes, das práticas de linguagem, dos gêneros discursivos, das situações comunicativas, do contexto sócio-histórico e do tema. Para esse documento, a linguagem também permite ao homem interpretar a realidade, comunicar idéias e intenções, estabelecer relações interpessoais e influenciar o outro. “Aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos” (BRASIL, 2001, p. 24). Ela realiza-se por meio da interação verbal e está ligada à situação concreta de produção, não podendo ser compreendida de outra forma.

Nos Parâmetros, observamos também a influência desta teoria quando, por exemplo, há referência ao discurso e ao gênero. Eles retomam a idéia de Bakhtin (1997) de que o “discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” e os gêneros são constituídos sócio-historicamente e decorrentes das intenções comunicativas, além de serem “formas

relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 2001, p. 26).

Além disso, os PCN esclarecem que um discurso é materializado por meio do sistema lingüístico, entendido como texto – “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado” (*idem*, p. 25) – e não se dá aleatoriamente, mas é decorrente das condições em que é enunciado e está organizado em função do interlocutor, da afinidade, da posição social etc, ainda que seu autor não tenha consciência disso. Esses aspectos podem “determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos” (*idem*, p. 25).

Outras questões destacadas pelos PCN são: o papel da escola no desenvolvimento de novas habilidades; a unidade e o objeto de ensino nas aulas de LP, respectivamente, texto e gênero discursivo; e a necessidade de haver mudanças na prática de ensino, sendo que, para isso, a língua não é vista como algo homogêneo, como um conjunto de regras a ser aprendido, mas como “ação interativa 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 da sua história” (*idem*, p. 23-24). Conceber a língua dessa forma implica a criação de situações que favoreçam o uso efetivo da linguagem e a utilização de textos passíveis de reflexão nas práticas de ensino. Para esse documento, essas devem tomar como ponto inicial e final a linguagem em uso, nas quais “a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (*idem*, p. 22). Diante disso, a escola deve implementar projetos educativos que promovam a “democratização social e cultural”, o acesso aos “saberes lingüísticos” e a

ampliação dos conhecimentos sobre a linguagem de modo a promover o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno.

Os PCN mencionam também que a disciplina LP pode ser abordada a partir dos temas transversais (Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual), porque estes favorecem discussões em torno do conteúdo e dos elementos lingüísticos que possibilitam a construção de sentidos. De acordo com o documento, textos relacionados a esses temas “podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia” (BRASIL, 2001, p. 46).

Os Parâmetros salientam ainda a importância do conhecimento prévio do aluno, do tratamento dado à informação e do papel do professor. Conforme os PCN, o professor serve como modelo no processo de ensino-aprendizagem, pois, “além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si” (*idem*, p. 48). Além disso, propõem a ampliação das possibilidades do uso da linguagem dos alunos através do desenvolvimento destas competências: falar, escutar, ler e escrever. Assim, a seleção dos conteúdos precisa ocorrer em função dessas competências e dos dois eixos organizadores para o ensino, que são: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. O primeiro subdivide-se em dois: língua oral – usos e formas e língua escrita – usos e formas. Este último, por sua vez, desdobra-se em prática de leitura e prática de produção de texto. Segundo os Parâmetros, há uma necessidade de esses conteúdos estarem organizados em torno do eixo: USO → REFLEXÃO → USO. Essa organização “pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização” (*idem*, p. 44). Vejamos a seguir cada um desses eixos detalhadamente.

▪ Língua oral – usos e formas

No tocante ao sub-eixo “Língua oral – usos e formas”, os PCN destacam não ser função da escola ensinar o aluno a falar, porque este já sabe mesmo antes de ingressar na instituição. É função dela priorizar os contextos comunicativos formais no momento do ensino da língua oral, visto que de nada adiantará ensinar o que já é de conhecimento dos alunos. Cabe a ela, portanto, criar situações favoráveis à produção oral, uma vez que “o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (BRASIL, 2001, p. 49) e ensinar os diferentes usos da linguagem oral apropriadas a diferentes situações comunicativas, enfatizando que essas podem ser mais ou menos formais e que o tipo de linguagem a ser utilizado depende do assunto tratado, dos interlocutores envolvidos, do grau de afinidade entre eles e da intenção.

Segundo os Parâmetros, a exposição oral freqüentemente não é ensinada, quando deveria ser, pois, por exemplo, o seminário envolve algumas especificidades que precisam ser tratadas desde as séries iniciais. Além do mais, o trabalho com o oral pode ser articulado com o escrito e realizado através de atividades significativas, contribuindo para o aprimoramento do aluno em ambas as práticas, porquanto só dessa forma “é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos” (*idem*, p. 52).

Para os PCN, o ensino da língua oral, assim como das demais práticas, exige planejamento para que as atividades de produção e compreensão de textos orais implementadas visem a diferentes fins de interação. Espera-se que essas sejam diversificadas quanto ao assunto e aos aspectos lingüísticos empreendidos na situação: fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Há

também necessidade de a escola ressaltar a existência de vários dialetos¹⁵ de modo que as diferenças sejam respeitadas. Para isso, ela deveria “livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (BRASIL, 2001, p. 31). De acordo com os Parâmetros, a adequação à situação comunicativa merece ser focalizada, porquanto,

a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (*idem*, p. 31-32)

Vale ressaltar, a partir das orientações presentes nos PCN, que os alunos carecem, para alcançar um bom desempenho comunicativo, não só do conhecimento informal sobre a língua, mas também do formal. “É preciso que as atividades de uso e a reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de língua portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento” (*idem*, p. 50). Para isso acontecer, algumas situações podem ser criadas, como: atividades em grupo que solicitem planejamento e sistematização; atividades de resolução de problemas que exijam tomada de posição, entre outras. Nessas atividades, é importante a focalização na preparação prévia do conhecimento a ser exposto e dos materiais utilizados durante a apresentação.

Além da produção oral, segundo os Parâmetros, é relevante focalizar o ato de compreensão oral. Por isso, espera-se que o professor gere “situações contextualizadas de escuta,

¹⁵ Dialeto é “une variété régionale ou sociale d’une langue donnée” (CUQ, 2003, p. 69). (Trad.: “uma variedade regional ou social de uma determinada língua”).

em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que se realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena” (BRASIL, 2001, p. 52). As propostas de compreensão oral demandam orientação a respeito de como se deve proceder no momento da escuta, definição dos objetivos envolvidos na atividade, alerta sobre possíveis dificuldades e informações para ajudar no momento da compreensão.

Conforme os PCN, a criação de ambientes favoráveis à escuta é indispensável para a formação de alunos capazes de se posicionarem diante daquilo que ouvem. Tanto o espaço para a prática da escuta quanto as regras envolvidas na interação “devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor” (*idem*, p. 52).

▪ Língua escrita – usos e formas

Quanto ao sub-eixo “Língua escrita – usos e formas”, vale ressaltar que, para os PCN, as práticas de leitura e de escrita são complementares e se alteram no processo de letramento. “São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (*idem*, p. 52). É necessário também destacar que a relação entre a escrita e a leitura não é mecânica, pois o fato de alguém ler com frequência não significa que escreva com proficiência e vice-versa.

Como ambas as práticas estão relacionadas, o objetivo do ensino da leitura é formar leitores que também consigam produzir textos adequados em diferentes situações, sabendo que a “possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras” (*idem*, p. 53).

De acordo com os PCN, a leitura é um processo interativo entre o leitor e o autor no qual vários fatores estão envolvidos, tais como: os elementos lingüísticos, as características estruturais do gênero, o suporte em que o texto é veiculado e o conhecimento prévio sobre o assunto e o autor. Trata-se, pois, de uma prática que “implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (BRASIL, 2001, p. 53). Ela envolve seleção, antecipação, inferência e verificação. Por isso, o leitor proficiente é aquele que consegue usar estratégias adequadas às suas necessidades e compreende o que lê, reconhecendo os implícitos, estabelecendo relações com outros textos e validando sua leitura com os recursos lingüístico-discursivos. Todavia, a formação de um leitor desse tipo só acontece “mediante uma prática constante de leitura de textos” (*idem*, p. 54).

Os Parâmetros destacam também que a leitura tem sido um objeto de ensino ao longo dos anos, mas há a necessidade de se constituir como objeto de aprendizagem. Para isso, é interessante à escola conservar o caráter complexo dessa prática social, o que ocorrerá se houver um trabalho com diversidade de gêneros e de seqüências, porquanto os textos que circulam socialmente são múltiplos quanto a isso, exigindo o uso de diferentes estratégias e objetivos. Além disso, essa instituição deveria colocar à disposição materiais de boa qualidade, modelos de leitores e práticas de leitura eficazes, porque, para alguns alunos, ela é o único lugar de contato sistematizado com uma diversidade de textos escritos. Para os PCN, textos curtos, sem uma boa organização temática e textual e materiais criados unicamente para a aprendizagem de leitura não contribuem para a formação de bons leitores, porque, muitas vezes, servem unicamente para ensinar a decodificar. Nas palavras dos PCN, “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (*idem*, p. 36).

Outro aspecto mencionado pelos Parâmetros quanto ao ensino da leitura é a questão da colaboração entre os agentes de sala de aula: professores e alunos. Não é apenas a parceria entre os últimos que é positiva na aprendizagem dessa prática, mas aquela que se dá entre eles e o professor, porque é por meio da interação e negociação que o sentido do texto é construído.

Os PCN chamam atenção ainda para o fato de que perguntas de compreensão, construção de desenho a partir de um texto escrito e leitura em voz alta são atividades praticamente ausentes das situações do dia-a-dia e de que aprender a ler não é algo que ocorre sem esforço e dedicação, por isso é necessário fazer com que os alunos vejam a leitura como “algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência” (BRASIL, 2001, p. 58). Isso só será possível se a escola incentivar o planejamento das atividades, disponibilizar uma biblioteca com um bom acervo e elaborar projetos, atividades seqüenciadas e permanentes de leitura.

Em relação à produção escrita especificamente, os PCN destacam que o ato de escrever envolve não só a compreensão do sistema alfabético como também o funcionamento da linguagem e que a finalidade do trabalho com a escrita é formar *escreventes* competentes: aquele que escolhe o gênero mais apropriado à situação de interação, determina os objetivos, utiliza textos de referência e revisa a sua produção, procurando identificar problemas de ambigüidade, redundância, obscuridade, ortografia etc. Para os Parâmetros, a formação de alunos proficientes na escrita requer o acesso a textos de referência, que os auxiliem no momento da criação, fornecendo modelos de estrutura, de seqüência, de estilo etc. e uma prática constante e “continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos” (*idem*, p. 68).

Diante disso, é importante o ensino de todas as etapas da produção escrita: planejamento, escrita propriamente dita e revisão de textos, uma vez que, por exemplo, esta última quando sistematicamente ensinada ajuda o monitoramento de “todo o processo de produção de texto desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto” (BRASIL, 2001, p. 74) e proporciona o ato da reescrita e a tomada de consciência das etapas envolvidas na produção.

Segundo esse documento, para que o ensino da escrita seja mais produtivo, faz-se necessária a apresentação de modelos de referência¹⁶, porque “ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários” (*idem*, p. 34). É função da escola criar situações de produção relacionadas a práticas reais e apresentar textos de diferentes gêneros que circulam socialmente. Esses exercem o papel de modelizadores, servindo de “fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual” (*idem*, p. 34).

Os PCN explicitam ainda que, no momento da aprendizagem da escrita, é recomendável evitar atividades que objetivam apenas a codificação de sons em letras e a criação de situações reais de produção, enfatizando o que dizer, para quem, onde e como dizer. Além disso, é importante a instauração de um ensino contextualizado do sistema alfabético, pois a sua aprendizagem dá-se inserida nas situações de uso da linguagem escrita.

É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita – os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 2001, p. 68).

¹⁶ Textos utilizados em situações reais de comunicação.

Segundo os Parâmetros, para um ensino eficaz da produção escrita, a escola necessita oferecer textos escritos de boa qualidade e favorecer produções colaborativas e diálogos entre professor e aluno nos quais fique esclarecido que escrever não é uma tarefa fácil, uma vez que, por detrás de um texto pronto, há um processo árduo de produção. É relevante então que a escola trabalhe com projetos, porque esse tipo de trabalho pode favorecer a reflexão sobre aspectos do gênero a ser produzido, a produção de textos mais completos e a interdisciplinaridade.

▪ **Prática de análise e reflexão lingüística**

Em relação ao eixo “Prática de análise e reflexão lingüística”, os PCN defendem a idéia de que a reflexão sobre a língua “é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos” (BRASIL, 2001, p. 38). Apresentam as atividades epilingüísticas e metalingüísticas como parte da análise lingüística. A primeira está voltada para o uso da língua, explora os recursos expressivos utilizados pelo falante de língua em situações reais de interlocução, “quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estrutura dos discursos” (*idem*, p. 38). Nessas atividades, o enfoque não é portanto o reconhecimento, a categorização e a classificação de tópicos gramaticais. Por sua vez, as atividades metalingüísticas correspondem à descrição, à categorização e à sistematização de elementos lingüísticos e não ao processo discursivo. Essas são úteis na situação didática no sentido de “possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas” (*idem*, p. 39). Enfatizam ainda que as atividades epilingüísticas devem anteceder as metalingüísticas.

No eixo “Prática de análise e reflexão lingüística”, os PCN tecem críticas quanto à divisão do ensino em dois estágios: o do sistema alfabético e o dos exercícios de redação, gramática e ortografia. Eles também criticam a existência de uma seqüenciação de conteúdo predominante na

escola, chamada “aditiva”. Essa consiste em ensinar primeiramente juntar as sílabas; depois, palavras; em seguida, frases e, por fim, textos. Para os Parâmetros, tomar a sílaba, letra, palavra, frase como unidade de ensino não leva o aluno a aprender, a compreender e a produzir textos; por isso “a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam” (BRASIL, 2001, p. 36). Textos esses que não se definem por tamanho, mas pela função comunicativa.

Questionam também o ensino de gramática, afirmando que não se trata de não ensiná-la, mas de definir quais os objetivos para o seu ensino, pois

se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística (*idem*, p. 39).

De acordo com os Parâmetros, a prática de análise e reflexão pode ser associada às diferentes práticas. Junto à escrita, permite verificar o funcionamento da linguagem mediante a comparação de expressões, a exploração das substituições lexicais no texto e experimentar diferentes modos de escrever. Junto à leitura, proporciona a discussão a respeito dos elementos lingüísticos e não-lingüísticos, que permitem a atribuição de múltiplos sentidos a um texto, e das características do gênero, a fim de propiciar a aquisição de informações a serem utilizadas na produção escrita. Junto à produção oral, favorece a comparação entre as variadas maneiras de falar em diferentes situações. Por meio da prática de reflexão, pode-se verificar quais enunciados, escritos ou orais, são mais adequados à situação de interação.

Para os PCN, um espaço muito apropriado para análise sobre a língua é a revisão de textos. Nela, a prática de leitura e escrita podem ser articuladas à reflexão. É o momento em que os alunos podem, com a ajuda do professor, detectar possíveis inadequações presentes no texto e, a partir do conhecimento sobre a língua e das condições de produção¹⁷, pensar em outras formas de dizer o que se pretendia, com o objetivo de interação. A revisão também desenvolve atitude crítica do escrevente sobre o seu texto e exige a intervenção do professor, pois cabe a ele delimitar qual aspecto será pontuado na correção, porque não é possível a focalização simultânea de todos os conteúdos, como ortografia, pontuação e coesão; além de que essa tarefa requer distanciamento, o que, por sua vez, exige um conhecimento maior sobre o funcionamento da língua.

Em relação ao ensino do sistema ortográfico, esse precisa ocorrer simultaneamente com o ensino de língua propriamente dito, uma vez que esse sistema não garante a compreensão de produção de textos escritos, mas sim um ensino planejado e sistemático que envolva reflexão e análise sobre a língua. Os Parâmetros destacam que a escrita alfabética é importante, porque “a capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social” (BRASIL, 2001, p. 34). Ela também engloba reflexão, não podendo ser ensinada passivamente, mas de forma contextualizada, pois a repetição de regras e a atividade de cópia de palavras não ajudam, por si só, os alunos a aprenderem a grafar corretamente. Por isso, é necessário que o trabalho com esse sistema envolva tanto o ensino de regras quanto a memorização de palavras para as quais não há regra explícita. A intenção desse trabalho é levar o aluno a conhecer as regularidades do sistema ortográfico e a se

¹⁷ Definido como um conjunto de parâmetros que orientam a produção de um texto, como: o lugar de produção, o locutor, o interlocutor, o tema, a esfera e a intenção comunicativa.

conscientizar de que algumas palavras são grafadas sem a imposição de uma regra, mas simplesmente por convenções.

Quanto ao ensino da pontuação, espera-se que momentos de reflexão e não apenas de identificação de sinais de pontuação sejam previstos. Os PCN afirmam que pontuar significa atribuir sentido a um texto e que algumas crenças precisam ser combatidas, como, por exemplo, a de se achar que a pontuação indica apenas pausa para respiração. Segundo eles, no texto escrito, a função dela é sinalizar “fronteiras sintático-semânticas” (BRASIL, 2001, p. 88) e organizar o texto de modo a indicar o sentido construído pelo autor. Vale destacar ainda que esse procedimento pode ser mais proveitoso se houver a criação de um espaço de discussão sobre o porquê de um determinado autor pontuar de uma determinada forma e não de outra.

Para os Parâmetros, além da ortografia e da pontuação, as características discursivas da linguagem merecem ser alvo de reflexão e análise. Nesse processo, o professor exerce a função de mediador, aquele que disponibiliza as informações, de modo que o aluno exerça uma atitude reflexiva e construa conhecimentos sobre essas características. Para isso, o trabalho de observação de questões ligadas à textualidade¹⁸ em textos de diferentes autores contribui significativamente. Na visão desse documento, analisar os recursos utilizados pelos autores, por exemplo, como o autor evitou a repetição de palavras, ajuda o aluno a reconhecer, aprender outras formas de escrever e ampliar seu conhecimento sobre os recursos coesivos. Relacionar também os elementos lingüísticos e não-lingüísticos à fala e à escrita; identificar quais mecanismos da língua revelam a intenção do autor; refletir sobre a adequação de algumas expressões em determinados contextos, entre outros, são importantes para a exploração ativa do funcionamento da linguagem. Nesse trabalho, as discussões em grupo são muito importantes,

¹⁸ Conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência.

porque, dessa forma, os pontos de vista podem ser comparados e as hipóteses confirmadas ou não.

Quanto aos aspectos gramaticais propriamente ditos, é aconselhável que eles sejam abordados no interior da situação de produção, quando houver necessidade. O ensino isolado de classes gramaticais, por exemplo, não garante o desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão oral ou escrita. “Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem seus esses conhecimentos” (BRASIL, 2001, p. 90). Conforme os PCN, a seleção dos aspectos a serem ensinados deve partir da produção escrita dos alunos, buscando verificar aquilo que pode contribuir para uma melhor organização interna do texto e evitar o ensino excessivo de nomenclatura. Os termos a serem ensinados são aqueles que apresentam “utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma [*sic*] apenas confundir os alunos” (*idem*, p. 90).

De acordo ainda com eles, o princípio básico na prática de análise e reflexão, para tornar a prática de ensino de LP mais eficaz, é “partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem” (*idem*, p. 91).

Ilustramos, assim, neste capítulo, as principais idéias – fundamentadas na visão sócio-interacionista de linguagem de Bakhtin e de aprendizagem de Vygotsky – referentes ao ensino de LP defendidas por autores, como Schneuwly & Dolz (2004) e Antunes (2003), e pelos PCN. No próximo capítulo, apresentamos questões relativas ao LD.

CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, trataremos de aspectos relacionados à importância do LD nas salas de aula, às críticas em torno desse material e ao PNLD. Além disso, apresentaremos uma breve trajetória dos livros utilizados no Brasil desde o final do século XIX até os dias atuais, pontuando algumas mudanças pelas quais o livro de português passou.

3.1. TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Estudar os LD numa perspectiva histórica é importante porque eles refletem mudanças não só nos padrões gráficos como também nas concepções metodológicas sobre o ensino de leitura, de produção de texto (oral e escrito) etc. Esse estudo permite ainda verificar que o LD tornou-se mais presente na sala de aula, na medida em que as condições sociais e econômicas alteraram o papel e a imagem do professor (Cf. SOARES, 1998, 2001).

Para Oliveira (1986, p. 34), em relação à história do LD no Brasil, “podemos dizer que começamos a estudar em livros estrangeiros, ora traduzidos, ora não”. Netto et alii (1974) acrescentam que não há notícia exata sobre a origem e o desenvolvimento dos LD no Brasil. Supõe-se apenas que foram utilizadas algumas cartilhas portuguesas, dentre elas, a de Antônio de Araújo Travassos (1820) e as de João de Barros (1850, 1877) – cartilhas usadas para a aprendizagem da leitura e da escrita no final do império. Tem-se ainda informação de que o livro **Tesouro dos meninos**, traduzido do francês por Mateus José de Rocha, tenha sido um dos primeiros livros usados no Brasil (Cf. ZILBERMAN, 2006). De acordo ainda com Netto et alii (1974), as últimas décadas do século XIX e o início do século XX corresponderam a um período

de transição da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento do conteúdo e dos métodos de ensino.

Segundo Netto et alii (1974), um precursor da literatura didática brasileira para o ensino de leitura foi José Saturnino da Costa Pereira. Em 1818, surgiu seu livro **Leitura para Meninos**, sendo reeditado várias vezes e um dos raros manuais didáticos que circularam no Brasil Colonial e Imperial. Outro livro de iniciação à leitura, consagrado pelos professores durante décadas, foi a **Cartilha de Infância** de Galhardo, editada aproximadamente até 1968.

Há também referência ao **Tratado de Metodologia** – livro usado durante muitos anos nas escolas normais e pelos professores primários – e aos **Livros de Leitura**, de Felisberto Carvalho, do final do século XIX, tendo o terceiro livro deste autor atingido 56 edições em 1924. Para Netto et alii (*idem*), estes últimos apresentavam, depois de cada lição, exercícios de recapitulação, exercícios de ditado, exercícios de redação etc. As informações apresentadas por esses autores contradizem Soares (2002) para quem os exercícios apareceram, aproximadamente, nos anos 50.

Ainda para Netto et alii (1974), embora existisse referência ao uso de alguns livros no Brasil, esse uso era limitado, pois as reclamações pela falta de materiais eram comuns no final do século XIX. Por essa época, eram utilizados como materiais de aprendizagem “textos manuscritos, elaborados pelos próprios professores, cartas, ofícios e documentos de cartórios” (*idem*, p. 159). Até os tempos do império, era raro o uso de materiais impressos para o ensino da escrita, “não havendo, como agora, cadernos de caligrafia impressos, era o próprio professor que fazia os debuxos para principiantes e os traslados para os mais adiantados” (RODRIGUES *apud* NETTO et alii, 1974, p. 168). As escolas dos centros mais populosos dispunham apenas da constituição do império, o código criminal e os evangelhos para a prática da leitura. Para o referido autor, é possível dizer então que o ensino elementar do Brasil, praticamente, ocorreu sem livros durante três séculos e meio de história.

3.2. O LIVRO DIDÁTICO COMO UM OBJETO DE PESQUISA

O LD, atualmente, tem sido objeto de pesquisa devido não só ao papel que desempenha em sala de aula, como também pelo fato de, desde 1929¹⁹, vir se constituindo como parte das políticas públicas para a educação e ser submetido, desde 1996, a comissões de análise, coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC), que avaliam os livros a partir de critérios pré-estabelecidos, visando a uma melhor seleção destes pelos professores, por meio do PNLD – responsável pela avaliação, aquisição e distribuição desse material às escolas públicas. A sua relevância está também no fato de refletir, segundo Soares (2006), aquilo que é ensinado em cada momento, permitindo, inclusive, a reconstrução da história do ensino de LP. Além disso, o LD é considerado um produto da tecnologia da escrita e aquele que, ainda hoje, desempenha a função de apresentar aos professores e aos alunos o mundo da escrita, principalmente em um país em que o contato com esta é restrito a uma pequena parcela da população (Cf. RANGEL, 2006).

Autores como Molina (1987) e Oliveira (1986) consideram o LD como um instrumento necessário no processo de escolarização, porque muitos alunos, devido as suas condições sociais, só têm acesso a ele. Esse material “... adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contacto” (MOLINA, 1987, p. 18). O Guia de Livros Didáticos também destaca a importância desse material, como podemos conferir nesse trecho: “o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula” (BRASIL, 2003, p. 10).

¹⁹ Informação disponível em:
http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html

Sabemos também que o uso do LD tem sido ultimamente questionado por ser, muitas vezes, o único material utilizado em sala de aula, impedindo o aluno de acessar outras fontes de informação. Alguns autores, como Britto (1997), Lajolo (2006) e Souza (1999), chegam a considerá-lo como a única fonte de referência do professor, como algo precário e desinteressante, como aquele que tolhe a criatividade e regula o ensino. Britto (1998 *apud* BUNZEN JÚNIOR, 2005) assevera que é:

... na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas e interlocução que o livro didático mais se impõe: mais que simplesmente estabelecer o conteúdo e o grau de detalhamento necessário em cada nível de ensino, o livro didático, ao pautar a dinâmica do ensino aula a aula, determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados, faz do professor um gerente da aula, com a função de garantir a normalidade do processo. [...] Ao professor, basta saber decodificar e repetir a aula desenhada pelas autoras, aula que deverá ser sempre a mesma, independente de alunos e professores (*idem*, p. 13).

É importante destacar ainda que o LD é um material escrito, editado, vendido e comprado (Cf. LAJOLO, 2006). Tem como finalidade ser utilizado em sala de aula de uma forma sistemática. É constituído, geralmente, de manual de professor e manual de aluno e é dividido em unidades que, por sua vez, subdividem-se em seções. Esse material, de acordo com Molina (1987), é “uma obra organizada com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática” (*idem*, p. 17), que tem por finalidade ensinar e instruir.

Esse material exerce um papel importante na escola desde o início do século XX, por isso tem sido alvo de investigação por vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como: Educação e Linguística Aplicada. Inicialmente, essas pesquisas focalizavam o conteúdo, pois este “... não só traduz a ideologia do autor como ajuda a formar a ideologia do leitor...” (*idem*, p. 47). Atualmente, elas são também de caráter histórico, epistemológico e teórico-

metodológico. Dentre elas, podemos destacar as de Coracini (1999), Dionísio & Bezerra (2002), Rojo & Batista (2003), Bunzen Júnior (2005) e Molina (1987).

Esses estudos buscam analisar o LD de diversas maneiras: como produto cultural, produto de mercado, veículo de valores ideológicos, gênero discursivo, suporte de conhecimentos e métodos de ensino, política pública etc.

1) Como produto cultural²⁰: reflete um conjunto de atitudes e modos de agir, de costumes, de instituições e valores de um grupo social, de uma sociedade, de um povo e, em razão disso, gera muita polêmica e críticas de muitos setores em torno de si.

2) Como produto de mercado: analisam-se a sua importância econômica para um amplo setor ligado à produção de livros e o papel do Estado como agente de controle e como o principal consumidor dessa produção. Em relação a isso, é discutida a dependência do mercado editorial brasileiro ao PNLD. Segundo a Fundação João Pinheiro (BATISTA, 2003), a participação do livro nesse mercado é de 64%.

3) Como veículo de valores ideológicos: investiga-se a circulação de idéias no tocante à cidadania, ao preconceito, à homogeneização do conhecimento e dos sujeitos, entre outros.

4) Como gênero discursivo: é considerado um produto sócio-histórico e cultural – em que atuam diferentes sujeitos em sua produção – que mantém relação com as esferas de produção, circulação e recepção. Segundo Bunzen Júnior (2005, p. 38), tomar o LD de português

como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas,

²⁰ Termo utilizado por Bittencourt (2006).

mas observar suas contínuas transformações que tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas.

5) Como suporte de conhecimento e métodos de ensino²¹: estudam-se questões relacionadas à visão teórica de linguagem, de ensino e avaliação que subjazem aos LD, bem como a progressão e a transposição²² do conhecimento.

Em relação ainda a questões metodológicas e de conteúdo, são várias as discussões em torno das atividades presentes no LD. Nele, são analisadas as propostas para o trabalho com a leitura, os conhecimentos lingüísticos, a escrita e a oralidade. Nas propostas de leitura, criticam-se o predomínio de algumas seqüências textuais, os gêneros discursivos presentes e as perguntas de compreensão de texto em razão de não sugerirem uma análise lingüístico-discursiva (MARCUSCHI, 2002a; GRILLO & CARDOSO, 2003); nas de conhecimentos lingüísticos, 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); nas de produção de texto escrito, 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); nas de oralidade, 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, considerando tanto as situações de produção quanto as de compreensão de textos orais (MARCUSCHI, 2002b; SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003).

²¹ Termo utilizado por Bittencourt (2006).

²² “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, 1985, p. 39) (Trad. : “Um conteúdo de saber ao ser designado como saber a ser ensinado sofre a partir daí um conjunto de transformações de adaptação que vão torná-lo apto a tomar o seu lugar junto aos *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ser ensinado a um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*”.

6) Como política pública: abrange várias medidas implementadas pelo governo com o objetivo de melhorar a aquisição e a distribuição gratuita do LD.

O LD vem se constituindo, desde 1929, como parte das políticas públicas para a educação nacional. Ao longo dos anos, vários foram os órgãos responsáveis por sua circulação e produção. Em 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) dá lugar ao PNLD — uma iniciativa do MEC que visa à aquisição e à distribuição de LD para os alunos das escolas públicas. Inicialmente, somente os alunos do ensino fundamental eram atendidos pelo programa; recentemente, os do ensino médio também passaram a ser, sob o rótulo de Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM).

Atualmente, segundo Campos (2005), o PNLD constitui-se o maior programa de aquisição e distribuição de obras didáticas do mundo, demandando desde 1995 até 2006 R\$ 4.297.637.706,00. Esse programa, mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas fundamentadas na reflexão sobre o ensino de língua e

é sistematicamente mencionado – e até mesmo politicamente usado – para referendar o nomeado ‘sucesso’ da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas (HÖFLING, apud CAMPOS, 2005, p. 24).

Para funcionar associada a esse programa, o MEC instituiu uma comissão de análise de livros didáticos em 1996 — prevista pela Fundação de Amparo aos Estudantes (FAE) em 1993 — e passou a subordinar a compra dos livros inscritos no PNLD a uma aprovação prévia, visando a uma melhor seleção dos livros pelos professores. Nesse mesmo ano, o governo ampliou o programa da FAE: livros de 5^a a 8^a séries também passaram a ser distribuídos.

O PNLD constitui-se um instrumento norteador para a própria produção do LD, porque aqueles livros que não se enquadram nos critérios estabelecidos são excluídos. Esse exame a que os LD são submetidos baseiam-se tanto nos objetivos gerais para o ensino fundamental quanto nas recomendações presentes nos PCN.

A partir da primeira análise dos livros, foi elaborado o Guia de Livros Didáticos. Inicialmente, contendo apenas a lista dos livros aprovados; depois, incluindo resenhas, que tinham por finalidade subsidiar as escolas na seleção do livro a ser utilizado pela instituição, a partir do PNLD/1997.

A intenção do Guia é a de contribuir para a melhoria da qualidade do LD, pois auxilia os professores na escolha, sendo que esses devem considerar as diretrizes do projeto político-pedagógico da escola. Por exemplo, o texto dirigido ao professor, no Guia de 2004, afirma que ele foi elaborado com a intenção de auxiliar a escolha do LD e garantir a sua qualidade. Vejamos este trecho:

Este Guia foi elaborado para você, professor. Com a sua experiência de sala de aula, você sabe bem que um material de apoio didático de qualidade faz grande diferença no processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação também tem consciência dessa importância — por isso o cuidado ao realizar a avaliação dos livros didáticos e dicionários apresentados para análise. O resultado traduz-se neste Guia que é a síntese de um criterioso processo de avaliação e assegura a qualidade da escolha das obras que você e seus alunos irão usar. (BRASIL, 2003, p. 09)

No decorrer das várias edições do Guia, ocorreram mudanças significativas quanto a sua avaliação e formatação. A partir do PNLD de 2004, as coleções passaram a ser analisadas e não mais os livros; além disso, as universidades começaram a agir mais diretamente no processo de avaliação, contribuindo para a melhoria de sua qualidade. Outra mudança significativa foi a retirada da sinalização por meio de estrelas, as quais indicavam se os livros eram “recomendados

com distinção”, “recomendados” ou “recomendados com ressalvas”, constando apenas, antes de cada resenha, a categoria atribuída à coleção. No PNLD 2007, essas categorias foram excluídas e o Guia passou a ser organizado em blocos:

- Bloco 1 - Coleções organizadas por unidades temáticas.
- Bloco 2 - Coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto.
- Bloco 3 - Coleções que apresentam projetos temáticos.
- Bloco 4 - Coleções organizadas com base em textos.
- Bloco 5 - Coleções modulares, organizadas por eixos de ensino.

O Guia deixa claro que o LD é apenas um material de apoio; que as atividades podem ser substituídas, alteradas ou complementadas pelo professor; e que os livros estão isentos de erros graves e preconceitos.

Outra discussão interessante em torno do LD é quanto a sua regionalização. Alguns se posicionam a favor da existência de livros regionais que privilegiem o conhecimento de mundo do indivíduo, outros não. Soares (2006), por exemplo, afirma que a homogeneidade proporcionada pela produção centralizada é necessária, desde que sejam considerados, durante a produção do livro, traços de cada região, uma vez que a intenção é formar o cidadão brasileiro. Segundo a autora, a homogeneidade no ensino é, de certa forma, proporcionada pelos PCN e pelos LD, pois eles estabelecem padrões, tanto em relação ao conteúdo quanto aos conhecimentos pedagógicos. Acreditamos que a questão não está, necessariamente, no fato de o LD ser ou não regional, mas na organização do material e nas formas de utilização, isto é, no modo como o professor o gerencia em sala de aula.

3.3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Soares (1998, 2001, 2002), foram várias as mudanças no LD de português no decorrer dos séculos: quanto à forma, ao conteúdo, à metodologia, à durabilidade, ao prestígio social do autor do livro, à produção, ao perfil do professor subjacente ao LD, ao tamanho dos textos e do livro, à seleção de textos, à seleção de autores e à concepção de língua. Para a autora, essas transformações estão associadas, de certa forma, à democratização do ensino, principalmente a partir dos anos 60, e à alteração do perfil do professor.

Destacaremos aqui apenas algumas dessas mudanças em relação:

1) À metodologia

O LD, antes da década de 1960, em geral, apenas fornecia ao professor elementos básicos para o seu trabalho. Atualmente, os livros procuram dar-lhe uma orientação muito detalhada. Por exemplo, a Antologia Nacional, um livro usado durante 74 anos, era apenas uma coletânea de textos. Ao lado dele, usava-se uma gramática normativa. Esse livro não apresentava nem manual do professor, nem exercícios. Segundo Soares (2006), atualmente, não se concebe um livro sem o manual do professor que surgiu, tal como o conhecemos hoje, nos anos 60. A inclusão de um material dirigido ao professor se tornou uma necessidade principalmente a partir dessa época, em razão das condições de trabalho do professor, uma vez que a democratização do ensino trouxe à sala de aula alunos com pouco ou nenhum acesso à cultura letrada.

Soares (2001) acrescenta que, na primeira metade do século XX, nos cursos secundários, atuavam professores de LP selecionados entre intelectuais que demonstravam domínio da língua e das literaturas portuguesa e brasileira. A partir da década de 70, o professor já não é um intelectual, mas um indivíduo de classe menos favorecida, com menos contato com a língua padrão. Segundo a autora, a mudança do perfil do professor ocorreu em decorrência da multiplicação de alunos advindos de classes desfavorecidas, o que gerou o surgimento de escolas

para a formação de professores — muitas sem condições para proporcionar uma formação adequada.

2) Ao tempo de permanência do LD junto ao aluno.

Antes de 1985, o livro era usado por um único aluno, mas, a partir desse ano, foi editado o decreto nº 91.542, de 19/08, que previa a reutilização do livro (exceto para a 1ª série), implicando a extinção do livro “descartável”. Esse decreto também previa a escolha do LD feita pelo professor e a distribuição gratuita às escolas com recursos do Governo Federal. Atualmente, o PNLD propõe que o livro seja usado pelo menos durante três anos, exigindo a devolução deste à escola, para que outro aluno possa reutilizá-lo: “Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subseqüentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de 1ª série” (MEC, 2006). Para incentivar o cuidado com o livro e a devolução deste à escola, o MEC iniciou, em 1999, a campanha de conservação do LD.

3) Ao prestígio social do autor do livro

Antes da década de 60, a produção do LD era considerada uma atividade de status, geralmente feita por cientistas, intelectuais, professores de universidades. Por exemplo, os autores da Antologia Nacional, Carlos de Laet e Fausto Barreto: este era filólogo, catedrático de Português do Colégio Pedro II; aquele era filólogo, membro fundador da Academia de Letras, jornalista e crítico literário. A partir da década de 60, a produção dele passa a ser considerada uma atividade menos prestigiada no campo de publicações científicas. Os autores passaram a ser professores do ensino elementar e médio e, em geral, desconhecidos. Segundo Soares (2002),

essa mudança deu-se em razão da intensificação da democratização do ensino, a partir dessa década, trazendo uma grande expansão da rede de escola e modificando as características dos professores e dos alunos. Mais recentemente, já aparecem professores-pesquisadores prestigiados, como Magda Soares e Carlos Faraco, envolvidos na produção de LD.

4) Ao perfil do professor-leitor subjacente ao LD

Antes da década de 70, o perfil social era o de um bom leitor e conhecedor da língua, capaz de criar situações para a aprendizagem da leitura e da escrita sem diretivas e orientações dos autores do manual didático. Segundo Soares (2001), da década de 70 até hoje, o perfil social é o de um professor com pouca familiaridade com a leitura e um leitor que apresenta deficiências, tanto na quantidade quanto na qualidade do que lê.

5) À seleção de textos

Nas primeiras décadas do século XX, de acordo com Soares (2001), era freqüente só se admitir gêneros da esfera literária e com temas voltados para a moralidade e honestidade. É, a partir aproximadamente da década de 80, que começam aparecer de forma mais clara outros temas e outros textos de outros campos de circulação social. Além disso, já há a preocupação de o texto não expressar preconceitos, como racial, feminino, homossexual, entre outros.

Segundo Soares (2006), a entrada abrupta de textos de outras esferas, por exemplo, a jornalística não pode reduzir o contato dos alunos com os da literária, pois eles precisam apropriar-se dos diferentes gêneros que circulam nos diversos campos da interação humana.

6) À concepção de Língua

Para Soares (1998), a concepção de língua presente nos manuais era fundamentada, até a década de 60, no estruturalismo; dos anos 60 até o final dos anos 80, na teoria da comunicação; a partir dos anos 90, no sócio-interacionismo.

Discorreremos, neste capítulo, sobre o LD como objeto de estudo e as principais mudanças pelas quais ele passou, bem como sobre a concepção de alguns estudiosos da área a respeito da função dele em sala de aula. O objetivo deste capítulo foi situar o LD em um contexto educacional onde diferentes elementos estão envolvidos, não sendo, portanto, válido atribuir a má seleção dos objetos de ensino ou, ainda, o fracasso escolar, quase que exclusivamente, a esse material.

Todos os aspectos até aqui discutidos são considerados relevantes para este estudo por fornecerem referenciais para a condução da análise de nossos dados, haja vista que temos a finalidade de diagnosticar o uso do LD em práticas efetivas e de refletir a respeito dos critérios de seleção do material, do objeto de ensino priorizado, das estratégias implementadas pelo professor na utilização do livro e da função deste material em sala de aula de LP, bem como propor procedimentos para um melhor aproveitamento do LD.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos concernentes ao tipo de pesquisa adotado, ao contexto desta, aos instrumentos de coleta dos dados, aos participantes da pesquisa e aos critérios de análise dos dados.

Para a concretização deste trabalho, procedemos da seguinte forma: primeiro, elaboramos uma ficha de observação e um modelo de entrevista. Segundo, observamos aulas de LP nas turmas de 4ª série do ensino fundamental da rede pública de ensino e fizemos entrevistas com professores. Terceiro, descrevemos a proposta metodológica de cada um dos LD, as entrevistas e as aulas de LP e, por fim, analisamos os dados coletados a partir da visão sócio-interacionista da aprendizagem e da linguagem, com o objetivo de perceber a relação entre professor e LD.

4.1. METODOLOGIA DA COLETA DOS DADOS

Os tipos de pesquisa de coleta de dados utilizados neste trabalho foram: a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. Bibliográfica, porque realizamos um levantamento do material publicado sobre o tema, o lemos e fichamos os tópicos de interesse para este trabalho. Documental, porque consideramos os referenciais teóricos oficiais norteadores do processo de ensino-aprendizagem de LP e os critérios para o processo de avaliação do LD presentes no Guia. Segundo Fachin (2003, p. 137), a pesquisa documental “fundamenta-se em todas as coletas de informações cujos registros estão contidos em documentos”. De campo, porque observamos as aulas de LP na 4ª série do ensino fundamental, com a intenção de conseguir informações acerca da utilização do LD “em seu contexto natural, ou seja, em seu campo ou hábitat, sem nenhuma alteração imposta pelo pesquisador” (*idem*, p. 133).

4.1.1. O contexto da pesquisa

Realizamos a pesquisa em seis escolas da rede pública de ensino: duas municipais, duas estaduais e duas federais, localizadas em diferentes bairros do município de Belém. Nessas escolas, observamos em média 8 horas-aula de LP em cada uma das turmas de 4ª série do ensino fundamental; turmas essas indicadas pela direção das instituições. As aulas tinham a duração de 50 minutos. Mas, em algumas delas, esse tempo tendia a ser reduzido a, mais ou menos, 25 minutos. Por exemplo, em uma escola, o início da aula estava previsto para as 7h30 min. Todavia esta começava às 8h, pois a professora ou conversava com a colega ou ia à copa tomar café.

A escolha de escolas públicas de diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal) ocorreu pelo fato de elas receberem a maior parte dos alunos na fase de escolarização.

O processo de seleção da série ocorreu da seguinte forma: primeiramente, definimos qual o nível de ensino e por que gostaríamos de pesquisá-lo. Escolhemos o fundamental menor em razão de as crianças estarem ainda começando a aprendizagem da leitura e da escrita, o que implica um trabalho voltado, principalmente, para a linguagem em uso e para a aprendizagem da grafia. Em segundo lugar, selecionamos a 4ª série porque ela constitui um período de transição para o ensino fundamental maior.

Para uma visão mais adequada de cada um dos universos pesquisados, apresentamos, a seguir, o perfil de cada uma das escolas, destacando as condições físicas, a localização, o público atendido, a quantidade de alunos na turma observada, entre outros. Antes disso, mostramos uma tabela com as siglas das escolas envolvidas na pesquisa.

Quadro 1 – Siglas das Escolas

EM₁	Escola Municipal de Ensino fundamental 1
EM₂	Escola Municipal de Educação infantil e Ensino fundamental 2
EE₁	Escola Estadual de Ensino Fundamental 1
EE₂	Escola Estadual de Ensino Fundamental 2
EF₁	Escola Federal de Ensino Fundamental e Médio 1
EF₂	Escola Federal de Ensino Fundamental e Médio 2

▪ **EM₁**

A EM₁ está localizada no bairro do Guamá em uma área não urbanizada. Esse bairro possui poucas áreas de lazer e é um dos mais violentos de Belém, o que torna a escola um espaço onde convivem indivíduos oriundos tanto de lares estruturados quanto desestruturados.

Ela atende alunos provenientes de classe pobre e oferece o nível fundamental de ensino em quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno. Nela, observamos uma turma do intermediário (11h15 min. às 14h30 min.) em 2006, composta por 30 alunos entre 9 e 22 anos.

Em relação ao espaço físico escolar, este é bastante restrito. A escola conta com uma quadra esportiva; uma biblioteca desorganizada; salas pequenas, mal iluminadas, com um quadro (metade negro e metade branco) e com muitas cadeiras, o que dificultava a movimentação dos alunos e da professora no seu espaço. Na sala de aula na qual a pesquisa aconteceu, havia cadeiras, quadro, ventiladores e algumas prateleiras onde ficavam alguns livros paradidáticos e didáticos.

- **EM₂**

Esta escola está localizada no bairro da Matinha em uma área urbanizada. Nesse bairro, residem famílias tanto da classe baixa quanto da média. Ela atende crianças oriundas de classe pobre de diferentes bairros. Muitas delas vivem em situação de risco, uma vez que moram com pessoas envolvidas em tráfico de drogas etc.

A escola oferece educação infantil e o ensino fundamental em quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno, sendo este último direcionado à educação de jovens e adultos (EJA). Nela, observamos, no ano de 2007, uma turma de 4ª série do turno intermediário, composta por 32 alunos entre 10 e 16 anos, que apresentavam sérios problemas de comportamento.

Quanto ao espaço físico da instituição, esse é restrito. A escola conta apenas com uma pequena área na qual as crianças brincam no momento do intervalo e com uma biblioteca onde acontecem as aulas de leitura. Na sala de aula, havia cadeiras, um quadro (metade branco, metade negro) e um armário, no qual a professora guardava seus materiais.

- **EE₁**

Essa oferece o ensino fundamental e médio e está localizada no bairro do Souza em uma área urbanizada. Atende alunos de classe pobre, moradores de diferentes bairros. Nela, observamos, no ano de 2007, uma turma do turno matutino, composta por 41 alunos entre 9 e 15 anos, sendo 4 de inclusão: três com deficiência mental e 1 com surdez.

Quanto à estrutura física, a escola é pequena, composta por 9 salas de aula, uma quadra de esporte, uma biblioteca (que estava sempre fechada) e algumas salas destinadas ao serviço técnico. As salas eram formadas por um quadro (metade negro e metade branco) e muitas cadeiras, o que dificultava a locomoção dos alunos e da professora pelo espaço.

- **EE₂**

Esta escola está localizada no bairro da Nova Marambaia, constituído de vários conjuntos habitacionais e áreas de invasão. Atende a um público composto por crianças pobres, a maioria residente em áreas de invasão.

A escola oferece o ensino fundamental menor (1^a à 4^a séries) em três turnos: matutino, vespertino e noturno (destinado ao EJA). Nela, observamos, no ano de 2007, uma turma matutina, composta por 36 alunos entre 9 e 14 anos.

Quanto à estrutura física, ela é pequena, constituída de 6 salas de aula e 3 destinadas ao serviço técnico, além de uma área na qual funciona a cantina. Não conta com quadra esportiva, nem com biblioteca, nem com aparelho de TV e vídeo. Na sala de aula, havia mesa de professor, ventilador, quadro negro e cadeiras.

A escola funciona em um prédio alugado de péssima qualidade, com uma série de problemas, por exemplo: há infiltrações nos banheiros, as salas de aula são muito próximas umas das outras e não há um isolamento sonoro adequado.

- **EF₁**

A EF₁ está localizada no Bairro do Souza, numa área urbanizada, numa das principais avenidas de Belém. É uma escola ligada à esfera federal de ensino, onde estudam preferencialmente filhos de militares pertencentes ao quadro da Aeronáutica.

Oferece o ensino fundamental e médio em dois turnos: matutino e vespertino. O turno da manhã é destinado preferencialmente aos filhos de militares, enquanto que o da tarde atende a um público diversificado. Nela, observamos, no ano de 2006, uma turma do turno matutino, constituída de 35 alunos entre 9 e 11 anos.

Quanto ao espaço físico, a escola conta com uma área ampla, possuindo cinco quadras esportivas, TVs, vídeos e biblioteca. A sala de aula era composta de cadeiras, ventiladores e um quadro (metade branco e metade negro).

▪ **EF₂**

Esta escola está localizada no bairro da Terra Firme numa área não urbanizada. É destinada preferencialmente a filhos de servidores e professores da Universidade Federal do Pará.

A escola oferece o ensino fundamental e médio em três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo neste último ofertado EJA. Nela, observamos, no ano de 2007, uma turma do turno matutino, composta por 24 alunos entre 9 e 10 anos.

Em relação ao espaço físico, ela conta com um espaço amplo, biblioteca, ginásio, campo de futebol e quadra de areia. Na sala de aula onde ocorreu a observação, havia cadeiras, ventiladores, um quadro branco e um negro.

A tabela abaixo sintetiza o que foi dito supra.

Quadro 2 – Características das escolas

Escolas	Nº de alunos	Faixa etária	Turno	Bairro
EM ₁	30	9 a 22 anos	Intermediário	Guamá
EM ₂	32	9 a 16 anos	Intermediário	Matinha
EE ₁	41	9 a 15 anos	Matutino	Souza
EE ₂	36	9 a 14 anos	Matutino	Nova Marambaia
EF ₁	35	9 a 11 anos	Matutino	Souza
EF ₂	24	9 a 10 anos	Matutino	Terra Firme

4.1.2. Os participantes da pesquisa

Nesta pesquisa, envolvemos alunos e professoras de 4ª série do ensino fundamental. A seleção dos participantes foi feita de forma aleatória. Escolhemos uma turma de 4ª série de cada

uma das escolas e as professoras responsáveis por essas turmas. De cada escola, entrevistamos um professor de 4ª série – totalizando seis.

▪ **Alunos**

A maioria dos alunos envolvidos na pesquisa tem entre 10 e 11 anos, embora haja alguns com mais idade. Os das escolas municipais e estaduais são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda, enquanto os das escolas federais são advindos das classes baixa e média.

▪ **Professoras**

As professoras observadas são, em sua maioria, graduadas em pedagogia e, em média, com 24 anos de magistério. Entre elas, há aquelas que trabalham 200 horas e outras que chegam a 300. Das seis professoras, apenas duas fizeram curso de especialização.

Na tabela abaixo, apresentamos informações referentes à formação profissional e ao tempo de docência de cada uma das professoras.

Quadro 3 – Perfil das professoras observadas

Professoras	Formação profissional	Tempo de docência
Professora da Escola Municipal 1 - PEM ₁	Licenciatura plena em Educação Religiosa	32 anos
Professora da Escola Municipal 2 - PEM ₂	Pedagogia	26 anos
Professora da Escola Estadual 1 - PEE ₁	Pedagogia (Especialização em Gestão Escolar)	23 anos
Professora da Escola Estadual 2 - PEE ₂	Pedagogia	22 anos
Professora da Escola Federal 1 - PEF ₁	Graduanda em Pedagogia	20 anos
Professora da Escola Federal 2 - PEF ₂	Licenciatura em Letras (Especialização em Literatura Infanto-juvenil)	25 anos

4.1.3. Os instrumentos de pesquisa

A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2006 e entre março e maio de 2007. Para que conseguíssemos atingir os objetivos estabelecidos nesse trabalho, utilizamos vários instrumentos de pesquisa: o LD²³, a entrevista e a observação.

- **Os livros didáticos**

Os livros considerados, neste trabalho, são aqueles utilizados pelas escolas envolvidas na pesquisa. Em princípio, a intenção era considerar apenas três livros, mas identificamos a necessidade de equiparar o número de livros com o número de escolas, uma vez que não poderíamos relacionar a proposta do livro à prática de sala de aula se não conhecêssemos a proposta metodológica dos materiais utilizados.

Os seis livros analisados participaram do PNLD: dois do PNLD 2004 (o da editora Saraiva e o da editora Ática) e quatro do PNLD 2007. Na tabela que segue, apresentamos algumas informações sobre os LD:

²³ O LD é considerado não só como instrumento por fornecer informações referentes à organização do ensino de LP na 4 série do ensino fundamental, como também um objeto de análise.

Quadro 4 – Dados sobre os livros didáticos analisados

Livro didático	Nome do autor (es)	Editora	Ano de publicação	Número de unidades	Número de páginas	Avaliação PNLD	Escola onde é adotado
Viver e Aprender Português – 4ª série	Cloder Rivas Martos & Joana D'Arque G. Aguiar	Saraiva	2003	10	206	Livro organizado em unidades temáticas. Recomendado com ressalvas quanto ao conhecimento linguístico: são excessivamente enfatizados e repetitivos. Focaliza-se a aprendizagem de diferentes nomenclaturas e definições gramaticais.	EM ₁
Os caminhos da Língua Portuguesa – 4ª série	Maria Rosário do Gregolin	Atual	2004	15	224	Livro organizado em unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto. Recomendado com restrições quanto à compreensão e produção de textos orais e escritos e à gramática.	EM ₂
L.e.r Leitura, Escrita e Reflexão	Márcia Leite & Cristina Bassi	FTD	2005	10	224	Livro organizado em unidades temáticas. Recomendado com algumas observações quanto ao trabalho com o oral e à escrita.	EE ₁
Porta aberta Língua Portuguesa – 4ª série	Isabella Carpaneda & Angiolina Bragança	FTD	2005	16	224	Livro organizado com base em textos. Recomendado com ressalvas quanto à temática e à produção de textos.	EE ₂
Coleção vivência e construção: Língua Portuguesa	Cláudia Miranda, Angélica Lopes & Vera Rodrigues	Ática	2004	12	272	Livro organizado em unidades temáticas. Recomendado com ressalvas quanto às propostas de trabalho com o oral (restringem-se às conversas assistemáticas) e às atividades de produção textual por não orientarem em relação à avaliação e às condições de produção, circulação e recepção do texto.	EF ₁
Projeto Pitangua: Português – 4ª série	Obra coletiva	Moderna	2005	09	240	Livro que apresenta projeto temático. Recomendado com ressalvas quanto à produção escrita.	EF ₂

▪ **As entrevistas**

Nesta pesquisa, utilizamos uma entrevista focalizada²⁴: elaboramos algumas perguntas (Cf. nos anexos, p. 195-196) – tendo em vista o objetivo a ser alcançado – que fizemos às seis professoras para verificar as suas representações sobre o LD e o modo como elas usam esse material.

Por meio das entrevistas, buscamos analisar que tipo de relação o professor mantém com o LD, ressaltando os aspectos influenciadores no processo de seleção, o objeto de ensino priorizado e a interação, mediada pelo LD, entre professor e aluno.

Durante a realização delas, encontramos certa dificuldade para gravá-las. Superávamos a recusa inicial, quando explicávamos que a identidade da entrevistada ficaria resguardada. Ainda assim, algumas professoras queriam que nós entregássemos o modelo e só em outro momento realizássemos a gravação, porque assim teriam tempo de refletir sobre as perguntas e, se necessário, consultar outras pessoas que pudessem auxiliá-las em suas respostas. Contudo, não concordamos com essa proposta, pois isso poderia alterar os dados levando-nos a resultados não representativos da realidade e descaracterizar o próprio instrumento.

Apesar de alguns contratemplos, gravamos as entrevistas em áudio e, em seguida, as transcrevemos (Cf. nos anexos, p. 200-226).

²⁴ Nessa modalidade de entrevista, “há um roteiro de tópicos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal”. (MARCONI & LAKATOS, 1990, p. 85)

▪ **As observações**

Durante as aulas de LP, utilizamos a técnica de observação sistemática²⁵, pois a finalidade era observar uma parte da realidade a partir de nossa proposta de estudo. Para isso, tomamos como referência uma ficha (Cf. nos anexos, p.198).

Por meio das observações, verificamos que as turmas, em sua maioria, eram extremamente barulhentas e mostravam diferenças quanto ao desenvolvimento lingüístico-discursivo. Alguns alunos não conseguiam sequer copiar do quadro de forma legível: as palavras eram copiadas de forma incompleta. Eles tinham também muita dificuldade para reconhecer informações do texto e decifrar a relação grafofonêmica da língua.

É importante destacar que as aulas não foram gravadas em vídeo, porque não dispúnhamos de condições materiais nem em áudio, porque o ambiente era demasiadamente barulhento. Chegamos a fazer uma tentativa, contudo a gravação (em áudio) ficou incompreensível. Além disso, a maioria das professoras explicava o conteúdo durante, aproximadamente, cinco minutos e, raramente, solicitava a participação do aluno. Na maior parte do tempo, elas ficavam sentadas e quando um aluno tentava perguntar alguma coisa (algo que ocorria raramente), quase sempre, elas o repreendiam. Dessa forma, na maioria das escolas, não havia, de fato, uma sala de aula se entendermos esta como “um espaço aberto que deve favorecer e estimular a presença, o estudo e o enfrentamento de tudo o que constitui a vida do aluno” (MASETTO, 1997, p.34) e como um espaço de interação que favorece a construção do conhecimento e uma aprendizagem coletiva.

Para a efetivação das 56 horas-aula de observação, enfrentamos algumas dificuldades posto que, muitas vezes, a professora ou ensinava, no horário de português, uma outra disciplina

²⁵ Caracterizada pelo uso de instrumentos para a coleta de dados e pela atitude consciente do observador em relação aquilo que procura. (MARCONI & LAKATOS, 1990)

ou faltava no dia da aula. Na escola **EE2**, por exemplo, fomos nove vezes para conseguir observar 8 horas-aula. Nos outros dias, ou a professora decidia ensinar matemática, ciências ou faltava.

A partir das observações, buscamos analisar as práticas de sala de aula mediadas pelo LD, percebendo qual objeto de ensino priorizado, qual seção do livro era mais utilizada pelo professor e de que maneira este intervinha na relação entre o aluno e o material.

4.2. METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, explicamos especificamente como foi conduzida a análise dos LD, das entrevistas e das observações.

Do ponto de vista da abordagem do problema, adotamos uma pesquisa de caráter etnográfico, porque consideramos a visão dos participantes a respeito do contexto que envolve a utilização do LD e desejamos “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 334). Além dessa, utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que consideramos a verdade como relativa e historicamente condicionada e buscamos compreender o uso do LD dentro do contexto; e a quantitativa, pois, em alguns momentos, procuramos ilustrar em números as opiniões e informações coletadas por meio das entrevistas e das observações.

Por meio da análise, buscamos, como já mencionado, descrever e compreender a relação entre o professor e o LD, a partir da análise do LD, das entrevistas e da observação das aulas de LP. Para isso, apoiamo-nos na perspectiva sócio-interacionista de linguagem de Bakhtin e de aprendizagem de Vygotsky. Recorremos a conceitos como de ZDP, de interação, de dialogismo, de enunciado, de apropriação e de internalização, entre outros, para analisarmos as propostas dos

LD e as situações de uso desses materiais sugeridas pelos depoimentos dos participantes desta pesquisa e aquelas realmente efetivadas nas práticas. Esses construtos teóricos nos orientaram e direcionaram a análise aqui feita, a qual será apresentada nos capítulos seguintes.

Quanto à análise dos LD, recorreremos à concepção bakhtiniana de linguagem, aos PCN, ao Guia de Livros Didáticos e a alguns autores, como Geraldi (1994), Antunes (2003), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros, para compreendermos a sua organização metodológica e lançarmos um olhar crítico sobre ela. Essa análise inclui reflexões sobre as atividades que objetivam ao desenvolvimento da reflexão lingüística e das diferentes competências: ler, escrever, escutar e falar, ressaltando qual objeto de ensino priorizado pelos LD. Após isso, buscamos comparar as propostas metodológicas desses materiais àquelas concretizadas nas aulas de LP, o que contribuiu para a observação do modo de utilização do LD pelo professor.

No tocante às entrevistas, procuramos primeiramente fazer uma leitura de todo o conjunto de informações coletadas. Depois, selecionamos e agrupamos os dados referentes às entrevistas e os representamos em tabelas. Por fim, comparamos os dados e os interpretamos.

Os tópicos de análise foram estabelecidos a partir das perguntas de pesquisa. Então, por meio das respostas às perguntas das entrevistas, focalizamos a seleção do LD, a função do LD no ensino, o papel dos PCN e do Guia de Livros Didáticos, o objeto de ensino priorizado, a seção do LD focalizada nas aulas e o conhecimento sobre o manual do professor.

Após analisarmos os dados relacionados às propostas do LD e à esfera de uso desse material na perspectiva do professor, partimos para seleção, para o agrupamento das informações coletadas durante as observações e para a tabulação. Depois disso, procuramos verificar a função do LD, as estratégias de utilização desse material e o objeto de ensino priorizado em sala de aula, considerando, para isso, as notas de campo do pesquisador.

Uma vez organizados todos os dados (gerados através dos três procedimentos) e obtidos os resultados, procuramos evidenciar as relações existentes entre as informações coletadas e expor o significado dos dados em relação aos objetivos propostos e ao tema em questão.

CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, a descrição dos LD, das entrevistas e das observações. Depois, refletimos sobre os LD com a intenção de compreender como estes estão organizados em termos metodológicos e de perceber qual o objeto neles priorizado. Em seguida, analisamos as entrevistas e as observações, seguindo as perguntas de pesquisa, para percebermos os aspectos relacionados ao uso do LD pelo professor: seleção, material de consulta no momento da escolha, seção e objetos de ensino priorizados em sala de aula e estratégias de utilização.

5.1. DESCRIÇÃO DOS DADOS

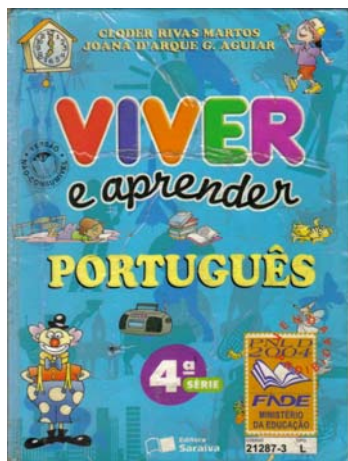
Neste subcapítulo, descrevemos o material a ser analisado, a saber: os LD, as entrevistas com as professoras e as aulas de LP, abordando questões relacionadas à organização e ao conteúdo de cada um desses objetos de análise.

5.1.1. Descrição dos livros didáticos

Para a descrição dos livros, adaptamos a grade presente no Guia de Livros Didáticos de 2004. Dela destacamos questões relacionadas à natureza do material textual, às atividades de compreensão e produção de textos e ao trabalho com a compreensão e produção oral e com os conhecimentos lingüísticos (Cf. nos anexos, p. 193).

Os livros considerados neste trabalho foram:

1. Viver e aprender português – Martos & Aguiar, 2003.



Este livro está dividido em 10 unidades temáticas, sendo cada uma dessas subdividida em: *conte a seus colegas, estudo do texto, um pouco de gramática, vamos produzir, diálogo entre textos e sugestões de leitura*. Essas unidades giram em torno de um tema a partir do qual as atividades são desenvolvidas. Há diversidade tanto em relação ao gênero quanto ao tema.

Nesse livro, encontramos em média três momentos destinados ao estudo do texto, da gramática, da produção escrita e/ou oral e da preparação para a leitura, em cada uma das unidades.

2. Os caminhos da língua portuguesa – Gregolin, 2004.



Este livro está organizado em 15 unidades, sendo cada uma subdividida em: *leitura, interpretação oral e escrita (vamos conversar, vamos escrever), construindo a escrita (atividades de linguagem, atividades de ortografia, atividades de textualização) e descobrindo a gramática, produção de texto*. No livro, há também um *glossário* e um espaço para sugestão de leituras.

As unidades abordam temas relacionados ao universo

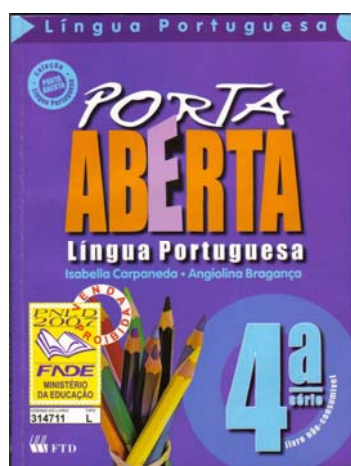
infantil e a questões sociais como o problema do lixo e a consciência negra. Esses temas são desenvolvidos a partir de textos pertencentes, no mais das vezes, ao domínio do narrar²⁶ e ao contexto literário.

3. L.E.R.: leitura, escrita e reflexão – Leite & Bassi, 2005.



O livro está organizado em 10 unidades temáticas, sendo cada uma subdividida em: *leitura do texto* (antes de ler, texto 1, conversando sobre o texto e explorando o texto), *produção de texto*, *produção oral* (consta apenas na 1ª, 2ª e 5ª unidades), *outras linguagens*, *texto 2*, *estudo da língua*, *ortografia*, *hora do jogo* (consta na 3ª unidade), *converse com seus colegas* (consta na 6ª unidade) e *só para ler* (consta na 7ª e 10ª unidades).

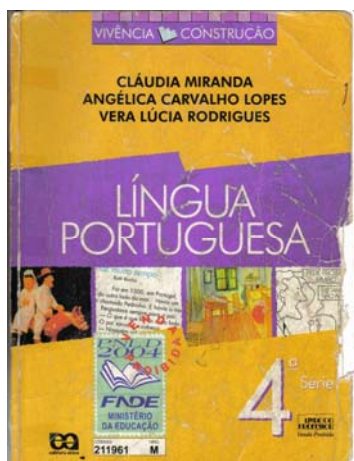
4. Porta aberta: língua portuguesa – Carpaneda & Bragança, 2005.



Este livro está organizado em 16 unidades, sendo cada uma dessas subdivididas, geralmente, em: *estudo do texto*, *preparação para a leitura*, *só para lembrar*, *gramática*, *com que letra*, *outro texto*, *you já leu*, e *produção escrita*. Além dessas seções, há aquelas que não aparecem em todas as unidades, como: *sua opinião é importante*, *projeto*, *as palavras no dicionário*, *para se divertir*, *fique sabendo*, *leia mais* e *produção oral*.

²⁶ Esse termo, segundo Schneuwly & Dolz (2004), refere-se à organização do conteúdo temático, que pode ser efetuada em diferentes modalidades: seqüência narrativa, descritiva etc. Os tipos de planificação são do domínio: do narrar, expor, argumentar, relatar e descrever ações.

5. Coleção vivência e construção: língua portuguesa – Miranda, Lopes & Rodrigues, 2004.



Este livro está organizado em 12 unidades, sendo cada uma subdividida, geralmente, em: *só para conversar*, *texto*, *pensando sobre o texto*, *pensando um pouco mais sobre o texto*, *lendo e comparando*, *eu e os textos*, *produzindo textos*, *trocando idéias*, *refletindo sobre nossa língua I*, *refletindo sobre nossa língua II*, *para não gosta de ler* e *para não esquecer*. Nessas diferentes seções, é sugerido o trabalho com diversas práticas, como: leitura, oral e escrita.

As unidades estão organizadas em torno de temáticas que buscam tratar de temas relacionados, por exemplo, à representação social do papel do menino e da menina, à importância de se cuidar do meio ambiente, ao trabalho infantil, à convivência, entre outros. Todas as atividades presentes no livro estão associadas ao tema abordado em cada uma das unidades.

6. Projeto pitangua: português – Editora Moderna, 2005.



Este livro está organizado em nove unidades, sendo cada uma delas subdividida em: *leitura* (Que curioso!, expressão oral, desafio, antes de ler, vamos estudar o texto – compreensão e amplie seu vocabulário), *estudo da língua* (ortografia), *produção de texto* (leitura, vamos explorar o texto, hora de escrever e apresentação e avaliação), *oficina de criação* (apresentação e avaliação), *para ler mais* (antes de ler, vamos estudar o texto – compreensão e amplie e vocabulário), *estudo da língua* (ortografia e uso do dicionário), *texto* (leitura, vamos explorar o

texto, hora de escrever, apresentação e avaliação), *por falar em e projeto em equipe*. No final do livro, há ainda uma seção destinada a sugestões de leitura.

Nesses livros, para o trabalho com a leitura, aparecem textos verbais e não verbais. Esses textos são explorados por meio de perguntas, para serem respondidas de forma oral ou escrita. De modo geral, há atividades que têm como finalidade explorar aspectos da textualidade, da decodificação e da compreensão. Geralmente, as perguntas para o estudo do texto levam o aluno a apresentar sua opinião sobre o assunto; a identificar a intenção do autor, as informações explícitas no texto e o significado de expressões e palavras; a recontar trechos do texto; a reconhecer a função de pronomes, de formas verbais, de pontuação etc; a transcrever trechos, entre outras. Por exemplo, no livro *Os caminhos da língua portuguesa*, é proposto ao aluno reescrever um texto utilizando sinônimos, observar as expressões idiomáticas e substituir palavras por antônimos. A atividade abaixo é uma das presentes nele:

Leia novamente o texto “Eu só queria ser mosca...!”
No texto aparecem estas três formas:
“Eu queria ser uma mosca...!”
“Ai, quem me dera ser mosca!”
“Desejava ser mosca só para ouvir o que estão falando!”
Escreva no caderno:

- O que significam essas expressões?
- Você já ouviu alguma dessas formas? Qual?

(GREGOLIN, 2004, p. 111)

Os livros também apresentam perguntas antes de alguns textos cuja finalidade é ativar o conhecimento prévio do aluno a respeito do tema. Como exemplo dessa atividade, podemos destacar a seguinte:

Por que o Brasil é considerado o país do futebol?
Quais são os jogadores mais famosos?
Fale o nome dos estádios de futebol que conhece ou ouviu falar.

(MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 14).

Em alguns livros, como o *Viver e aprender português, Projeto pintangá: português e o L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, há também propostas de leitura que objetivam estabelecer a comparação entre gêneros e destacar a função de alguns elementos lingüísticos no texto. Nesses livros, observamos o tratamento de um tema a partir de diferentes gêneros. Por exemplo, na unidade 1 do primeiro livro, para a discussão do tema *Esporte*, são utilizados três gêneros diferentes, a saber: poema, reportagem e charge.

No livro *Os caminhos da língua portuguesa*, encontramos também questões que visam à percepção das características de um determinado gênero, sendo que nem sempre esse está relacionado ao texto principal da unidade (aquele que introduz a temática). Nele, há ainda questões que buscam focalizar as diferentes línguas existentes e a variação sofrida pelas palavras ao longo do tempo; além disso, há aquelas que objetivam a comparação entre linguagens.

Dentre os livros, o *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão* destaca-se por trazer informações sobre o autor do texto e sobre as características do gênero. Nesse livro, identificamos ainda questões de compreensão de parágrafos e expressões, de produção de sínteses, de identificação de informações, de criação de título, de reconhecimento do efeito de sentido gerado por alguns elementos, entre outros. Encontramos também nele e no *Coleção vivência e construção: língua portuguesa* atividades que objetivam a identificação de informações contextuais (nome e data de publicação da revista, autor) e o reconhecimento dos argumentos utilizados pela personagem de um texto

No livro *Coleção vivência e construção: língua portuguesa*, nas seções destinadas ao trabalho com o texto, percebemos aquelas questões para o aluno identificar classes gramaticais; reescrever textos mudando o narrador, o tipo de linguagem e o discurso (direto e indireto); além

disso, as atividades sugerem aos alunos a oralização da escrita e o reconhecimento da função de alguns aspectos gráficos na construção do sentido, como nesta atividade abaixo:

2. Observe esta frase:

“Eu não estou... snif! cho... rando... BUÁ!”

b) No trecho aparece uma palavra escrita com todas as letras maiúsculas. Por que esse recurso foi usado?

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p.190)

Em relação ainda às atividades de leitura, não percebemos, nesses livros, definições sobre o objetivo da atividade no livro do aluno. No que diz respeito aos textos-base dessas atividades, não há uma uniformidade quanto aos gêneros, nem diversidade de contextos sociais de uso. A maioria dos textos é do tipo narrativo²⁷, com exceção dos presentes nos livros *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão* e *Projeto pintaguá: português*, nos quais são utilizados textos de diferentes gêneros e domínios sociais de comunicação, como o narrar, o relatar, o expor e o descrever.

Quanto às atividades de produção escrita, freqüentemente, elas aparecem sem orientação prévia a respeito das condições de produção e circulação e da importância do planejamento no processo de construção de um texto. Quase sempre, é sugerido ao aluno, por exemplo, criar histórias míticas, de aventura e em quadrinhos, entrevistas, cartas, diários, relatórios de bordo, poemas, classificados poéticos, textos de memória, textos explicativos²⁸, cartazes, paródias, fábulas, resumos, notícias, biografias, entre outros, sem orientá-los quanto às características desses gêneros, nem em termos de tema, de estrutura composicional e de estilo. Por exemplo, no livro *Viver e aprender português*, é sugerido ao aluno produzir uma história do folclore mundial em forma de cordel, todavia no livro não consta a descrição estrutural desse gênero. Outras vezes,

²⁷ Utilizamos o termo tipo de texto para designar seqüências com determinadas características lingüísticas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc). Para Bronckart (2007), essas seqüências são de seis tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva.

²⁸ Classificação utilizada por Schneuwly & Dolz (2004).

as atividades trazem algumas perguntas que servem de guia no momento da produção, como ilustrado abaixo:

Imagine um super-herói brasileiro. Como ele seria?

- Como é o nome dele?
- Como é a roupa que ele usa?
- Quais são suas armas mágicas?
- Que superpoderes ele tem?
- Onde ele mora?

Desenhe o super-herói brasileiro no seu caderno.

Invente uma história com o seu super-herói brasileiro. Imagine que ele tem que enfrentar inimigos e salvar alguém, salvar o Brasil ou mesmo a Terra.

Escreva a história no seu caderno e dê um nome para ela.

(GREGOLIN, 2004, p. 132)

Nas atividades de produção escrita presentes neles, há também propostas de correção, uma vez que os autores sugerem a participação dos colegas na avaliação do texto. Há também, algumas vezes, tentativa de apresentar modelos para o aluno produzir uma história, como o exemplo a seguir:

Observe as fotos:

Agora, responda: o amor existe somente entre um homem e uma mulher? Justifique sua resposta.

Crie uma história que retrate um desses tipos de amor.

Siga as instruções a seguir; elas o ajudarão em sua produção:

- Apresentação e caracterização das personagens, informando o que ela costumam fazer habitualmente;
- Caracterização do lugar onde se passará a história;
- Apresentação de um problema na história;
- Apresentação das conseqüências desse problema;
- Descrição de situações que deixem a história emocionante;
- Resolução do problema da história.

O narrador poderá ser observador ou personagem.

Terminada a história, dê um título adequado para ela.

No final, troque de texto com um colega e observe-o seguindo as instruções da seção

Nunca se esqueça.

Combine um horário com seu professor para a leitura oral dos textos.

(MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 33)

Existem também livros, como o *Viver e aprender português e Os caminhos da língua portuguesa*, que trazem propostas em desconformidade com o gênero focalizado, com a seqüência textual focalizada na unidade e com a temática. No livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, por sua vez, as sugestões de produção de texto escrito mantêm uma relação com o gênero trabalhado na unidade e orientam quanto à estruturação do gênero, ao plano geral e à importância da revisão, do emprego dos sinais de pontuação e do sistema ortográfico. Por exemplo, nesta proposta de produção de um poema, percebemos orientações quanto à escolha de uma cor, à realização de uma pesquisa de vocabulário e à organização dos versos:

Agora é a sua vez de escrever um texto de memórias. Ele pode ser um capítulo do Livro de memórias da classe. Para isso sigam estes passos:

1º passo

Comece selecionando alguma passagem de sua vida que você deseja deixar registrada para sempre, assim como fizeram Marcelo Coelho e Drauzio Varella. Não vale ser nada inventado. Veja as sugestões.

- Algum fato importante acontecido em uma festa familiar (aniversários, Natal, Páscoa, Dia da Criança etc.).
- Algum episódio vivido na escola (primeiro dia, nova classe, colega novo, professora inesquecível etc.).
- Alguma experiência acontecida em uma viagem.
- Alguma situação envolvendo irmãos ou amigos.
- Algum acontecimento triste ou emocionante; engraçado ou inesperado.
- Algum outro momento importante de que só você pode se lembrar.

2º passo

Escreva seu texto usando o narrador na 1ª pessoa (**eu**), pois você estará contando uma história verdadeira em que o narrador-personagem é ao mesmo tempo o autor.

Ao contar, utilize:

- Descrições que tornem a lembrança mais rica.
- Diálogos que podem ter acontecido.

Procure deixar bem claro:

- Quantos anos você tinha.
- Quando e onde o fato narrado aconteceu.
- Por que escolheu esse acontecimento.
- Que pessoas fizeram parte desse acontecimento.

3º passo

Depois de terminar seu texto, releia-o conferindo se você seguiu os itens do roteiro sugerido no 2º passo.

Ao final, dê um título que melhor represente a situação narrada.

4º passo

Depois de lido e corrigido, seu texto será passado a limpo em uma folha avulsa. Aproveite para ilustrar algumas das passagens narradas. Capriche na letra e leve a sério as sugestões e correções feitas pela professora.

5º passo

Todo livro tem capa, contracapa e sumário. A classe vai se dividir em equipes. Cada grupo deve se responsabilizar por um desses elementos.

O produto final tem pouquinho de todo mundo: o Livro de memórias da classe!

(LEITE & BASSI, 2005, p.168-169)

De um modo geral, em alguns livros, como no *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, as propostas de produção escrita apresentam orientações quanto ao planejamento e à avaliação e estão relacionadas a todo o trabalho desenvolvido na unidade. Em outras propostas, há também a sugestão de que o colega leia o texto e observe possíveis problemas quanto à grafia e à compreensão. Entretanto, nele e nos demais, faltam informações sobre o interlocutor, a situação de produção e o gênero solicitado. Por exemplo, no livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, é proposto ao aluno criar uma revista e lhe são apresentadas várias possibilidades de escrita sem fornecer dados suficientes sobre como produzir um texto para ser publicado na seção *Esporte*.

Por sua vez, o livro *Projeto pintangá: português* destaca-se por apresentar sugestões de escrita que compreendem diferentes gêneros e tipos de texto e por incluir perguntas antes do comando da atividade cujo objetivo é ampliar o conhecimento do aluno acerca do tema abordado. Em algumas propostas para a produção escrita nele presentes, há informações referentes ao que pode constar no texto, como na destacada abaixo:

7. Você agora vai escrever sobre você mesmo, compondo um relato.

Seu objetivo será fazer os leitores – seus colegas e professores – conhecerem um pouco mais sobre você.

- Conte alguma coisa que tenha acontecido com você.
- Conte também como é sua família, quais as suas origens, que fatos você gosta de lembrar, o que você pensa sobre certas coisas, como você se sente em certas ocasiões, o que você espera do mundo e das pessoas, etc.

(EDITORA MODERNA, 2005, p. 96)

Ainda em relação à produção escrita, vale destacar que é proposto ao aluno a construção de textos de diferentes gêneros em uma mesma unidade, como podemos observar na unidade sete do livro *Projeto pintangá: português*. Nesta unidade, no primeiro momento, encontramos a proposta de produção de uma notícia sobre algo ocorrido na classe, informando sobre o que ocorreu, com quem, onde, quando e por quê. Esse texto deve também ser escrito em terceira pessoa e, se possível, incluir depoimentos das personagens envolvidas no acontecimento. No segundo momento, há a sugestão de criação de uma receita poética, na qual o aluno pode tratar de felicidade, de sucesso, de uma boa escola etc. No terceiro e último momento, identificamos uma proposta de carta para um jornal, onde o aluno deverá expressar a opinião sobre algo que esse suporte tenha publicado.

De um modo geral, as sugestões para a produção escrita pressupõem tanto o uso da linguagem não-verbal quanto da verbal e a construção de textos do tipo narrativo.

Em relação ao trabalho com o oral, observamos questões que sugerem a apresentação oral, por exemplo, de uma pesquisa, a oralização de um texto escrito, a discussão de idéias, a resolução de perguntas de compreensão escrita, a contação de histórias etc. Algumas questões sugerem que o aluno fale sobre o que leu, assumindo um posicionamento; outras ainda objetivam ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre a temática da unidade, como no exemplo destacado abaixo:

- Qual a importância da obra de Monteiro Lobato para a nossa literatura?
 - Que histórias escritas por ele você conhece? Escolha uma e conte a seus colegas.
 - Que personagens do Sítio do Picapau Amarelo você conhece? Conte a seus colegas.
- (MIRANDA, LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 35 e 189).

As propostas estão, geralmente, relacionadas ao tema da unidade, mas, em alguns momentos, o objetivo é que o aluno perceba questões da língua, como no livro *Projeto pintangá: português*. Por exemplo, a função das interjeições nas frases, a variação de tonicidade pelas quais algumas palavras passam quando usadas no plural etc. Abaixo, apresentamos uma atividade dessa natureza:

3. Explique a diferença de significado entre as frases abaixo.

- Pegou, de luvas, a caixa.
- Pegou a caixa de luvas.

(EDITORA MODERNA, 2005, p. 50)

Encontramos também propostas que apresentam informações concernentes à organização dos gêneros orais, embora não haja um modelo, nem orientações mais precisas sobre a situação em que estes são usados, nem sobre os participantes; muito menos sobre os objetivos deste trabalho em sala de aula. Como exemplo desse tipo, podemos destacar a seguinte:

Como os mitos são conhecidos até hoje pela tradição oral, que tal montarmos uma seção de recontagem dessas histórias?

Escolha uma história sobre um mito que lhe tenha agradado e leia-o (sic) várias vezes a ponto de recontá-lo (sic) sem o auxílio do texto. Faça um ensaio, prestando atenção a alguns detalhes na hora da apresentação:

- Postura,
- Altura de voz,
- Seqüência exata da história,
- Expressividade.

Combine um apresentação para a própria classe e depois em grupo discutam o que poderia ser melhorado. Depois, representem as melhores histórias para outras turmas da escola.

(MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 206).

Por sua vez, no livro *Os caminhos de língua portuguesa*, o oral é trabalhado unicamente na forma de interação entre colegas e professores e de oralização da escrita, como meio para a interpretação de um texto escrito, através de sugestões de conversas e discussões entre colegas a

respeito do texto – verbal ou não verbal – que visam a acrescentar informações ou a situar o leitor em relação à proposta de produção.

Identificamos também, ainda que apenas nos livros *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão e Porta aberta: língua portuguesa*, atividades que buscam orientar o aluno no tocante ao tom de voz, ao ato de escutar e à organização do conteúdo a ser apresentado. A seguir, destacamos uma atividade que chama a atenção para a importância de saber ouvir, de respeitar o turno de voz, entre outras; comportamentos esses esperados em uma situação de debate.

Você e seus colegas vão discutir a questão abaixo. Lembre-se de que discutir não é brigar.

Os filhos devem fazer tarefas domésticas?

Para o sucesso desta atividade oral é importante:

- Saber ouvir a opinião do colega;
- Pensar se concorda ou discorda da opinião dele e, se quiser falar, levantar o braço e esperar a sua vez;
- Não repetir as mesmas idéias, mas contribuir com idéias novas;
- Respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das suas.

(CARPANEDA & BRAGANÇA, 2005, p. 27)

Nos livros, quanto ao conhecimento lingüístico, há conteúdos e exercícios gramaticais e alguns textos pequenos que servem para o tratamento de aspectos relacionados à estrutura, ao reconhecimento de classes gramaticais e à ortografia. Encontramos diferentes conteúdos gramaticais, como: encontro vocálico, separação em sílabas, encontro consonantal, dígrafo, sílaba tônica, ortografia (g,j, qu,gu,ç,c,ss,s,z,sc), tipos de acento, pontuação, tipos de frase, substantivos, adjetivos, locução adjetiva, pronomes, verbo, preposição e advérbios.

Neles, o conhecimento lingüístico é explorado em nível metalingüístico, epilingüístico e ortográfico. Encontramos tanto exercícios que objetivam a localização de classes gramaticais, de classificação de sílaba tônica; quanto àqueles que buscam refletir sobre a língua. Por exemplo, no livro *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, há questões que envolvem a ambigüidade provocada pelo

pronome pessoal *ela* e os que propõem ao aluno observar a diferença de sentido no texto quando se usa uma forma verbal no pretérito perfeito e no imperfeito; esta última questão também observada no *Projeto pintangá: portugueses*. São freqüentes nos livros exercícios de identificação de palavras pertencentes a uma classe. Abaixo, apresentamos uma atividade de gramática:

Encontre no texto abaixo e copie os quatro substantivos comuns utilizados pelo autor para nomear a criatura da ilustração.

“Como faltava pouco para anoitecer, Hércules avistou o leão, sem que este o visse. O herói pôde então esconder-se atrás de um arbusto espesso e esperar que o animal se aproximasse um pouco mais. Armou cautelosamente o seu arco e atirou uma flecha. Como se fosse de brinquedo, em vez de penetrar a pele da fera, a flecha ricocheteou, como se tivesse atingido uma rocha. O animal ergueu a cabeça, revirou os olhos e mostrou os dentes gigantescos. Hércules aproveitou que o leão se postou de peito aberto e lançou nova flecha, que novamente ricocheteou e caiu aos pés do monstro”.

(LEITE & BASSI, 2005, p. 24)

Há também atividades, no livro *Coleção vivência e construção: língua portuguesa* e no *Projeto pintangá: portugueses*, que levam o aluno a refletir sobre o uso adequado dos sinais e a função deles para a construção do sentido; a relacionar os pronomes às palavras a que eles se referem; a pontuar de acordo com o sentido que se deseja construir; a observar a mudança que a posição de um adjetivo pode provocar no significado do texto, entre outros.

Em alguns livros, como no *Viver e aprender português* e *Porta Aberta: língua portuguesa*, há questões que têm como finalidade ajudar/levar o aluno, após algumas observações, a apropriar-se das regras ortográficas e das definições gramaticais. A seguir, mostramos uma atividade que enfatiza os advérbios, mas de forma reflexiva e sem uso, no primeiro momento, de metatermos:

1. Leia tentando imaginar as cenas.

Cena 1

Mãe: Olha, sossegadamente, algumas fotos.

Filho: entra e mostra, timidamente, a tatuagem que fez no braço.

Mãe: Olha a tatuagem e, calmamente, chama o marido.

Pai: Pedre, delicadamente, que o filho lhe mostre a tatuagem.

Cena 2

Mãe: Olha, rapidamente, algumas fotos.

Filho: entra e mostra, alegremente, a tatuagem que fez no braço.

Mãe: Olha a tatuagem e, nervosamente, chama o marido.

Pai: Pedre, rispivamente, que o filho lhe mostre a tatuagem.

Responda oralmente.

- a) As emoções das personagens foram as mesmas nas duas cenas?
- b) Que palavras dos textos indicaram como as personagens realizaram as ações?

(CARPANEDA & BRAGANÇA, 2005, p. 126)

Em outros ainda, como no *Viver e aprender português e L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, encontramos textos utilizados como suportes de adjetivos, substantivos, de questões gramaticais em geral, cabendo, pois, ao aluno identificá-los e/ou nomeá-los. Por exemplo, no livro *Os caminhos de língua portuguesa*, é sugerido ao aluno pesquisar propagandas que tenham adjetivos no diminutivo e no aumentativo. Considerando os exercícios presentes em todos os livros incluídos neste trabalho, os predominantes são os de ortografia. Através deles, os alunos são levados a refletir sobre o uso de uma letra em um contexto específico. Por exemplo, no livro *Viver e aprender português*, numa atividade envolvendo a letra *h*, os autores primeiramente apresentam os diferentes contextos de uso desta letra – no início e no meio da palavra – depois sugerem ao aluno concluir a respeito daquele uso. Podemos ainda destacar aquelas atividades que exigem certo raciocínio, como questões que objetivam a descoberta de critérios de agrupamento de palavras pelos alunos e a separação de sílabas a partir da resolução de um exercício. No livro *Coleção vivência e construção: língua portuguesa*, o aluno é levado, por exemplo, a perceber os diferentes sons da letra *x*, as semelhanças na pronúncia e diferenças na escrita das palavras **mal** e **mau**, a importância do acento para diferenciar substantivos e verbos de preposição, entre outros. Abaixo, apresentamos um exemplo de uma atividade que serve para o aluno treinar a grafia das palavras e ampliar seu vocabulário.

1. Descubra as palavras, escrevendo-as no caderno.
 - a. Fruta do pessegueiro.
 - b. Veículo de transporte coletivo.
 - c. Antônimo de mínimo.
 - d. Fica em cima do pires.
 - e. Ciência que estuda os números.
 - f. Depois da sexta-feira e antes do domingo.
 - g. Objetivo que acendemos para iluminar.
 - h. Palavra cuja sílaba tônica é a antepenúltima.
2. Separe as sílabas das palavras encontradas na atividade anterior e pinte as sílabas tônicas. Em relação à sílaba tônica, o que essas palavras têm em comum?
(MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 53)

Encontramos ainda, em todos os livros, definições de palavras oxítonas, por exemplo, e exercícios de identificação de palavras quanto à sílaba tônica. No manual *Os caminhos de língua portuguesa*, a autora busca inovar por meio de sugestão de jogos e da contextualização do exercício, mas essas propostas são usadas com duas finalidades: a identificação de aspectos gramaticais e a adequação à norma ortográfica. Eis um exemplo desse tipo de atividade:

O rio está muito poluído porque as pessoas jogam muito lixo dentro dele. Veja quanta coisa foi parar lá no fundo: ((há uma imagem))
Vamos limpar o rio?
Encontre três objetos cujos nomes tenham a letra **x** e três objetos cujos nomes tenham **ch**.
Escreva os nomes dos objetos no caderno.

(GREGOLIN, 2004, p. 57)

Dentre os livros, o *Coleção vivência e construção: língua portuguesa* destaca-se por trazer atividades que objetivam a interdisciplinaridade, repassando a idéia de que o conhecimento é global e não fragmentado. Temos situações de interação, por exemplo, entre português e matemática, como no exercício destacado abaixo:

1. Discuta com seu colega e responda no caderno: que relação há entre o mapa pintado e o último verso da música?
2. O planeta Terra é formado por uma parte de terra e três partes de água. Com o colega, leia o gráfico ao lado e represente esta informação no caderno por meio de frações.

(MIRANDA, LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 170)

Em suma, esses livros apresentam diferentes propostas que visam, principalmente, ao trabalho com a compreensão escrita e a oralização da escrita. Entretanto, encontramos atividades que focalizam o significado das palavras, as regras da escrita, os aspectos concernentes à estruturação de texto: coesão, coerência, paragrafação etc, as regras gramaticais; mas, raramente, a compreensão e produção oral.

5.1.2. Descrição das entrevistas

Nesta seção, trataremos das entrevistas feitas com as professoras. Elas seguiram um modelo (Cf. nos anexos, p. 195-196) pré-definido.

Essas entrevistas são muito significativas, porque nos possibilitaram conhecer a forma de seleção e verificar se há ou não a consulta a materiais que poderiam auxiliar no momento da escolha do LD mais indicado para atender o projeto pedagógico da escola e desenvolver a competência comunicativa do aluno. Além disso, forneceram-nos informações sobre qual objeto de ensino e quais seções são priorizadas no momento da prática de sala de aula.

No que diz respeito à seleção do material, as entrevistas nos informam que são disponibilizados vários LD de diferentes editoras aos professores e que cada dupla ou grupo escolhe o livro de uma disciplina. Após analisarem cada um – quando isso ocorre, pois alguns só conseguem folhear um livro em razão do tempo – decidem qual adotar. Em cada seleção, os professores devem apresentar duas sugestões de dois livros, conforme mostra o trecho abaixo:

E: mas é só uma opção de cada disciplina... ou vocês apresentam duas opções?

P: Não... nós apresentamos duas opções... quer dizer ... no caso duas editoras.

E: Hum duas editoras. Não são dois livros? São duas editoras?

P:

[duas editoras.

(Entrevista com PEE₂, 31/05/07)

Nesse trecho, a **PEE₂** mencionou que os professores da escola onde trabalha apresentaram duas editoras, entretanto não podemos generalizar, uma vez que ela foi a única a afirmar isso, ainda que pelo discurso da **PEM₁** possamos entender que houve a escolha de dois livros de editoras diferentes.

Quanto ao que é priorizado na seleção, as professoras consideram o texto porque, segundo **PEE₁**, as questões gramaticais podem ser criadas a partir dele: “eu particularmente **priorizo os textos porque através dos textos é eu faço a criação da gramática...** entendeu? da interpretação... até a própria interpretação eu gosto de criar... de formular as questões... entendeu? mas eu priorizo mesmo os textos”. Além desse, elas apontaram o conteúdo, o manual do professor, a linguagem, a produção textual e as perguntas de compreensão como elementos importantes nesse processo. Elas verificaram também se o livro está próximo ou não da realidade do aluno.

Quando perguntamos se houve o contato com o Guia de Livros Didáticos, **cinco** professoras disseram que sim, mas, em seguida, percebemos que elas estavam se referindo à ficha de seleção, na qual se colocam os códigos das coleções escolhidas, como revela o seguinte trecho:

E: /.../ Mas assim... o guia auxiliou vocês... na... na escolha ou não?

P: se ele interferiu muito?

E: [isso... se ele auxiliou assim... vocês assim... de repente aí na decisão de escolher um ou outro livro?

P: não... porque tem um negócio de um código lá né?... tem uma... tem assim... você pode escolher... tem assim umas observações... mas nós não se preocupamos assim muito assim.

(Entrevista com PEM1, 31/10/06)

Ainda no tocante à seleção do material, consideramos que os PCN, entre outras coisas, poderiam auxiliá-las nesse processo, já que os critérios avaliativos presentes no Guia são

baseados nesse documento. Por isso, procuramos saber se as entrevistadas já os tinham lido. **Uma** reconheceu não ter lido e **cinco** disseram sim, entretanto, ao serem questionadas sobre a proposta referente à LP, apresentaram respostas imprecisas, demonstrando o desconhecimento desta, como podemos confirmar por meio do fragmento abaixo:

E: E em relação aos PCNs... como você os avalia? ((neste momento, a professora dirige-se a outra e pergunta sobre os PCN, demonstrando certa aflição. Quando percebe que a gravação ainda está em curso, fica preocupada com o registro das informações)).
(incompreensível)

P: Nós estudamos... nós estudamos todos os dias de PCNs... só que nós não temos... nós não temos.../ se discute os PCNs. ((a professora sinaliza para que a gravação seja parada)).

(Entrevista com PEF₂, 22/05/07)

Entre essas **cinco**, **três** disseram serem os Parâmetros importantes no momento do planejamento, destacando que aproveitam os objetivos, mas também foram vagas em suas respostas. Abaixo um trecho da entrevista com **PEM₂**:

E: /.../ Em relação aos PCNs... você os leu?

P: leio

E: Qual sua opinião em relação a eles?

P: é um apoio muito bom pra mim... sabes? Eu busco nos PCNs as questões... até mesmo quando vou traçar os planejamentos... os meus objetivos... em relação ao que é necessário pro ciclo que to trabalhando.

E: Você acha que ele auxilia

P: [auxilia

E: [na utilização do livro?

P: auxilia

E: E qual seria a maior contribuição deles?

P: olha... ele ele traz muitas estratégias boas... como eu te falei em relação aos objetivos... ele... clareia muitas dúvidas que possa ter... os PCNs... ele traz.

(Entrevista com PEM₂, 16/04/07)

Quanto à importância do LD para o ensino-aprendizagem, **cinco** professoras o consideraram importante. Quando indagadas do porquê de ele ser necessário, as respostas são diversas, a saber:

- Serve para o aluno aprender a escrita e a leitura;
- Possibilita o acesso ao mundo letrado;
- Ajuda o trabalho do professor, porque evita a cópia de textos no quadro;
- Ajuda tanto o aluno quanto a família acompanharem o programa.

Uma professora apenas afirmou não ser tão necessário, porque os professores têm seus próprios textos. A outra disse que, apesar de importante, quando o LD chega às mãos do professor, o planejamento já está pronto. É interessante destacar que essa justificativa é válida apenas para o primeiro ano de utilização do material, pois o LD deve ser utilizado durante pelo menos três anos.

Em relação à frequência de uso do LD em sala de aula, **duas** professoras declararam usá-lo constantemente; **três** afirmaram às vezes e **uma** disse não. E quando sondadas a respeito da parte do LD priorizada, o texto foi o mais mencionado. Elas também disseram aproveitar as perguntas de compreensão e os exercícios gramaticais, mas em menor número. Entretanto, durante as observações, percebemos que apenas **duas** o usavam com mais constância, a **PEF₁** e a **PEM₂**.

Quanto aos pontos negativos e positivos, pudemos perceber que o aspecto positivo praticamente está relacionado à importância do LD para o aluno, como: ajuda a melhorar a escrita e a leitura, possibilita o contato do aluno com livros etc. Uma entrevistada, contudo, destacou ser interessante, porque traz proposta para o uso da Internet. Por sua vez, o ponto negativo está associado ao conteúdo. **Quatro** professoras citaram como negativo a existência de textos longos, **três** a superficialidade da gramática e **uma** o excesso de gramática. A **PEF₁** afirmou o seguinte: “Algumas coisas assim/ alguns enfoques é que... por exemplo... na pontuação né? ele fala... pontuação mas a gramática mesmo que a gente dá o assunto em sala de aula... ele não trabalha/ é mais textos e produção de texto” e disse também não gostar do material. A **PEM₁** mencionou que

as propostas de produção não estão voltadas para a realidade do aluno e que elas deveriam sugerir a criação de histórias em quadrinho, preenchimento de cheques, carta etc.

Indagadas em relação às estratégias adotadas na utilização do LD, apenas **uma** professora afirmou seguir a proposta, retornando a algum tópico em caso de revisão. **Quatro** disseram não seguir página por página, mas selecionam partes de acordo com o que estão trabalhando, pois elas têm planejamento próprio. **Três** delas, quando recorrem ao LD, procuram por textos para explorarem aspectos gramaticais ou a leitura. Para complementar o trabalho didático, sobretudo em relação à gramática, todas disseram recorrer a outros materiais, principalmente, a LD, como: *Descobrimo a gramática*, *Eu gosto de português* e *Marcha Criança*. Além disso, citaram como material didático utilizado: dicionários, músicas, figuras, jornais, revistas etc.

Ainda quanto às estratégias, das **cinco** que utilizam o LD, todas disseram solicitar atividades como dever de casa. Indagadas em relação à correção, elas afirmaram corrigir ou individualmente ou com a turma. Nesse último modo de correção, há o jogo de perguntas e respostas: o professor pergunta e o aluno apresenta sua resposta.

Buscamos também saber qual a opinião das entrevistadas sobre o manual do professor.

Quatro responderam ser ele importante, porque

- Fornece respostas e idéias;
- Possibilita que o professor aprenda;
- Enriquece o trabalho pedagógico, pois traz estratégias, objetivos.

Apesar de o considerarem importante, destacam que:

- O professor não pode se restringir a ele;
- Algumas repostas apresentam uma linguagem complicada;
- Ele deveria orientar em relação a projetos;
- Não tem a ver com a realidade;

- É difícil de o professor utilizá-lo.

Entre as professoras apenas **uma** admitiu não ler o manual, porque adota a sua própria metodologia. Afirmou ainda ser ele importante somente para quem está iniciando no magistério. Realmente, segundo as observações, a **PEE₁** utilizou o livro apenas para o trabalho com a cópia, exercício de leitura e uma vez tomou um texto para identificação de aspectos gramaticais, demonstrando não seguir nem conhecer as orientações do manual do professor.

É interessante destacar que, apesar de a maioria delas apontarem o manual do professor como necessário, as suas respostas nos indicam que talvez elas não detenham um conhecimento mais aprofundado sobre ele – o que seria importante, pois ele traz reflexões sobre concepções de língua, orientações sobre o trabalho com o oral, a compreensão e produção escrita, etc – como percebemos nesse trecho da entrevista com **PEM₂**:

E: E em relação ao manual do professor? Aquela parte que vem pra... orientando o professor?

P: vou te confessar que é um pouco difícil a gente parar pra ler... mas sempre que a gente precisa a gente pede socorro.

E: E em relação ainda ao manual... o que você acha que é de difícil compreensão no manual? Nesses poucos contatos que vocês têm.

P: Não... não considero isso difícil... ele traz estratégias boas... ele traz objetivos bons... os objetivos nem sempre se encaixam né? porque o livro não tem muito a ver com a realidade daquilo que a gente tá trabalhando... com a realidade do aluno... mas eu não considero nada assim de negativo... sempre vêm boas sugestões.

E: Você acha que o manual auxilia o professor assim... na...na realização das atividades de produção oral...?

P: [com certeza... com certeza... ele dá... ele dá uma linha legal de pensamento pra nós.
(Entrevista com PEM₂, 16/04/07)

Apresentamos, abaixo, as principais informações coletadas a partir das respostas dadas pelas professoras:

Quadro 5: Informações referentes às representações das professoras no respeito ao LD

Conteúdo das perguntas	Conteúdo das respostas	Quantidade de professoras por resposta
Critério priorizado na seleção do LD	Texto	05
Acesso ao guia de livros didáticos	Possivelmente não	06
Conhecimento das propostas do LD	Vago	06
Frequência de uso do LD	Algumas vezes	03
Parte priorizada do LD em sala de aula	Texto	05
Ponto negativo do LD	Presença de textos longos	04
Ponto positivo do LD	Auxilia o aluno e o professor	04
O modo de seleção das seções do LD a serem utilizadas	De acordo com o tópico trabalhado	04
Uso de outros materiais	Outros LD	06
Importância do manual do professor	Auxilia o professor no trabalho docente	04

De um modo geral, o quadro demonstra que os livros ainda são bastante freqüentados como base para a preparação das aulas, mas, sobretudo, aqueles que privilegiam um ensino baseado no reconhecimento e na catalogação de classes gramaticais e exercícios ortográficos. Ele permite ainda dizer que existe certa incoerência entre o que é declarado pelas professoras e o que foi observado em sala. Por exemplo, o texto não é priorizado em sala e sim exercícios ortográficos.

5.1.3. Descrição das aulas

As aulas foram observadas em seis escolas da rede pública, no período de outubro/dezembro 2006 e março/maio 2007. Nessas aulas seguimos uma ficha de observação (Cf. nos anexos, p. 198) que nos guiou no decorrer da coleta de dados.

▪ EM₁

Nas aulas dessa escola, o LD adotado foi utilizado apenas em dois momentos, sendo que a parte priorizada foi a relativa aos exercícios gramaticais. Constantemente, a professora recorria a outros LD para preparar a sua aula. Desses livros retirava pequenos poemas, algumas perguntas de compreensão e incluía questões gramaticais, como: retirar dígrafos, encontros consonantais do texto, entre outros. Ela dificilmente explicava alguma coisa, quase sempre copiava a atividade na lousa e, em seguida, sentava, esperando que os alunos levassem os exercícios para ela corrigir.

No decorrer de cinco dias de observação, apenas em dois o LD foi utilizado. Foram priorizados os exercícios gramaticais, que exploravam verbos e pronomes oblíquos. Abaixo, destacamos alguns exemplos:

6. Copie as frases, substituindo os termos destacados por um pronome oblíquo adequado. Veja o exemplo e continue no caderno.

Adorei as suas tias . Adorei- as .

- a) Vi **as meninas** na rua.
b) Encontrou **o carro** amassado no supermercado.
c) Comprei **banana** na feira ontem.
3. Identifique o verbo de cada frase.
a) O aluno ficou animado.
b) As crianças sempre sujaram a roupa.
c) Hoje com certeza choverá.
d) O menino não dormia com medo de pesadelos.
e) A luz do sol batia na janela.
f) Ela está com medo.

(MARTOS & AGUIAR, 2003, p.163 e 182)

Os alunos apresentaram bastante dificuldade na resolução dessas atividades. Nas que envolviam pronome oblíquo, apesar do exemplo fornecido, eles só incluíam o pronome no trecho sem retirar o nome a ser substituído. A atividade parecia mecânica, pois os alunos não liam para verificar se essa tinha sentido ou não. Eles pareciam não conseguir estabelecer um elo entre a

linguagem em uso e aquilo que faziam. Já nos exercícios sobre verbo, eles nem conseguiam identificá-lo, marcavam como exemplo dessa classe as palavras **pesadelo, animado, sol e medo**, nem reconheciam os que indicam ação, estado ou fenômeno da natureza. Nessa aula, a professora comentou que o exercício de pronomes oblíquos era importante para eles aprenderem a usá-los no dia-a-dia e não falarem errado.

Na primeira aula observada, presenciamos um momento de produção. A professora distribuiu duas “folhinhas” contendo propostas de produção de texto. Antes de os alunos começarem, a professora alertou que eles deveriam imaginar uma história em seqüência, atentando para o título, a pauta e a pontuação. Ela copiou também no quadro alguns pontos de que eles precisavam lembrar no momento da produção, a saber: uso da letra maiúscula, pontuação, a seqüência de idéias, o nome da personagem, início, meio e fim.

Uma das atividades de produção escrita implementada pela **PEM₁** foi esta:

 **Produção de texto**

Veja o que aconteceu com o cachorrinho:



Escreva um texto contando essa história. **Atenção!** No seu texto devem aparecer estas palavras:

ontem cidade chuva enchente bombeiros

Aluno(a) : _____

Em uma outra aula, a professora copiou modelos de conjugação no quadro e, em seguida, explicou aos alunos que **am** e **ão** são diferentes: um indica futuro o outro não. Disse que **ao** é diferente de **ão**, exemplificando com o enunciado “**eu vou ao cinema**”. Chamou também atenção para o paradigma da 1ª conjugação, afirmando que é possível conjugar qualquer verbo regular a partir daquele paradigma (Cf. nos anexos, p. 231), desde que ele seja terminado em **ar**. Após isso, pediu aos alunos para conjugarem o verbo **falar** no futuro. Pronunciava o pronome e os alunos respondiam com a forma verbal correta. No final da explicação, comentou que estado “**é o estado em que a pessoa se encontra**”, exemplificando com o enunciado “**a menina está triste na janela**” e afirmando que o verbo **ser** indica “estado”.

Quando a professora passava atividades no quadro, a ênfase também era a gramática, como ilustra este exemplo:

A foca (Vinícius de Moraes)

Quer ver a foca
ficar feliz?
É pôr uma bola
no seu nariz

Quer ver a foca
bater palminha?
É dar a ela
uma sardinha

Quer ver a foca
fazer uma briga?
É espetá-la
bem na barriga!

Atividades

- 1) Circule as rimas que encontrar no poema.
- 2) Quantas estrofes têm o poema?
- 3) Qual é a personagem do texto?
- 4) Qual é o tipo de texto?

– Trabalhando a gramática

Retire do texto

- a) Duas palavras trissílabas
- b) Duas palavras com dígrafos

- c) Um pronome pessoal do caso reto
- d) Um pronome pessoal do caso oblíquo
- e) Um verbo da 1ª conjugação
- f) Uma palavra com encontro consonantal
- g) Um substantivo comum, simples.

Na aula em que passou essa atividade, a professora comportou-se de uma maneira diferente: leu o texto e perguntou aos alunos se havia rima, se o poema era dividido em estrofes e versos e se havia pronomes. Disse ainda que o objeto de estudo tratava da foca e questionou se a foca era um carro ou um animal. Os alunos acertaram algumas das respostas e erraram outras. Por exemplo, responderam que **uma** é um pronome. Após essa atividade, a professora disse que aquele jogo de perguntas e respostas sobre aspectos estruturais do texto fazia parte do trabalho com o oral.

A nossa presença em sala de aula permitiu ainda a observação da 3ª avaliação. Verificamos então que a prova estava estruturada da seguinte forma:

- Texto: O homem que não sabia nem ler
- Entendimento do texto
- Introduzindo a gramática (completar diálogo)
- Substantivo abstrato e concreto
- Passe para o feminino
- Classifique os substantivos (comum de dois, epiceno, sobrecomum, composto)
- Passe para o plural
- Ortografia
- Produção de texto

Por meio da organização da prova, nós observamos que a metalinguagem e os exercícios ortográficos ocupam um lugar privilegiado em sala de aula.

Quanto à participação dos alunos, essa foi ínfima. A maioria nem reagiu aos poucos momentos em que a professora falou, nem resolveu os exercícios. Um comportamento muito recorrente é a “cola”. Verificamos isso quando corrigimos alguns exercícios e identificamos a mesma resposta. Por exemplo, quando os alunos tiveram que identificar um substantivo comum no texto **A foca**, todos retiraram a palavra “briga”, localizada nesta estrofe: “Quer ver a foca / fazer uma briga? / É espetá-la / bem na barriga!”.

Ao final da última aula observada, a professora comentou que os alunos tinham aprendido, porque conseguiram responder. Na verdade, a maioria colou de um aluno que perguntava para nós se a resolução estava certa. Uma parte deles não sabia mais o que era pronome, dígrafo, encontro consonantal. Alguns chegaram a considerar “foca” como pronome.

De um modo geral, durante as observações, os materiais utilizados foram: LD, quadro e caderno dos alunos. Houve poucos momentos de exposição de conteúdo pela professora e, menos ainda, momentos em que os alunos participaram ativamente. Observamos também que os alunos freqüentemente só faziam as atividades, porque eram pressionados quanto à avaliação.

▪ EM₂

Nas aulas observadas na EM₂, verificamos certa freqüência na utilização do LD. A parte usada foi principalmente o texto, apesar de essa utilização visar quase que exclusivamente à oralização da escrita e ao exercício ortográfico. Às vezes, a professora pedia que os alunos resolvessem as questões de compreensão, mas não havia momentos de preparação para leitura.

Na primeira aula, ela ditou um texto presente no LD e pediu para que os alunos o corrigissem, consultando o material. Em seguida, mandou que eles fizessem os exercícios da seção **Atividade de retextualização** do LD que não foi corrigida. Essa atividade estava centrada principalmente no aspecto estrutural do gênero carta. Nessa aula, apenas alguns alunos

conseguiram acompanhar o ditado e resolver as questões da seção solicitada, porque eles não haviam entendido o que era para fazer. A professora não explicou anteriormente como o gênero carta é constituído, ela apenas ordenou a realização da atividade. Um aluno perguntou-lhe sobre a atividade, mas não houve resposta. Ele, aborrecido, fechou o livro e passou o restante da aula conversando com os colegas.

Alguns alunos com dificuldade nos chamavam para auxiliá-los. Percebemos assim que eles não sabiam sequer identificar o remetente de uma carta. Enquanto circulávamos em sala, a professora ficava sentada.

Na aula seguinte, a metade da turma estava no laboratório de informática. A professora pediu aos alunos para fazerem a leitura do texto da página 25 do LD (Cf. nos anexos, p. 238-240) e, em seguida, solicitou que cada um lesse um trecho. Como eles apresentavam muita dificuldade quanto à entonação e à pronúncia, ela mandou que eles lessem novamente de forma silenciosa, porque iria avaliá-los. Apesar disso, não houve outro momento de oralização da escrita. Depois de alguns minutos, perguntou-lhes sobre o assunto tratado no texto e o significado da palavra búli-búli. Os alunos hesitaram em responder, ela então mandou que resolvessem as questões de interpretação. No momento da resolução do exercício, tanto eles quanto ela tiveram dificuldade de resolver as perguntas de interpretação, porque, quando eles perguntavam, ela desconversava e não as respondia. Como estava sem o livro do professor, não podia dar respostas prontas. Além disso, parecia não ter lido o texto previamente.

Em outra aula, a professora ditou o texto **A costureira das fadas** do LD e, depois, pediu aos alunos para confirmarem a escrita das palavras a partir da leitura do texto. Depois de algum tempo, copiou o assunto **homônimos**. Em seguida, explicou-o rapidamente e passou um exercício para eles resolverem. Por fim, chamou alguns alunos para responderem no quadro.

Na aula seguinte, foram trabalhadas a leitura oral no livro de português e a silenciosa no de ciências. Na oral, a ênfase recaiu sobre a pronúncia e entonação, enquanto na silenciosa o objetivo era trabalhar o conteúdo da respectiva disciplina.

No penúltimo dia de observação, aconteceu a prova. No primeiro momento, a professora pediu para os alunos revisarem o conteúdo. Alguns deles pediram para definir o conceito de dígrafos e encontro consonantal. Depois desse período de revisão, a prova começou. As primeiras questões dela referiam-se ao texto (sobre páscoa); as demais eram de gramática e de ortografia.

Em relação ao teste, a professora disse que iria passar a produção de texto na aula seguinte. Isso, entretanto, não aconteceu: os alunos refizeram a prova de Ciências. Dessa forma, não pudemos presenciar nenhum momento de produção.

Durante as aulas, ficamos sabendo que a turma, uma vez por semana, ia para a sala de leitura. Perguntamos a alguns alunos sobre o que faziam lá; eles responderam que, às vezes, liam; outras vezes, brincavam. Estivemos então na sala de leitura e verificamos que o acervo era constituído, predominantemente, de clássicos da literatura, indicados para pessoas mais adultas, e de LD.

Vale ressaltar que as questões de gramática propostas nas aulas eram, geralmente, retiradas do livro *Uma proposta nova, simples e prática* da editora IBEP.

▪ EE₁

As aulas observadas na EE₁ concentraram-se no ensino de questões de ordem gramatical, como: dígrafo e encontro consonantal. Nessas, o uso do LD restringiu-se à parte do texto, usado para identificação de dígrafos, substantivos, encontros vocálico e consonantal. Vale ressaltar que o LD foi usado durante três momentos: para a leitura oral, atividade de cópia e identificação de itens gramaticais.

No primeiro dia de observação, a professora iniciou a aula com um ditado – nesse, as palavras eram pronunciadas de modo artificial. Depois, copiou um exercício no quadro sobre o emprego do **m** e do **n**, substantivos e dígrafos. Após isso, explicou o uso de **m** e **n** e o conceito de substantivos próprios, além disso, indicou o texto **Hércules contra o Leão de Neméia** do LD (Cf. os anexos, p. 247-248) como base para a resolução de duas questões: uma sobre dígrafos e outra sobre substantivos próprios. Por fim, ela corrigiu duas questões e parabenizou aqueles que acertaram a grafia das palavras com **m** e **n**. Veja a atividade abaixo:

1) Complete com **m** e **n**.

bo__ba	ca__po	pla__ta	lâ__pada	ca__to
espa__to	A__ta	fã__tástico	Ca__ponês	Sa__ba
sa__fona	ca__teiro	bo__beiro	sa__to	enca__to
ba__co	ta__bo	po__bo	elefã__te	tro__bone
la__ce	e__pada	e__trada	sa__bodramo	bu__bo

2) Agora coloque as palavras acima em ordem alfabética.

3) Retire do 5º parágrafo do texto “Hércules contra o Leão de Neméia” palavras com lh, ss, ch.

4) Pesquise e **escreva do texto** (sic) substantivos próprios.

No momento da resolução do exercício, alguns alunos estavam dispersos e outros sentiram dificuldade em ordenar as palavras de acordo com o alfabeto e em empregar o **m** e **n** corretamente. No decorrer da atividade, observamos que a professora circulava em sala corrigindo as atividades individualmente e que uma parte da turma não lia o texto para achar os dígrafos e os substantivos próprios, apenas os procurava.

Na aula seguinte, a professora iniciou entregando um texto sobre “Mulher”. Após entregá-lo, pediu-nos que ajudássemos os alunos a colá-lo no caderno. Em seguida, copiou questões no quadro e perguntou de quantos versos o texto era composto. A pergunta gerou um silêncio em sala; ela então lhes avisou que a atividade estava contando para a prova. Depois de

copiarem, os alunos começaram a resolver as questões. Quando terminavam, pediam-nos para corrigir a atividade.

Em outra aula, a professora começou entregando o ditado corrigido e, como alguns alunos tiveram um desempenho ruim, marcou outro para a aula seguinte. Após isso, copiou o texto **Vaivém** do LD (Cf. nos anexos, p. 251). Enquanto copiava, chamava atenção para o fato de que eles não precisavam parar de copiar numa linha só por que ela passou para a outra; além disso, anunciava quando era ponto parágrafo ou não e quando o hífen indicava substantivos compostos ou não. Depois, leu o texto com a turma e explicou que alguns dígrafos também podiam ser considerados encontros consonantais.

Na seqüência, os alunos começaram a resolver o exercício e a professora iniciou o momento de leitura oral de um fragmento de texto do LD (Cf. nos anexos, p. 251). Segundo ela, o objetivo da atividade era a avaliação da pronúncia e pontuação. Nessa aula, ao indagarmos quanto à função da cópia do quadro de um texto do LD, a professora respondeu que aquilo era importante para os alunos conseguirem fazer cópia corretamente.

Na aula seguinte, a professora informou o horário da avaliação e o conteúdo para a prova de português, a saber:

1. Sílabas: separação, número de sílabas e classificação;
2. Encontro vocálico;
3. Encontro consonantal;
4. Dígrafos;
5. Emprego do **m** e **n** (ortografia);
6. Texto para estudo.

Além disso, passou um ditado novamente para os alunos treinarem o emprego do **m** e **n** e um exercício sobre separação e classificação de sílabas.

Na aula anterior ao teste, os alunos fizeram uma revisão que incluía exercícios sobre dígrafos, encontro vocálico, emprego do **m** e do **n** e um estudo sobre o texto **Os sonhos de Saci** (Cf. nos anexos, p. 253). Aqueles que ainda não tinham feito a leitura oral foram chamados pela professora. Para as questões gramaticais, a professora utilizou um texto do livro de História, afirmando ser a única forma de eles lerem. Ela, nessa aula, adotou o mesmo procedimento das outras: copiou a atividade no quadro e esperou os alunos resolverem o exercício. Houve, no entanto, uma diferença: ela não corrigiu a atividade.

O último dia de observação coincidiu com o da avaliação. A prova dividiu-se em: texto e gramática. As perguntas do texto foram a respeito do título, da autora, da forma, do número de estrofes e versos. Havia também questões sobre encontros consonantal e vocálico, dígrafos, emprego do **m** e **n**, sinais de pontuação e classificação e separação de sílabas.

É interessante frisar que, durante o período de observação, a professora constantemente nos pediu para auxiliar um aluno com deficiência mental na resolução das atividades.

▪ EE₂

Nas aulas observadas nessa escola, em nenhum momento o LD foi utilizado. A professora trabalhou com história em quadrinho do programa fome zero e com atividades passadas no quadro. A maior parte das atividades era de ordem gramatical.

Na primeira aula, a professora começou rezando com os alunos e os fazendo repetir algumas palavras, como: obrigada e bom dia. Após isso, pediu-nos para copiar uma atividade no quadro, pois iria marcar uma consulta. Antes de ir, perguntou se os alunos lembravam quais eram os tipos de substantivos, se lembravam dos substantivos próprios, abstratos e se estavam fazendo a pesquisa sobre substantivos coletivos. Os alunos responderam que sim. Nós copiamos a atividade no quadro e, em seguida, corrigimos a primeira questão. Após uma longa espera, a

professora retornou e reassumiu a turma. Nessa aula, pudemos observar o quanto o ritmo dos alunos é lento. Parece que eles estão acostumados a passar um período de duas aulas copiando uma pequena atividade.

Nas aulas seguintes, a professora – após procurar as questões de interpretação da história em quadrinho **Família e a turma do sítio** no armário e não encontrar – pediu aos alunos para formarem grupos com oito componentes e, em seguida, distribuiu a história e solicitou a leitura do texto. Após as recomendações, saiu de sala. Alguns alunos começaram a jogar cartas. O barulho era intenso, por isso, pedimos que fizessem silêncio e perguntamos se eles já tinham lido a história. Como a turma estava extremamente agitada, sugerimos que lessem um texto do LD, mas eles não chegaram a lê-lo porque a professora retornou com as questões sobre a história em quadrinho que, provavelmente, foram feitas nesse intervalo de tempo em que não estava em sala – o que sinaliza a falta de planejamento. Ela as copiou no quadro e disse que eles deveriam responder e entregar na próxima aula, pois contaria para a avaliação. A turma começou a copiar, então o barulho diminuiu.

Em outra aula, a professora copiou informações sobre os **Adjetivos** no quadro. Após uma conversa com a turma sobre um incidente do dia anterior (dois garotos estavam brincando de “samba” e um deles teve os óculos quebrados), ela explicou o que eram adjetivos, fazendo alusão a bom e a mau comportamento e chamando atenção para a variação de grau dos adjetivos. Depois, informou-nos que passaria a trabalhar matemática, pois o conteúdo de português estava adiantado.

No último dia de observação, a professora iniciou a aula dizendo que era tempo de festa junina; depois perguntou se os alunos conheciam nomes de santos envolvidos na festividade. Após isso, copiou no quadro um texto intitulado **Festa Junina** e perguntas de interpretação e de reconhecimento gramatical. Pediu então que os alunos resolvessem o exercício; em seguida, saiu

de sala. Depois que os alunos resolveram a atividade, eles levaram para nós corrigirmos. Aqui mais uma vez a professora ausentou-se e, por conseguinte, não auxiliou os alunos na resolução dos exercícios.

A seguir, a atividade que foi trabalhada nesse dia:

Texto: **Festas Juninas**

É festa de Santo Antônio.
A garotada corre pra lá ... para cá...
O Olavo está animado na barraca de doces.
Ele grita:
__ “Olha a pipoca quentinha ... pé-de-moleque gostoso!
O sanfoneiro toca e a menina dança em volta da fogueira.
Carlos e Joana formam um par de caipira e tem um bigodão muito engraçado.
Ela está vestida de chita, toda enfeitada, e faceira.
Viva Santo Antônio ... grita Carlos.
Viva! Viva!

Interpretação

– Leia o texto e responda:

- 1) O que faz a garotada?
- 2) O que fez o Olavo para a barraca de doces?
- 3) Qual é o par engraçado? Por quê?
- 4) Qual é o nome do santo que é festejado dia 13 de junho?
- 5) Quais as comidas da época junina que aparecem no texto?

Gramática

1) Retire do texto

- a) Três substantivo próprio: _____
- b) Um substantivo composto: _____
- c) Derivado de fogo: _____
- d) Aumentativo de bigode: _____
- e) Uma palavra no diminutivo: _____
- f) Nome de uma profissão: _____
- g) Duas palavras com encontros vocálicos: _____
- h) Uma palavra no aumentativo: _____
- i) Um adjetivo: _____

Ao longo do período de observação, percebemos que a professora não costumava planejar suas aulas.

▪ EF₁

Na EF₁, no decorrer das aulas, observamos momentos de correção de exercícios do LD e/ou de explicação dos conteúdos passados no quadro. Nessas, percebemos que a professora seguia um planejamento que previa o ensino do conteúdo gramatical, tanto que os assuntos e exercícios (do LD ou não) abordados em sala estavam relacionados às questões ortográficas. Para a execução das aulas, ela utilizava tanto o LD quanto o seu caderno de nota, que continha definições gramaticais e exercícios ortográficos, como podemos ilustrar por meio desta atividade passada na lousa:

Complete as frases com as palavras dos parênteses que forem apropriadas a cada situação:

- a) O jardineiro, depois que _____ os galhos da árvore deitou-se na grama para descansar e _____ os olhos por alguns minutos. (cerrar, serrar)
- b) “Não há bem que sempre dure, nem há _____ que nunca acabe”. (mal, mau)
- c) “Ele não era _____ aluno, só estava _____ em algumas matérias”. (mal-mau)
- d) Márcio não é um menino _____. (mal-mau)
- e) Você se comportou muito _____ hoje. (mal-mau)

Na primeira aula, a professora corrigiu algumas questões de compreensão do LD. Ela não leu o texto base, apenas perguntava a resposta, alguns alunos respondiam e ela confirmava as sugestões de respostas presentes no manual do professor. Após esse momento de correção, passou no quadro o assunto **palavras homônimas**. Por fim, copiou uma atividade sobre o conteúdo abordado e sobre [‘maw] com **l** e **u**.

Na aula seguinte, iniciou corrigindo a atividade solicitada na aula anterior. Depois, deu as respostas de exercícios do LD. A professora pediu aos alunos para reescreverem algumas frases acrescentando as conjunções **e**, **porque** e **mas**. Alguns alunos pareciam acertar por intuição e aqueles que erravam não eram levados a perceber por que em determinados momentos se utiliza

uma e não outra conjunção. Após isso, mandou que os alunos circulassem essas conjunções em trechos de textos, mas imediatamente passou para o exercício apresentado a seguir, sem comentar a atividade:

Imagine uma história com as duas personagens que aparecem na atividade 1. Escolha alguns dos elementos de ligação e use-os no texto, apresentando-os de acordo com o código inventado. Utilize seu caderno.

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 242)

Em relação a essa questão, a professora lhes disse para inventarem uma história, utilizando pelo menos três personagens, podendo ser uma frase longa. Avisou-lhes também que leriam depois na frente. Posteriormente, começou a resolver um outro exercício em conjunto com os alunos. Perguntava e alguns conseguiam participar respondendo; outros só copiavam as respostas. Por fim, pediu-lhes para fazerem, em casa, a 3ª questão da página 244 do LD (Cf. nos anexos, p. 267). Vale ressaltar que não houve tempo para que as atividades fossem feitas: a professora só forneceu as respostas das questões, com exceção daquela que orientava a produção de uma história.

Na aula seguinte, a professora iniciou com a correção de duas questões do LD a respeito do imperfeito do subjuntivo. Como em todas as aulas, ela perguntava e parte da turma participava respondendo. No momento da correção da atividade ilustrada a seguir, um dos alunos perguntou quando eles deveriam usar o verbo no imperfeito do subjuntivo e no futuro do pretérito. Ela então disse que eles deveriam pesquisar na gramática ou no dicionário.

1. Escolha a forma verbal correta e complete as frases abaixo em seu caderno:

a) Chapeuzinho Vermelho não poderia imaginar que chegar à casa da vovó Δ tanto tempo. (levar)

b) Se o lobo não Δ o rosto, Chapeuzinho Vermelho não seria enganada. (esconder)

c) Se Chapeuzinho Vermelho Δ os conselhos da mãe, não mudaria de caminho. (ouvir)

d) Se Chapeuzinho Amarelo não Δ tanto medo, talvez Δ sossegada. (ter – dormir)

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 243)

Após esse momento, a professora ditou um texto para os alunos treinarem o emprego do **s** e do **ss** e perguntou se havia alguma diferença de grafia entre **sua** e **assustava** /**manso** e **sossego**. Antes de terminar a aula, passou uma atividade para casa: cada aluno deveria produzir uma história. Entretanto, não apresentou orientações claras a respeito de como proceder no momento da produção de um texto. Disse apenas para os alunos imaginarem que a sua mãe ou seu pai mandou-lhes ir ao supermercado fazer compras, mas, no momento de pagar, eles perceberiam estar sem dinheiro. Além disso, pontuou que a história deveria apresentar título, começo, meio e fim.

Na última aula observada, a professora entregou um material aos alunos contendo exercícios de revisão, porque na semana seguinte as provas começariam. Resolveu juntamente com os eles a 1ª e a 2ª questões sobre ortografia desse material. Em seguida, copiou os diferentes empregos do [‘pohke] no quadro e uma atividade sobre isso. Por fim, quando eles a terminaram, corrigiu-a e deu visto nos cadernos.

No decorrer das aulas, a professora chamava constantemente a atenção dos alunos para a avaliação, porque muitos conversavam. Percebemos também que ela estava mais preocupada com o cumprimento do programa do que com a aprendizagem, visto que eles reclamavam não compreender muito bem um assunto e ela, mesmo assim, começava outro, dizendo que precisava cumprir o planejamento. De um modo geral, há uma relativa participação dos alunos no momento da correção dos exercícios, mas não um trabalho colaborativo entre eles e a professora.

▪ EF₂

Nessa escola, durante as aulas observadas, em nenhum momento o LD foi utilizado. Embora a escola tenha recebido o material, a equipe de português, orientada por um professor –

que, após realizar a avaliação do livro adotado pela escola, verificou não ser o mais apropriado – decidiu trabalhar com o seu próprio material baseado na teoria dos gêneros.

Nas aulas observadas, presenciamos um trabalho com o gênero narrativa de aventura. O trabalho era organizado em seqüências que visavam à apropriação dessa atividade social de linguagem pelos alunos, conforme exemplo abaixo:

Língua Portuguesa
Belém, ____/____/____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Professor(a): _____

O texto "Sete dias de tempestade", de Amyr Klink, é também uma narrativa de aventuras de viagens, como a história de Robinson Crusoe e as histórias escritas pelos viajantes no período da conquista do Brasil, no séc. XVI.

Releia o texto e responda às questões a seguir

1ª.) Na sua opinião, como podemos caracterizar o protagonista da história, Amyr Klink? Quais as qualidades ele teria?

2ª.) Transcreva um trecho do texto que confirme uma característica marcante de Amyr Klink

3ª.) Qual a aventura vivida por Amyr Klink? Como ele conseguiu escapar dos perigos?

4ª.) O que o protagonista do texto aprendeu com a aventura que viveu?

5ª.) Na sua opinião, o que leva as pessoas a enfrentarem situações de risco?

6ª.) Qual sua opinião sobre as aventuras perigosas que muitas pessoas inventam? Você conhece algum exemplo de alguém que tenha passado por uma situação de risco?

No primeiro dia de observação, a professora copiou três perguntas de compreensão sobre o texto **Sete dias de tempestade** de Amyr Klink, dando continuidade a um trabalho iniciado na aula anterior. Após copiar uma questão, corrigiu-a imediatamente com os alunos; depois copiou mais duas e disponibilizou um tempo para a sua resolução. Em seguida, corrigiu cada uma das perguntas, buscando ouvir a resposta dos alunos. Quando esses tinham dificuldade, ela buscava instigá-los fazendo com que não só lembrassem a história como também recorressem a seus conhecimentos prévios, relacionando-os às demais informações presentes no texto, como verificamos na questão que requeria do aluno o significado deste trecho: **pedreira em febril atividade**. Depois de uma breve discussão, os alunos conseguiram relacionar o termo **mar** à palavra **pedreira** no interior do texto. Antes de finalizar a aula, a professora distribuiu um outro texto, intitulado **Viajar é uma grande aventura**, com algumas questões de compreensão. Em seguida, leu a parte introdutória e solicitou a alguns alunos a leitura de partes do texto, atentando para a questão da entonação. Nessa aula, não foi possível finalizar a leitura, uma vez que o tempo terminou.

Na aula seguinte observada, a professora distribuiu um material com questões de interpretação. Essas deveriam ser resolvidas pelos alunos em sistema de prova, isto é, a consulta ao colega era proibida. Ao longo da execução da atividade, ela chamava a atenção daqueles alunos que estavam conversando, lembrando-os de que aquilo fazia parte da avaliação. Com a intenção de ajudá-los na resolução das questões, ela retomou o assunto de cada uma das narrativas trabalhadas em sala: **Sete dias de tempestade**, **A viagem é uma grande aventura** e **Robison Crusoe**; além disso, explicou como eles deveriam responder algumas das perguntas. Quando alguns alunos começaram a entregar a tarefa, ela lhes pedia para lerem o que tinham escrito, com a finalidade de corrigir eventuais problemas. Nesta aula, como dois alunos não tinham conseguido terminar a atividade, a professora solicitou que eles resolvessem o que ainda

faltava em outra turma. Outros ainda demonstraram não ter entendido o que deveria ser feito, apesar das várias explicações dela sobre as questões.

Na aula seguinte, a professora pediu aos alunos para fazerem um círculo e, em seguida, começou a conversar sobre as idéias contidas nas narrativas trabalhadas nas últimas aulas. Depois, solicitou a produção de texto, alertando-os quanto à legibilidade das letras, aos sinais de pontuação e à importância de se consultar dicionários quando há dúvidas em relação ao modo de escrever uma palavra. Informou também que eles escreveriam uma narrativa de aventura, baseada em tudo aquilo já trabalhado, não esquecendo que em toda narrativa a personagem principal enfrenta dificuldades e perigos, além de vivenciar situações de medo e alegria. No decorrer da produção, alguns alunos apresentavam dúvidas em relação à escrita de certas palavras. Ela então fazia algumas perguntas e dizia se a maneira de escrever sugerida por eles estava correta ou não. A situação descrita abaixo revela a forma como a professora faz uso da tonicidade para levar o aluno à grafia correta:

Um aluno pergunta como se escreve “tinham”. A professora diz para ele falar como acha que é escrito. Ele responde que se escreve com **t, i, n e a**. Ela pergunta como se escreve /nhá/. Ele fala que é com **n, h e a**. Depois, ele diz que “tinham” se escreve com **t, i, n, h, a e o**. Ela pergunta é [tʃiˈnãw] ou [tʃiˈnãw]. Então ele percebe que deveria escrever com **t, i, n, h, a e m**.

Na última aula observada, antes de os alunos lerem a sua narrativa de aventura para a turma, a professora avisou que, após cada leitura, os colegas deveriam atribuir uma nota de 0 a 5. No momento da leitura oral, quando um aluno apresentava dificuldade, um colega, escolhido por ela ou ele, podia auxiliá-lo. Durante a atividade, ela elogiava aqueles alunos que liam forte e claramente. Após a atividade, esclareceu que o objetivo da produção escrita e da leitura em voz alta era verificar entonação, a pontuação, a ortografia e se o aluno já conseguia fazer uma

narrativa de aventura. Logo depois, pediu aos alunos para colarem um outro texto que eles haviam produzido no caderno e copiarem algumas questões concernentes à identificação de substantivos, de palavras paroxítonas e de separação em sílabas. Enquanto ela copiava o exercício, perguntou a respeito de palavras paroxítonas e a turma não respondeu. Diante disso, a **PEF₂** fez este comentário: “**também nós estamos tão distante da gramática**”; e copiou um esquema de classificação de palavras quanto à sílaba tônica. Percebemos, através desse enunciado, a insatisfação da **PEF₂** por não estar ensinando gramática normativa.

Nessas aulas, a professora, conversando conosco, afirmou sentir dificuldade tanto na execução da proposta quanto na leitura de alguns textos, além de sentir necessidade de ensinar verbo e encontro vocálico porque, segundo ela, os alunos precisam disso para aprender a escrever. Ela também disse que gostaria de saber como fazer os alunos aprenderem a grafar as palavras corretamente sem tratar de aspectos gramaticais.

Vale ressaltar que o diferencial nessa turma é a interação entre a professora e os alunos. Ela promove a discussão em torno das atividades e isso favorece a compreensão dos textos.

Na tabela, abaixo, especificamos os dias em que observamos as aulas, a quantidade de horas-aula, o conteúdo trabalhado em cada uma dessas aulas e as seções do LD utilizadas:

Quadro 6 – Dados das aulas observadas

Escolas	Carga-horária	Data	Conteúdo	Seções do LD utilizadas
EM ₁	10 horas-aula	16/11/06	Produção de texto.	Exercícios gramaticais.
		28/11/06	Resolução de atividades de gramática do LD.	
		30/11/06	Uso do -ão e -am nos verbos e conjugação verbal; Resolução de exercício de gramática do LD.	
		12/12/06	Atividade de interpretação de texto; Estudo do verbo ter na 3ª p. do singular e na 3ª p. do plural.	
		14/12/06	Estudo do verbo; Resolução de uma atividade copiada no quadro.	
EM ₂	10 horas-aula	07/03/07	Ditado do texto do LD; Atividade de retextualização do LD.	Texto e exercícios de compreensão.
		19/03/07	Leitura silenciosa e oral; Atividade de interpretação de texto do LD.	
		21/03/07	Ditado do texto do LD, homônimos, antônimos e separação em sílabas.	
		26/03/07	Leitura oral de um texto do LD.	
		09/04/07	Prova de Português (encontros consonantais e encontros vocálicos, classificação das sílabas, antônimo e sinônimo).	
EE ₁	12 horas-aula	05/03/07	Ditado; Emprego do m e do n .	Texto.
		07/03/07	Estudo do texto.	
		12/03/07	Atividade de cópia; Exercício sobre encontros vocálicos, encontros consonantais e dígrafos.	
		19/03/07	Ditado; Emprego do m e do n ; Separação em sílaba e classificação quanto ao número de sílaba.	
		21/03/07	Exercício de revisão: encontro consonantal, encontro vocálico, dígrafo, o emprego do m e do n ; e estudo do texto.	
		28/03/07	Prova de português (texto e gramática).	
EE ₂	8 horas-aula	23/04/07	Substantivo comum, abstrato e concreto, artigos indefinidos.	Não foi usado.
		28/05/07	Estudo de uma história em quadrinho.	
		29/05/07	Adjetivos	
		31/05/07	Estudo de um texto sobre festa junina; Exercício sobre substantivo, aumentativo, diminutivo, encontro vocálico e adjetivo.	
EF ₁	8 horas-aula	20/10/06	Correção das atividades do LD; Palavras homônimas.	Texto, exercícios de compreensão e de gramática.
		24/10/06	Correção das atividades do LD; Conjunções e , porque e mas .	
		27/10/06	Correção das atividades do LD; Ortografia: s e ss .	
		14/11/06	Revisão do emprego do por que , por quê , porque e porquê e palavras homônimas.	
EF ₂	8 horas-aula	24/04/07	Interpretação de narrativas de aventura.	Não foi usado.
		11/05/07	Atividade de interpretação de três narrativas.	
		16/05/07	Produção de uma narrativa de aventura.	
		18/05/07	Leitura oral das narrativas de aventura; Identificação de substantivos e sílabas tônicas num texto de aventura.	

5.2. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, discorreremos a respeito dos critérios usados pelas professoras na escolha do LD e da influência que os PCN e o Guia poderiam desempenhar nesse momento. Além disso, tratamos dos objetos priorizados no livro e na sala de aula, das estratégias implementadas pelas professoras e relacionamos as práticas de ensino às propostas dos livros.

5.2.1. A seleção do livro didático

Nesta seção, temos o objetivo de explicitar a resposta à primeira pergunta de pesquisa:

Quais critérios são utilizados na escolha do livro didático?

A partir dela, buscamos analisar o que orienta o professor no momento da escolha do LD, destacando, sobretudo, se os PCN e/ou o Guia de Livros Didáticos influenciam-no em algum momento, no ato de seleção.

Por meio das entrevistas, verificamos que os critérios para a escolha do LD pelas professoras são de natureza diferente, pois ora apontam para questões ligadas ao conteúdo, como gramática, texto e produção de texto; ora para aquelas de cunho ideológico: relação com a realidade local. No trecho abaixo, verificamos que a professora **PEE₂** considera critérios ideológicos e contedúísticos na seleção; e que a gramática, presente com frequência nas 8 horas-aula assistidas, não é algo relevante nesse processo, pois a referida professora parece estar consciente de que as questões gramaticais já não são enfatizadas.

E: E como assim vocês escolhem um livro e não escolhem outro?
P: O livro ele tá... quando nós escolhemos a gente vê se o perfil tá mais ou menos com a realidade da nossa região... e o que **nós consideramos dentro do do livro... o conteúdo dele é são os textos... trabalhando com os textos... a gramática hoje desses livros já são... é bem pouco assim eles não visualizam muito bem a gramática e sim eles trabalham em cima do texto...** eles não puxam aquela gramática mesmo... eles aproveitam pra... por exemplo... dá o adjetivo... eles já puxam do texto as palavras pra falar sobre a qualidade entendeu? (...)

E: E como você avalia esse livro em relação à proposta de interpretação de texto? Em relação a essa.../ a avaliação que você faz do livro?

P: éh na questão do texto... **os textos são bons mas eles são muito éh longos...** isso deixa... isso torna a aula muito cansativa... e alguns textos desse livro chama / é bom de trabalhar... que é a vivência do aluno... é educativo e outros assim tão fora assim da realidade deles. (...)

(Entrevista com PEE₂, 31/05/07)

Identificamos também que os critérios são inconsistentes, uma vez que as respostas das professoras às perguntas sobre as propostas do LD demonstraram que não houve uma reflexão sobre as questões abordadas no livro e que a PEE₁ não compreende de que forma o trabalho com o oral pode ser desenvolvido, pois o relaciona ao texto escrito e a PEM₂ parece confundir leitura, provavelmente em voz alta, com oralidade, como verificamos nestes trechos:

E: Como você avalia o livro adotado em relação à proposta de produção textual?

P: Olha... o livro é bem interessante... eu gosto do livro... o que falta mesmo é poder fazer esse trabalho na sala de aula.

E: E as propostas de linguagem oral do livro?

P: São razoáveis... são razoáveis... a gente pode complementar com outras coisas... com algumas coisas que a gente traz / textos prontos feito em cartolina / a gente pode melhorar através disso aí.

E: e a gramática?

P: a gramática não vejo nenhuma dificuldade porque a gente pode criar qualquer tema da gramática em cima de qualquer texto que a gente vai trabalhar com o aluno.

(Entrevista com PEE₁, 28/03/07)

E: E o que você acha das propostas que vêm no livro? Você acha que são interessantes?

P: Algumas são interessantes... outras a gente faz a parte dentro daquilo que nós planejamos... além outros objetivos fora do que vão constar do livro.

E: E em relação às propostas de oralidade... como você as avalia?

P: Em relação à leitura?

E: não... à oralidade mesmo... as propostas destinadas ao trabalho oral no livro.

P: olha... do livro tudo nós utilizamos né? Essas propostas também são utilizadas.

(Entrevista com PEM₂, 16/04/07)

Eles também se mostram inconsistentes porque, das seis professoras, **cinco** afirmaram priorizar o texto no momento da escolha, mas, quando consultadas sobre os pontos negativos do material, **quatro** delas citaram a presença de textos longos. Se o fator determinante para escolher um e não outro material é prioritariamente o texto, parece evidente que há intenção em utilizá-lo

em sala de aula. Todavia, percebemos, por meio das observações, que duas professoras (**PEE₂** e **PEF₂**) não o utilizaram em sala de aula e que as outras usaram-no esporadicamente. Por exemplo, durante 12 horas-aula de observação na escola **EE₁**, ele foi tomado uma única vez, exclusivamente, para identificação de questões gramaticais.

A partir das reflexões sobre as observações e entrevistas, podemos afirmar que os critérios utilizados são também de ordem subjetiva, porque as professoras não elencam questões passíveis de análise, como a presença de atividades reflexivas e de textos que contemplem a diversidade de contextos de usos da língua. Acreditamos ser isso um aspecto problemático na situação de ensino-aprendizagem, pois o LD exerce ou deveria exercer a função de material de apoio, requerendo uma seleção realizada a partir de critérios objetivos. Além disso, agindo assim poderiam ser escolhidos livros que atendessem, quiçá, os reais objetivos de aprendizagem. Acreditamos também que o Guia de Livros Didáticos e os PCN, como diretrizes, poderiam auxiliar as professoras na definição de critérios por meio dos quais os livros poderiam ser analisados, uma vez que o primeiro apresenta os princípios, a ficha de avaliação e as resenhas das coleções aprovadas pelo PNLD e o segundo os princípios norteadores do ensino de LP, indicando a unidade e o objeto de ensino. No entanto, o que percebemos é o não acesso ao primeiro e, praticamente, o desconhecimento da proposta veiculada no segundo.

Quanto ao Guia, não foi possível saber ao certo, por meio das entrevistas, se a escola não o recebeu ou se a diretora não o repassou às professoras. O fato é que elas não o consultaram e algumas confundiram-no com a ficha de seleção, como podemos confirmar nestes trechos das entrevistas com **PEF₁** e **PEM₁**:

E: E:: durante essa seleção... vocês já tiveram acesso ao guia... o guia do LD? A escola...
(...)
P: Recorremos... nós recorremos sim.
E: Ah... ta.

P: Porque quando eles lá... eles davam o livro pra gente já vinha... trabalhávamos de 1ª a 4ª série... assim todas as disciplinas... eles davam a coleção de português matemática história geografia por série... e aqui a gente trabalha já por série e a gente pega só o livro mesmo... eu pelo menos... peguei só esse livro que a outra professora me repassou.

E: O guia... eu falo de um documento... de um livro divulgado pelo Mec... distribuído pelo Mec às escolas?

P: Ah não... nós não tivemos acesso a isso.

E: [Que traz resenhas sobre o livro didático... ah esse livro é bom... esse livro é ruim... esse livro é recomendado... vocês não tiveram acesso?

P: Não... o que eles deram pra gente é tipo um... um cartaz né... só com...

E: [Com os livros?

P: Isso... mas não o livro em si... mas só as fotos deles pra gente ler e escolher.

(Entrevista com PEF₁, 20/10/06)

E: /.../ o guia auxiliou vocês na escolha ou não?

P: se ele?

E: sim... se ele auxiliou vocês na decisão de escolher um ou outro livro?

P: porque não tem **um negócio de um código lá você pode escolher tem umas observações**... mas não se preocupamos assim não

(Entrevista com PEM₁, 31/10/06)

Sem consulta ao Guia, a seleção está sujeita a não ser a mais apropriada para o cumprimento dos objetivos gerais para o ensino de LP – principalmente quando as professoras não possuem um conhecimento mais aprofundado sobre que tipo de ensino pode favorecer o desenvolvimento das habilidades lingüístico-linguageiras – porque ele traz uma avaliação realizada por especialistas que buscam apresentar os pontos fortes e fracos do material, destacando a importância do trabalho com todas as competências. Dessa forma, as professoras poderiam se basear no Guia para avaliar o LD de modo mais objetivo e, por conseguinte, selecionar aquele que se mostrasse melhor para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e linguageiras dos alunos.

Em relação aos PCN, algumas professoras ressaltam aproveitar os objetivos, elencados nesse documento no momento do planejamento. Entretanto, sabemos que o simples estabelecimento deles não implica o sucesso no ensino, porque eles “só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o quê e como ensinar” (BRASIL, 2001, p. 47).

Percebemos, por meio das entrevistas e notas de campo, que as professoras parecem desconhecer a proposta contida nesse documento, o que pode levá-las a continuarem seguindo o “velho” e repetitivo modelo de ensino prescritivo. Vejamos nestes trechos abaixo:

E: E você assim ainda não conhece a proposta pra língua portuguesa?

P: Não... não... não conheço ainda a proposta dos PCN pra língua portuguesa.

(Entrevista com PEE₂, 31/05/07)

E: E em relação aos PNC... como você os avalia? ((neste momento, a professora dirige-se a outra e pergunta sobre os PCN, demonstrando certa aflição. Quando percebe que a gravação ainda está em curso, fica preocupada com o registro das informações.))
(incompreensível)

P: Nós estudamos... nós estudamos todos os dias de PCNs... só que nós não temos... nós não temos... se discute os PCNs. ((a professora sinaliza para que a gravação seja parada)).

(Entrevista com PEF₂, 22/05/07)

E: ta ok. Em relação aos PCNs, você os leu?

P: leio

E: Qual sua opinião em relação a eles?

P: é um apoio muito bom pra mim sabes? Eu busco nos PCNs as questões até mesmo quando vou traçar os planejamentos, os meus objetivos em relação ao que é necessário pro ciclo que to trabalhando?

E: Você acha que eles auxiliam na utilização do livro e qual seria a maior contribuição deles?

P: olha, ele traz muitas estratégias boas. Como eu te falei em relação aos objetivos, ele esclarece muitas dúvidas que possa ter os PCNs ele traz.

(Entrevista com PEM₂, 16/04/07)

Nesses três trechos, uma professora declara não conhecer os PCN de LP e as outras dão respostas evasivas – e até inviáveis, como ler os PCN todos os dias – que não informam sobre o conteúdo desses documentos, demonstrando que, embora eles estejam funcionando há 10 anos como referência teórico-metodológica para o ensino, muito ainda precisa ser feito para que as professoras possam analisar as suas propostas e, com base nelas, escolher aqueles LD que tomem o uso da linguagem como ponto de partida e chegada e a reflexão como uma prática a ser associada ao trabalho de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Diante dessa constatação, podemos afirmar que a não consulta ao Guia e o desconhecimento da proposta dos PCN influenciam no momento da definição de critérios de seleção, porquanto faltam informações sobre os eixos que devem nortear o ensino e sobre os objetos a serem priorizados na sala de aula. Essa falta de informação, por sua vez, faz com que o ensino continue a ser regido por meio de normas de bom uso da língua.

5.2.2. Os livros didáticos

Nesta seção, procuramos responder especificamente à 2ª pergunta de pesquisa proposta neste trabalho, que é: **Que objeto(s) é/são priorizado(s) nos livros didáticos?** Para isso, analisamos inicialmente as atividades voltadas para a compreensão e produção (oral e escrita) e para o conhecimento lingüístico. Depois, apresentamos a resposta à questão levantada.

▪ Quanto à compreensão e produção oral

Em relação ao oral, percebemos que a ênfase recai sobre as atividades de oralização da escrita²⁹ ou de interação oral não-estruturada³⁰. Em alguns livros, como no *Projeto Pintangú: português* e no *Porta Aberta: língua portuguesa*, encontramos não só esses tipos de atividade como também outras que orientam em relação, ao treino, à adequação da voz à situação de comunicação e à importância de saber ouvir. No entanto, para que haja a constituição de um objeto legítimo de ensino, é necessário “um esclarecimento das práticas orais de linguagem que

²⁹ “Diz respeito a atividades que servem para o aluno expor um texto de sua autoria ou perceber questões relacionadas à entonação, à prosódia, por meio da oralização de textos de diferentes autores”. (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

³⁰ “Caracteriza-se por não visar ao desenvolvimento da capacidade dos alunos de produzirem enunciados orais adequados às diferentes situações de interação. Trata-se antes de atividades que estão a serviço de conteúdos, pois servem, geralmente, para introduzir a temática da unidade ou para fixar o conteúdo tratado em um texto escrito”. (*idem*, p. 9)

serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades lingüísticas e dos saberes práticos nelas implicados” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 168).

Essas propostas, envolvendo, por exemplo, os gêneros debate, exposição oral e júri-simulado, não enfatizam o gênero em si: servem, sobretudo, para o aluno socializar um ponto de vista ou expor alguma pesquisa que tenha realizado. Elas são consideradas por Oliveira (2007) como de interação oral semi-estruturada, porque ainda não informam sobre alguns aspectos relacionados à composição estrutural do gênero e ao estilo; limitam-se ao conteúdo. Como podemos evidenciar, os gêneros priorizados são aqueles públicos cujo uso restringe-se ao ambiente escolar ou os privados, como a conversa informal.

Nos livros, não identificamos questões que objetivam o desenvolvimento da compreensão oral. A única orientação presente diz respeito ao ato de saber ouvir, mas isso não constitui uma atividade propriamente dita de compreensão. Constituiria caso fosse solicitado ao aluno resumir, de forma oral ou escrita, as idéias veiculadas durante uma apresentação oral ou, ainda, observar quais expressões são utilizadas para se introduzir, por exemplo, um seminário.

Na maioria dos livros, constatamos que o oral não é tratado de forma sistemática e planejada e, quase sempre, aparece atrelado a uma atividade de compreensão escrita ou de socialização de um texto escrito, seja esse de autoria do aluno ou não. Essas propostas são de compreensão escrita, sendo a linguagem oral apenas o meio para a realização destas. Entretanto, não podemos negar que elas promovem a interação entre os alunos e entre eles e o professor e, por conseguinte, podem favorecer o desenvolvimento das habilidades orais do aluno.

Essa relação estreita entre oral e escrito, nas propostas do ensino do oral, já foi percebida por Schneuwly & Dolz (2004). Todavia, segundo esses autores, o oral “não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar e, seguindo a concepção da lingüística histórica, permanece bastante dependente da escrita” (*idem*, p. 166). Concluimos assim que o oral

é utilizado no mais das vezes como um elo para aprendizagem da leitura e da escrita e não como objeto de ensino. Entretanto, não estamos defendendo que a linguagem oral seja tomada sem nenhuma relação com a escrita, até mesmo porque pensamos que esta ajuda organizar aquela e que alguns gêneros orais formais mantêm uma estreita relação com os escritos, como é o caso do seminário. Sabemos que a escrita possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2003) e que “às vezes, o trabalho realizado sobre a argumentação escrita tem um efeito de retorno sobre a argumentação oral” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 167).

▪ Quanto à compreensão e produção escrita

As atividades de leitura são tomadas tanto na perspectiva da decodificação quanto da compreensão. Elas favorecem, sobretudo, a identificação de informações explicitamente no texto. Há, entretanto, aquelas que buscam ativar o conhecimento prévio, sendo que, em alguns livros, como no *Os caminhos de língua portuguesa*, a ocorrência é menor se comparada a dos demais. Outras ainda, em menor número, exploram os implícitos e os recursos lingüísticos utilizados no texto.

Alguns materiais apresentam, para a preparação da leitura, além da perguntas para serem respondidas oralmente, pequenos textos que informam a respeito do autor, das personagens e do contexto histórico. Isso é importante, porque a compreensão escrita é exercitada ainda na preparação da leitura e as informações sobre o contexto histórico em que o fato está inserido e sobre o autor são essenciais para o entendimento do texto, porquanto este é construído sócio-historicamente. Abaixo, destacamos um exemplo dessa proposta:

A história que você vai ler foi criada há mais de 2.000 anos, na antiga Grécia. Na antiga Grécia, os gregos acreditavam em muitos deuses. O mais poderoso de todos era Zeus. Apesar de ser casado com a deusa Hera, Zeus teve um filho com uma mulher mortal, a quem deu o nome de Hércules. Hera, enciumada, tudo fez para tornar a vida de Hércules um verdadeiro inferno.

Conheça as personagens que vão aparecer na nossa história

Hércules tem uma força sobre-humana. Quando bebê, conseguiu estrangular duas serpentes que a deusa Hera colocou em seu berço para destruí-lo. O menino cresceu forte e aprendeu a usar armas, a domar cavalos e a caçar. Tornou-se um incrível guerreiro e decidiu usar sua força sempre para o bem, apesar de todos os problemas enfrentados durante sua vida.

Euristeu é primo de Hércules e rei de Micenas. Como ele inveja a bravura de Hércules e deseja a sua morte, a deusa Hera aproveita-se desse ódio e faz com que nosso herói seja obrigado a obedecer ao covarde Euristeu. Hércules só se verá livre do primo se conseguir realizar doze difíceis trabalhos.

Este leão vive nas florestas de Neméia, região próxima a Micenas. Ele não é um animal comum: sua pele é invulnerável, isto é, nenhuma arma pode feri-lo, porque nem a espada mais afiada nem a seta mais pontuda conseguem penetrar em seu corpo. Um dos doze difíceis trabalhos de Hércules será derrotar o terrível **Leão de Neméia**.

(LEITE & BASSI, 2005, p.11)

Essa atividade prepara o aluno para a leitura do texto **Hércules contra o Leão de Neméia**, porque fornece informações sobre a personagem e a sua história. O aluno assim consegue entender o motivo real da luta entre Hércules e o leão.

Algumas propostas de preparação para leitura são interessantes porque sugerem a interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Esse aspecto é importante quando consideramos a linguagem como sendo de natureza dialógica. A palavra, como afirma Bakhtin (1999), é constituída a partir das relações ideologicamente determinadas, da mesma forma o conhecimento. Então, essa proposta contribui para que o aluno perceba a realidade de diferentes perspectivas, pois, à medida que as discussões são favorecidas em torno de um tema, o indivíduo percebe universos diversos, em razão de a sala de aula abrigar sujeitos ideologicamente marcados.

Um aspecto a ser destacado ainda é o tipo de texto presente nesses livros. Apesar de existir a diversidade de gêneros, utilizados para o tratamento do tema, esses são predominantemente do tipo narrativo. A ocorrência dos demais tipos (argumentativo, descritivo,

expositivo, injuntivo) é ínfima, diminuindo assim a possibilidade de o aluno conhecer e dominar as diferentes formas de planificação que organizam os enunciados – conhecimento esse necessário para que ele consiga compreender o texto globalmente, uma vez que diferentes tipos de textos apresentam marcas lingüísticas e encadeamento discursivo diferentes etc, exigindo mecanismos de compreensão diversos.

Outro ponto relevante diz respeito às atividades que sugerem a comparação entre textos. Essas, que aparecem principalmente no livro *Viver e aprender português*, são importantes para o desenvolvimento da prática de leitura, porque permitem ao aluno perceber as intenções de cada um dos autores em relação ao mesmo tema. Isso também mostra ao aluno que dependendo de quem escreve, da esfera de comunicação do gênero etc a forma de tratar o tema é diferente, as marcas lingüísticas são outras e a organização composicional sofre alteração.

Considerando as atividades de leitura de um modo geral, podemos afirmar que os livros promovem o desenvolvimento de um aluno leitor, ainda que em alguns haja o predomínio de atividades de extração³¹ e de prescrição³².

Quanto às propostas de produção escrita, algumas já direcionam o aluno, na medida em que não apenas propõem o tema, mas como também dão orientações sobre o planejamento e avaliação, ainda que se concentrem, respectivamente, em delimitação do tema e correção de aspectos ortográficos.

Algumas atividades destacam-se quando sugerem que o aluno colabore na avaliação ou quando sugerem que este converse com outro sobre o tema para depois escrever, uma vez que o

³¹ “Atividades cujo objetivo do leitor é extrair informações explícitas no texto”. (OLIVEIRA & CUNHA, 2007, p. 1)

³² “São aquelas que visam à percepção das características estruturais do texto e ao reconhecimento e à catalogação de classes gramaticais, bem como à memorização ortográfica”. (*idem*, p.2)

outro é importante tanto para constituição do conhecimento como do indivíduo, conforme nos informa Vygotsky (1984) e Bakhtin (1997, 1999).

Verificamos que as propostas de produção de texto escrito ainda não contemplam diferentes contextos sociais, objetivos... porquanto as atividades praticamente concentram-se em criação de histórias sem as referidas informações supra, o que fere o princípio social da escrita, porque as histórias míticas, de aventuras, fábulas não são os únicos gêneros que circulam socialmente nem os mais recorrentes. Fato mais preocupante ainda é que essas propostas são freqüentes nos demais volumes, que compreendem da 1ª à 3ª séries.

Observamos também a falta de modelos de textos. A maioria propõe que o aluno produza um texto de um determinado gênero que, muitas vezes, sequer é utilizado na unidade, como é o caso da proposta explicitada a seguir. Percebemos com isso que nem sempre o trabalho de produção está associado à leitura – no tocante à preparação temática, à planificação e ao estilo verbal, o que dificulta a apropriação do gêneros em questão pelo aluno.

O professor organizará a turma em equipes. Cada equipe ficará responsável por criar uma notícia de rádio a partir dos títulos propostos. A notícia deve ser breve, mas produzida de forma que os ouvintes consigam ter uma imagem bem precisa do fato e das circunstâncias em que ele ocorreu.

Equipe 1: galinhas provocam congestionamento no centro da cidade.

Equipe 2: alpinistas se perdem na Serra do Órgãos.

Equipe 3: assaltantes ficam presos em armadilha doméstica.

Equipe 4: gorilas fogem da jaula e causam pânico nos visitantes do zoológico.

Equipe 5: liquidação gigante gera tumulto em supermercado.

Equipe 6: torcida invade estádio e leva torcedores ao hospital.

Discutam que fatos serão criados a partir dos títulos e em que circunstâncias eles acontecerão. Depois, escrevam o texto. Leiam e releiam para verificar se:

- Contaram com detalhes o que aconteceu de forma que os ouvintes consigam imaginar as cenas.
- Usaram palavras que deram idéia de **quando**, **como** e **onde** as ações aconteceram.

Elejam um colega da equipe para ser o locutor da notícia criada. Este deverá ensaiar a entonação, a pontuação e a pronúncia das palavras e fazer marcações quando falar mais lentamente, mais alto etc.

(CARPANEDA, I. & BRAGANÇA, A., 2005, p. 129)

Essa atividade sugere que o aluno produza uma notícia de rádio. Entretanto, na unidade, o texto-base é do gênero artigo de opinião e trata do uso do piercing. Como percebemos, o tema e o gênero proposto nessa atividade não mantêm relação com o texto utilizado para o trabalho com a leitura. Como o aluno vai produzir algo que desconhece? As orientações presentes na proposta podem até ajudar, mas não levam o aluno a adquirir um modelo de interação relativamente estável. Espera-se que a produção de texto seja produto de uma reflexão não só a respeito de um tema, mas também sobre os demais componentes dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997). Essa atividade torna-se ainda mais problemática, porque não há orientação nem apresentação de modelos de referência para a produção escrita e, muito menos, para a produção oral, solicitada também na mesma. Logo, oferecer textos de referência, nos quais os alunos possam se basear, é o princípio norteador de qualquer prática, seja esta oral ou escrita (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Se a intenção é que o aluno apenas leia o texto, que este venha como leitura complementar, pois se o objetivo do livro é manter uma certa coerência em suas propostas que os textos utilizados para a compreensão escrita sejam do mesmo gênero e tipo de texto dos requeridos na produção escrita, para que o aluno possa se orientar.

Outro problema nos livros é o excesso de gêneros, uma vez que numa mesma unidade chegam a aparecer três ou mais, o que dificulta um trabalho mais sistemático que permita ao aluno a apropriação de diferentes gêneros. Talvez, no intuito de cumprir os critérios presentes na ficha de avaliação do PNLD, os autores dos LD acabem por não propor um trabalho que contemple os vários componentes do gênero discursivo, a saber: tema, forma composicional e estilo. A maioria das propostas sugere a produção de gêneros que foram apenas utilizados para o desenvolvimento de um tema – quando foram! O aluno tem a árdua tarefa de construir, por exemplo, uma crônica sem ao menos conhecer, de fato, como esse gênero está organizado em termos de conteúdo, de temática e de estrutura. Temos consciência de que não é suficiente

apresentar a definição do que seja uma notícia ou uma crônica. É imprescindível que o aluno perceba não apenas a forma final do gênero, como também as partes que o compõem.

Outro aspecto a ser mencionado é o excesso de seqüências narrativas. Embora essas sejam interessantes, porque ativam a imaginação da criança, favorecendo o avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, como sugere Vygotsky (1984), é recomendável que o aluno entre em contato com gêneros, por exemplo, do mundo do argumentar e do relatar, porque, em situações concretas de interação, é exigido do aluno o uso de diferentes gêneros agrupados nesses domínios. (Cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Vale lembrar que alguns livros se destacaram por apresentarem propostas de produção escrita, incluindo planejamento e a avaliação, por exemplo, o *L.E.R.: leitura, escrita e reflexão*, ainda que em certos momentos o foco desta última tenha sido a correção ortográfica e alguns aspectos relacionados ao primeiro não tenham sido enfatizados. Sabemos, no entanto, que a avaliação envolve, pelo menos, três aspectos: a organização textual, a organização temática e a correção ortográfica e que o planejamento abrange também a escolha do objetivo, a forma lingüística a ser utilizada – elementos esses determinados pelo interlocutor.

De um modo geral, as orientações que predominam em relação à produção escrita fazem parte do plano geral do texto, isto é, “referem-se à organização de conjunto do conteúdo temático” (BRONCKART, 2007, p. 120).

▪ Quanto ao conhecimento lingüístico

Por meio da análise dos LD verificamos que o ensino da gramática, nos aspectos ortográficos e morfológicos, está centrado no reconhecer, no catalogar, na nomeação de “entidades” da língua. Dessa forma, é possível afirmar que a competência prevista, nas seções destinadas a esse conteúdo, não é a produção e a compreensão de textos orais e escritos nem a

reflexão sobre a língua, mas sim a identificação de classes e a memorização de regras ortográficas.

Por meio das atividades propostas, percebemos ainda um equívoco na compreensão do que seja ensinar gramática. A idéia transmitida é que exercícios de reconhecimento de classes ou formulação e memorização de regras contribuem para o aluno falar e escrever corretamente. Todavia, não é por meio da identificação de substantivos primitivos e derivados (MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 94), de locuções adverbiais (CARPANEDA & BRAGANÇA, 2005, p. 173), de palavras paroxítonas (GREGOLIN, 2004, p. 100), do tempo e pessoa em que um verbo se encontra (LEITE & BASSI, 2005, p. 178), de adjetivos (EDITORA MODERNA, 2005, p. 40), entre outros, que as habilidades languageiras e lingüísticas serão desenvolvidas, mas por meio de práticas significativas de linguagem oral e escrita.

Alguns livros analisados até buscam enfatizar, por exemplo, o efeito de sentido do adjetivo em uma propaganda (CARPANEDA & BRAGANÇA, 2005, p. 116) (o que significa um avanço), porém exercícios dessa natureza não são muito recorrentes.

Observamos também uma ênfase nas questões ortográficas nesses livros. Todos dedicam uma seção para a exploração de tópicos relacionados à separação em sílaba, à diferença entre as palavras com x, ch, g, j, s, ss, c, ç, quando poderiam priorizar a reflexão e a análise dos elementos lingüístico-discursivos presentes em textos orais e escritos. Alguns tentam contextualizar as atividades, incluindo vitrines de lojas com algumas peças do vestuário etc, mas o objetivo final é o treino ortográfico. Não estamos afirmando que a ortografia não é importante, até porque "a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas" (ANTUNES, 2003, p. 60). Queremos pôr em relevo a importância de este ensino ocorrer de acordo com a necessidade do aluno, isto é, a partir das inadequações cometidas no

próprio ato de escrever. De preferência, ao final de uma produção textual, como destacam Schneuwly & Dolz (2004).

Nos livros, verificamos também certa ausência de exercícios que explorem a gramática “em função da compreensão e da produção de textos orais ou escritos” (ANTUNES, 2003, p. 92), mostrando a sua aplicabilidade e funcionalidade nas práticas comunicativas.

Considerando a pergunta de pesquisa, podemos concluir que embora os gêneros discursivos estejam presentes nesses instrumentos didáticos, eles não são tomados como objeto, uma vez que os aspectos ligados à situação de produção, os elementos da ordem do social e do histórico, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal não são tratados de modo sistemático. Percebemos que eles são suportes de conteúdos e favorecem o desenvolvimento de várias atividades que levam as professoras a intervir sobre a temática, daí afirmarmos que as informações veiculadas no texto são os objetos de ensino priorizados nas propostas do LD. Isso não significa dizer que, quando contempladas, favoreçam a reflexão sobre o que pode ser dito em um dado gênero e em outro, pois as propostas nos livros objetivam, sobretudo, levar o aluno a dominar a temática da unidade, através de diferentes atividades de compreensão de texto escrito, de produção escrita, de gramática e de expressão oral.

Ademais, verificamos que outros objetos são focalizados nos livros, como: aspectos gramaticais e estruturais. Há, por exemplo, seções destinadas ao estudo da nomenclatura, da identificação de classes gramaticais e das questões fono-ortográficas e aquelas nas quais a estruturação lingüístico-textual é focalizada, como as formas de organização de uma narrativa.

5.2.3. As aulas de Língua Portuguesa

Para compreendermos a relação do professor com o LD, buscamos nesta seção responder às seguintes perguntas de pesquisa a partir das vozes dos participantes e da pesquisadora: **Que objeto(s) é/são priorizado(s) nas práticas de sala de aula? Que seção(ões) do livro é/são priorizada(s) no ensino? Quais estratégias são utilizadas?**

5.2.3.1. O objeto de ensino

As entrevistas mostraram que textos, principalmente do gênero poema, estão presentes em sala de aula. Isso poderia nos levar a pensar que a ação do professor esteja incidindo nos conteúdos indicados para as práticas do uso da linguagem, como: historicidade da linguagem e aspectos do contexto da produção dos enunciados, ou naqueles indicados para as práticas de reflexão sobre a língua, por exemplo: aspectos ligados à organização dos enunciados e ao modo de organização dos discursos. Todavia, quando comparamos o depoimento das professoras ao que presenciamos em sala, verificamos que as aulas de LP estão centradas no trabalho com a gramática como um fim em si mesma. São diversos os momentos em que as professoras utilizam o texto para explorar itens gramaticais, como no exemplo destacado a seguir, justificando, muitas vezes, que tal trabalho contribui para o aluno aprender a escrever e a falar corretamente. Quando o ensino da gramática é impossibilitado por algum motivo, como acontece na **EF₂** em que um outro material está em uso e onde há de certa forma a influência direta do professor elaborador do material didático sobre a professora, percebemos certa aflição da **PEF₂** por achar que se não ensinar, por exemplo, encontro vocálico, o aluno não vai aprender a grafar as palavras corretamente.

A atividade que segue nos mostra a forma de tratamento dado ao texto nas aulas de LP.

Vaivém

Mestre Zuza era um carpinteiro que cuidava muito bem de suas ferramentas e tinha até mania de batizá-los com nomes especiais. O martelo chamava-se toque-toque, o formão, rompe-ferro, o serrote, vaivém.

Muita gente pedia as ferramentas do mestre Zuza emprestadas. Mas como a maioria demorava a entregar, ou acabava ficando com elas, o velho resolveu não emprestar mais nada.

Certo dia, um menininho foi à oficina do Zuza e pediu:

— Papai, pede emprestado o vaivém.

Mestre Zuza então respondeu:

— Menino, volta e diz a teu pai que, se vaivém fosse e viesse vaivém ia, mas como vaivém vai e não vem, vaivém não vai.

(LEITE & BASSI, 2005, p. 44)

1) Leia o texto

2) Agora coloque as palavras destacadas nos lugares certos e faça como no modelo.

Encontro vocálicos

– carpinteiro

Encontro consonantal

– mestre

Dígrafos

– ferramentas

O texto acima foi retirado do LD e usado para a simples identificação de questões gramaticais. Sabemos entretanto – a partir de estudos, como os de Geraldini (1999) e Neves (2004) – que isso não ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, porquanto os exercícios que podem contribuir para a apropriação de novas formas de linguagem são aqueles que levam o aluno a usar a – e refletir sobre os diferentes usos que fazemos da – língua em diferentes situações de comunicação. Ademais, a presença dos textos em sala indica apenas que as discussões sobre a necessidade de a escola proporcionar o contato dos alunos com textos já foram de certa forma absorvidas, faltando ainda mudar o modo de tratá-los.

As questões de prova passadas aos alunos também revelam que o objeto priorizado é a gramática pela gramática, porque a prova era constituída predominantemente de questões de classificação e de identificação de itens gramaticais. Isso e outras situações vivenciadas em sala de aula mostram que, apesar das muitas discussões sobre a importância de se focalizar os gêneros

discursivos, de um modo geral, o ensino continua sendo dirigido pela concepção prescritiva do uso da língua.

Verificamos ainda que a exploração de alguns aspectos gramaticais, como o emprego dos pronomes oblíquos, é justificada de forma inadequada, pois, ao dizer que eles contribuem para os alunos aprenderem utilizá-lo corretamente e não falarem errado, a professora tem uma atitude preconceituosa – porquanto a questão não está no certo ou no errado, mas em ser adequado ou não –, além de possuir uma visão equivocada daquilo que pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, uma vez que atividades de substituição de nomes por pronomes nas frases não favorecem o uso adequado da linguagem conforme a situação, mas sim a reflexão sobre as diferentes práticas materializadas por meio dos gêneros. O alvo da reflexão pode ser então os aspectos concernentes à situação de produção e circulação, ao tema, às marcas lingüísticas etc que caracterizam cada gênero.

Dessa forma, a ênfase nas questões gramaticais, como nos exercícios de reconhecimento de encontros vocálicos e consonantais, de dígrafos, de classificação de palavras quanto à sílaba tônica etc dão a conhecer não só o que é focalizado nas aulas, mas também a concepção de língua assumida pelas professoras: a de língua como sistema. A importância dada a esse ensino é evidente em seus discursos, como podemos verificar nos trechos abaixo:

E: E em relação à gramática o que você acha?

P: A gramática... neste livro aqui... ele não trabalha a gramática

E: Não tem itens gramaticais?

P: Algumas coisas assim... alguns enfoques é que por exemplo na pontuação né? ele fala... pontuação mas a gramática mesmo que a gente dá o assunto em sala de aula ele não trabalha... é mais textos e produção de texto

(Entrevista com PEF₁, 20/10/06)

E: Quais os pontos negativos e positivos no modo de utilização desse livro?

P: /.../ ele não tem uma seqüência como dizer na área da parte da gramática...apesar que hoje a gente vê muita essas informações que a gente não deve usar a gramática... mas eu acho que a gramática...ela faz parte...sabe por quê? Se o aluno não souber um pouco de

gramática...acho que ele vai ter mais dificuldade de usar um verbo usar pronomes o artigo...eu acho que isso é fundamental...ajuda muito até a questão do texto /.../
(Entrevista com PEM₁, 31/10/06)

Nesses trechos, observamos também que as professoras não se apropriaram da **palavra autoritária** dos documentos oficiais e dos LD, uma vez que demonstram não assimilar o discurso sobre a necessidade de se partir do uso para reflexão e desta para o uso. Ao proferir “ /.../ **ele [LD] não tem uma seqüência... como dizer na área da parte da gramática...apesar que hoje a gente vê muita essas informações que a gente não deve usar a gramática... mas eu acho que a gramática....ela faz parte /.../**”, a PEM₁ deixa entrever que o seu enunciado está sendo construído em resposta àquele que diz não ser o ensino da gramática, nos moldes tradicionais, favorável ao desenvolvimento linguageiro do aluno. Percebemos assim que as professoras tomam o discurso de outrem como uma **palavra interiormente persuasiva**, pois identificamos uma atitude responsiva a esse discurso.

Em resumo, a pesquisa mostrou que o objeto de ensino nas aulas de LP é a gramática, principalmente no respeitante às questões ortográficas. Ela é explorada quase sempre a partir do texto, que é utilizado como pretexto para a identificação de itens gramaticais e para o treino ortográfico.

5.2.3.2. O material didático

As entrevistas e as observações mostraram que os materiais didáticos mais usados nas aulas de LP são: o LD adotado e as notas das professoras, sendo estas geralmente baseadas em outros LD.

Por meio das informações coletadas, percebemos que o livro aparece sobretudo como um “objeto decorativo”, porque, diferentemente do que Britto (1997) afirma, os livros atuais não

desempenham a função de protagonistas em sala de aula nem determinam a escolha dos conteúdos. Frequentemente, as professoras usam do LD apenas textos (para o ditado, para a leitura oral ou silenciosa) e exercícios para a fixação de conteúdos gramaticais passados no quadro.

Através das entrevistas e observações, percebemos também que a maioria das participantes desconhece as propostas e o manual do professor do LD com qual trabalha. Fazemos tal afirmativa porque, quando sondadas sobre essas questões, as professoras foram imprecisas em suas respostas, como podemos verificar neste trecho:

E: E como você avalia esse livro em relação à proposta de produção de texto?

P: Olha ... a produção do texto ... olha ... eu acho assim ... eu acho que deveria ter assim ... melhor...ele trabalha assim muito...ele trabalha história ele trabalha porque nós não podemos trabalhar no texto...só pelo texto... temos de trabalhar com história em quadrinho... que eu acho interessante...trabalhar com cartas trabalhar (incompreensível) trabalhar como utilizar o cheque...eu acho que isso é a vivência do nosso aluno no dia-a-dia...e muitas coisas desse livro não está assim nessa parte.

(Entrevista com PEM₁, 31/10/06)

Por meio das informações coletadas, é possível afirmar que os textos são usados para:

- Leitura oral ou silenciosa;
- Ditado;
- Fixação de conteúdo gramatical;
- Trabalho com a compreensão de texto e
- Atividade de cópia.

Quanto à primeira, elas foram realizadas em duas escolas: **EM₂** e **EE₁**. Na primeira escola, a **PEM₂** utilizou a leitura oral alternada apenas para verificar se os alunos já conseguiam decifrar o código e ler com entonação. A professora dessa escola fez uso também da leitura silenciosa que parecia estar a serviço do silêncio: enquanto alguém da classe lia, os demais não

conversavam. Isso evitava que a professora chamasse a atenção da turma diversas vezes e que ela se desgastasse. Na segunda escola, a **PEE₁** fez uso de um fragmento de texto para avaliar os aspectos prosódicos relacionados à oralização de textos e, em seguida, atribuir uma nota. Em nenhum momento, essas professoras demonstraram preocupação em saber se os alunos tinham compreendido o texto, seja no seu aspecto global ou não.

Em relação ao ditado, esse foi utilizado apenas na **EM₂**. A função dessa atividade era o exercício ortográfico. A professora ditava e, em seguida, pedia aos alunos para confirmarem a escrita correta, utilizando para isso o texto do LD.

No que diz respeito à fixação de conteúdo gramatical, essa atividade esteve presente nas escolas **EM₁**, **EE₁** e **EF₁**. Na primeira e na terceira, os exercícios gramaticais do LD foram utilizados, já, na segunda, o texto do material foi aproveitado para a exploração de questões gramaticais. Nessas escolas, o objetivo era fixar o conteúdo gramatical, seja no tocante ao emprego das conjunções **e**, **porque** e **mas**, seja quanto à identificação de dígrafos e encontros consonantais, por exemplo.

No que concerne ao trabalho com a compreensão de texto, ele foi realizado por meio da utilização dos textos do LD e suas respectivas perguntas de compreensão. Atividades dessa natureza foram executadas nas escolas **EM₂** e **EF₁**. Na primeira, a **PEM₂** solicitava que os alunos lessem e resolvessem os exercícios em sala; enquanto, na segunda, a **PF₁** indicava a atividade para ser feita em casa e corrigida em sala.

Já à atividade de cópia, ela foi realizada apenas na **EE₁**. A professora tomou um texto do LD e o copiou no quadro para que os alunos aprendessem a fazer cópia.

Essas formas de uso do LD mostraram ausência de interações entre professor e aluno, uma vez que as atividades foram realizadas pelo aluno sem nenhum tipo de discussão em torno delas. Verificamos que as professoras se anulavam. Por exemplo, se aproveitavam os textos ou os

exercícios gramaticais, não buscavam refletir sobre eles. Simplesmente solicitavam ao aluno a resolução das atividades e, muitas vezes, não chegavam sequer a corrigi-las.

Isso nos permite afirmar que os textos aproveitados do LD foram focalizados apenas quanto ao pólo da língua (sistema), porquanto, ainda que as perguntas de compreensão tenham sido aproveitadas, o contexto dialógico em que foi produzido e a idéia de que o sentido é determinado pela interação entre sujeitos e outros enunciados não estiveram em foco.

Os textos retirados de outros materiais também receberam a mesma forma de tratamento, isto é, eles foram trazidos para sala de aula e usados como pretexto para a exploração de itens gramaticais ou para a identificação de informações explícitas.

É possível dizer assim que essa forma de condução de atividades não dá espaço para o aluno e o professor participarem ativamente do processo de construção do conhecimento e esta, por conseguinte, acaba sendo prejudicada porque a linguagem, que medeia essa construção, que aperfeiçoa, por exemplo, a capacidade de atenção e que possibilita o processo de internalização, só é desenvolvida mediante a interação. Se não há interação, é praticamente impossível o aluno ser bem sucedido na aprendizagem. Se esse tipo de postura prejudica a aprendizagem, haverá dificuldade na criação da ZDP, pois esta surge a partir daquela. O não surgimento dessa zona implica, por sua vez, uma série de problemas, por exemplo: o professor terá dificuldade de reconhecer o que o aluno já domina e aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinho. Como percebemos, se os elementos necessários para o processo de internalização (a linguagem é o principal deles) não forem considerados, o aluno terá dificuldade de se apropriar do conhecimento, das funções e dos papéis sociais, uma vez que a apropriação ocorre mediante a interação e o discurso de outrem.

A partir dessa constatação, concluímos que o princípio de que as relações dialógicas são essenciais na produção da linguagem e na constituição do sujeito não se fez presente nas

situações de sala de aula e que as aulas concentravam-se na instância do exercício (Cf. BATISTA, 2001), pois estavam baseadas em textos escritos e em exercícios presentes no LD ou passados no quadro. Ademais, a forma de tratar o texto, compartilhada pelas professoras, reflete a rotineira cultura escolar: aluno faz cópia do quadro de assuntos e exercícios e, em seguida, confirmam as respostas com as do professor; professor manda resolver atividades do livro sem estabelecer interações com os alunos a respeito, por exemplo, do assunto abordado no texto.

A explicitação sobre o uso do LD nos permite ainda dizer que o não aproveitamento das propostas nele contidas pode ser explicado em razão de quatro aspectos:

1) As professoras parecem não estar preparadas para lidar com as propostas do material, uma vez que estas exigem um conhecimento mais aprofundado sobre a língua, por exemplo, das implicações do contexto de produção na organização do discurso e de questões ligadas à textualidade, à exploração de implícitos. Afirmamos isso porque elas parecem ter se apropriado da palavra de outrem, no tocante à gramática contextualizada, ao ensino do oral e ao trabalho com texto. Entretanto, em suas práticas demonstram ter um conhecimento equivocado de cada uma dessas questões. A compreensão delas, por exemplo, sobre o ensino de gramática e do oral, na verdade, corresponde, respectivamente, à identificação de aspectos gramaticais e a momentos de pergunta/resposta em torno de algum conteúdo, quase sempre, gramatical. Elas também, apesar de já incluírem o texto em suas aulas, tomam-no para transcrição de informações explicitamente postas e para a identificação de questões de gramática, como o trecho abaixo revela:

P: /.../ não adianta ta ali ora é masculino feminino dando aquilo específico pra ele... a gramática específica... se ele não tem o conhecimento da leitura e do texto pra poder interpretar... eu trabalhando o texto... lá de dentro daquele texto... eu já vou tirando

qualidade aumentativo diminutivo masculino feminino... tudo de dentro daquele texto que eu trabalho com ele... por exemplo desse da festa junina... aí quer dizer... aí dentro eu já tirei substantivo próprio comum primitivo derivado simples e composto... aumentativo diminutivo... tudo de dentro desse texto que eu dei pra ele... eu to ali trabalhando a gramática com ele... eu tiro de dentro do texto.

(Entrevista com PEE₂, 31/05/07)

Observamos nesse discurso uma falta de entendimento do que seja trabalhar o texto. Entretanto, não é só ele que revela isso, as práticas de ensino das professoras mostram também que o texto é tomado para o ensino de questões de gramática.

Um outro aspecto a ser pontuado é que, quando não recorrem ao LD, as propostas apresentadas por elas giram, no mais das vezes, em torno de um único gênero: o poema. Elas parecem não atentar para o fato de que existem diferentes gêneros e que esses precisam ser contemplados, porquanto eles regulam as ações de linguagem³³ e as práticas de linguagem, devendo, portanto, ser apropriados para que sejam construídas novas capacidades de linguagem.

2) As professoras reproduzem o modelo de ensino a que tiveram acesso quando alunas. Sabemos que as aulas, já há muito tempo, são organizadas em torno de exercícios gramaticais, por isso, talvez, elas decidam ensinar tal como foram ensinadas, já que parecem ter conseguido aprender a ler e a escrever a partir de um ensino prescritivo. Em relação a isso, é interessante destacar que elas adotam esse tipo de ensino, tendo consciência da existência de críticas em torno dos estudos de nomenclaturas e da identificação de itens gramaticais. Elas também reconhecem que os livros já não exploram com tanta intensidade as questões gramaticais, em razão disso buscam outras fontes para implantar esse modelo de ensino, como este trecho deixa entrever:

³³ “Uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/o memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (...) [ela] implica (...) diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (...), mobilizar modelos discursivos (...) e dominar operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas ...”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 74)

P: A gramática... neste livro aqui... ele não trabalha a gramática.

E: Não tem itens gramaticais?

P: Algumas coisas assim... alguns enfoques é que por exemplo na pontuação né... ele fala... pontuação mas a gramática mesmo que a gente dá o assunto em sala de aula ele não trabalha... é mais textos e produção de texto.

E: Então você é pra... acrescentar ao material... você trabalha a gramática em sala de aula?

P: Trabalho a gramática em sala de aula... buscando de outros livros... fazendo pesquisas em outros livros.

(Entrevista com PEF₁, 20/10/06)

Os discursos das professoras e o comportamento delas, revelado pelas observações, demonstram que a palavra de outrem quanto ao não ensino de nomenclaturas, ainda não foi totalmente assimilada, justamente porque entra em conflito com seus pensamentos a respeito do que é ensinar LP, como os depoimentos delas deixam entrever.

O pressuposto teórico veiculado nos PCN e nos livros concernentes, principalmente, ao ensino da gramática permanecem, de certa forma, alheio a elas. Já a situação do trabalho com o oral se diferencia deste último, pois o discurso já foi assimilado, mas as práticas são incoerentes com a perspectiva assumida. Por exemplo, em conversas com as professoras, percebemos que elas reconhecem a importância do trabalho com o oral, contudo, para elas, trabalhar o oral é levar os alunos a falarem em sala de aula, quando, na verdade, ele pode ser ensinado por meio de gêneros orais (Cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), porque é através destes que a situação de produção (quem fala?, para quem?, de que lugares sociais?, com que intenção?), o conteúdo temático, o estilo verbal, entre outros podem ser contemplados, levando os alunos a se apropriarem de outras formas de comunicação e, por conseguinte, ampliando as suas possibilidades de interação.

3) Os professores durante muito tempo receberam muitas críticas por usar o LD. Essas podem os ter levado a rejeitá-lo. Os trechos das entrevistas com a PEE₁ e PEF₂, apresentados a

seguir, revelam que as professoras tomam o livro como uma **palavra interiormente persuasiva**, pois não o reconhecem como autoridade.

E: E ao manual do professor... o que você acha?

P: olha... geralmente eu não pego manual do professor... entendeu? Eu sempre aplico dentro na minha metodologia de trabalho.

(Entrevista com PEE₁, 28/03/07)

E: Você considera o manual do professor como necessário? Ele orienta em algum momento? Ele tolhe o trabalho do professor? ((Neste momento a professora, dirige-se a outra bastante aflita e pergunta: os manuais? A outra professora tenta ajudá-la)).

E: As orientações que aparecem no manual, por exemplo, em relação à avaliação, a proposta de...a proposta pedagógica... como você avalia isso? É interessante ou não? Ou o manual se não tiver... não iria influenciar?

P: Não iria influenciar ((diz que não está entendendo)) (incompreensível) o professor eh fica dependente eh só das respostas que estão ali no livro e não aceite as respostas dos alunos... eh esse manual ele é importante... ele vem com o livro né? só que o professor não pode ficar só nisso.

(Entrevista com PEF₂, 22/05/07)

Esses trechos ilustram uma posição assumida pela maioria das professoras, isto é, o LD não é a única fonte possível de consultas e é usado apenas para complementar um trabalho por elas organizado.

4) O professor decide ocupar boa parte das aulas com cópia do quadro, pois dessa forma o nível de conversas paralelas diminui. Dizemos isso, porque, quando estávamos no período de observação das práticas de ensino, certo dia a PEE₁ ainda não havia chegado e a turma estava super agitada, uma aluna então se dirigiu a nós e nos disse: “copia logo no quadro que assim eles calam a boca”. Ademais, a cópia talvez seja uma estratégia utilizada por não exigir um posicionamento ativo do professor, diferentemente do LD que requer uma postura mais ativa, um professor mais interativo, como verificamos na EE₂.

De um modo geral, quanto às estratégias de utilização do LD em sala de aula, podemos dizer que elas giram em torno do conteúdo gramatical e que as estratégias implementadas não visam a momentos de colaboração entre os alunos ou entre eles e a professora. O que predominou na sala de aula foi a resolução de exercícios e as propostas de leituras de forma isolada, não havendo, portanto, interação e situações de parceria entre os sujeitos de sala de aula.

No que diz respeito às seções privilegiadas no LD, essas foram: em primeiro lugar, o texto e, em segundo lugar, os exercícios gramaticais. As outras, como de produção oral e escrita, não foram usadas em nenhuma das escolas.

5. 2.4. A proposta do livro didático e a sua utilização em sala de aula

Ao compararmos as propostas presentes no LD e a forma de utilização em sala de aula, pudemos perceber que o professor usa o material em função de um ensino tradicional.

Por exemplo, o texto **Hércules contra o Leão de Neméia** (LEITE & BASSI, 2005, p. 10-11), que foi utilizado para a identificação de dígrafos e substantivos próprios, é precedido de um momento de preparação para a leitura – interessante de ser trabalhado, pois situa o aluno em relação à antiga Grécia – e seguido de atividades de exploração do texto, atividades essas que objetivam destacar os aspectos estruturais de uma narrativa mítica, os sentidos assumidos por palavras e expressões no texto e as informações principais da história. Além disso, as autoras do LD sugerem que haja uma discussão sobre o texto após a leitura. Trata-se de um momento importante, uma vez que o conhecimento é construído por meio das interações verbais, responsáveis pelo contato do sujeito com os objetos. As relações dialógicas instauradas nessas interações permitem que o sentido seja co-construído entre aluno/professor e aluno/aluno. É uma oportunidade de o aluno ter uma atitude responsiva diante dos enunciados dos colegas e perceber

que todo texto traz marcas de um enunciador; é construído a partir de uma intenção e de acordo com a situação de produção.

Todavia, no momento da utilização do LD, a professora elimina todas essas possibilidades, pois usa o texto para identificar itens gramaticais. Por meio dessa atitude, observamos uma concepção equivocada em relação ao trabalho com o texto e com a gramática. Diante disso, inferimos que a concepção de linguagem assumida pela PEE₁ é a língua como sistema – diferindo daquela que defendemos neste trabalho – e que esta interfere na forma de planejamento e na execução das atividades, como é visível por meio das propostas implementadas em sala de aula. Essa outra visão de língua pode ser percebida através não só das observações, como também das entrevistas. Por exemplo, ao sondarmos a PEE₁ sobre como ela explora a parte gramatical, temos como resposta o seguinte: “olha... porque a gramática eu... eu sempre trabalho a gramática dentro do texto... né? **a minha gramática ela é contextualizada...**”.

Comparando esse trecho a este

olha... geralmente eu utilizo a parte gramatical conforme o texto... eu pego o texto verifico como eu posso estudar esse texto... o que eu posso aplicar dentro desse texto... se eu posso aplicar eh... divisão silábica... se eu posso aplicar encontro consonantal encontros vocálicos dígrafos... se eu posso desse texto tirar palavras acentuadas né... usar palavras oxítonas proparoxítonas... entendeu? pra / eu sempre trabalho assim... tudo dentro do texto... eu faço com que eles possam verificar dentro do texto esses assuntos.

(Entrevista com PEE₁, 28/03/07)

verificamos que ela está se referindo ao uso do texto para identificação de questões gramaticais. Sabemos, contudo, que isso não corresponde a um trabalho contextualizado. Quando Neves (2002) e os PCN defendem que a gramática seja contextualizada, eles fazem referência àquelas atividades que buscam levar o aluno a refletir, por exemplo, sobre a referenciação empregada num texto, sobre o papel da metáfora na conversação, sobre as várias maneiras de indeterminar o

sujeito nas diferentes situações de comunicação, sobre o papel fórico e a natureza pessoal dos pronomes possessivos, entre outros. Assim, podemos afirmar que a professora se apropriou do discurso segundo o qual *é necessário ensinar a gramática contextualizada*, mas não consegue concretizá-lo, isto é, propor atividades que ajudem o aluno a compreender o funcionamento da língua.

Um outro exemplo é a forma de utilização do texto **Como me tornei um Búli-búli** (GREGOLIN, 2004, p.25). Ele é precedido de perguntas para o momento de preparação da leitura e seguido de questões de interpretação. As atividades da seção **Leitura** e da **Interpretação oral e escrita** sugerem a discussão sobre a temática do texto, sobre quem foi Monteiro Lobato etc., no entanto a professora não proporcionou momentos de interação; solicitou a resolução das questões como se os alunos não precisassem de nenhum tipo de orientação, não permitindo também momentos em que eles pudessem expressar as suas opiniões oralmente. A professora, em relação a essa atividade, poderia ainda ter feito uso da sugestão presente no manual do professor: falar “sobre os livros ‘clássicos’ e a ‘viagem’ que a literatura propicia” e destacar “a importância de Monteiro Lobato na criação da literatura infantil” (GREGOLIN, 2004, p. 23), já que o objetivo da unidade do qual o texto faz parte é promover a reflexão sobre a importância do livro.

Ainda que a **PEM₂** tenha usado o texto e parte da compreensão de texto, deixando de lado a sugestão de preparação de leitura e o momento de conversa sobre ele, em nenhum momento, assistiu os alunos na realização da atividade, não desempenhando a função de parceira. Como a professora se eximiu desse papel, deixou também de perceber quais conhecimentos os alunos já tinham adquirido até aquele momento e de intervir na ZDP.

As situações descritas acima revelam um comportamento recorrente entre as professoras, isto é, elas parecem perder de vista a própria natureza interativa da linguagem, além de não se assumirem como mediadoras na construção do conhecimento e detentoras dos significados sócio-

histórico-culturais. Esse modo de condução do ensino pode dificultar o processo de internalização ou de apropriação do conhecimento, uma vez que esse ocorre mediante as relações intra e interpessoais.

Até agora mencionamos a parte usada do LD pelo professor, cabe ainda abordar a escolha por trabalhar uma atividade retirada de uma outra fonte em lugar daquela presente no livro. Um exemplo disso foi o tratamento dado aos adjetivos pela PEE₂. Uma vez decidida a trabalhar essa classe gramatical, a professora poderia ter utilizado a proposta do livro, porque esta contempla a função dos adjetivos nos textos publicitários, enquanto a realizada por ela focalizava apenas o conceito de adjetivos e na sua variedade de grau. Analisada a proposta do LD, para o trabalho com a referida classe, verificamos que, por exemplo, há momentos para o aluno perceber que os adjetivos atribuem características a alguns substantivos e fazer uma comparação entre um texto sem adjetivos e um outro com, com a finalidade de conduzir o aluno ao reconhecimento dessas palavras como enriquecedoras do texto. Ademais, o livro sugere momentos de oralização da escrita e de expressão de opinião sobre como os adjetivos contribuem para fortalecer os argumentos usados para convencer alguém de visitar uma cidade. Percebemos assim que a atividade do LD sugere momentos de interação, diferenciando-se daquela desenvolvida pela professora, uma vez que ela não estabeleceu situações de discussão, além de focalizar a definição e o grau dos adjetivos. Definir e reconhecer adjetivos não contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, porque as formas de dizer, determinadas pelas situações comunicativas, não são evidenciadas.

Em relação às práticas efetivadas em sala de aula e a proposta do LD, notamos também que, enquanto os livros apresentam uma progressão didática mais articulada, as professoras parecem não dar continuidade aos tópicos nem às temáticas tratados em sala, além de abordarem o mesmo conteúdo da mesma forma em várias situações de ensino. Se considerarmos a visão de

Vygotsky (1984) sobre aprendizagem, podemos dizer que a forma de organizar o objeto de ensino por grande parte das professoras não favorece a apropriação de novas formas de linguagem de forma planejada e sistemática, porquanto o conteúdo parece ser tratado de forma fragmentada e desarticulada. Por exemplo, na escola **EM₁**, num primeiro momento, a professora trabalha com produção de texto, por meio da apresentação de duas propostas (Cf. nos anexos, p.228-229) sem apresentar quaisquer orientações quanto ao planejamento, à escrita propriamente dita e à reescrita e sem trabalhar modelos de referência; num segundo momento, ela pede que os alunos resolvam uma atividade do LD sobre pronomes oblíquos através de um exercício, no qual o aluno teria que substituir, na frase, o nome pelo pronome corretamente; num terceiro momento, trabalha com verbos; num quarto momento, passa um exercício de interpretação de texto e explica a diferença entre a forma do verbo ter na 3ª p. do singular e na 3ª p. do plural; e, num quinto momento, pede que os alunos identifiquem aspectos estruturais e gramaticais do texto, como: número de estrofes, rimas, substantivos, dígrafos etc. Por meio dessa síntese das aulas da **EM₁**, verificamos a ausência de elo entre uma atividade e outra.

Considerando que todas as funções psíquicas superiores são mediadas, o livro e os materiais usados pela professora são instrumentos mediadores, produzidos sócio-historicamente, que têm por finalidade auxiliar o aluno nas ações concretas. Como esses instrumentos são constituídos de signos, eles permitem ainda a interpretação da realidade, a constituição do sujeito e o aperfeiçoamento da capacidade de memória etc. Assim, a forma como esses instrumentos estão organizados influencia diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (linguagem), porque esses materiais didáticos estão organizados em torno de saberes que podem favorecer novas ações de linguagem e levar o indivíduo a agir eficazmente em diferentes situações e a se relacionar com outros objetos de conhecimento. Daí dizermos que os livros, por apresentarem uma diversidade maior quanto aos instrumentos semióticos, são ferramentas que

possibilitam mais sistematicamente o desenvolvimento de novos processos psicológicos superiores. Por sua vez, os materiais usados pelas professoras são restritos quanto aos instrumentos semióticos, o que impossibilita, por exemplo, a apropriação de outras formas de linguagem pelos alunos e, por conseguinte, a ação deles sobre o mundo e a integração da palavra do outro ao seu próprio discurso, uma vez que isso pressupõe o domínio desses instrumentos, conforme destacam Schneuwly & Dolz (2004).

Vale ressaltar que os livros dos quais as propostas supracitadas foram retiradas não estão isentos de críticas como expusemos na seção anterior. É notório, entretanto, que as atividades para o trabalho com as diversas práticas sugeridas por eles são mais apropriadas do que aquelas sugeridas pela maioria das professoras. Essa constatação nos permite reavaliar a afirmação de Matencio (1994) sobre o professor como “quase um repetidor do que está no livro”. Atualmente, ele não reproduz o que está nos livros atuais distribuídos pelo PNLD, apenas usa alguma parte para complementar um tópico do programa estabelecido para aquela série ou ciclo, orientado pela tradição escolar.

É importante enfatizar ainda que não estamos defendendo que o LD seja usado sem nenhum tipo de modificação, mas sim tentando demonstrar que, se o ensino é centrado no estudo de nomenclatura e de identificação e classificação de classes gramaticais, a responsabilidade não é exclusivamente dos livros atuais, até mesmo porque eles apresentam atividades que podem ampliar a competência do aluno para falar, ouvir, ler e escrever.

CAPÍTULO 6 – O LIVRO DIDÁTICO: SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO

As primeiras considerações a serem feitas dizem respeito à seleção do LD. A nosso ver, as professoras poderiam traçar primeiramente os objetivos de ensino para a série e considerar a proposta pedagógica da escola, para só então selecionar um livro que pudesse atender as necessidades de sua proposta e a dos alunos. Elas poderiam ainda recorrer aos documentos oficiais: PCN e Guia de livros antes da escolha, para que elas pudessem refletir sobre os princípios norteadores contidos nos primeiros e sobre as resenhas presentes no segundo. Malgrado a linguagem dos Parâmetros não ser a mais adequada para aquelas pessoas não tão familiarizadas com a lingüística e apresentar informações mais teóricas do que metodológicas, eles já instruem quanto à importância de as aulas de LP estarem organizadas em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Sugerimos então que, durante o período de escolha, a escola favoreça situações de discussão sobre esses documentos, porque, por exemplo, a interação entre as professoras poderia ajudá-las a adaptar a proposta dos PCN à realidade da escola e escolher o material didático mais apropriado a essa realidade.

Em relação ao uso do LD, pensamos que, antes de ser efetivamente utilizado, o professor precisa conhecer melhor o material com qual trabalhará, uma vez que o desconhecimento das propostas presentes no livro prejudica a sua utilização, porque esta pressupõe interferência sistemática do professor sobre o conteúdo e as atividades. Diante disso, a leitura integral do LD é uma prática que precisa preceder o seu uso. Como destaca Lajolo (2006),

essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático (*idem*, p. 06).

Defendemos ainda a idéia de que o manual do professor e os PCN poderiam ter uma função muito importante no momento da utilização do LD e favorecer a criação de situações em que o aluno pudesse aprender as diferentes formas pelas quais podemos interagir. Afirmamos isso em função das orientações presentes neles sobre as práticas (leitura, escrita, escuta e oral) e as sugestões de trabalho. Por exemplo, no manual do livro *Coleção e vivência língua portuguesa*, encontramos orientações referentes à produção escrita:

escrever é interagir. Entendemos que interage aquele que tem o **que dizer** (seqüência de afirmações em relação ao mundo que o cerca), a **quem dizer** (interlocutor real) e **por que dizer** e **para que dizer** (objetivos a que se propõe e assuntos tratados) [...] ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir textos em uma situação real de comunicação. (MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, p. VI, grifo do autor)

E, nos PCN, constam as seguintes informações quanto a isso:

... é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escreve, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (BRASIL, 2001, p. 66)

Destarte, se a **PEF₁** concebesse o modo de produção de um texto escrito assim, talvez não tivesse dito aos alunos para criarem uma história sem ter realizado um trabalho planejado, apresentado textos que pudessem servir de fontes de referência, esclarecido o objetivo da atividade e especificado o interlocutor previsto na proposta. A atividade poderia ter sido conduzida de outro modo ou a professora poderia ter aproveitado a proposta do livro, já que a atividade de produção escrita do LD estava relacionada à temática da unidade e fornecia informações que podem ajudar o aluno muito mais do que aquela efetivada pela professora em sala de aula.

Achamos que o professor tem liberdade de substituir exercícios e atividades, desde que essa substituição favoreça a internalização de diversos gêneros, uma vez que estes regulam as práticas e as atividades de linguagem. É preocupante para a qualidade do ensino de LP quando ocorre, por exemplo, o aproveitamento do texto e o abandono dos exercícios de compreensão em favor do reconhecimento de itens gramaticais, porque o ensino de LP não pode mais ser compreendido como o ensino de um amontoado de regras gramaticais e de uma metalinguagem estéril. O ensino que tome a gramática de forma reflexiva requer que as formas lingüísticas sejam apreendidas não como um sistema abstrato da língua, mas no corpo do enunciado que é “puramente social”.

Sugerimos então que, no momento de fazer uso do LD, o professor amplie o contato dos alunos com textos de diferentes tipos e de esferas de comunicação, porquanto muitos livros apresentam, predominantemente, textos do mundo do narrar e da esfera literária. E isso diminui a possibilidade de o aluno dominar diferentes formas de planificação.

Aquando do trabalho com o texto, ele precisa favorecer a exploração dos aspectos textuais, discursivos e ideológicos e a criação de momentos de discussão a respeito do tema para que o aluno possa ativar seus conhecimentos prévios e interagir com os colegas e com o professor, porque isso é fundamental na constituição do sujeito, do conhecimento e da linguagem. Precisa ainda levar o aluno a refletir sobre os aspectos sócio-históricos e culturais, a situação de produção, o conteúdo temático, a forma composicional, as marcas lingüísticas etc.

Em relação às propostas de compreensão e produção oral, se o professor decidir utilizá-las, deverá fazer adaptações, pois, geralmente, elas abrangem quase sempre a conversa informal e não sugerem um trabalho sistemático com outros gêneros, como: debate, exposição oral etc. A professora poderá então explicitar os elementos envolvidos na produção oral – elementos prosódicos, paralingüísticos e verbais – e alertar os alunos quanto às especificidades do gênero

em questão, destacando a situação de produção, o objetivo da interação, o que pode ser dito naquela situação, entre outros. Além disso, cabe a ela chamar atenção para a importância da escuta, já que não há interação se não houver um ouvinte. Para trabalhar a compreensão oral, ela pode criar guias de escuta, como destacam os PCN, a fim de que os alunos percebam, por exemplo, quais recursos expressivos são usados por um entrevistador e como um palestrante marca a mudança de tópico etc.

Quanto às propostas de produção escrita, sugerimos ao professor ampliar o contexto social contemplados pelas propostas do LD, uma vez que esse último se restringe ao ambiente escolar, e sugerir a produção de textos escritos de gêneros que pertençam a outros domínios e não apenas ao do narrar. A nosso ver, a especificação de um contexto social interfere na realização da escrita, por isso outras atividades de produção escrita precisam ser propostas, além daquelas presentes no LD, pois os alunos precisam se apropriar de outras formas de escrita, afinal escrevemos de acordo com a situação. Daí a necessidade de a criança ser inserida em diferentes contextos, reais ou simulados, de uso. Além disso, cabe ao professor especificar os objetivos da atividade, pois as do LD, direcionadas ao trabalho com a escrita, freqüentemente ignoram esse aspecto.

As propostas, tais como aparecem em quase todos os livros, levam o aluno a tomá-las como uma forma avaliativa e ao professor e ao colega como os únicos interlocutores possíveis, cujas funções são identificar se há adequação às normas ortográficas ou não. Sabemos, contudo, que a escrita é uma atividade interativa e que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2003, p. 46). Conceber, portanto, a escrita a partir de uma visão sócio-interacionista é considerar os sujeitos envolvidos no processo, criando assim situações de comunicação de

idéias, intenções etc. O interlocutor, como menciona Bakhtin (1997), exerce um papel fundamental, porque todo texto sempre é dirigido a alguém com a finalidade de interação.

No tocante às estratégias implementadas pelas professoras na utilização do LD, essas são discutíveis, pois entendemos que a ausência de interação no momento da execução das atividades desse material dificulta a aprendizagem e, por conseguinte, interfere no desenvolvimento do indivíduo. Para nós, as interações em sala de aula possibilitam não só a construção de sentidos, a apropriação dos saberes socialmente constituídos, como também a aquisição de outras formas de linguagem, por meio da qual o indivíduo pode interpretar e reconstruir a realidade (VYGOTSKY, 1984). Partindo dessa idéia, as professoras poderiam fazer da sala de aula um espaço sócio-cultural no qual a razão de ser da implementação das atividades fosse a internalização de diferentes gêneros por meio da mediação sistemática dos instrumentos pedagógicos, da linguagem e do outro.

Um outro ponto a ser enfatizado quanto às estratégias de uso do LD instauradas nas aulas de LP é o papel do professor como *andaime* no processo de ensino-aprendizagem. Se não houver interação, esse profissional não conseguirá saber qual o nível de desenvolvimento da criança: aquilo que ela já sabe e o que ainda não domina. Um exemplo dessa situação é a vivenciada na **EM₁**: a professora pede aos alunos que resolvam questões a respeito do gênero carta, mas em nenhum momento procura se informar se eles dominam as suas características estruturais. Os alunos, como percebemos através das observações, não conseguiam sequer reconhecer o remetente. Aqueles que foram auxiliados por nós tiveram suas dúvidas, pelo menos em parte, solucionadas. Mas um aluno, que ao perguntar à professora não obteve resposta, simplesmente desistiu de resolver a atividade. Situações desse tipo podem ser evitadas se a postura do professor for outra. É importante que o aluno seja assistido e que esta assistência seja ampla e diversa: estímulos, informações sobre a língua, entre outros.

Sabemos que o LD não responde a todas as necessidades do processo de ensino-aprendizagem nem é capaz de substituir o professor, mas concordamos com Lajolo (2006) quando diz que a escolha e a utilização que dele se faz depende da competência do professor; e incluímos também, como aspecto influenciador no uso do manual didático, a estrutura física da escola e a liberdade de trabalho lhe oferecida. Cabe a ele selecionar aquilo que pode ou não contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e fazer uso do LD de forma planejada, sistemática e crítica levando em consideração os objetivos do ensino e as necessidades do aluno, além de criar situações de interação para que o conhecimento seja construído e a linguagem seja aprendida tal como é: dialógica e complexa.

CONCLUSÕES

Neste estudo, propusemo-nos a estudar a relação entre professor e LD desde as representações que os professores apresentam da seleção até a sua utilização em sala de aula. Para tanto, tomamos como referencial teórico a visão de Bakhtin sobre a linguagem, a de Vygotsky sobre a aprendizagem e as idéias de ambos sobre a constituição do sujeito e da linguagem. Além disso, recorremos a vários estudos a respeito do LD e às idéias de alguns autores, como Schneuwly & Dolz (2004) e Antunes (2003), sobre o ensino-aprendizagem de língua materna.

Para a realização do estudo, ouvimos as vozes das professoras da 4ª série do ensino fundamental de seis escolas públicas de Belém, buscando relacionar as informações por elas apresentadas àquelas coletadas durante a observação das aulas e as atividades implementadas em sala de aula àquelas presentes no LD.

Nestas conclusões, retomamos alguns conceitos e reflexões que nortearam a nossa análise com o objetivo de articulá-los a alguns resultados a que chegamos. Para evidenciar isso, vamos retomar as perguntas de pesquisa, as quais procuramos responder ao longo deste trabalho.

A primeira questão – **Quais critérios são utilizados na escolha do livro didático?** – diz respeito à seleção do LD.

Para responder a essa pergunta recorremos a algumas reflexões sobre ensino-aprendizagem, aos PCN e ao Guia, uma vez que buscamos identificar os critérios empregados no momento da seleção e avaliar a influência dos documentos citados nesse processo. Concluimos então que as professoras, envolvidas nesta pesquisa, parecem priorizar os textos na seleção (mas raramente os utilizam por considerá-los longos) e desconhecer as informações contidas nos PCN e o Guia.

Ressaltamos ainda que as discussões sobre os LD entre os professores poderiam favorecer a definição de critérios objetivos, visto que corroboramos Vygotsky ao defender que a internalização do conhecimento ocorre por meio da mediação do outro.

A segunda pergunta – **Que objeto(s) é/são priorizado(s) no LD e nas práticas de sala de aula?** – visava a contemplar os objetos de ensino propostos pelos livros e pelas professoras no espaço social da sala de aula:

Buscando responder a essa questão, levamos em consideração alguns conceitos explicitados no referencial teórico e reflexões sobre o ensino-aprendizagem, para analisar as propostas presentes no LD e aquelas desenvolvidas pelas professoras em sala de aula e verificar o objeto de ensino priorizado.

Um primeiro conceito a ser retomado, para se verificar os objetos evidenciados nos livros e nas aulas, é o de dialogismo, visto que este nos permite compreender como se dá a apropriação pelas professoras do discurso dos órgãos responsáveis pelo ensino. Bakhtin (1993) destaca duas formas de o “eu” se relacionar com a palavra do “outro”: como palavra autoritária ou interiormente persuasiva. Isso nos permite compreender por que as professoras continuam tomando a gramática (com um fim em si mesma) como objeto de ensino, apesar de os documentos oficiais e os pesquisadores da área defenderem um ensino baseado no uso da linguagem. Esse comportamento delas revelou que algumas não se apropriam desse discurso oficial e outras o replicam, pois acham que o estudo da nomenclatura e a identificação de questões gramaticais ajudam o aluno a escrever e a falar corretamente.

Um outro conceito muito importante, para chegarmos à definição do objeto priorizado em sala, é o de enunciado/texto, uma vez que a partir dele compreendemos o processo de construção de sentido e entendemos que, embora o texto esteja presente em sala, ele é tomado como oração,

porque praticamente nenhuma das professoras enfatiza que, por detrás dele, há um autor, que ele é resposta a outro enunciado, que tem marcas do outro etc. Na situação de sala de aula, ele parece ser vazio quanto ao sentido, pois o objetivo é a exploração de aspectos ortográficos e morfológicos.

Uma outra noção essencial é a de gêneros discursivos. Vimos que, para Bakhtin (1997), eles organizam a interação e são formados por três elementos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal. Isso nos ajudou a perceber qual o objeto priorizado nos LD, pois sabemos que, apesar de os livros não tomarem sistematicamente os gêneros (orais e escritos) como objetos, eles aparecem nesse instrumento didático e são explorados no que concerne à organização estrutural e, sobretudo, ao conteúdo. Além desses aspectos, as propostas do livro incidem sobre aspectos gramaticais. Todavia, de um modo geral, o objeto priorizado nos LD envolvidos neste estudo é o assunto tratado nos textos, pois o objetivo das propostas desses materiais é, por exemplo, levar o aluno a adquirir as informações referentes ao tema da unidade.

A terceira pergunta – **Que seção(ões) do livro é/são priorizada(s) no ensino?** – pretende explicitar como as professoras apropriam-se do LD.

Em relação a esse questionamento, buscamos não só observar que seção do LD é priorizada nas práticas de sala de aula, como também verificar como ela é tratada. Percebemos assim que a seção mais utilizada é a do texto e que este é tomado para a leitura oral ou silenciosa, o ditado, a fixação de conteúdo gramatical, o trabalho com a compreensão de texto e a atividade de cópia.

Refletindo sobre o uso do LD pelas professoras, percebemos que as questões ortográficas direcionam a forma de apropriação desse material, uma vez que as atividades construídas a partir

do texto focalizam o escrito. A intenção delas parece ser levar o aluno a internalizar as relações grafofonêmicas.

A quarta e última questão – **Quais estratégias são utilizadas?** – destaca as estratégias que são implementadas pelas professoras na utilização do LD em sala de aula.

Para respondermos a essa pergunta, fizemos uso dos conceitos de ZDP, mediação, de interação verbal e das noções de apropriação ou internalização veiculadas nos construtos teóricos de Bakhtin e Vygotsky.

Tendo em vista que a interação verbal é fundamental na produção da linguagem, situações interativas precisam ser criadas, no espaço de sala de aula, para que haja o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Porém, no momento da utilização do LD, a professora não interage com o aluno, não proporciona momentos de discussão, não desempenha a função de parceira no processo de aprendizagem. Nas situações de sala de aula, o aluno relaciona-se diretamente com o objeto de aprendizagem sem a mediação do outro, o que é extremamente negativo porque a internalização de outros gêneros – necessários para as atividades e práticas de linguagem – só é possível mediante a interação. Diante disso, é possível dizer que, numa sala de aula onde esta não é priorizada, a aprendizagem tende a fracassar.

A partir dessas análises, percebemos que os professores raramente usam o LD e, quando o fazem, privilegiam a seção do texto para tratar de questões gramaticais. Percebemos também que, ao contrário do que dizem Rojo (2002), Britto (1997) e Lajolo (2006), o livro adotado nas turmas observadas não funciona mais como o regulador dos conteúdos das aulas nem como o protagonista em sala de aula. As análises também indicam que talvez as professoras não conheçam o material com qual trabalham, pois elas não sabem informar a respeito das propostas dos livros, referentes à compreensão e produção de textos, ao conhecimento lingüístico etc.

Considerando as informações coletadas pensamos que, se as professoras aproveitassem as propostas do livro, as práticas de ensino seriam mais produtoras, pois, embora com limitações, os livros trazem atividades que contemplam o oral, a escrita e a leitura. Não estamos, contudo, defendendo “cegamente” a utilização do livro ou dizendo que o LD pode por si só garantir a qualidade do ensino, até mesmo porque temos conhecimento de que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por diversos fatores, tais como: formação do professor, condições físicas da escola, objetivos de aprendizagem, materiais didáticos etc; por isso, consideramo-lo como um instrumento didático, de produção e transmissão de conhecimento, que pode assumir diferentes funções, dependendo da situação de aprendizagem, das características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e do lugar em que é utilizado (Cf. BITTENCOURT, 2006). Diante disso, o LD pode ou não auxiliar o professor no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Levando em consideração as análises aqui desenvolvidas, destacamos também que as mudanças no ensino de LP dependem tanto da seleção do objeto de ensino, quanto das estratégias implementadas em sala de aula e da postura do professor.

Essa constatação é importante para que se levantem discussões em torno da função do LD nas práticas de sala de aula e da formação inicial e contínua dos professores, uma vez que o ensino centrado na gramática continua vigorando na escola, apesar das críticas feitas a ele e das diversas pesquisas cujos resultados indicam que ele não contribui efetivamente para o desenvolvimento das habilidades lingüístico-linguísticas dos alunos.

Verificamos ainda que o tipo de ensino realizado pelas professoras não pode, sequer, ser caracterizado como tradicional, pois parece não haver situações em que elas explicam um conteúdo, passam um exercício e, em seguida, corrigem-no. O que presenciamos em sala de aula parece ser orientado pela visão de que o aluno aprende por si mesmo porque, com exceção das

aulas da EF₂, não há situações em que o aluno seja tomado como um ser ativo e interativo no processo, como aquele que aprende por meio da interação com o professor, com os outros colegas e com os demais membros de seu grupo social, os quais atuam como mediadores entre a cultura e o indivíduo.

Como procuramos, neste trabalho, apenas desvelar a forma de apropriação do LD pelo professor e apresentar sugestões de utilização do mesmo, algumas questões não foram desenvolvidas, como: a organização dos conteúdos no livro e nas práticas de sala de aula, as representações das professoras sobre as concepções de língua/linguagem e de ensino, as interações em sala de aula, as relações entre o manual do professor e livro do aluno, entre outros.

Por exemplo, a reflexão sobre a seleção e a priorização dos conteúdos, realizada pelos autores do LD e professores, é muito importante, porque dependendo do que for objeto de ensino em sala de aula, os alunos vão se apropriar de conhecimentos que podem ou não ajudá-los a usar a linguagem de forma proficiente. Além disso, sabemos que há uma orientação por trás dessa seleção, como concepção de linguagem, objetivo das aulas de LP e da escola etc, e que se deve considerar a necessidade e as possibilidades dos alunos nessa escolha, pois, a partir daí, definir-se-á o grau de complexidade do objeto. Por isso, consideramos que um estudo sobre essa questão trará contribuições significativas para a compreensão das práticas de sala de aula.

Vale acrescentar ainda que o nosso estudo não teve a pretensão de exaurir a temática nem a ilusão de que nossas considerações representam a verdade única. Acreditamos, sim, que esta pesquisa abriu possibilidades para que outros recortes sejam realizados e que as reflexões nela apresentadas podem contribuir para a instauração de práticas de ensino mais produtivas, uma vez que nos propomos discutir o uso do LD na sala de aula.

Ao final desta empreitada, nos damos conta de que um longo caminho já foi percorrido, mas muito ainda precisa ser feito. Esperamos aprofundar, em um futuro próximo, algumas das

questões supracitadas, quiçá num doutorado, e continuar assim trabalhando no âmbito desta complexa e apaixonante área que é o ensino-aprendizagem de línguas.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (Freire, 2004, p. 53)

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. C. de O. Ensinar-aprender a língua oral na escola?. In: CUNHA, J. C. C. ; CUNHA, M. C. (Org.). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA, CLA, 2000, p. 67-82.
- ANTUNES, I. **Aula de português : encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 279-358.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1993, 85-106/ 134-163.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p. 149-182.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. & FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003, p. 01-09.
- _____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: editora da Unicamp, 1997, p. 27-35.
- BATISTA, A. A. G. A Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, 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.
- _____. **Aula de português: discurs e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 31-100.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 04 maio 2006.
- BRAIT, B. ; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. ; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp. São Paulo, 2003, p. 11-27.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: editora da Unicamp, 1997, p. 91-103.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o gânges?”. In: ROJO, 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 **Guia de livros didáticos 2007: Língua Portuguesa, séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos 2004: Língua Portuguesa, 1º e 4º séries**. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEB, 2001.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRITTO, L. P. L. **A sobra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997, p. 251-276.

_____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. IN: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 117-126.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007, 113-129/217-246.

BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. São Paulo, 2005. 168p. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Disponível em: <<http://www.unicamp.com.br>>. Acesso em: 17 out. 2006.

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. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

CARPANEDA, I ; BRAGANÇA, A. **Porta aberta: língua portuguesa – 4ª série**. São Paulo: FTD, 2005.

CAVALCANTE, M. C. B. ; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C. ; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 181-198.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble : La pensée sauvage, 1985, p.39-43.

CORACINI, M. J (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CUNHA, J. C. C. da. Pragmática lingüística, metalinguagem e ensino-aprendizagem de línguas. In: CUNHA, J. C. C. ; CUNHA, M. C. (Org.). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA, CLA, 2000, p. 11-21.

CUQ, J. P. (Org.). **Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde**. Paris : CLE, 2003.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

EDITORA MODERNA. **Projeto pitangüá: português – 4ª série**. São Paulo: Moderna, 2005.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 121-138.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, 161-193.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: editora da Unicamp, 1997, 311-329.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 01-72.

GREGOLIN, M. R. **Os caminhos da língua portuguesa – 4ª série**. São Paulo: Atual, 2004.

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. & BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 101-123.

GUIMARÃES, V. C. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R. ; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 153-166.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)**, 1994. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>>. Acesso em: 07 fev. 2007.

JENNY, L. **Méthodes et problèmes: dialogisme et polyphonie**, 2003. Disponível em: <<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/dialogisme/dpintegr.html>>. Acesso em: 26 fev. 2007.

JOBIM & SOUZA, S. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky, In OLIVEIRA, Z. M.R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.11-29.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 82-84.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em: 18 abr. 2006.

LEITE, M. ; BASSI, C. **L.E.R. leitura, escrita e reflexão – 4ª série**. São Paulo: FTD, 2005.

MACIEL, M. I. Vygotsky e a construção sócio-histórica do desenvolvimento. In: MACIEL, M. I. (Org.). **Psicologia e educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Ciência moderna, 2001, p. 59-78.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-131.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990, p. 57-88.

MARCUSCHI, L. P. 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, 2002a, p. 48-61.

_____. 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, 2002b, p. 19-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. B. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002c, p. 19-36.

MARQUES, M. C. S. Vozes bakhtinianas: breve diálogo. **Primeira Versão**, ano I, nº 36, ago. 2001, p. 2-5.

MARTOS, C. R. ; AGUIAR, J. D. G. **Viver e aprender português – 4ª série**. São Paulo: Saraiva, 2003.

- MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Contexto, 1994.
- MEC – 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 >. Acesso em: 03 jun. 2006.
- MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.
- MIRANDA, C. ; LOPES, A. ; RODRIGUES, V. **Coleção vivência e construção: língua portuguesa – 4ª série**. São Paulo: Ática, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo: Educ. v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.
- MOLINA, O. **Professor x livro didático: quem engana quem?** São Paulo: Papyrus, 1987.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 311-351.
- NETTO, S. P. et alii. **O Livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor/Mec, 1974.
- 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. L. **O livro didático**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- OLIVEIRA, E. P. A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna. **MOARA**: revista da pós-graduação em letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, n. 19, jan./jun. 2003, p. 45-55.
- OLIVEIRA, M. A. A. A oralidade no contexto do livro didático de português. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16, 2007, São Paulo. **Caderno de Resumos**. São Paulo: LAEL, 2007, p. 498. Resumo.
- OLIVEIRA, M. A. A. ; CUNHA, J. C. C. **O tratamento do texto: uma dicotomia entre o livro didático e as práticas de sala de aula**. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 59, 2007, Belém.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

POMPÍLIO, B. W. et alli. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

RAMOS, Y. Del C. C. **El enfoque teórico de Vygotsky**. Disponível em: < www.educacioninicial.com >. Acesso em: 26 fev. 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

RANGEL, E. O. **Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem**. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mp/tetxt1.htm> >. Acesso em: 18 abr. 2006.

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.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. São Paulo, 2006. 340p. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Disponível em: < <http://www.unicamp.br> >. Acesso em: 26 fev. 2007, p. 95-120.

RODRIGUES, A. F. **Como elaborar referência bibliográfica**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Humanitas, 2007.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. ; BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R. ; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 69-99.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, 27-38.

SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: GAVAZZI, S. ; PAULIUKONIS, M. A. L. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 173-183.

SCARCELLA, R. C. ; OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom**. Boston: Heinle & Heinle publishers, 1992, p. 25-35.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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. ; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 185-210.

SOARES, M. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magda_soares.htm>. Acesso em: 03 jun. 2006.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. **Aulas de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII – XV.

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.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 24-40.

VIGNER, G. Lire: comprendre ou décoder ? **Le français dans le monde**. Paris : Edicef, n.283, ago. - set. 1996, p. 62-69.

VYGOTSKY, L. V. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins, 2003.

ZILBERMAN, R. **No começo, a leitura**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em: 10 maio 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de descrição e análise do livro didático

FICHA DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS LDS, ADAPTADA DO PNLD 2005

Quanto à tipologia

- Diversidade de tipos nos textos das atividades de leitura;
- Diversidade temática;
- Diversidade de gêneros nos textos das atividades de leitura;
- Diversidade de contextos sociais de uso (jornalismo, publicidade, literatura, artes em geral, ciência, filosofia, política, vida cotidiana etc., em mídia impressa, eletrônica e digital).

Quanto à leitura e à compreensão de textos:

- Leitura como uma situação efetiva de interlocução;
- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Na perspectiva da decodificação: atividades que favoreçam a leitura global de segmentos do texto e a localização e/ou reprodução de informações;
- Na perspectiva da compreensão: ativação de conhecimentos de mundo; comparação de informações; compreensão global do texto; exploração contextualizada do vocabulário e exploração de implícitos;
- Exploração da textualidade: exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a processos coesivos, quanto a tipos de textos, quanto a gêneros.

Quanto à produção de textos escritos

- Diversidade de tipos de textos e de gêneros;
- Condições de produção - Explicitação para o aluno das condições de produção e circulação do texto, por meio da indicação de: objetivos para a produção, destinatário(s) do texto, contexto social de circulação do texto;
- Elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita;
- Contribuição para as operações exigidas na produção, por meio de propostas de: planejamento do texto, revisão de texto, reelaboração de textos.

▪ Compreensão e produção de textos orais

- Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno;
- Proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais;
- Exploração de gêneros orais diversos propostos para compreensão e produção;
- Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral.

Conhecimentos lingüísticos

- Favorecimento da reflexão sobre os usos da língua;
- Favorecimento da reflexão metalingüística;
- Generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno lingüístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise).

Anexo 2 – Perguntas orientadoras das entrevistas com
as professoras

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS OBSERVADAS

Escola:

Nome:

Formação:

Tempo de docência:

Livro utilizado:

1. Como ocorre a seleção do livro didático? Vocês têm acesso ao Guia do livro didático? O que é priorizado no momento da seleção: conteúdo, ilustrações, material textual, linguagem?
2. Você considera o livro didático como instrumento necessário para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Por quê?
3. Com que frequência os exercícios de compreensão de texto são utilizados em sala de aula? Quantas vezes por semana?
4. E a parte gramatical?
5. E as propostas de produção escrita?
6. E as propostas de produção oral?
7. Quais os pontos positivos ou negativos na utilização do livro?
8. Como você avalia o livro didático em relação:
 - a) à proposta de produção escrita,
 - b) à proposta de produção oral,
 - c) à gramática,
 - d) ao projeto gráfico-visual, e
 - e) ao manual do professor?
9. Você considera o manual do professor como necessário?
10. O que o manual do professor diz a respeito da proposta de:
 - a) produção escrita,
 - b) gramática,
 - c) compreensão escrita,
 - d) produção oral,
 - e) avaliação?

11. O que tem de positivo e de negativo no manual do professor?
12. O que é de difícil compreensão no manual do professor?
13. Quais as estratégias utilizadas por você na utilização do livro didático? Você segue a proposta do livro? Você trabalha as unidades tal como apresentadas?
14. Qual parte do livro você prioriza em sala de aula: os exercícios de compreensão, de gramática, de produção escrita, de produção oral?
15. Você solicita aos alunos atividades do livro como dever de casa? Como é feita a correção?
16. Quais outros materiais didáticos você utiliza em sala de aula?
17. Além do livro didático adotado pela escola, você recorre a outros livros para preparar sua aula? Exemplifique.
18. Em relação aos PCN:
 - a) Você os leu?
 - b) O que achou mais difícil?
 - c) Como você os aplica na utilização do livro?
 - d) E em suas aulas?
 - e) Para você qual a maior contribuição dos PCN?

Anexo 3 – Roteiro de observação

CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO

Escola:

Professor:

Turma:

Turno:

Número de alunos:

Faixa-etária:

Localização da escola:

- 1) Freqüência na utilização do livro didático, parte enfatizada.
- 2) Tipo de aula: expositiva, participativa.
- 3) Recursos didáticos utilizados durante as aulas.
- 4) Conteúdo enfatizado.
- 5) Interesse dos alunos.
- 6) Outros materiais didáticos utilizados.
- 7) Outros.

Anexo 4 – Entrevista das professoras

PEM₁

Em 31 de outubro de 2006

Formação: Licenciatura plena em educação religiosa

Tempo de docência: 33 anos

Livro: Martos, C. R. ; Aguiar, J. D. G. Viver e aprender português – 4ª série. São Paulo: Saraiva, 2003.

- 1 E: Qual o livro utilizado na escola?
P: Este ano... estes três anos... nós trabalhamos com viver e aprender... da editora saraiva.
E: E para o próximo ano, vocês solicitaram outros?
- 5 P: Nós escolhemos dois... dois outros livros... o da editora saraiva... ele é assim muito... ele aborda muita questão de/ assim trabalha com.. com muita interpretação... muita produção de texto... ele é um pouco diferente desse... também (incompreensível) duas opções... nós não sabemos qual dos dois é que vêm... mas os dois livros... ele trabalha numa metodologia bem diferente desse.
- 10 E: Ok. Você considera o livro didático como um instrumento necessário para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa?
P: Considero
E: Por quê?
- 15 P: Eu acho muito importante até pra... pra que a nossa criança ela tenha aquele momento assim de... leitura porque a gente sabe que as crianças da escola pública... elas não têm o acesso à leitura em casa... os pais não têm hábito de comprar livros até pelo poder aquisitivo... eles não tem assim éh uma biblioteca... muitos não têm computador... então eu acho que o livro ainda é um instrumento muito bom... que deve ser muito bem aproveitado.
- 20 E: Com que frequência você utiliza o livro em sala de aula?
P: olha.. eu eu faço a frequência de acordo com o horário...eu tenho horário pra trabalhar com texto matemática ciências geografia... mas não só o livro de português... eu trabalho os livros assim dentro de um contexto que às vezes mesmo no próprio livro de português você pode trabalhar outras áreas do conhecimento.
- 25 E: Então você procura trabalhar de forma interdisciplinar?
P: Com certeza... tem temas que dá pra ser abordado...a gente trabalha...trabalha assim dessa forma.
- 30 E: Quais os pontos positivos ou negativos na utilização desse livro?
P: Olha... o ponto negativo deste livro eu acho assim...os textos muito longos ... éh ele não tem uma seqüência como dizer de... na área da parte da gramática... éh apesar que hoje a gente vê muito nessas informações que a gente não deve usar muito a gramática... mas eu acho que a gramática...ela faz parte...sabe por quê? Se o aluno não souber um pouco de gramática... acho que ele vai ter mais dificuldade de empregar um verbo de usar um pronome um artigo...eu acho que isso é fundamental também... ajuda muito... até na produção do texto... e por exemplo este livro...ele tem pontos positivos...tem... ele já trabalha com texto interessante que eu achei... que ele

- 40 já mostra a questão do aluno como utilizar a Internet... como trabalhar usando o computador... eu acho que ele já tem um avanço... (incompreensível) nesse texto uma linguagem muito adequada hoje assim pro jovem... a questão da sala de bate-papo... aquela gíria... eu acho interessante esse texto... por sinal... o que eu trabalhei aqui a professora
- 45 Fátima da informática... eu mostrei pra ela e ela também trabalhou lá na aula dela... eu achei muito interessante... agora algumas coisas assim... eu não concordo muito... essa questão... eu acho assim os textos muito longos... alguns textos (incompreensível) assim dentro da realidade do aluno... sabe... eu acho... eu acho nessa parte... mas ele... ele é útil.
- 50 E: E como você avalia esse livro em relação à proposta de produção de texto?
- P: Olha ... a produção do texto ... olha ... eu acho assim ... eu acho que deveria ter assim ... melhor...ele trabalha assim muito...ele trabalha história... ele trabalha/ porque nós não podemos trabalhar no texto...só pelo texto,
- 55 temos de trabalhar com história em quadrinho, que eu acho interessante...trabalhar com carta... trabalhar recibo... trabalhar como utilizar o cheque né?...eu acho que isso é a vivência do nosso aluno no dia-a-dia...e muitas coisas, desse livro, não está assim nessa parte.
- E: Ele não propõe esse tipo de coisa?
- 60 P: Não, ele não propõe esse tipo de atividade...o que a gente tem que fazer...pegar em outros livros...aí eu só faço complementar alguma coisa.
- E: Esses livros são outros livros didáticos ou não?
- P: São livros didáticos... são... é vamos dizer são assim.. pego de revista dessa Nova Escola... algumas coisas assim eu utilizo de revista... eu também
- 65 sou assinante né? (incompreensível) revista do professor... eu compro e tento trabalhar com meus alunos assim.
- E: OK. Em relação à linguagem ora... esse livro ele tem alguma proposta de trabalho com a língua oral ou não?
- P: a linguagem oral
- 70 E: Isso. Se há alguma sugestão ao professor... seja no manual do professor ou em alguma atividade no livro mesmo... assim pra proporcionar o trabalho com oralidade...tem?
- P: na oralidade... ele dá assim... ele dá sugestão nessa parte... da gente trabalhar éh nova bibliografia né? ce vai / ele dá referências... ele tem essa
- 75 parte... ele é bom... essa parte eu acho que ele é bem (incompreensível) assessorada nessa parte... agora o que falta assim pra gente pra nós podermos desenvolver melhor nosso trabalho... eu acho assim que a escola pública... ela já teve alguns avanços mas eu acho que até pela falta de material da própria escola... a questão de horário sabe? (incompreensível) o
- 80 professor de apoio daquele dia não vem... que você se programou pra trazer pro seu aluno você é obrigado... eu venho pra sala de aula pra que meu aluno não volte pra casa (incompreensível) eu acho assim que ainda precisa... mesmo que tenha informática mas eu acho que a gente ainda precisa... na sala de professor pra mim deveria ter um estante com vários livros naquele
- 85 momento o professor/ o tempo é tão curto éh teria que aquele espaço aquele momento pra ele poder melhorar o seu trabalho.

- E: Vocês analisam como esse livro em relação à gramática, ao tratamento dado à gramática neste livro?
- P: Como eu avalio?
- 90 E: isso
- P: olha... porque o estudo da gramática eu vejo assim ... a gente não... não se pode dar como antigamente era dado né... por exemplo... de forma separada... a gente tem que trabalhar dentro de um contexto... eu analiso nessa parte... mas mesmo assim eu acho que o livro ele tem que ter uma
- 95 seqüência.
- E: No caso... esse não apresenta?
- P: [ele não... ele começa falando do alfabeto um exemplo das letras maiúsculas e minúsculas... sempre inicia por aí em qualquer série... eu acho que é fundamental que o alfabeto que tem que ta
- 100 todo dia... a gente tem que ta revisando isso... aí de repente... vamos dizer... ele passa pro substantivo... aí ele dá a classificação do substantivo e aí de repente ele já não segue... vamos dizer... o gênero o número e o grau... aí você já vai ter (incompreensível) os adjetivos sabe... então eu acho assim que a gente é que tem que ta / tudo bem (incompreensível) só pra gente abrir e
- 105 falar... eu acho que talvez seja essa intenção da do autor... eu acho que é fazer o professor éh buscar novos conhecimentos novas metodologias em outros livros... eu nunca fico bitolada só em livro de sala de aula.
- E: E em relação às imagens e aos aspectos gráfico-visuais o que você acha do livro? Você acha que ele trabalha com figuras do cotidiano ou ele trabalha
- 110 muito mais com ilustrações?
- P: Não... eu... ele trabalha em algumas partes do cotidiano por exemplo... ele trabalha eh futebol.
- E: Mas traz imagens reais?
- P: Traz imagem... aí por exemplo no texto que eu te falei... ontem... que a
- 115 gente trabalhou já foi na aula de geografia... eu achei aquele texto fantástico.
- E: Mas o texto era do livro de geografia?
- P: de geografia...estava nesse livro... aí o aluno virou e disse pra mim como nós trabalhamos nesse texto que fala sobre uma partida de futebol ele
- 120 relacionou... ele fala assim ah professora nós já trabalhamos com texto que ele tem quase a mesma coisa desse daqui que fala de futebol que é assim a música do país tropical que característica... quais são as características que a música tentava nos passar... falava do futebol... falava do samba... falava éh (incompreensível) das belezas né?... ele lembrou quando chegou no futebol (incompreensível) ele tem uma nega chamada Tereza... que ele é flamengo
- 125 né?... aí ele lembrou-se desse texto sabe? Aí ele fez uma referência por isso que eu te falei (incompreensível) ele/ essa parte da imagem eu acho esse texto interessante... tem festas juninas éh a questão da... hoje do dia-a-dia do meio ambiente (incompreensível) nessa parte o livro ele é bem acessivo.
- E: E em relação ao manual do professor?
- 130 P: Aquelas orientações?
- E: As orientações... tem as sugestões... o que você acha do manual como todo?
- P: Olha... eu sempre... toda vez eu procuro ler... olho a questão dos objetivos

- avaliação... eu acho que ta bom... ele tá bem assim bem elaborado essa parte.
- 135** E: Alguns autores dizem que o livro não deveria vir com o manual nem com as respostas. Você concorda com isso?
P: não... eu não concordo.
E: Por quê?
P: Porque eu acho que o manual tem que dá um roteiro né? ele vai te orientar no que tu debes fazer... não você ficar bitolado aquilo (incompreensível) só vou fazer/ até porque tem respostas (incompreensível) eu acho que teja de acordo... mas eu acho que ele já já é uma ajuda pra gente... eu acho.
- 140** E: Ele orienta o professor de algum modo?
P: eu acho com certeza... até porque a gente vai pegar outras idéias aí eu vou juntar com nossas idéias/ ele dá um roteiro/ que quero elaborar um projeto... um projetinho pra trabalhar... eu vou lá vejo a referência né... até pela essa vida louca que a gente leva (incompreensível).
- 145** E: Então você considera o manual como necessário?
P: eu considero necessário com certeza.
- 150** E: Você acha que ele deveria melhorar em alguma coisa ou ele ta bom do jeito que ta?
P: o manual?
E: isso.
P: não... eu acho que deveria melhorar.
- 155** E: O que ele poderia trazer que não traz atualmente?
P: Olha.. eu acho assim...que como hoje...a gente trabalha muito essa questão de projeto... (incompreensível) eu acho assim que ele deveria ter essa... uma orientação de projeto... ele deveria... o livro pra mim deveria ser dentro da realidade do aluno (incompreensível) um tema que não tem nada a ver com a região norte principalmente com o Pará sabe? então isso eu me questiono... eu acho que deveria ser assim... regional o que é da região norte é da região norte.
- 160** E: Você acha então que o livro deveria vir em forma de projeto?
P: acho que ajudaria.
- 165** E: Acha que ajudaria se viesse assim com projetos?
P: é
E: Quais as estratégias utilizadas por você na utilização do livro? Como você utiliza o livro didático em sala de aula?
P: Primeiro... é o horário né? pra poder trabalhar com esse livro... eu não vou seguindo página por página eu vejo de acordo com aquilo que eu pretendo trabalhar... meio ambiente eu vejo o texto que tem do meio ambiente e aí eu vou tentar trabalhar dessa forma com meu aluno... não sou de pegar o livro e seguir da página primeira até a última (incompreensível) eu vou vendo de acordo com a necessidade e com o tema que eu quero desenvolver.
- 175** E: Qual parte do livro você prioriza em sala de aula? Qual a parte priorizada? Quando você tem que trabalhar o livro, o que você trabalha? O texto ou a gramática?
P: Eu acho que tudo é aproveitado né?
E: Você procura trabalhar com todos esses aspectos?
- 180** P: Eu acho.. nessa forma eu posso pegar o texto... porque eu trabalho o texto

aí eu volto faço uma parte de atividade dentro da gramática explorando o próprio texto.

E: Ok.

E: Você solicita aos alunos atividade do livro como dever de casa?

- 185** P: Olha... no princípio do ano... eu utilizava muito... mas isso me trouxe muito aborrecimento porque nem todos faziam (incompreensível) nem todos pais acompanham... aí eu preferi assim às vezes eu passo que não dá tempo de terminar aquela tarefa... eles levam pra casa mas eu não passo em seguida como eu passava porque me aborrecia muito aí eu peguei achei que/ tanto
- 190** que na reunião eu comentei com os pais que eles estavam levando.. aí os pais ah mas eu trabalho o dia inteiro só chego à noite.. aí eu achei que não valia a pena... só (incompreensível) eu passo uma atividade e não dá tempo... olha levem pra casa na próxima aula a gente corrige.

E: Aí eles resolvem aqui mesmo?

- 195** P: Eles resolvem aqui... às vezes levam pra casa e alguns vamos dizer 40% já estão trazendo... mas sempre tem aqueles que não trazem aí eu mando fazer aqui na sala... eles também esquecem sabe o livro aí eu mando sentar do lado do outro que trouxe pra ele não ficar sem fazer o trabalho.

E: Quais outros materiais você utiliza na sala de aula?

- 200** P: dicionário... trabalho muito com dicionário

E: Textos de jornais... música?

P: música... assim texto de música éh: poema éh dicionário vamos dizer também recortes de jornal... trabalho com recortes de jornal... eu vou trazendo/ trago pra sala e algumas coisas que alí o cantinho do conhecimento... algumas reportagens (incompreensível) o cantinho da leitura que agora não (incompreensível) negócio da eleição eu to tirando mas eu trabalho muito assim com a revista que é interessante eu trago... tiro xerox dou pra eles aí a gente trabalha dessa forma.

- 205** E: Além do livro adotado você falou que recorre a outros livros. Você poderia me dizer um exemplo de um livro a que você recorre?

P: o didático mesmo.

E: O nome? Você não tem lembrança?

P: Olha... porque são vários livros (incompreensível) eu gosto de português... esse livro também eu gosto de trabalhar.

- 215** E: Livro de português?

P: (incompreensível) tem vários livros...tenho muitos livros lá em casa... marcha criança.

E: ta ok. Num próximo momento você pode me dizer assim um exemplo.

P: Com certeza

- 220** E: Quando eu retornar semana que vem. Como ocorre a seleção do livro didático?

P: Olha... esta seleção... eles mandam pra escola éh as editoras mandam pra escola... antigamente.

- 225** Cont.

Em 14 de novembro de 2006.

- E: Professora (...) como ocorre a seleção do livro didático aqui na escola?
- 230 P: A seleção do livro didático mudou né antigamente a gente vinha pra escola nós escolhíamos... reuníamos discutíamos e escolhíamos... este ano o Mec já mudou já é de outra forma... porque as editoras elas não podem mais fazer a divulgação do livro na escola... então chega os caixotes eles ficam guardados... aí as editoras promovem um coquetel aí nós vamos pra lá pra editoras... olhamos tudinho viemos... aí depois é que é aberta né a caixa de
- 235 livro aí a orientadora supervisora e orientadora vai... aí a gente vai discutir pra pra pra ver que livro será adotado... antigamente não... eles vinham fazer a divulgação sabe? agora não... eles fazem os eventos aí a gente observa vem pra escola e depois é feita assim essa seleção.
- E: Aqui na escola?
- 240 P: eh
- E: Vocês tem acesso ao guia do livro didático?
- P: temos
- E: tem? O que é priorizado muito na seleção? Por exemplo nesse ano... vocês priorizaram o que na escolha do livro? Conteúdo, ilustrações?
- 245 P: não... nós / é feita por equipe de professores quem é do C1 e C2... no caso eu sou do C2... então eu escolhi o C2 primeiro ano... eu não o C2 primeiro ano... eu não participei... já foi a outra colega que ela também trabalha com C1 terceiro ano e C2 primeiro ano... já só fiz com a professora Edna que nós fizemos a escolha do C2 segundo ano que corresponde a 4 série do ensino
- 250 fundamental... nós já olhamos todos os livros de português... todas as editoras... os autores... no livro de português o que nós priorizamos assim uma proposta éh assim que leve o aluno a gostar/ ter o gosto pela leitura procurando assim um livro que chegue assim mais perto da realidade do
- 255 aluno sabe? que leve o aluno a pensar a refletir... que ele tenha assim uma outra metodologia de trabalho pro aluno... que explore muito essa questão da da consciência crítica do aluno.
- E: E como vocês observam isso nas atividades? Que tipo de atividades podem levar a essa... esse desenvolvimento crítico do aluno? Como vocês conseguem perceber assim numa leitura?
- 260 P: Olha... eu acho que de acordo com o texto que nós estamos trabalhando então aí a gente vai observar dentro da atividade que a gente elabora... vamos dizer... aí nós fazemos assim uma uma... fazer com que o aluno vá interagir colocando a opinião dele... a partir do momento que a gente observa... vamos dizer... (incompreensível) trabalha um texto sobre o município um exemplo...
- 265 porque também não se trabalha essa interpretação só na língua portuguesa... se trabalha nas outras áreas do conhecimento né? então aí vamos dizer... vamos trabalhar um município... vamos pegar um livro didático que fala sobre o município e vamos fazer uma comparação com o nosso município... que que o nosso município... que ele precisa... ele é igual o município
- 270 (incompreensível) o texto de São Paulo uma outra realidade... eu até comecei a desenvolver uma produção de texto com meus alunos eu não cheguei a concluir porque foi assim... sai pra curso voltei... mas eu tenho guardado selecionado nós trabalhamos assim... como nós gostaríamos que fosse nosso município... quando eu trabalhei a questão do município questão política

- 275 questão social aí eu comecei a desenvolver com a professora de informática... aí quer dizer (incompreensível) começaram a colocar... que eles queriam que o município tivesse... primeiro nós fizemos uma análise como é o nosso município hoje... tem violência... tem bastante praça... ele é arborizado... as pessoas eles têm cuidado... o que que falta mais... sempre
- 280 trabalhando assim do micro pro macro... eu vou analisar meu bairro primeiro né... meu bairro tem praça... meu bairro não tem praça... tem um projeto que a prefeitura disque vai fazer uma praça aqui? Qual a importância da... nosso bairro é arborizado? ele é barulhento? então você parte da realidade/ até nesse sentido que a gente tenta trabalhar.
- 285 E: Então vocês observam se o livro consegue
P: [passar essa relação.
E: Em relação ao guia do livros didático... vocês leram?
P: Éh eu com a professora Edna gostamos muito porque a gente dava aula até determinado horário e ia escolher livro... não dava pra escolher tudo só de
- 290 uma vez... nós pegávamos separávamos português...hoje nós vamos selecionar o de português por exemplo... aí nós líamos olhávamos logo o índice que tratava né? os textos nós íamos elecando né... isso aqui tal ... depois a gente discutia... aí por exemplo eu tenho hábito de ler muito o que tem lá atrás... aquela orientação que eu acho que ajuda muito a gente.
- 295 E: Orientação atrás do livro?
P: Eu leio muito... eu gosto de ler assim pra ver de que forma a gente vai trabalhar né (incompreensível) uma orientação e tu vais acrescentar.
E: Ok.
P: Né?
- 300 E: Mas assim... o guia auxiliou vocês... na... na escolha ou não?
P: Se ele interferiu muito?
E: [isso... se ele auxiliou assim... vocês assim... de repente aí na decisão de escolher um ou outro livro?
P: Não... porque tem um negócio de um código lá né?... tem uma... tem
- 305 assim... você pode escolher... tem assim umas observações... mas nós não se preocupamos assim muito assim.
E: Com as observações?
P: Nós vamos olhar o que nós vamos traçar... as nossas metas pra 2007.
E: Ok. E em relação aos PCNs... você os leu?
- 310 P: Olha... nós lemos os PCNs o ano passado... na época da semana... pedagógica.
E: O que você achou mais difícil nos PCNs ou mais fácil? Achou / os PCNs são de fácil de compreensão?
P: Olha... o que eu percebi que os PCNs eles... eles dão assim... vamos
- 315 dizer... como se fosse um caminho uma trilha né? pra gente se orientar... e ele... éh vamos dizer assim... porque nós olhamos no geral... português matemática... (incompreensível) uma leitura e de lá nós tiramos alguns objetivos também... que nós fizemos o nosso trabalho (incompreensível) eu sinceramente achei assim que ele fala de maneira geral.
- 320 E: De modo geral?
P: Geral... ele não coloca a realidade de região de lugar... então eu acho...

que o professor que tem que ver de que forma ele vai trabalhar... ele vai utilizar... eu acho que tem coisas que você pode

E: [pra alcançar o objetivo proposto?

325 P: tem coisas que você pode aproveitar dos PCNs... até mesmo a gente vê os projetos desse desses livros dessas coleções que vem... eles sempre têm uma... seguem alguma coisa dentro dos PCNs... eu acho que não se pode descartar... acho que tem que aproveitar alguma coisa.

E: Então você assim os aplica na utilização do livro nas suas aulas? Você acha que hoje os PCNs / após a leitura dos PCNs...é você identificou uma mudança na sua aula? Você acha que realmente trouxe uma contribuição pra você na utilização do livro e nas aulas?

P: Olha... eu eu acho que não só os PCNs mas eu acho assim que os professores (incompreensível) eu acho que tudo aquilo que a gente... a gente utiliza que vai enriquecer o nosso trabalho... vai contribuir pro nosso aluno... acho que é válido a gente aproveitar tudo... eu acho.

E: Qual seria a maior contribuição dos PCNs... pra você... na sua opinião?

P: Olha... porque foi assim quando nós fizemos... nós assim pegamos assim por... vamos dizer é por por dupla de professores pra ler vamos dizer uns leram matemática... outros leram português entendeste? mas que a gente assim centralizou muito foi a questão dos objetivos... porque ele fala no ciclo né? também.

E: Fala do tratamento de ciclo. Mas vocês eh aproveitaram os objetivos pra organizar

345 P: [Nós olhamos os objetivos que ele tinha pra... pra o C1 e C2 e fomos fazendo algumas adaptações.

E: Ok professora... muito obrigada.

P: De nada... espero ter contribuído

E: [com certeza]

350 P: pra alguma coisa

PEM₂

Em 16 de abril de 2007.

Formação: Pedagogia

Tempo de docência: 26 anos

Livro Didático: GREGOLIN, M.R. Os caminhos da língua portuguesa – 4ª série. São Paulo: Atual, 2004.

- 1 E: Como ocorre a seleção do livro didático?
P: eh a reunião do grupo né... os professores que atendem naquele ciclo.
E: Vocês têm acesso ao guia do livro didático?
P: nem sempre
- 5 E: nem sempre? O que é priorizado no momento de seleção? Conteúdo, ilustração.
P: conteúdo eh os textos... os tipos de texto né... em relação a tamanho... as próprias ilustrações também nós priorizamos.
E: Você considera o livro didático como um instrumento necessário para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa?
- 10 P: considero.
E: Por que?
P: porque serve como um acompanhamento tanto para a família como pro próprio aluno ter acesso né a texto (incompreensível).
- 15 E: Por que o livro é necessário?
P: É porque... é um instrumento pra acompanhamento da própria família pro nosso em relação à leitura às produções que nós fizemos.
E: E com que frequência os exercícios de compreensão são utilizados em sala de aula? Exercícios do livro... no caso.
- 20 P: Constantemente... quando se trabalha o texto por conseguinte já se usa a compreensão né... também se fazendo uma compreensão assim complementar àquela que vem no livro.
E: E:: a parte gramatical?
P: A parte gramatical geralmente é utilizada no quadro mesmo.
- 25 E: Você aproveita?
P: Aproveitamos sim... nós aproveitamos o texto e a parte do livro... quando ela se encaixa dentro daquilo que nós planejamos.
E: E as produções de texto?
P: também são utilizadas as do livro.
- 30 E: E o que você acha das propostas que vêm no livro? Você acha que elas são interessantes?
P: Algumas são interessantes... outras a gente faz a parte dentro daquilo que nós planejamos com outros objetivos fora o que não consta do livro... né.
E: E em relação às propostas de oralidade... como você as avaliaria?
- 35 P: Em relação à leitura?
E: não... à oralidade mesmo... aquelas propostas destinadas ao trabalho com o oral no livro.
P: olha.. do livro tudo nós utilizamos né... essas propostas também são

- utilizadas.
- 40** E: Você complementa esse trabalho em sala de aula?
P: geralmente se complementa.
E: ok. Eh...
P: [Eu vejo como ponto positivo essa questão do apoio a nosso trabalho né... eh como um complemento das nossas aulas aonde o aluno tem uma
- 45** oportunidade até mesmo de levar os textos a parte gramatical a parte de produção... pra casa.
E: O que teria de negativo no livro? Tem alguma coisa?
P: Alguns textos muito longos que eles não conseguem assim perceber as idéias centrais e tudo... eu não considero assim muito positivo essa questão
- 50** de texto muito longo.
E: Como você avalia essa relação o aluno com o livro? Assim pelo o que você observa você acha que...
P: [Eles têm interesse... eles fazem uso do material... o importante é você fazer uso do material e até incentivar o aluno usar né... que
- 55** nem todos têm acesso ao livro e quando eles ganham... apesar de que muitos não têm o devido cuidado... mas ele é muito positivo
E: Como você avalia o livro em relação ao projeto gráfico-visual? Esse projeto assim...as imagens... as disposições dos textos... as figuras... tamanho da letra?
- 60** P: Eu avalio assim como bom.
E: é bom?
P: é bom é bom
E: E em relação à gramática... você alteraria alguma coisa? Você acha...
P: [Geralmente
- 65** eu altero... eu altero de acordo com aquilo que nós planejamos em algumas ordens né... alguns livros vêm com artigos iniciando o conteúdo... nós já modificamos pro alfabeto... mas a maioria já vem com o alfabeto... alguns assim que me passa agora... entendeu? outros já iniciam com verbo... por exemplo a nível de quarta série... iniciam com verbo... mas como nós temos
- 70** o planejamento nós vamos fazendo as alterações.
E: Ah... vocês seguem o planejamento da escola?
P: Nós seguimos o planejamento da escola.
E: E não ao livro?
P: Não
- 75** E: E em relação ao manual do professor? Aquela parte que vem pra... orientando o professor?
P: vou te confessar que é um pouco difícil a gente parar pra ler... mas sempre que a gente precisa a gente pede socorro.
E: E em relação ainda ao manual... o que você acha que é de difícil
- 80** compreensão no manual? Nesses poucos contatos que vocês tem.
P: Não... não considero isso difícil... ele traz estratégias boas... ele traz objetivos bons... os objetivos nem sempre se encaixam né? porque o livro não tem muito a ver com a realidade daquilo que a gente ta trabalhando... com a realidade do aluno... mas eu não considero nada assim de negativo...
- 85** sempre vêm boas sugestões.

- E: Você acha que o manual auxilia o professor assim na...na realização das atividades de produção oral...?
- P: [com certeza... com certeza... ele dá ele dá uma linha legal de pensamento pra nós.
- 90 E: Qual a parte do livro que costuma priorizar em sala de aula?
- P: leitura
- E: a leitura ?
- P: a leitura... principalmente a leitura... a leitura e as produções de textos... mas básico mesmo é a leitura... isso em relação à língua portuguesa.
- 95 E: Quais as estratégias utilizadas por você na utilização do livro?
- P: eu seleciono os textos... geralmente se segue né... mas assim quando há uma necessidade eu seleciono os textos... eu faço a leitura eh em grupo com eles... até por causa do treino da pontuação essas questões a gente....
- E: Com o material?
- 100 P: Com o livro... é... com material.
- E: Você solicita aos alunos atividade do livro como dever de casa?
- P: sim
- E: E depois como é feita a correção?
- P: a correção é em grupo né no quadro... eles trazem a tarefa no caderno e a gente faz a correção no quadro.
- 105 E: Que outros materiais você utiliza em sala de aula... além do livro?
- P: Olha... nós temos agora o acompanhamento da escola assim... por exemplo na sala de leitura... muitas vezes a gente solicita também livros de lá né... alguns jogos nós utilizamos também.
- 110 E: Além do livro adotado pela escola... no caso o da editora moderna... a que outro livro você recorre pra planejar sua aula?
- P: Olha... eu sempre recorro... eu sempre consulto dois três livros.
- E: Livros didáticos?
- P: didáticos... é.
- 115 E: Ta ok. E em relação aos PCNs... você os leu?
- P: leio
- E: Qual sua opinião em relação a eles?
- P: é um apoio muito bom pra mim... sabes? Eu busco nos PCNs as questões... até mesmo quando vou traçar meus planejamentos... os meus objetivos... em relação ao que é necessário pro ciclo que to trabalhando.
- 120 E: Você acha que ele auxilia
- P: [auxilia
- E: [na utilização do livro?
- P: auxilia
- 125 E: E qual seria a maior contribuição deles?
- P: olha... ele ele te traz muitas estratégias boas eh... como eu te falei em relação aos objetivos... ele.. clareia assim muitas dúvidas que a gente possa ter... os PCN... ele traz.
- E: Ta ok. Obrigada professora.

PEE₁

Em 28 de março de 2007.

Formação: Licenciatura Plena em pedagogia (pós-graduação em gestão escolar)

Tempo de docência: 23 anos

Livro Didático: LEITE, M. ; BASSI, C. L.e.r. *Leitura, escrita e reflexão – 4ª série*. São Paulo: FTD, 2005.

- 1 E: Como ocorre a seleção do livro didático?
P: primeiro... eh nos são colocados vários livros né de várias editoras vários títulos várias autoras e nós vamos analisar cada livro e depois desses livros analisados a gente vai escolher... o melhor... o que a gente acha melhor pra
- 5 trabalhar com nossos alunos.
E: Vocês têm acesso ao guia do livro didático?
P: olha... esse ano nós não tivemos acesso ao guia do livro didático... só aos livros mesmo né... pra poder escolher... mas ao guia não.
E: éh o que é priorizado no momento da seleção? Vocês dão ênfase ao
- 10 conteúdo... as ilustrações... ao material textual?
P: eu particularmente priorizo os textos... porque através dos textos éh eu faço a criação da gramática... entendeu? da interpretação... até a própria interpretação eu gosto de criar... de formular as questões... entendeu? mas eu priorizo mesmo os textos.
- 15 E: Além do texto... há um outro critério?
P: olha... porque a gramática eu.. eu sempre trabalho a gramática dentro do texto... né? a minha gramática ela é contextualizada... então não importa se no livro tem toda todo tipo de gramática... entendeu? Pra mim não interessa...o que interessa é se o texto ele é adequado... ele... ele... ele vem
- 20 trazer um sentido de... um sentido melhor pras crianças... eu não gosto de texto que diga a formiguinha éh... a formiguinha é amiga não sei de quem... sabe... eu gosto de texto que a gente possa através desse texto repassar alguma coisa pros nossos alunos.
E: Você considera o livro didático como um instrumento necessário para o
- 25 ensino-aprendizagem da língua portuguesa?
P: Sim considero... porque ele ajuda muito o nosso trabalho eh por exemplo se eu tenho um texto bom no livro... eu não vou ter que copiar na lousa esse texto né... então eu vou me aprofundar no estudo do texto... na interpretação e na aplicação da gramática dentro desse texto.
- 30 E: éh com que frequência os exercícios de compreensão de texto são utilizados em sala de aula?
P: Sempre.
E: Sempre?
- 35 P: sempre... sempre... eu acho muito importante... tanto que hoje... hoje eu estou utilizando todos os livros pra fazer estudo... tanto de história como de geografia como de ciências... também eu utilizo mais como compreensão do texto.
E: Ta aproveitando pra explorar a questão do português?

- P:** A questão de português?
- 40 E:** E a parte gramatical como é que vocês exploram?
- P:** olha... geralmente eu utilizo a parte gramatical conforme o texto... eu pego o texto verifico como eu posso estudar esse texto... o que eu posso aplicar dentro desse texto... se eu posso aplicar eh... divisão silábica... se eu posso aplicar encontro consonantal encontros vocálicos dígrafos... se eu posso
- 45** desse texto tirar palavras acentuadas... né... usar palavras oxítonas proparoxítonas... entendeu? pra / eu sempre trabalho assim... tudo dentro do texto... eu faço com que eles possam verificar dentro do texto esses assuntos né?
- E:** Como você trabalha a produção textual?
- 50 P:** a produção textual é mais difícil... porque eu noto que os nossos alunos eles da não tão assim... nem fazendo uma frase a contento... entendeu? então a gente precisa ler mais... eh a partir desse mês agora... eu vou começar... a trabalhar isso aí... porque eles não estavam ainda muito bem na leitura... pra se fazer uma produção textual... eles precisam estar bem na leitura. ((As aulas começaram no início de fevereiro. Há quase dois meses, a professora não desenvolveu nem uma proposta de produção escrita))
- 55 E:** Você atribui isso a quê?
- P:** A falta de leitura... a falta de leitura... eles precisam ler mais.
- E:** e a oralidade?
- 60 P:** a oralidade é:: é difícil de se trabalhar principalmente numa turma que eu tenho.. nessa turma que eu tenho aqui na sala né? com 40 alunos... eles não são aluno de fazer silêncio... eles não são alunos de ficar parados... entendeu? eu trabalho muito mesmo a escrita e faça a leitura silenciosa com eles... porque trabalhar oralidade só quando se passa o texto na lousa pra todo
- 65** mundo ler junto... entendeu? ou então quando a gente vai ler o texto do livro mesmo pra trabalhar essa oralidade... mas não é fácil não nessa turma que eu estou.
- E:** Principalmente quando se tem quatro alunos especiais.
- P:** Pois é.
- 70 E:** Éh quais os pontos positivos e negativos na utilização do livro?
- P:** olha... eu não vejo nenhum ponto negativo não... eu sempre éh:: tomo o livro didático como um ponto positivo... dependendo da da pessoa... da pessoa que usa este livro... da maneira como a pessoa vai utilizar... ele é sempre positivo.
- 75 E:** Você acha que o livro tolhe sua ação em sala de aula?
- P:** não... porque eu não preciso fazer tudo o que o livro manda né... eu sempre crio em cima do texto que tem no livro.
- E:** Como você avalia o livro adotado em relação à proposta de produção textual?
- 80 P:** Olha... o livro ele é bem interessante... eu eu... eu gosto do livro e: o que falta mesmo é poder fazer esse trabalho na sala de aula.
- E:** E as propostas de linguagem oral... do livro?
- P:** São razoáveis... são razoáveis e a gente pode complementar com outras coisas né com algumas coisas que a gente traz... textos prontos éh... feito em

- 85** cartolina... a gente pode melhorar através disso aí.
E: e a gramática?
P: a gramática... não vejo nenhuma dificuldade porque a gente pode criar qualquer tema da gramática em cima de qualquer texto que a gente vai trabalhar com o aluno.
- 90** **E:** E ao projeto gráfico-visual... as ilustrações... o que você acha do próprio material do livro?
P: Também são razoáveis... mas dá pra complementar com alguns outros trabalhos que a gente faz em sala de aula.
E: E ao manual do professor... o que você acha?
- 95** **P:** olha... geralmente eu não pego manual do professor... entendeu? Eu sempre aplico dentro da minha metodologia de trabalho.
E: Ah tá. Você não toma como orientação?
P: [não não... não... eu sempre aplico dentro da minha metodologia mesmo.
- 100** **E:** Você considera o manual necessário ou não?
P: Olha... pro professor que está iniciando pode ser bom pra ele pegar uma orientação... tudo isso... mas eu acho que eu já tenho uma boa base pra poder eu mesma preparar o que eu preciso pros meus alunos.
E: E você fez aquela leitura do manual... aquela parte lá atrás?
- 105** **P:** [Não... não... não fiz... não fiz porque a minha maneira de trabalhar é essa que eu sempre trabalho.
E: Quais estratégias utilizadas eh por você na utilização do livro?
P: bem... sempre quando a gente utiliza o livro... que sempre nós estamos utilizando... se faz é trabalhos de equipe né... se faz leitura silenciosa... se faz leitura em grupo né... assim mais ou menos assim.
- 110** **E:** Você segue a proposta do livro?
P: Não... eu não vou seguindo eh direto... eu vejo o texto adequado pra aquele meu trabalho... entendeu?
E: Você seleciona aquele...
- 115** **P:** é o que é... o que está sendo adequado naquele momento pro o que eu quero aplicar pros meus alunos.
E: Qual é a parte do livro que você prioriza em sala de aula?
P: Mais a parte de leitura.
E: Parte de leitura?
- 120** **P:** é
E: Você solicita aos alunos
P: [ou seja... a parte de textos né textos.
E: Você solicita aos alunos atividade do livro como dever de casa?
P: solicito.
- 125** **E:** Com que frequência?
P: geralmente uma vez na semana porque muitos alunos eles têm outros trabalhos a fazer... eu trabalho português duas vezes na semana... português mesmo... entendeu? duas vezes na semana... quando chega na aula de história geografia e ciências... eu também procuro inserir... dentro da da... da
- 130** disciplina português... mas quando é pra se fazer o trabalho... eu sempre vou inserir esse trabalho dentro da disciplina que nós estamos trabalhando... se

- ciências é ciências... se é português português... se é história história... se é geografia geografia.
- E: Como é feita a correção depois dessas atividades?
- 135** P: é feita individualmente... sempre individualmente... eh verificando cada caderno
- E: Quais outros materiais você utiliza em sala de aula além do livro?
- P: Olha... textos em... escritos em cartolina... eh figuras... além do livro... e os próprios livros dos alunos também... eh história geografia que todos também... vêm ajudar... vêm auxiliar na aprendizagem dos alunos.
- 140** E: Eh além do livro adotado pela escola... você recorre a outros livros para elaborar a sua aula?
- P: Sim ... sim.
- E: Você poderia exemplificar?
- 145** P: olha... eu recorro a: a outros livros de outros autores como por exemplo esse texto aqui ((refere-se ao texto utilizado na avaliação)) não é do nosso livro é de... de um outro livro... entendeu? A autora tá aqui... mas eu não lembro o nome do livro.
- E: mas você recorre?
- 150** P: [eu sempre recorro a outros livros... ta... Sempre sempre
- E: Em relação aos PCNs... você os leu? Como foi esse processo?
- P: sempre eu faço leitura no início do ano pra:: preparar o planejamento... eu procuro me orientar... entendeu? através dos PCNs... sempre eu faço isso.
- E: E o que você achou mais difícil nos PCNs? Assim de compreensão.
- 155** P: Olha... o mais difícil mesmo que eu acho é:: ter que aplicar a:: interdisciplinaridade né aquela questão de trazer... de trazer um assunto e ter que trabalhar todas as disciplinas... entendeu? apesar de que eu já faço isso... entendeu?
- E: Trabalhar com temática?
- 160** P: eh trabalhar com temática... essa questão é mais difícil... mas dá pra se trabalhar.
- E: E como você aplica os PCNs na utilização do livro didático? você faz alguma relação entre esses materiais?
- P: sim... eh de acordo com os objetivos que ele... que ele nos favorece...
- 165** entendeu? eu procuro fazer essa a relação dos objetivos com o que eu quero alcançar com os meus alunos.
- E: E para você qual é a maior contribuição dos PCNs?
- P: Olha... pra mim... a maior contribuição dos PCNs é que ele realmente ele serve como uma bússola... né? Ele vem nos orientar todas as disciplinas né?
- 170** Ele traz os objetivos que a gente pode eh dentro daqueles objetivos também eh inserir os nossos né de acordo com que a gente quer alcançar com os nossos alunos.
- E: ta, ok. Obrigada professora.

PEE₂

Em 31 de maio de 2007.

Formação: Magistério/Pedagogia

Tempo de Docência: 22 anos

Livro didático: CARPANEDA, I. ; BRAGANÇA, A. **Porta Aberta: língua portuguesa – 4ª série.** São Paulo: FTD, 2005.

- 1 E: Qual é o livro utilizado na escola?
P: é porta aberta
E: Como ocorre a seleção do livro didático? Como ocorreu?
P: Bom... aqui na escola (incompreensível) primeiro momento pra nós estarmos/ é tudo muito rápido né?... você não tem aquela aquele tempo pra ver qual o livro que é melhor pro aluno... entendeu? então éh tudo muito rápido... é meio dia de tempo... não dá pra você ver todos os livros né... você vai folheando rapidamente e em piscar de olhos tu tens que... escolher... porque precisa mandar o nome pra secretaria de educação.
- 5
- 10 E: Mas vocês têm algum critério pra selecionar?
P: não.
E: E como assim vocês escolhem um livro e não escolhem outro?
P: O livro ele tá... quando nós escolhemos a gente vê se o perfil tá mais ou menos com a realidade da nossa região... e o que nós consideramos dentro do
- 15 do livro... o conteúdo dele éh são os textos... trabalhando com os textos... a gramática hoje desses livros já são... é bem pouco assim eles não visualizam muito bem a gramática e sim eles trabalham em cima do texto... eles não puxam aquela gramática mesmo... eles aproveitam pra... por exemplo... dá o adjetivo... eles já puxam do texto as palavras pra falar sobre a qualidade
- 20 entendeu?
E: Você considera isso importante?
P: É de suma importância porque eu vejo assim que toda problemática é o aluno não saber ler e interpretar... então não adianta ta ali ora é masculino feminino dando aquilo específico pra ele... a gramática específica... se ele
- 25 não tem o conhecimento da leitura e do texto pra poder interpretar... eu trabalhando o texto... lá de dentro daquele texto... eu já vou tirando qualidade aumentativo diminutivo masculino feminino... tudo de dentro daquele texto que eu trabalho com ele... por exemplo desse da festa junina... aí quer dizer... aí dentro eu já tirei substantivo próprio comum primitivo derivado simples e
- 30 composto... aumentativo diminutivo... tudo de dentro desse texto que eu dei pra ele... eu to ali trabalhando a gramática com ele... eu tiro de dentro do texto.
E: E vocês tiveram acesso ao guia do livro didático? Em relação ao guia?
P: Em relação ao guia... se veio pra escola éh pra poder o professor ta ter acesso manusear isso... nós não tivemos esse guia na mão... os livros já estavam em cima da mesa só pra rapidamente dar uma olhada e fazer aquela
- 35 votação qual nós vamos ficar.
E: E quantos livros vocês escolhem?
P: Éh na verdade são cinco livros... temos que escolher português

- 40 matemática geografia história e ciências.
 E: Mas é só uma opção de cada disciplina... ou vocês apresentam duas opções?
 P: Não... nós apresentamos duas opções... quer dizer... no caso duas editoras.
 E: Hum duas editoras. Não são dois livros? São duas editoras?
- 45 P: [duas editoras]
 E: Ah sim!
 P: [Porque na verdade para o governo... a nossa escolha não vale de nada... o que vale pro governo é quanto ele vai gastar... e se essa editora aqui vai fazer um preço mais barato... então é com essa que ele vai fechar... não é porque eu to pensando o que eu quero pro meu aluno... o que é melhor pro meu aluno não.]
- 50 E: Mas esse livro que veio foi escolhido por vocês?
 P: Foi.
 E: Foi. Estava entre as escolhas de vocês?
- 55 P: Tava entre as escolhas de toda a rede estadual né? então se ele foi a maior...foi a mais/ isso quer dizer que ela foi a mais cotada... então o governo fechou com eles... entendeu?
 E: Ta ok... você considera o livro didático como um instrumento necessário para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa?
- 60 P: É muito necessário... agora tem um probleminha é que quando o livro vem o nosso planejamento já está lá... quando ele chega... que é pro aluno usar três anos né? nosso planejamento já está feito... entendeu? aí já fica assim como aqui na escola... ele chegou depois... e ele já tá ele está servindo assim como um suporte entendeu? pra dias assim pra leitura... não que venha acompanhar o nosso planejamento.
- 65 E: Com que frequência você utiliza o livro em sala?
 P: Dificilmente... eu eu uso ele.
 E: E quando você usa... qual a parte priorizada?
 P: Só texto.
- 70 E: Só o texto?
 P: Só o texto e a interpretação.
 E: As outras... você não trabalha?
 P: Não... não... eu só trabalho... eu só pego o livro pra trabalhar texto.
 E: E assim as propostas de produção... de produção oral e escrita você utiliza as suas próprias?
- 75 P: É a minha... a minha e algumas só assim do livro eu pego.
 E: E como você avalia esse livro em relação à proposta de interpretação de texto? Em relação a essa.../ a avaliação que você faz do livro?
 P: Éh na questão do texto... os textos são bons mas eles são muito éh longos... isso deixa... isso torna a aula muito cansativa... e alguns textos desse livro chama / é bom de trabalhar... que é a vivência do aluno... é educativo e outros assim tão fora assim da realidade deles.
- 80 E: Em relação à gramática?
 P: Ah a gramática deles é uma gramática superficial... eles não dão muita ênfase à gramática... eles dão mais ênfase ao texto.
- 85 E: Você utiliza essa parte da gramática?

- P: Não... muito difícil... muito difícil.
- E: E em relação ao manual do professor... o que você pensa sobre? Você considera o manual do professor necessário?
- 90 P: É necessário o manual que... o professor esteja com esse manual pra enriquecer mais o trabalho dele... não é que ele vá seguir aquele manual éh enriquecer mais a metodologia dele que ele tem metodologias boas também no manual.
- E: Então você acha que o manual não tolhe o trabalho do professor.
- 95 P: Não... não... de jeito nenhum.
- E: E assim em relação à composição do manual... o que você pensa? O que vem na metodologia... a avaliação... o que você acha?
- P: É boa... muito boa.
- E: Éh e em relação ao livro ainda... quais são os pontos positivos do manual do professor?
- 100 ((silêncio))
- E: Quais os pontos positivos no manual do professor e quais os pontos negativos?
- P: O ponto positivo do manual é que ele ajuda auxiliar o professor no trabalho dele dando várias sugestões... tem muitas sugestões de trabalho no manual... e o nega... bom... de negativo... eu não vejo nenhum ponto negativo no manual.
- 105 E: Você considera o manual do professor de difícil compreensão?
- P: Não... ele não é de difícil compreensão... ele é de boa compreensão... agora difícil éh o professor está trabalhando junto ao manual ((riu)).
- 110 E: Ok. Quais as estratégias utilizadas por você na utilização do livro didático? Você segue a proposta do livro? Em relação às estratégias?
- P: Bom... em relação às estratégias... como eu uso o livro?... eu trabalho assim em saltos... eu pego pego alguns trabalhos que que venham favorecer a minha aula.
- 115 E: Qual a parte priorizada do livro em sala de aula?
- P: O texto.
- E: O texto? Só? E as questões de interpretação? Ou só o texto?
- P: Não... o texto e as questões de interpretação.
- 120 E: Você solicita aos alunos atividade do livro como dever de casa?
- P: Solicito.
- E: Como é feita a correção?
- P: Éh: no quadro né? e no caderno do aluno.
- E: individualmente?
- 125 P: Individualmente.
- E: Éh quais outros materiais você utiliza em sala de aula além do livro?
- ((silêncio))
- E: Quais outros materiais você utiliza em sala de aula ?
- P: Eu faço uma seleção...
- 130 E: Em relação a outros materiais?
- P: Bom... eu seleciono vários tipos de livro revista texto né? fora fora do autor do livro deles né? procuro de outros livros de outros autores revista cartazes né?

- 135** E: Você poderia exemplificar assim quais são esses outros livros... o nome desses livros?
P: De olho no futuro... são livros que a gente trabalha bastante... de olho no futuro é da coleção Potiguará... é uma coleção muito boa e revistas cartazes que eu pego... revistinhas do governo federal... cartazes da sespa... todo esse eh todos esses tipos de revista eu trabalho pra texto e interpretação deles.
- 140** E: Éh você... em relação aos PCNs... você os leu?
(silêncio)
E: E em relação aos PCNs... você os leu?
P: Alguns.
E: Como foi que aconteceu esse acesso aos PCNs?
- 145** P: Bom... esses PCNs eu tenho logo quando foi criado... que eu ganhei numa outra escola que eu trabalhei... muitos anos... essa aqui não.
E: Você assim pelo que você já leu dos PCNs... você os considerou de difícil compreensão?
P: Não... não... não... achei... é muito bom os PCNs né? e tem muita coisa
- 150** que a gente pode tá trabalhando em sala de aula com eles entendeu? eu pelo menos trabalhei na parte de ciências pelo PCN... aproveitei algumas coisas do livro do PCN...dos PCNs em sala de aula.
E: Em relação ao livro de português?
P: Não... eu... como assim? esse livro que eu estou trabalhando aqui na sala
- 155** de aula?
E: Não... não.. em relação aos PCNs de português?
P: Não... não trabalhei ainda nada... não socializei ainda nada sobre o PCN na sala.
E: E você assim ainda não conhece a proposta pra língua portuguesa?
- 160** P: Não... não... não conheço ainda a proposta do PCN pra língua portuguesa.
E: Qual assim pra você... qual seria a contribuição dos PCNs para educação?
(Silêncio)
E: Para você qual seria a contribuição dos PCNs?
P: Os PCN na verdade/ todo professor deveria trabalhar em cima deles...
- 165** porque ele tem uma proposta muito de trabalho né? apesar que eu acho assim que muitos professores já trabalham... trabalham desenvolvem uma metodologia que tem no PCN... ele só não sabe... mas ele desenvolve.
E: Ta bom... obrigada.

PEF₁

Em 20 de outubro de 2006.

Formação: Graduanda em Pedagogia na Unifap

Tempo de docência: 20 anos

Livro Didático: MIRANDA, C. R.; LOPES, A. S. C. & RODRIGUES, V. L. Coleção vivência e construção – Língua Portuguesa – 4ª série. São Paulo: Ática, 2004.

- 1 E: Você considera o LD como um instrumento necessário para o ensino-aprendizagem de LP?
P: É muito importante
E: Por que?
- 5 P: Porque através do livro a gente consegue... não só os professores mas os alunos também... eles conseguem éh: ter os conhecimentos que não... só dentro da realidade do aluno mas também fora e com o livro eles conseguem o aprendizado tanto da escrita como na leitura pra eles se aprimorarem nos seus conhecimentos.
- 10 E: Com que frequência você utiliza o livro... em sala de aula?
P: Todo dia... todo dia eu utilizo
E: Você trabalha textos? O quê?
P: Textos... produção de textos... leituras orais
E: Você... no caso... você utiliza as propostas de produção de texto do livro éh ou você propõe outras?
- 15 P: Eu utilizo as propostas dos livros e também proponho outras.
E: E em relação à língua... à proposta de produção oral?
P: Nós utilizamos principalmente assim figuras né... até assim... os alunos também eles dão a idéia deles... a gente vai recorta essas figuras e tenta montar um texto... e eles vão produzir aquele texto em cima daquela figura... que eles mesmo... criaram.
E: Quais os pontos positivos ou negativos na utilização do livro?
P: Pra mim o ponto positivo é como eu falei né... eles conseguem através do livro éh... na grafia... principalmente... eles tentam assim melhorar a escrita deles e na leitura eles conseguem assimilar o conhecimento que eles adquiriram... éh através dos textos... pra responderem as perguntas que eles éh leram e também dando em cima da idéia do autor a idéia deles... a interpretação.
- 20 E: Como você avalia esse livro didático em relação à proposta de produção de texto?
P: Pra falar a verdade... logo quando eu cheguei aqui na escola... eu achei que o livro assim... em si... não era... este livro aqui que nós utilizamos... pra mim ele não não... não produz assim... uma boa... até assim pra ver a realidade do aluno né... porque lá em Macapá a gente estava acostumado a trabalhar assim mas os livros que eles mesmos também... eles vinham com a gente pra escolher o livro... e ver qual livro que eles acharam bom... principalmente através de figuras... a capa do livro que pra eles chama muito atenção e quando nós chegamos aqui vimos que a realidade aqui é outra... éh... uma escolha que eu não sei se são dos professores ou se é do serviço
- 25
- 30
- 35

- 40 técnico... este livro aqui eu não...
E: Você não gosta?
P: não... pra gente... em Macapá... ele é descartável.
E: Assim... qual é o problema desse livro? O que você considera assim negativo no livro?
- 45 P: É que não tem assim um... não é chamativo.
E: Então há problemas assim em relação às imagens... às figuras utilizadas?
P: E também os textos são muitos longos.
E: Os textos são longos.
P: [os textos são longos e eles reclamam também... os alunos.
- 50 E: Os próprios alunos reclamam dos textos?
P: Eles reclamam dos textos
E: E em relação à gramática... o que você acha?
P: A gramática... neste livro aqui... ele não trabalha a gramática.
E: Não tem itens gramaticais?
- 55 P: Algumas coisas assim... alguns enfoques é que por exemplo na pontuação né... ele fala... pontuação mas a gramática mesmo que a gente dá o assunto em sala de aula... ele não trabalha/ é mais textos e produção de texto.
E: Então você é pra... acrescentar ao material... vc trabalha a gramática em sala de aula?
- 60 P: Trabalho a gramática em sala de aula... buscando de outros livros... fazendo pesquisas em outros livros.
E: Livros didáticos? Ou...
P: Livros didáticos
E: Em outros livros didáticos pra se trabalhar a gramática?
- 65 P: Também
E: E em relação ao manual do professor?
(silêncio)
E: O que você acha do manual? Você acha que é importante... subsidia o professor ou não?
- 70 P: Eu acho importante sim
E: Mas em que ponto você acha isso?
P: Devido às... à reposta... eles facilitam a gente... e também... as palavras elas são assim... eu acho assim um pouco difícil pra pro linguajar do aluno de 4ª série... né?
- 75 E: No caso... as propostas de respostas?
P: Isso... as propostas de respostas e a gente tem de trabalhar isso muito em sala de aula com eles.
E: Então o que você acha de positivo no manual éh... as respostas?
P: as respostas
- 80 E: Algo mais ou somente?
P: A gente acaba éh... com o livro a gente acaba também aprendendo... né? porque vem coisas assim novas nas... nas questões da interpretação que a gente... tanto faz passar pro aluno o que ele ainda não conhece... a gente também acaba aprendendo.
- 85 E: Com o livro?
P: Com o livro

- E: Você considera o manual necessário pelas respostas?
P: Pelas respostas e pelos... pelo que ele propõe a gente.
E: Ah... ta
- 90** P: A fazer pesquisas
E: Ah... tá Ok... quais as estratégias utilizadas por você na utilização do livro? Como você utiliza o livro? Você segue a proposta do livro ou você geralmente faz saltos?
P: Não... eu sigo a proposta do livro.
- 95** E: Você segue a sequência?
P: É... a sequência... algumas vezes que a gente volta pra pra...pra enfatizar os alunos o que já foi dado anteriormente né... que fala na frente e a gente volta pra fazer tipo uma revisão com os alunos... mostrando pra ele a página que já foi estudado mas... até porque também... é um...é uma... é um sistema da escola né seguir o livro.
E: A escola exige isso...
P: [é
E: Que você utilize o livro realmente?
E: Qual parte do livro que você prioriza em sala de aula?
- 105** P: Produção de texto.
E: Produção de texto.
P: Produção de texto.
E: Éh... você solicita aos alunos atividades do livro como dever de casa? Não é isso?
- 110** P: É
E: Como é feita a correção?
P: A gente faz uma alta correção né... aí as perguntas eu cato dos alunos... eles vão me dando resposta e através da resposta deles... éh mesmo que não esteja corretamente certa... porque eles nunca falam né... professora eu fiz errado... não... a gente sempre aproveita tudo o que eles falam né... aí em cima das respostas deles eu dou a resposta do livro e a minha resposta também... mas sempre em cima da resposta do aluno.
E: Além do livro adotado pela escola... você recorre a outros livros para preparar sua aula?
- 120** P: Recorro.
E: Você poderia citar um?
P: Eu gosto de trabalhar muito eh... com a editora ática... e também a scipione... ática e scipione
E: Livros didáticos dessas editoras?
- 125** P: É
E: Você não lembra os nomes?
P: (incompreensível) brincando... descobrindo a língua portuguesa... tem... um monte de livro que eu não lembro do nome.
E: Quais outros materiais didáticos você utiliza em sala?
- 130** P: Outros materiais didáticos?
E: Isso... além do livro... você recorre a outras coisas?
P: Eu uso dicionário né... eu uso o quadro... eu uso muito assim... também trabalho... trabalhos mimeografados... trabalhos que eu faço em casa e trago

- 135 pra tirar cópia e dou pra eles trabalharem... revistas... jornais... pesquisa... a gente trabalha muito assim no caso... alguma... alguma polêmica... violência que há.../ eu peço pra eles trazerem jornais... a gente tira aquele que mais chamou atenção... aí nós vamos trabalhar isso em cima de produção de texto... o que eles acharam daquela violência que houve durante a semana.
E: Você falou que você não participou da escolha desse livro didático certo?
- 140 P: Não
E: Certo? E quando você... você já participou de alguma?
P: Já
E: Quando você participou eh como foi que se deu essa seleção do livro didático?
- 145 P: Todos os professores se reúnem por disciplinas... né? aí a gente observa... porque pra mim não importa a capa... pra mim o importante é o conteúdo... né? a gente faz a pesquisa no livro pra saber se ele é realmente bom... não pro professor mas pro aluno se é de fácil compreensão para o aluno tanto o texto como... as perguntas e através disso a gente entra num consenso... eu gosto de levar para os meus alunos... mostrar o livro pra eles e ver o que eles acham e aí depois... no outro dia.. a gente vai sentar com os professores e ver qual foi... a escolha.
- 150 E: E:: durante essa seleção... vocês já tiveram acesso ao guia... o guia do LD? A escola...
P: Em Macapá... nós tínhamos...
E: [Não recebeu?
P: Nós tínhamos o guia...
E: Mas não recorreram ao guia?
P: Recorremos... nós recorremos sim.
- 160 E: Ah... ta
P: Porque quando eles lá... eles davam o livro pra gente já vinha... trabalhávamos de 1ª a 4ª série... assim todas as disciplinas... eles davam a coleção de português matemática história geografia por série... e aqui a gente trabalha já por série e a gente pega só o livro mesmo... eu pelo menos...
165 peguei só esse livro que a outra professora me repassou.
E: O guia... eu falo de um documento... de um livro divulgado pelo Mec... distribuído pelo Mec às escolas?
P: Ah não... nós não tivemos acesso a isso.
E: [Que traz resenhas sobre o livro didático...
170 ah esse livro é bom... esse livro é ruim... esse livro é recomendado... vocês não tiveram acesso?
P: Não... o que eles deram pra gente é tipo um... um cartaz né... só com...
E: [Com os livros?
- 175 P: Isso... mas não o livro em si... mas só as fotos deles pra gente ler e escolher.
E: Ah ta... oK... O que é priorizado no momento da seleção... do livro? Assim... éh... o conteúdo... as ilustrações... o material textual... a linguagem... o que vc prioriza?
- 180 P: Tudo isso

E: Tudo isso?

P: É... a figura... a capa... a produção o texto né a leitura... os assuntos e... e também a forma de como é elaborado as questões... pra não ficar assim muito complicado pro aluno.

185 E: E o tamanho do texto também?

P: E o tamanho do texto

E: Qual a sua avaliação dos PCNs?

P: Ai... eh eu gosto muito dos cp... dos cpns... né?

E: PCNs

190 P: PCNs... eu tenho até inclusive uma coleção que eu ganhei em Macapá.

E: Mas... assim o que mais lhe interessa? Qual a contribuição real dos PCNs pro o ensino?

P: A contribuição... é que é... ajuda a melhorar né... o aprendizado... a da uma informação boa até pra gente pros professores e a gente consegue

195 através do... adquirir os conhecimentos... tanto o que a gente vai repassar pros alunos em sala de aula como a gente consegue adquirir fora... pra... pro nosso próprio conhecimento.

E: Ah... tá ok... obrigada Dina

PEF₂

Em 22 de maio de 2007.

Formação: Letras (especialização em Literatura infanto-juvenil)

Tempo de Docência: 25 anos

Livro didático: CAMPOS, M. T. R. A. Projeto Pitangüá: português – 4 série. São Paulo: Moderna, 2005.

- 1 E: Como ocorre a seleção do livro didático? Vocês têm acesso ao guia? ((hesita no momento de responder e pede ajuda para uma outra professora que a auxilia nas respostas))
P: Temos, mas não estamos usando o livro didático este ano de 2007 e outros anos também... a três ou quatro anos que ninguém usa o livro didático.
- 5 E: Quem selecionou o material... o livro da coleção?
P: Durante a nossa reunião com a supervisão de serviços e... eu acho que toda a coordenação que forma nossa reunião.
E: O que foi priorizado no momento da seleção? O conteúdo... ilustrações?
- 10 P: Conteúdo linguagem produção de texto e:: a estrutura da gramática.
E: O que você acha que não pode faltar no material... em relação ao conteúdo?
P: Produção de texto.
E: Produção de texto eh você considera o livro didático como um
- 15 instrumento necessário para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa? ((faz gestos para a outra professora, para que ele possa auxiliá-la nas respostas. Esta responde positivamente)).
P: não necessariamente né os professores... o professor também têm que ter seus textos... textos selecionados também por eles... escolhido por eles... não
- 20 necessariamente dos livros... eles ajudam bastante... mas... o professor pode ter outra opção. ((a outra professora responde que o livro didático é útil para os alunos. A professora entrevistada concorda, mas no momento da gravação não responde isso. Creio porque estava muito nervosa)).
E: E para o aluno?
- 25 P: pro aluno... ele o aluno gosta de trabalhar no livro... eu acredito que eles são entusiasmados assim a ter o livro... a ter acesso ao livro.
E: Eh qual sua avaliação desse livro que foi adotado pela escola mas não está sendo utilizado?
P: Regular
- 30 E: Regular. Esse regular é em razão de que?
P: Dos conteúdos soltos eh... sem ter muita produção... eh mais mais envolvido com a gramática... está mais comprometido com a gramática.
E: Você considera o manual do professor como necessário?
(silêncio)
- 35 E: Você considera o manual do professor como necessário? Ele orienta em algum momento? Ele tolhe o trabalho do professor?
((Neste momento a professora, dirige-se a outra bastante aflita e pergunta: os manuais? A outra professora tenta ajudá-la)).

- 40 E: As orientações que aparecem no manual, por exemplo, em relação à avaliação, a proposta de...a proposta pedagógica... como você avalia isso? É interessante ou não? Ou o manual se não tiver... não iria influenciar?
- P: Não iria influenciar ((diz que não está entendendo)) (incompreensível) o professor eh fica dependente eh só das respostas que estão ali no livro e não aceite as respostas dos alunos... eh esse manual ele é importante... ele vem com o livro né? só que o professor não pode ficar só nisso.
- 45 E: [ficar preso]
- P: ficar preso sim a esse manual...não é interessante.
- E: Quais as estratégias utilizadas por você na utilização do LD? O que você prioriza por exemplo?
- 50 P: O que eu priorizo?
- E: É assim na utilização em sala de aula... você utiliza todo o livro ou só uma parte?
- P: textos... eu procuro mais textos e a interpretação do textos.
- E: ta ok... além do livro adotado pela escola... você recorre a outros materiais? ((a professora não consegue responder e faz menção para que eu pare a gravação))
- 55 P: sim
- E: Você poderia exemplificar?
- P: Trabalho... livros (incompreensível) que tenham composições de textos tipo redações eh a linguagem oral... trabalhar a linguagem oral e a linguagem escrita também.
- 60 E: E em relação aos PNC... como você os avalia? ((neste momento, a professora dirige-se a outra e pergunta sobre os PCN, demonstrando certa aflição. Quando percebe que a gravação ainda está em curso, fica preocupada com o registro das informações.))
- 65 (incompreensível)
- P: Nós estudamos... nós estudamos todos os dias de PCNs... só que nós não temos... nós não temos... se discute os PCNs. ((a professora sinaliza para a gravação seja parada)).
- 70 E: ta. Qual foi a sua participação na elaboração do material? O material que vocês estão utilizando no lugar do livro didático? O material proposto pelo professor S.
- P: como nós trabalhamos?
- E: Não, qual foi a sua participação na elaboração? Você..você....
- 75 P: [na produção]
- E: indicou textos?
- P: indiquei textos eh elaborei questões eh
- E: E como você avalia esse material? Você acha que vai ajudar os alunos ou não?
- 80 P: muito bom... muito bom
- E: E qual a dificuldade assim e ou quais dúvidas que você tem em relação à execução do material?
- P: A dificuldade foi estar presa À narrativa... ao gênero narrativa... essa foi a minha dificuldade... mas eu superei eu soube superar... agora a dificuldade que eu tenho e uma indagação que eu faço é... como elaborar as questões
- 85

gramaticais né em cima dessas narrativas.

P: Essa é a minha preocupação... mas o trabalho é excelente e eu acho que é por aí mesmo que nós temos que começar o nosso trabalho... ligados a um trabalho desses de narrativa.

90 E: ta ok ... obrigada.

Anexo 5 – Atividades trabalhadas em sala de aula

EM₁

Data, 28 de novembro de 2006

Atividades do livro didático

6. Copie as frases, substituindo os termos destacados por um pronome oblíquo adequado. Veja o exemplo e continue no caderno.

Adorei **as suas tias**.

Adorei-**as**.

- a) Vi **as meninas** na rua.
- b) Encontrou **o carro** amassado no supermercado.
- c) Comprei **banana** na feira ontem.

7. Reescreva as frases a seguir de acordo com o exemplo.

Vou comprar **as maçãs** na feira.

Vou comprá-**las** na feira.

- a) João foi ao cinema encontrar **a namorada**.
- b) Marta foi à livraria comprar **os livros**.
- c) Vamos resolver **todos os problemas**.

8. Continue substituindo os termos destacados, escrevendo as frases no caderno.

As professoras entregaram **os livros** na biblioteca.

As professoras entregaram-**nos** na biblioteca.

- a) João e Maria encontraram **os pais** na praça.
- b) Os anões viram **Branca de Neve**.
- c) Os pais entregaram **o presente** ao filho.

(MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 163-164)

EM₁

Data, 30 de novembro de 2006.

Assunto: Estudo do verbo

verbo: significado: é a palavra com que declaramos ação, estado ou qualidade do sujeito, ou fenômeno da natureza (não pode ser conjugado)

peçoas do verbo

eu 1^a
tu 2^a
ele/ela 3^a → singular

nós 1^a
vós 2^a
eles/elas 3^a → plural

pg. 189 – conjugação do verbo

ar – 1^a conjugação

er- 2^a conjugação

Conjugação do verbo: (ar)

Gritar

Presente	Pretérito	Futuro
Eu grit-o	eu grit- ei	eu grit- arei
tu grit- as	Tu grit-aste	Tu grit- arás
ele grit- a	Ele grit- ou	ele grit- ará
nós grit- a	nós grit- amos	nós grit- aremos
vós grit- amos	vós grit- astes	vós grit- areis
eles grit- am	eles grit- aram	eles grit- arão

EM₁

Data, 30 novembro de 2006.

Atividade do livro didático

1. Identifique se as frases a seguir indicam presente, pretérito ou futuro.
 - a) As enchentes resultaram de muitos fatores.
 - b) As enchentes resultam de muitos fatores.
 - c) As enchentes resultarão de muitos fatores.

3. Identifique o verbo de cada frase.
 - a) O aluno ficou animado.
 - b) As crianças sempre sujam a roupa.
 - c) Hoje com certeza choverá.
 - d) O menino não dormia com medo de pesadelos.
 - e) A luz do sol batia na janela.
 - f) Ela está com medo.

4. Considere as frases da atividade anterior e responda no caderno.
 - a) Qual é o verbo que expressa um fenômeno da natureza?
 - b) Quais são os verbos que indicam estado?
 - c) Quais são os verbos que indicam ações?

5. Copie as frases, completando-as com os verbos entre parênteses observando o tempo verbal.
 - a) Eu Δ meu colega. (chamar / Presente)
 - b) Tu Δ o anúncio? (ouvir / Passado)
 - c) Ele Δ bastante pela cidade. (passear / Futuro)
 - d) Nós Δ o trabalho. (fazer / Passado)
 - e) Vós Δ o bolo? (comer / Passado)
 - f) Eles Δ de trem todos os dias. (andar / Presente)

(MARTOS & AGUIAR, 2003, p. 182-183)

EM₁

Data, 12 de dezembro de 2006.

Texto: A Derrubada (retirado deste livro: BANDEIRA, P & TUFANO, D. **Ler é gostoso!** Curso moderno de língua portuguesa. 3ª série. São Paulo: Moderna, 1994.

Nossos campos tinham flores,
Nossas vidas mais amores,
No tempo que já passou...
A mata cheia de cores
O machado derrubou.

Outros machados maiores
Vêm vindo pelos caminhos,
Derrubando tantos matos,
Destruindo tantos ninhos...
Nossos campos tinham flores,
Nossas vidas mais amores,
No tempo que já passou...

Quem poderá devolver,
Quem poderá refazer
Nossa vida que mudou?

Texto de Thiago Rezende e Pablo Mateus, alunos da 5ª série da Escola Cristo Redentor, Juiz de Fora, Minas Gerais.

Trocando Idéias

Vamos conversar

- 1) Leia o texto e responda com suas próprias palavras:
 - a) Por que não devemos destruir as florestas?
 - b) Por que as árvores são importantes para a vida das pessoas?
 - c) Como podemos ajudar na preservação das matas?

Vamos escrever

- 2) Leia o texto e responda, baseado no texto:
 - a) Como fica a mata quando é tempo de flores?
 - b) O que os machados dos homens derrubam?
 - c) escreva uma mensagem contra a destruição da natureza.

Ortografia

O pássaro **tem** medo do homem

Tem – singular

Os pássaros **têm** medo do homem

Têm – plural

3) Complete com tem ou têm:

a) os pássaros _____ asas.

b) A professora _____ muitos livros.

c) Ritinha _____ um livro de fábulas.

d) Estas árvores _____ flores bonitas.

e) Meus primos _____ muitos brinquedos.

f) Beto _____ uma bicicleta.

EM₁

Data, 14 de dezembro de 2006.

Estudo de texto (poema)

A foca (Vinícius de Moraes)

Quer ver a foca
ficar feliz?
É pôr uma bola
no seu nariz

Quer ver a foca
bater palminha?
É dar a ela
uma sardinha

Quer ver a foca
fazer uma briga?
É espetá-la
bem na barriga!

Atividades

- 1) Circule as rimas que encontrar no poema.
- 2) Quantas estrofes tem o poema?
- 3) Qual é a personagem do texto?
- 4) Qual é o tipo de texto?
- 5) Trabalhando a gramática

Retire do texto

- a) Duas palavras trissílabas
- b) Duas palavras com dígrafos
- c) Um pronome pessoal do caso reto
- d) Um pronome pessoal do caso oblíquo
- e) Um verbo da 1ª conjugação
- f) Uma palavras com encontro consonantal
- g) Um substantivo comum, simples.

Obs: O texto foi retirado do livro “O dia-a-dia do professor” de Gerusa Rodrigues Pinto e Regina Célia Vilhaça Lima. 1ª e 2ª séries. Vl. 5. Editora: FAPI LTDA.

EM₂

Data, 07 de março de 2007.

Ditado do texto “Sorveteria tropical” do livro didático

Sorveteria tropical

Anna Flora

Açaí maracujá
goiaba jambo manga
taberebá patuá.
Graviola bacuri
tucumã melão
caju caqui.
Tamarindo castanha jaca
canela coco-verde jerimum

melancia buriti araçá.
Cirigüela carambola sapoti
fruta-do-cedro
taberabá bacuri.
Jenipapo pupunha murici
carambola sapolilha abricó
mamão cacau abacaxi.

(GREGOLIN, 2004, p. 17)

Atividade do livro didático

Atividades de textualização

Você já sabe o quanto a escrita é importante na nossa comunicação com outras pessoas, especialmente com as que estão longe.

1. Você e sua família costumam receber e enviar cartas? Para quem costumam escrever?
2. Leia esta carta

São Paulo, 25 de novembro de 1998.

Querido Jonas,

Como vai você? As crianças estão bem? Espero que tudo esteja ótimo em Rio Verde.

Nós, aqui em casa, estamos todos bem. A cidade continua muito agitada, mas nos acostumamos com o barulho!

Estou escrevendo para perguntar se posso mandar os meninos, de férias, aí para a sua casa. Eles estão morrendo de saudades dos primos e não vêem a hora de começarem as férias!

Escrevam para nós. Estamos com muita vontade de rever vocês.

Beijos da sua irmã
Joana

Observe o texto e responda

- Quem escreveu a carta?
- Para quem a carta foi escrita?
- Quando a carta foi escrita?
- Em que localidade estava a pessoa que escreveu a carta?
- Onde mora a pessoa que recebeu a carta?
- Que notícias são dadas na carta?

3. Passaram-se alguns dias, e esta carta chegou à casa de Joana:

Nesta carta, o irmão está respondendo às perguntas de Joana. Observe a carta e escreva no caderno:

Rio Verde, 15 de dezembro de 1998.

Cara Joana,
Foi uma grande alegria receber sua carta e saber que vocês estão bem aí em São Paulo. Nós também estamos todos bem.
As aulas das crianças já terminaram e elas estão entrando em férias.
Desculpe a demora em responder sua carta mas estamos muito atarefados neste final de ano.
Claro que seus filhos podem vir para cá nas férias!
Nós vamos adorar. Estou até programando um passeio na fazenda, com todas as crianças. Por que você não vem também?
Estamos esperando vocês!

Beijos do seu irmão,
Jonas

- Quanto tempo demorou para o irmão responder à carta que Joana tinha mandado?
- Qual foi a pergunta que Joana fez ao irmão na carta dela?
- Qual é a resposta que o irmão dá em sua carta?

(GREGOLIN, 2004, p. 18-19)

Data, 19 de março de 2007.

Leitura silenciosa e oral do texto “Como me tornei um Buli-búli”.

Resolução das questões de compreensão do texto.



Como me tornei um Búli-búli

Ubiratan Teixeira

[...] o que estava acontecendo naquele quarto que eles chamavam de toca era meu grande mistério. Um mistério deste tamanho.

[...]

Então passei a **rondar**, de longe, a entrada do que eles chamavam de toca, e sempre via o velhinho, senão cantando ou escrevendo em imensos rolos de papel, sumindo pelas páginas dos livros e nas suas cores.

E aquele mundo, então, começou a me **fascinar**. E agora sei que era aquele imenso e alegre **labirinto** que espantava os outros; e que é preciso ou ser Vô ou ser Búli-búli para ficar **amedrontado** com isso.

Mas não deixavam que eu entrasse. E por quê?

Fui perguntar para Pulitrica quando ela ainda tinha o seu au-au perfeito, mas aí meu pai **trovejou** com a voz do pai, que eu devia ficar longe daquela cachorra, que

25

ela podia morder. Pulitrica piscou seus lindos olhos azuis e falou que iria descobrir para mim esse meu mistério. Mas Pulitrica vive mais preocupada com seus sons e seus sonhos de cachorra velha e acabou esquecendo.

[...]

Fui ao jardim das samambaias e falei sobre o grande segredo e o imenso mistério da toca do meu Vô. [...] Aí foi que as figurinhas me falaram sobre ser um Búli-búli.

Pois é. Como não é qualquer um que pode ser, elas disseram que eu podia e bastava querer e tentar. E que para ser um Búli-búli bastava ter pensamentos coloridos.

— Só?!

— Só.

E quanto melhor, e mais pura, e mais suave fosse a cor mais lindo e mais **deslumbrante** acabaria sendo um Búli-búli.

A primeira vez não foi tão fácil. Eu nem sabia direito sobre essas coisas de cores, por isso fiquei **frágil** e transparente. [...] Voei [...], fiz piruetas com os marimbondos, apostei corrida com os beija-flores [...] e quando **embiquei** para a toca do Vô, vi que ele mergulhava num livro e nem pensei outra coisa indo atrás dele.

Ah! Vocês nem podem imaginar o que aconteceu. [...] Não falei que o quarto dele é um labirinto? Pois é. Milhares de livros uns sobre os outros, milhões de gentes ali se amontoando, de coisas e de histórias acontecendo. E a doença dele, então, só devia ser essa: viajar. Naquela primeira vez que participei da viagem, fomos parar numa linda praça [...] Aí então ficamos conversando, eu na minha língua búli-búli e ele na dele de contador e de espiador de histórias. [...]

Ah, como era bom mergulhar pelas gravuras...

[...]

Labirintar pelas histórias, sentir todas aquelas coisas...

E lá íamos vendo, ouvindo e búli-bulindo. Quando ele cansava eu o carregava no colo como se ele é que fosse o bebê. E quando eu não entendia alguma coisa daquele mundo ainda estranho, ele cantarolava o que devia ser, com a paciência de vida que só os velhos possuem.

[...]

Ainda bem que tropeçamos para dentro da história de um sítio do tamanho do mundo chamado Picapau Amarelo e gostoso de se viver, como se fosse no próprio céu.

Aqui tem uma boneca chamada Emília, um sabugo de milho que passa o dia inteiro trocando idéias com meu Vô, e uma Vó com o mesmo corpo daquela outra, chamada Dona Benta. [...]

(*Búli-búli*. São Luís: Edições AML, 1992.)



•• Interpretação oral e escrita ••

Vamos conversar!

1. No texto “Como me tornei um Búli-búli”, há um avô que gosta muito de ler. Na sua família há alguém como ele? Quem mais gosta de ler na sua família?
2. Na sua casa existem livros? Onde eles ficam guardados? Quem costuma ler os livros da sua casa?
3. E na sua escola, existe uma biblioteca? Como ela é? Como você se sente na biblioteca? Você gosta de ir lá?
4. Quando você vai à biblioteca, o que costuma escolher para ler?

Vamos escrever!

1. Qual é o mistério que o menino do texto “Como me tornei um Búli-búli” quer descobrir?
Ele quer saber o que acontecia em um quarto que os adultos chamavam de toca e onde o avô dele ficava cantando e escrevendo.
2. O que o menino faz para descobrir o mistério da toca?
Primeiro ele pergunta à cachorra Pulitrica; depois ele pergunta às samambaias e elas dizem que ele precisa se transformar em um Búli-búli para descobrir o mistério.
3. O que é um Búli-búli? Como ele é? Por que ele tem esse nome? *Resposta pessoal.*
No texto, o Búli-búli é um ser que tem asas, pode voar e viajar dentro das histórias dos livros. Ele tem esse nome porque *bulir* quer dizer “bater as asas”.
4. O menino queria muito entrar na toca onde o avô se escondia. Procure no texto e responda:
 - O que o avô do menino fazia dentro da toca?

- De que forma o avô viajava dentro dos livros?
- O avô levou o menino para viajar dentro dos livros?

Transformado em Búli-búli, o menino passou a voar e a entrar, junto com o avô, nas histórias dos livros. Ele descobriu o que o avô fazia dentro da toca: ele viajava nas histórias dos livros.

5. No final do texto, o menino diz que entrou na história de um sítio que se chama Picapau Amarelo:

“Aqui tem uma boneca chamada Emília, um sabugo de milho que passa o dia inteiro trocando idéias com meu Vô, e uma Vô com o mesmo corpo daquela outra, chamada Dona Benta.”



Você já ouviu ou leu alguma história que acontece no sítio do Picapau Amarelo?

Emília é uma boneca de pano muito esperta; o sabugo de milho se chama Visconde de Sabugosa, é muito inteligente e inventor; Dona Benta é a dona do sítio, avó de Narizinho

Escolha uma destas personagens do sítio e conte como ela é:

e Pedrinho; Tia Nastácia é uma negra, ex-escrava, que trabalha na casa de Dona Benta, no sítio. Tia Nastácia e Dona Benta contam muitas histórias para as crianças.

Emília

o sabugo de milho

Dona Benta

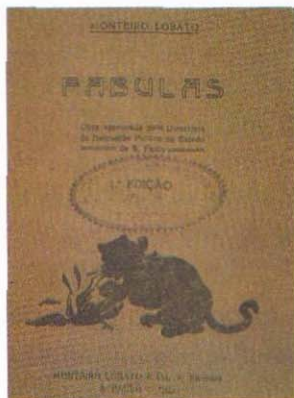
Tia Nastácia

Todos eles são personagens dos livros de Monteiro Lobato, que vivem no sítio do Picapau Amarelo.

6. Você sabe quem criou o sítio do Picapau Amarelo? Então leia sobre ele:

Monteiro Lobato nasceu na cidade de Taubaté, SP, em 1882. Ele era filho de fazendeiros e teve muitas profissões. Mas o que mais gostava era de escrever. Ele foi o primeiro escritor a escrever livros para crianças. Seu primeiro livro infantil, *A menina do narizinho arrebitado*, foi publicado em 1920.

O livro chamado *O Picapau Amarelo* foi publicado em 1939.



Fotos: Monteiro Lobato — Furacão na Botocúndia/SENAC





A Dóris já leu alguns livros de Monteiro Lobato. Ela os encontrou na biblioteca, adorou e está procurando mais. Procure e leia. Você vai achar muito legal!

Mas existem vários outros livros de Monteiro Lobato que contam aventuras que acontecem no sítio do Picapau Amarelo: *Histórias de Tia Nastácia*, *As caçadas de Pedrinho*, *O poço do Visconde* e muitos outros. Monteiro Lobato morreu em São Paulo em 1948.

7. Depois que se transformou em um Búli-búli e começou a viajar com o avô nas histórias dos livros, o menino do texto “Como me tornei um Búli-búli” chegou ao sítio do Picapau Amarelo:

“Ainda bem que tropeçamos para dentro da história de um sítio do tamanho do mundo chamado Picapau Amarelo e gostoso de se viver, como se fosse no próprio céu.”

Releia o texto “Como me tornei um Búli-búli” e depois dê a sua opinião:

- Por que o menino diz que o sítio tinha o tamanho do mundo? *Respostas pessoais.*
- Por que o sítio é tão importante para o menino?
- Se o menino não ouvir mais histórias, o que acontecerá com ele? Por quê?

Professor: Fale sobre a importância de Monteiro Lobato na literatura infantil. Para um menino que entra nos livros, como o Búli-búli, o sítio é um lugar muito importante, é um lugar mágico. Discuta: todos os que descobrem a aventura da leitura se transformam em Búli-búli?

(GREGOLIN, 2004, p. 25-29)

Data, 21 de março de 2007.

Ditado do texto “A costureira das fadas”

Atividades de textualização

Leia este texto:

A costureira das fadas

Monteiro Lobato

Depois do jantar o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! [...] — Dona Aranha — disse o príncipe — quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais lindo do mundo. [...]

31

Ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar medida. Depois teceu, depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. [...] — Está pronto — disse ela por fim. Vamos prová-lo.

Narizinho vestiu-se, indo ver-se ao espelho. — Que beleza! — exclamou, batendo palmas. [...] Até o espelho arregalou os olhos de espanto. [...]

O espelho foi arregalando ainda mais os olhos, mais, mais, mais, até que — *craque!* — rachou de alto a baixo em seis fragmentos. [...]

— Ora graças! — exclamou num suspiro de alívio. [...] Quando nasci, uma fada rabugenta [...] virou-me em aranha, condenando-me a viver de costuras. [...] Porém, uma fada boa surgiu e me deu esse espelho com estas palavras: “No dia em que fizeres o vestido mais lindo do mundo, deixarás de ser aranha e serás o quiseres.” [...]

(*Reinações de Narizinho*, São Paulo: Brasiliense, 1996.)

(GREGOLIN, 2004, p. 31)

Homônimos

São palavras que têm a mesma pronúncia e às vezes a mesma grafia (escrito), mas significado diferente.

Ex: São (sadio)

São (verbo ser)

São (santo)

Manga (blusa)

Manga (fruta)

São Pedro é o santo das chaves.

Eles são estudiosos

Atividades

1) Complete com os homônimos das palavras destacadas.

a) A ama daquela casa _____ a criança.

b) O cabeça da sala machucou a _____.

c) Sujei a manga da camisa com suco de _____.

d) Consegui grande capital quando morei na _____.

2) Dê o antônimo das palavras.

Vivia

Pequena

Feliz

Ordem

Entrar

Mal

Triste

Valente

Dentro

3) Separe em sílabas.

Príncipe –

Desordem –

Hiena –

Humanidade –

Hélice –

Aranhas -

EM₂

Data, 26 de março de 2007.

Leitura oral do texto “A costureira das fadas”

EM₂

Data, 09 de abril de 2007.

Prova de Português

EE₁

Belém, 05 de março de 2007.

Disciplina Português

Assunto: Ortografia-emprego do “m” e “n”

1) Complete com “m” e “n”

bo__ba

ca__po

pla__ta

lâ__pada

ca__to

espa__to

A__ta

fa__tástico

Ca__ponês

Sa__ba

sa__fona

ca__teiro

bo__beiro

as__to

enca__to

ba__co

ta__bo

po__bo

elefa__te

tro__bone

la__ce

e__pada

e__trada

sa__bodramo

bu__bo

2) Agora coloque as palavras acima em ordem alfabética.

3) Retire do 5º parágrafo do texto “Hércules contra o Leão de Neméia”, palavras com lh, ss, ch.

4) Pesquise e escreva do texto substantivos próprios.

Texto da atividade supramencionada

LEÃO

Imposto

O Leão de Neméia tinha um tamanho descomunal e devorava pessoas e rebanhos do lugar. O texto a seguir conta como Hércules derrotou esse terrível monstro.

Hércules contra o Leão de Neméia

O primeiro trabalho imposto por Euristeu a Hércules foi o de caçar e matar o Leão de Neméia. Como prova, o herói deveria trazer sua pele de presente ao rei.

Naqueles dias, vivia nas florestas de Neméia, região vizinha a Micenas, um leão enorme e aterrorizante. O animal parecia invulnerável às armas humanas, já que sua pele mostrava-se impenetrável. Nenhuma flecha, lança ou espada mais afiada podiam furá-la. [...]

Hércules partiu sem saber se voltaria. Caminhou por muitos dias, adentrando a floresta cada vez mais.

Depois de subir montanhas, atravessar desfiladeiros e matar inúmeros outros animais ferozes que cruzavam o seu caminho, o herói finalmente encontrou pegadas que pareciam ser do Leão de Neméia. Seguiu-as obstinadamente [...].

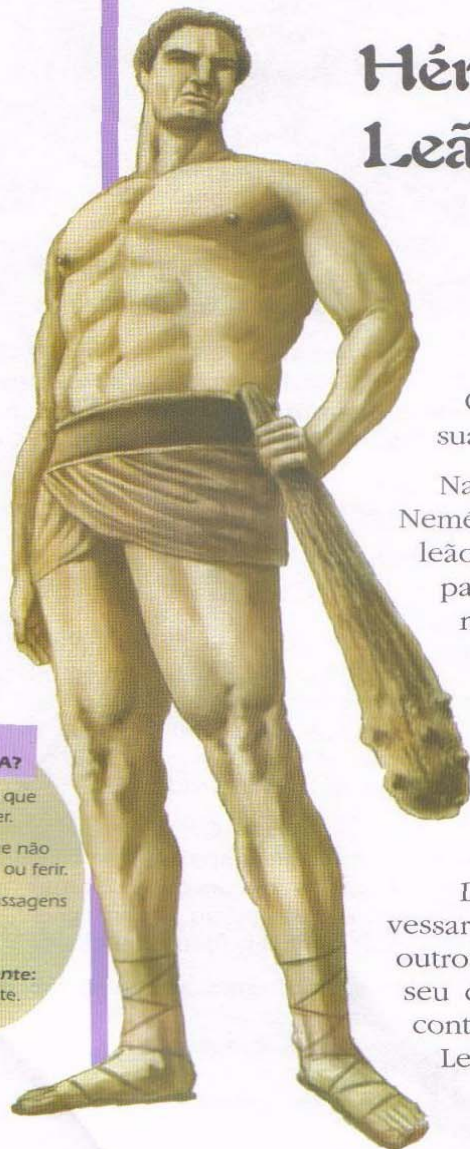
O QUE SIGNIFICA?

Imposto: algo que se obriga a fazer.

Invulnerável: que não se pode atingir ou ferir.

Desfiladeiros: passagens estreitas entre montanhas.

Obstinadamente: teimosamente.



Como faltava pouco para anoitecer, Hércules avistou o leão, sem que este o visse. O herói pôde então esconder-se atrás de um arbusto espesso e esperar que o animal se aproximasse um pouco mais. Armou cautelosamente o seu arco e atirou uma flecha. Como se fosse de brinquedo, em vez de penetrar a pele da fera, a flecha ricocheteou, como se tivesse atingido uma rocha. O animal ergueu a cabeça, revirou os olhos e mostrou os dentes gigantesco. Hércules aproveitou que o leão se postou de peito aberto e lançou nova flecha, que novamente ricocheteou e caiu aos pés do monstro.

Quando Hércules ia arremessar a terceira flecha, o leão o viu e correu em sua direção. Então ele puxou sua clava e, golpeando o animal na nuca, atirou-o ao chão.

Antes que a fera se levantasse novamente, saltou sobre suas costas, agarrando seu pescoço com os braços. Apertou o animal com tanta força, torcendo sua cabeça para um lado e outro, que acabou por enforcá-lo em poucos minutos.

Em seguida, o herói tentou arrancar-lhe a pele de diversas maneiras, sem sucesso, até que teve a idéia de cortá-la com as próprias garras do animal. Sentindo-se vitorioso, cobriu o próprio corpo com aquela esplêndida pele de leão, fazendo para si uma armadura e usando a cabeça da fera como capacete.

Quando Euristeu viu Hércules se aproximar, trazendo a pele do leão atirada às costas, foi tomado de temor diante do poder divino do herói. Ao receber o presente em suas mãos, desmaiou diante de todos.

Leonardo Chianca (adaptação).
Os doze trabalhos de Hércules.
São Paulo, Scipione, 2002.



O QUE SIGNIFICA?

Espesso:
denso; compacto.

Ricocheteou:
bateu e voltou.

Clava:
pedaço de madeira pesado, mais grosso numa ponta, que se usava como arma.

Golpeando:
dando pancada em; ferindo.

Esplêndida:
maravilhosa.

EE₁

Belém, 07 de Março de 2007.

1º momento: Leitura

2º momento: Estudo do texto

MULHER

Você que busca no dia-a-dia
sua independência
sua liberdade
sua própria identidade

Você que luta profissionalmente
para ser valorizada
para ser respeitada
para ser compreendida

Você que a todo momento [sic] tenta ser
a companheira
a amiga
a rainha do lar

Você que batalha incansavelmente
por um mundo mais justo
por uma sociedade sem violências
por seus próprios direitos

Você que já ocupou um espaço
na fábrica,
na escola.
na empresa, na política.

Você, eu, nós
que temos a capacidade e o direito
de gerar outro ser,
temos também o dever
de gerar alternativas

Para que nossa ação realmente criadora
ajude os outro [sic] a conquistarem a liberdade
de ser.

(DIA INTERNACIONAL DA MULHER – 08 DE MARÇO)

M^a Helena de Andrade

1) Responda:

a) Qual o título do texto?

b) Qual o nome da autora do texto?

- c) De que forma está escrito o texto?
 - d) Em quantas estrofes está escrito o texto?
 - e) A quem a autora do texto faz a sua homenagem?
 - f) Em que dia se comemora o dia da mulher?
- 2) De acordo com o texto.
- a) O que a mulher busca no seu dia a dia?
 - b) Para que a mulher luta profissionalizante?
 - c) Além da mulher [sic] ter suas atividades profissionais fora de casa, o que ela a todo momento tenta ser?
 - d) Com qual motivo a mulher batalha incansavelmente?
- 3) O texto fala de vários espaços que a mulher já ocupou. Quais são esses espaços?
- 4) Escreva a 6ª estrofe do poema.
- 5) Cole uma figura de mulher no seu caderno e escreva uma frase.

EE₁

Belém, 12 de março de 2007.

Disciplina: português

Assunto: texto para atividades de verificação

Vaivém

Mestre Zuza era um carpinteiro que cuidava muito bem de suas ferramentas e tinha até mania de batizá-los com nomes especiais. O martelo chamava-se toque-toque, o formão, rompe-ferro, o serrote, vaivém.

Muita gente pedia as ferramentas do mestre Zuza emprestadas. Mas como a maioria demorava a entregar, ou acabava ficando com elas, o velho resolveu não emprestar mais nada.

Certo dia, um menininho foi à oficina do Zuza e pediu:

— Papai, pede emprestado o vaivém.

Mestre Zuza então respondeu:

— Menino, volta e diz a teu pai que, se vaivém fosse e viesse vaivém ia, mas como vaivém vai e não vem, vaivém não vai.

(LEITE & BASSI, 2005, p. 44)

1) Leia o texto

2) Agora coloque as palavras destacadas nos lugares certo e faça como no modelo.

Encontro vocálicos

– carpinteiro

Encontro consonantal

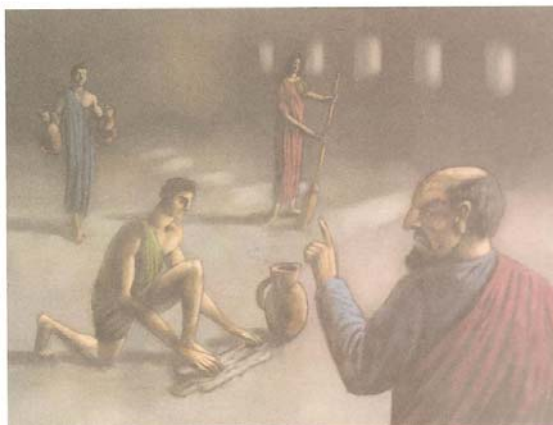
– mestre

Dígrafos

– ferramentas

Texto para a leitura oral

~ **E**ra uma vez um comerciante que tratava muito mal seus empregados. Obrigava os empregados a se levantar de madrugada e a trabalhar sem parar. Além de costurar, aquele comerciante fazia com que os empregados limpassem a casa e quase não lhes dava o que comer. Por isso, um dia, todos os empregados se reuniram e decidiram se vingar do impiedoso comerciante. ~



(LEITE & BASSI, 2005, p. 25)

EE₁

Belém, 19 de março de 2007

Disciplina: Português

Assunto: ditado

Emprego do **m** e **n**:

Ditado

Pensou-comprido-bonde-alcançaram-tambor-campo-bambu-ambulância-tombo-ciência-ponto-correnteza-também-impossível.

1) Separe em sílabas as palavras, coloque o número de sílabas e classifique-as:

pensou: _____ () _____
comprido: _____ () _____
bonde: _____ () _____
alcançaram: _____ () _____
tambor: _____ () _____
fundo: _____ () _____
campo: _____ () _____
desembaraço: _____ () _____
contato: _____ () _____
ambulância: _____ () _____
tambor: _____ () _____
ciência: _____ () _____
ponto: _____ () _____
correnteza: _____ () _____
também: _____ () _____
impossível: _____ () _____
bem: _____ () _____

EE₁

Belém, 21/03/07

Assunto: Exercício de revisão

- 1) Escreva o que se pede.
- a) Encontros vocálicos (p. 24)
 - b) Encontro consonantal (p. 27)
 - c) Dígrafos (p. 29)

Obs: Para responder a 1ª questão, deve-se utilizar o LD de história.

2) Complete com **m** ou **n**.

Ca ___po	Co ___tato	Ta ___bém	Co ___prar
Lâ ___pada	Espa ___to	A ___bulância	E ___bora
Sa ___fona	E ___pada	Po ___bo	Se ___pre
Qua ___do	La ___pião	Sa ___to	

Texto: Os sonhos de Saci

Saci – Pererê
Saracoteia na mata
Saci – Pererê
Só assusta, não mata

Saci sirigaita,
Solitário e sabichão.
Saci agarra a gaita
E toca uma canção

Saci lá no sítio,
Apronta um sucururu
Saci, em seu sonho
Dança o cururu

Saci, em seu sonho,
É mais serelepe
Saci, em seu sonho,
É bem mais moleque
Saci, lá na selva,
Salta e samba só
Saci, lá na relva,
Sonha que dá dó.

Com que sonha o saci?
Saci, com que será?

___ Eu sonho com duas pernas,
saltando de lá pra cá.

3) Estudo do texto

1. Qual o título do texto?
2. De que forma o texto está escrito?
3. Quantas estrofes têm o poema?
4. Quantos versos têm o poema?
5. Reescreva a 4ª estrofe e circule os dígrafos?

EE₁

**Data, 28 de março de 2007.
Prova de Português**

EE₂

Data, 23 de abril de 2007.

Área de conhecimento: Língua Portuguesa

1º momento: oração e boas maneiras

2º momento: Atividades

1) Leia a seguinte anedota e circule os substantivos comuns:

O freguês foi à farmácia e perguntou ao farmacêutico:

__ O senhor tem remédio para barata?

__ E o que é que a pobre baratinha está sentido?

Agora, escreva um substantivo próprio para:

Freguês: _____

Farmacêutica: _____

Farmácia: _____

2) Preencha as frases com artigos indefinidos:

a) _____ chuva fininha caía em _____ dia frio.

b) Fomos a _____ jardim lindo! Vimos _____ flores vermelhas que exalavam _____ perfume delicioso.

3) Complete os seguintes textos com os coletivos das palavras destacadas:

a) A maior _____ existente é a Hidra Fêmea. Ela contém no mínimo 68 estrelas.

b) O maior _____ brasileiro é o de Fernando de Noronha, formado por 19 ilhas.

c) A maior e mais antiga _____ brasileira localiza-se no Rio de Janeiro, abrigando mais de 8 milhões de livros.

4) Leia as frases, observe os substantivos destacados e escreva A se o substantivo for abstrato ou C se for concreto:

Eu trouxe uma flor.

A alegria tomou conta da família.

O menino sentiu tristeza ao ver as favelas.

5) Procure, em jornais e revistas, alguns substantivos concretos e alguns abstratos. Retire e cole nos quadros abaixo:

Concretos	Abstratos

EE₂

Data, 28 de maio de 2007

1º passo

Leitura silenciosa

Leitura e interpretação da H.Q

- 1) Qual o título do gibi que você leu?
- 2) O gibi que você leu Emília e sua turma faz parte de um programa do governo Federal. Qual é esse programa?
- 3) Na capa do gibi, Emília segura uma bandeja. Quais os alimentos que aparecem na bandeja?
- 4) Qual a história contida no gibi?
- 5) Que personagem do sítio aparece no sexto quadrinho?
- 6) Que alimento aparece no décimo terceiro quadrinho que são ricos em vitaminas, sais minerais e fibras?
- 7) Emília ao encontrar na cozinha do sítio diz que a mesa está uma bagunça. Por que?
- 8) O que tia Nastácia respondeu a Emília quando ela diz que a cozinha está uma bagunça. Por que?
- 9) Qual a importância das cascas, talos e folhas para nossa alimentação?
- 10) Tia Nastácia foi trocar idéias com as cozinheiras da escola, o que a tia Nastácia diz que vai ensinar?

EE₂

Data, 29 de maio de 2007

Assunto: Adjetivo

Adjetivo: é uma palavra que dá qualidade aos substantivos.

Ex: Renata é bonita, meiga e elegante. As palavras bonita, meiga e elegante dão qualidade ao substantivo Renata. Estas palavras chamam-se adjetivo.

Grau do adjetivo

Alexandre é mais estudioso que Bruna.

Alexandre é menos estudioso que Bruna.

Alexandre é tão estudioso quanto Bruna.

O adjetivo estudioso está no grau comparativo.

O grau comparativo = serve para comparar as qualidades das pessoas dos animais ou dos objetos.

O grau comparativo pode ser:

De superioridade = mais que ou mais do que.

De inferioridade = menos que ou menos do que.

De igualdade = tão, quanto.

EE₂

Data, 31 de maio de 2007

Língua Portuguesa

Texto: Festas Juninas

É festa de Santo Antônio.

A garotada corre pra lá ... para cá...

O Olavo está animado na barraca de doces.

Ele grita:

__ “Olha a pipoca quentinha ... pé-de-moleque gostoso!

O sanfoneiro toca e a meninada dança em volta da fogueira.

Carlos e Joana formam um par de caipira e tem um bigodão muito engraçado.

Ela está vestida de chita, toda enfeitada, e faceira.

Viva Santo Antônio ... grita Carlos.

Viva! Viva!

Interpretação

– Leia o texto e responda:

- 1) O que faz a garotada?
- 2) O que fez o Olavo para a barraca de doces?
- 3) Qual é o par engraçado? Por quê?
- 4) Qual é o nome do santo que é festejado dia 13 de junho?
- 5) Quais as comidas da época junina que aparecem no texto?

Gramática

- 1) Retire do texto
 - a) Três substantivo próprio: _____
 - b) Um substantivo composto: _____
 - c) Derivado de fogo: _____
 - d) Aumentativo de bigode: _____
 - e) Uma palavra no diminutivo: _____
 - f) Nome de uma profissão: _____
 - g) Duas palavras com encontros vocálicos: _____
 - h) Uma palavra no aumentativo: _____
 - i) Um adjetivo: _____

Belém, 20 de outubro de 2006.

Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdo: auto-correção das atividades do livro

Assunto: palavras homônimas

TEXTO 3

LENDO O TEXTO

Você já conheceu uma menina muito boa e corajosa chamada Chapeuzinho Vermelho.

Depois, conheceu uma menina muito veloz, a Shortinho Vermelho.

Leia agora a história de Chapeuzinho Amarelo, uma menina um pouco parecida e um pouco diferente das outras duas.

Chapeuzinho Amarelo

Chico Buarque

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo,
aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada
nem descia.

Não estava resfriada
mas tossia.

Ouvia conto de fada
e estremecia.

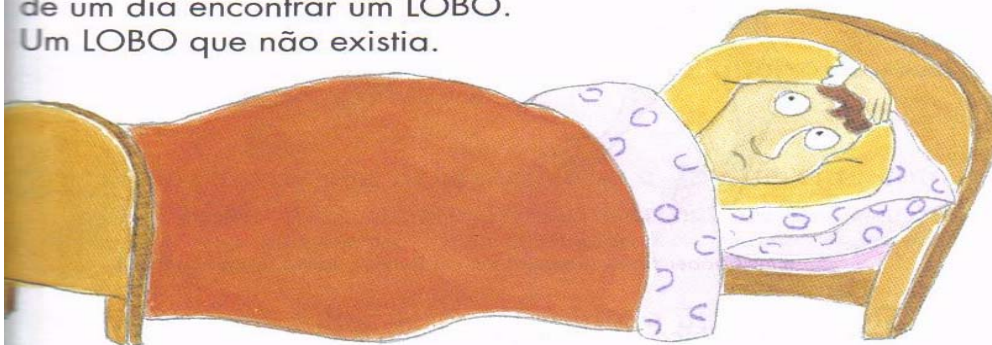
Não brincava mais de nada,
nem de amarelinha.



Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol
porque tinha medo da sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo.
Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha
o medo mais que medonho
era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo
do medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Um LOBO que não existia.



233

duzentos e trinta e três

E Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz
de comer duas avós,
um caçador,
rei, princesa,
sete panelas de arroz
e um chapéu
de sobremesa.



Professor,
seria bastante
interessante
se os alunos,
por intermédio
da biblioteca
da escola,
pudessem
entrar em
contato com
a obra.

(Em: *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997.)



234 (Leia a biografia de Chico Buarque na página 141.)

duzentos e trinta e quatro

PENSANDO SOBRE O TEXTO

Responda às questões 1 a 5 no seu caderno.

1. Qual é a principal característica da personagem do texto?

Ela é muito medrosa.

2. Observe o sentido da palavra **amarelo** no dicionário:

a.ma.re.lo *adj.* 1. Da cor do ouro, da gema do ovo, etc.
2. Descorado; pálido. 3. (fig.) Contrafeito (riso). [...]

(Em: *Minidicionário Luft*. São Paulo, Ática, 2000.)

Agora releia os versos abaixo:

“Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo,
aquela Chapeuzinho.”

- a) Qual dos sentidos do dicionário tem mais a ver com as características de Chapeuzinho Amarelo? *O segundo: “descorado, pálido”.*
- b) Por que o autor deu a ela esse nome? *Porque ela é medrosa e pálida.*
3. Quais os medos de Chapeuzinho Amarelo? Cite três. *Medo de trovão, medo de minhocas, medo da sombra, medo de se sujar, medo de ficar ensopada.*
4. Qual o maior medo da personagem? Por quê? *O maior medo era do LOBO. Porque era um lobo que não se via.*
5. O que esse texto tem de semelhante e de diferente com relação à história de Chapeuzinho Vermelho? *Semelhança: A personagem de nome “Chapeuzinho” e o lobo. Diferença: A personalidade da personagem principal (Chapeuzinho) e suas ações.*
6. Ilustre em uma folha de papel sulfite a última estrofe do texto.

Professor, é importante o aluno observar que a cor amarela também está associada à ideia de medo, percebendo, por exemplo, o sentido da palavra **amarelar**.

Seria interessante direcionar também a resposta da atividade 5 para a própria estrutura do texto: narrativa tradicional/narrativa poética com rimas, estrofes e versos.

Se preferir, na atividade 6, peça que ilustrem a última estrofe do texto em uma cartolina. Promova a apresentação e a exposição dos trabalhos.

235

duzentos e trinta e cinco

PENSANDO UM POUCO MAIS SOBRE O TEXTO

1. Releia os grupos de versos seguintes:

"Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo."

"Tinha medo de tudo,
aquela Chapeuzinho."

"E de todos os medos que tinha
o medo mais que medonho
era o medo do tal do LOBO."

2. No caderno, crie uma pergunta para cada bloco de versos.

Em seguida, pinte a pergunta criada de acordo com o respectivo bloco. *Pergunta amarela: Quem era?; Pergunta azul: Do que ela tinha medo?; Pergunta vermelha: De todos os medos de Chapeuzinho Amarelo, qual o mais medonho?*

3. Releia a 3ª estrofe. Numa folha à parte, desenhe a personagem e um balão de pensamento. Escreva no balão que Chapeuzinho Amarelo poderia estar pensando, de acordo com o conteúdo da estrofe.

Professor,
depois de
todos
apresentarem
os trabalhos,
exponha-os na
classe.

EU E OS TEXTOS

1. Quais as personagens apontadas abaixo? Relacione-as em seu caderno:
 - a) Menina que corria muito depressa. Usava um shortinho de corrida. *Shortinho Vermelho.*
 - b) Menina que tinha medo de tudo, principalmente do lobo. *Chapeuzinho Amarelo.*
 - c) Menina encantadora e meiga. Usava um chapeuzinho de veludo. *Chapeuzinho Vermelho.*
2. Considerando a forma de agir de cada personagem, de qual delas você mais gostou? Por quê?
3. Se juntássemos as características físicas das três personagens, que figura criaríamos? Desenhe-a numa folha de papel sulfite.
4. Imagine características psicológicas para a personagem que você desenhou e escreva um parágrafo ao lado do desenho.



237

duzentos e trinta e sete

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 232-237)

Homônimos

São palavras que:

a) Tem a mesma escrita e mesma pronúncia

ex: morro (pequena montanha)

morro (verbo morrer)

manga (parte da camisa)

manga (fruta)

b) Tem a mesma pronúncia e escrita diferente.

Ex: Mal (contrário de bem) – advérbio

Mau (contrário de bom) – adjetivo

Acento (sinal gráfico)

Assento (lugar de sentar)

Cerrar (fechar)

Serrar (cortar com a serra)

Espiar (olhar, ver)

Expiar (pagar uma culpa)

c) Tem a mesma escrita e pronúncia diferente.

Ex: acordo (trato)

Acordo (verbo acordar)

Colher (substantivo-objeto)

Colher (vem de colheita)

Para casa

Atividades

1. Complete as frases com as palavras dos parênteses que forem apropriadas a cada situação:
 - f) O jardineiro, depois que _____ os galhos da árvore deitou-se na grama para descansar e _____ os olhos por alguns minutos. (cerrar, serrar)
 - g) “Não há bem que sempre dure, nem há _____ que nunca acabe”. (mal, mau)
 - h) “Ele não era _____ aluno, só estava _____ em algumas matérias”. (mal-mau)
 - i) Márcio não é um menino _____. (mal-mau)
 - j) Você se comportou muito _____ hoje. (mal-mau)

EF₁

Belém, 24 de outubro de 2006.

Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdo: conjunções: e, mas e porque.

Livro p. 219, 242 e 243

4. Junte no caderno as frases de cada bloco em uma só, acrescentando os elementos de ligação do quadro abaixo.

Atenção: esses elementos podem se repetir.

Porque	Mas	E
--------	-----	---

- a) Luciane não deveria trabalhar. O pai precisa de ajuda.
- b) Desde os 7 anos eu ajudo ele. Meu pai não agüenta trabalhar sozinho.
- c) A gente dorme em pé. Tem muita coisa para se fazer. O trabalho é muito pesado.
- d) Comecei fazendo porta de forno. Depois aprendi de tudo.

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 219)

Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo são as personagens desta Unidade lembradas nas atividades abaixo.

1. Leia os trechos a seguir, que falam das personagens:

Um dia Chapeuzinho Vermelho foi visitar a sua avó porque ela estava muito doente. Colocou em uma cesta um bolo, uma garrafa de vinho e saiu. Levou a cesta com cuidado para que não quebrasse a garrafa.

Quando entrou na mata, a menina encontrou-se com o lobo. Se seguisse o conselho de sua mãe, não pararia para conversar com ele.

Chapeuzinho Amarelo
tinha medo de trovão.
E nunca apanhava sol
porque tinha medo da sombra.
Então vivia parada,
deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo.

Em dupla:

2. Identifique nos trechos lidos os elementos de ligação abaixo e copie-os no caderno. Converse com um colega e crie um código para cada um dos elementos.

E	Se	Mas	Quando	Para que	Porque
---	----	-----	--------	----------	--------

3. Imagine uma história com as duas personagens que aparecem na atividade 1. Escolha alguns dos elementos de ligação e use-os no texto, apresentando-os de acordo com o código inventado. Utilize seu caderno.

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 242)


1. Leia a frase abaixo:

Mal entrou na mata, Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo **mau**.

- a) Observe as duas palavras destacadas. Explique oralmente o que ela têm de semelhante e de diferente.


- b) Reescreva essas palavras no caderno e pinte-as, de acordo com a legenda:

 azul: advérbio (palavra que modifica o verbo)

 verde: adjetivo (palavra que caracteriza o substantivo)

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 242)

Obs: Essa última questão foi passada como dever de casa.

 3. As personagens ilustradas abaixo foram vistas nesta Unidade. Escolha uma delas e escreva no caderno um pequeno parágrafo sobre ela, empregando **mal** e **mau**.



Professor, para levar os alunos a refletir sobre o uso das palavras **mal** e **mau**, consulte o Manual do Professor, seção "Para não esquecer!".

244
duzentos e quarenta e quatro

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 244)

EF₁

Belém, 27 de outubro de 2006

Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdo: Auto-correção do livro (pg. 243 – 1ª e 2ª questões)

Ortografia: uso do s/ss

1. Escolha a forma verbal correta e complete as frases abaixo em seu caderno:

a) Chapeuzinho Vermelho não poderia imaginar que chegar à casa da vovó Δ tanto tempo. (levar)

b) Se o lobo não Δ o rosto, Chapeuzinho Vermelho não seria enganada. (esconder)

c) Se Chapeuzinho Vermelho Δ os conselhos da mãe, não mudaria de caminho. (ouvir)

d) Se Chapeuzinho Amarelo não Δ tanto medo, talvez Δ sossegada. (ter – dormir)

2. Transcreva no caderno todas as formas verbais com que você completou as frases.

(MIRANDA; LOPES & RODRIGUES, 2004, p. 243)

1) Ditado

Era uma vez, um boi,
um boi que um dia se foi
ao encontro de uma vaca

O boi era o Boi “Cavaco”,
Trapalhão, porém valente,
Que assustava muita gente!

Vaca Valsa, por sua vez,
Gostava era de sossego,
De agrado e de chamego.

Com seu olhar meigo e manso,
De brilho intenso e profundo,
Conquistava todo mundo.

Atividade

1) Ditado de palavras

S	Ss
Se	Assustava
Valsa	Sossego
Sua	
Seu	
Manso	
Intenso	

Belém, 14 de novembro de 2006

Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdo: Retomada de LP

Revisão dos porquês

Auto-correção

RETOMADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Estamos próximos da nossa 4 avaliação de Língua Portuguesa. Vamos rever alguns assuntos que estudamos em sala de aula e caprichar, depois... DESCANSAR!

Você sabe o que são homônimos? Então vamos relembrar?

Homônimas são palavras que têm a mesma pronúncia e a mesma grafia, ou apenas a mesma grafia, ou a mesma pronúncia.

a- Mesma escrita e a mesma pronúncia.

Ex: morro (pequena montanha)
morro (verbo morrer)
Amo (mestre)
Amo (verbo amar)
Manga (parte da roupa)
Manga (fruta)

b - Mesma pronúncia e escrita diferentes

Ex: espiar (olhar, ver).
expiar (pagar uma culpa)
cela (quarto pequeno)
sela (arreio de cavalo)
conserto (Reparar alguma coisa)
concerto (relacionado à música)

c -Tem a mesma escrita e pronúncia diferente

Ex: acordo (trato, combinado))
acordo (verbo acordar)
sede (local onde funciona alguma instituição)
sede (vontade de beber água)

1. Escolha um dos homônimos do parêntese e complete as frases:

- a) Sandra foi ao banco pagar uma _____ do seu IPTU (taxa/tacha).
- b) O jardineiro _____ o galho da árvore. (cerrou/serrou)
- c) Eu _____ de medo quando vejo o alpinista subir o _____ (morro/morro).
- d) o homem adora _____ as coisas alheias e ninguém mais acredita quando afirma querer _____ suas falhas. (espiar/expiar)

2. Complete os espaços do texto com as seguintes letras “ss”, “s”, “x”, “ch”, “sc”, “rr”, e “l”.

Você já se apai__onou por alguém ou por algum lugar?

Clarinha era uma menina apai__onada por tudo de bom que a vida oferece. Certa vez, foi ao sítio de Dona Soco__o, amiga de sua mãe, conheceu Cleiton, um menino de dez anos que cre__eu naquelas bandas. Clarinha ficou encantada com os saberes do menino, que lhe mostrou ninhos de pá__ssaros, pedras do fundo do ria__o, frutas fre__quinhas e saborosas.

Ela adorou deitar na grama sob a sombra de uma árvore e ouvir o so__ego silencioso daquele lugar. Depois foi convidada a empinar pipa, como não entendia nada di__o, ficou segurando o carrete__ e olhando o vai e vem do pape__mo__dado no ar.

Na hora da despedida, Clarinha deu um ane__ a Cleiton e, com os olhos reluzentes confe__ou sua paixão pelo menino e pelo sítio.

3. Complete as lacunas do texto com as palavras do quadro abaixo, considerando a concordância das palavras variáveis: gênero, número, pessoa.

Bicicletas - Eu - bo__a__ - riram - ela - lindas
Trocam - lhes - novas - bicicleta - apaixonei - metida

_____ também já me _____. Fiquei muito feliz com a primeira _____ que ganhei, _____ era perfeita igualzinha a do comercial de TV. De tão contente,

mesmo depois de um ano, quis compartilhar minha alegria com Bárbara, minha amiga.

Bárbara me esnobou, disse que ela não era tão _____ e _____ e não ficaria se exibindo por causa de uma bicicleta velha.

Velha é você, pensei. Então fui falar de minha paixão por Lindeca para Raul e Ocival. Não entendi porque _____ tanto, afinal também tem _____, que por sinal são _____ e _____.

Desistir de conversar e resolver voltar com Lindeca para casa. Não entendo como as pessoas _____ de objeto com tanta facilidade. Acho que é falta de paixão. Quando Lindeca não agüentar mais, vou guardá-la de lembrança ou fazer uma doação para alguém que possa amá-la tanto quanto eu.

Assunto: Emprego de por que, por quê, porque e porquê.

por que – no começo de pergunta

porque – em uma resposta

por quê – no final de uma pergunta

porquê – quando é substituído por motivo ou razão

Atividades

1) Ligue corretamente

Porquê escreve-se quando se faz uma pergunta

Porque escreve-se quando pode ser substituído por motivo ou razão

Por que escreve-se quando se responde a uma pergunta

Por quê escreve-se no final de uma frase interrogativa

EF₂

Belém, 24 de abril de 2007.

(perguntas sobre o texto “Sete dias de tempestade”)

cont.

2) No final do segundo parágrafo, Amyr afirma que estranhamente se sentiu bem dentro da cabine do barco.

a) Por que você acha que ele fez essa afirmação?

b) E você? Como se sentiria vivendo essa situação?

3) Para você, o que é uma “pedreira em febril atividade”?

4) Por que Amyr Klink compara o mar a uma pedreira. Quais as semelhanças que ele vê entre os dois?

EF₂

Belém, 11 de maio de 2007.

Resolução de perguntas de compreensão

Língua Portuguesa

Belém, ____/____/____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Professor(a): _____

Nas aulas passadas, lemos três histórias de aventuras de viagens: a história de Robinson Crusoe, a história da viagem de conquista do Brasil por Cabral e a história da viagem de Amyr Klink pelo oceano Atlântico.

Agora, vamos comparas as três. Responda às questões a seguir.

1ª.) Quais as principais semelhanças (coisas parecidas) entre as três histórias?

2ª.) Quais as características comuns (parecidas) aos três personagens (Robinson Crusoe, Cabral e Amyr Klink)?

3ª.) Qual o objetivo dos protagonistas das viagens, ou seja, o que queriam alcançar?

Robinson Crusoe

Cabral

Amyr Klink

4ª.) Qual das três aventuras você achou mais interessante? Por quê?

5ª.) Você costuma viajar? Quando viaja, faz anotações daquilo que aconteceu na viagem?

6ª.) O que as narrativas de viagens que lemos, e outras, ensinam para a gente?

EF₂

Belém, 18 de maio de 2007.

1) Leitura oral da produção escrita

2) Sobre o seu texto, escreva o que se pede.

a) Retire do texto um substantivo _____.

b) Uma palavra paroxítona _____.

c) Faça a separação silábica de uma palavra e com a mesma, construa uma frase.

d) Escreva uma ação (verbo)