



**PPGEDUC**

PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**A INFLUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FERNANDA MESQUITA DA SILVA

Catalão, GO

2017



**UFG**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

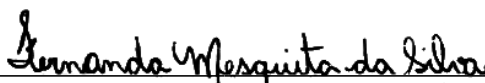
Nome completo do autor: FERNANDA MESQUITA DA SILVA

Título do trabalho: A influência do Livro Didático nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**       **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 23/07/2017

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

FERNANDA MESQUITA DA SILVA

A INFLUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal de Goiás, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida  
Lopes Rossi

CATALÃO - GO

2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SILVA, Fernanda Mesquita da  
A INFLUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL [manuscrito] / Fernanda Mesquita da  
SILVA. - 2017.

CLII, 152 f.

Orientador: Prof. MARIA APARECIDA LOPES ROSSI.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2017.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. Livro Didático; . 2. Prática docente; . 3. Língua Portuguesa.. I.  
ROSSI, MARIA APARECIDA LOPES, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704-020 - Fone: (64) 3441-53  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA 64ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
FERNANDA MESQUITA DA SILVA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA FERNANDA MESQUITA DA SILVA

Aos dez dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete (10/05/17), às 14h (quatorze horas), no Lab. Multimeios - U.A.E. Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 64ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Fernanda Mesquita da Silva**, intitulada: **“A influência do livro didático nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena (UFU – Membro Externo) e Profa. Dra. Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Maria Aparecida Lopes Rossi, Aprovada; Adriana Pastorello Buim Arena, Aprovada; Selma Martines Peres, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos dez dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete (10/05/17).

Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi – 

Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena – 

Profa. Dra. Selma Martines Peres – 

Secretário 

Vinícius Vinícius dos Reis Costa  
Técnico Administrativo em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
SIAGE 174008-11111 10101

## AGRADECIMENTOS

Talvez esta seja uma das partes mais difíceis de escrever, pois sei que saber não se constrói na individualidade, mas no trabalho em conjunto. Assim muito que agradecer a todas as parcerias e vivências durante essa jornada. Em todo o período do mestrado, recebi auxílio de muitas pessoas, sejam harmoniosos ou conflitantes, mas sempre os recebi como forma de aprendizagem, por isso dedico este momento para agradecer, especificamente, àqueles que, à sua maneira contribuíram para que esse momento se tornasse exclusivo e único. Agradeço:

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o curso de mestrado, me possibilitando dedicação total e exclusiva à esta pesquisa, permitindo assim meu crescimento acadêmico.

À Secretaria Municipal e Estadual de educação de Catalão – GO e às quatro instituições e professoras, que me acolheram e permitiram que a investigação fosse realizada.

À professora Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, por me orientar em todas as etapas da minha formação, desde o início da graduação até o mestrado, oferecendo oportunidades únicas para vivenciar cada momento dentro da universidade, me constituindo como pesquisadora, profissional e pessoa. Agradeço por me confiar tantos trabalhos! Agradeço ainda pelos puxões de orelhas, e pela paciência perante minhas dificuldades, pois foi através de cada momento que tivemos juntas que percebo meu desenvolvimento. Foi e sempre será um privilégio conviver com uma pessoa sábia como você!

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, pelas contribuições valiosas para minha formação profissional.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, professora Adriana Buim e Selma Peres, por terem aceitado o convite de participarem deste momento único, pela leitura atenciosa e tempo dispensado, e pelas valiosas contribuições que fizeram com que a dissertação se tornasse mais consistente para sua finalização.

À minha mãe Kátia que, por mais que também esteja passando pelo mesmo momento de prazer ao realizar um sonho, e desespero por não ser fácil, pois está finalizando o doutorado, suportou minha ansiedade, nervosismo, stress, choros, não

só durante o mestrado, mas há 24 anos. A qual recebe meus agradecimentos por eu ter chegado até aqui, pois sempre será meu exemplo de vida.

À minha irmã, super amiga, Juliana, que como psicóloga, se desdobrou e exerceu muito bem sua profissão durante esse tempo em que estive em meio ao desespero misturado com o sentimento de alegria. Por me suportar e ter tanta paciência comigo e com minha mãe ao mesmo tempo, em que estivemos nesse processo de formação.

Ao meu pai Lindomar que sempre se fez presente incentivando, acreditando e apoiando minhas decisões enquanto profissional e filha.

Ao meu noivo Fábio que mesmo não fazendo parte desse mundo universitário, há 11 anos acompanha, incentiva e acredita nos meus estudos enquanto crescimento profissional e pessoal e tolerou todo meu nervosismo. Obrigada pela compreensão dos momentos juntos em que tive que abrir mão para que esse sonho se tornasse realidade.

À minha família que sempre prezou a educação, ensinando-me valores que só podem ser adquiridos através de exemplos! Obrigada pelo incentivo, pela estrutura física, emocional e psicológica que precisei para chegar até aqui. Agradeço por torcerem e vibrarem pelas minhas conquistas e compreensão pelos momentos de ausências, talvez na hora em que mais precisava.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos retirados de sites da educação disponíveis nas referências da atual pesquisa .....	22
<b>Quadro 2</b> – Perfil profissional das professoras participantes .....	53
<b>Figura 1</b> – Livro Didático ‘Aprender Juntos’ .....	56
<b>Figura 2</b> – Uso de placas para correção das palavras <b>mau, mal, bem e bom.</b> .....	91
<b>Figura 3</b> - Quadro de adjetivos .....	93
<b>Figura 4</b> – Frases referentes à entrega do LDP.....	104
<b>Figura 5</b> – Frases referentes à entrega do LDP.....	104
<b>Figura 6</b> – Frases referentes à entrega do LDP.....	105
<b>Figura 7</b> – Descobrimto do Brasil e substantivos próprios .....	113
<b>Figura 8</b> – Trabalhos relacionados à primeira página de um jornal .....	116
<b>Figura 9</b> – Livro Didático ‘Projeto Buriti’ .....	125

## RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de conhecer a utilização dos LDPs nas práticas de professores de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos como caminho investigativo a abordagem qualitativa, por ser considerada mais apropriada às questões da educação. Como instrumento para produzir os dados, utilizamos de rotinas comuns da etnografia, como entrevista semiestruturada e observações. Se constituíram como sujeitos da pesquisa, quatro professoras que ministram aulas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino do município de Catalão, localizado no estado de Goiás. A análise dos dados foi fundamentada em autores que problematizam o papel desse manual nas práticas docentes como Soares, (2003), Batista (2003), Bunzen (2009) Lajolo (1996) e outros. Para construção dos dados foram realizadas entrevistas e observações de cinco aulas de Língua Portuguesa com cada docente investigada. O que se pôde perceber é que, os professores têm uma liberdade relativa de buscar outros materiais para compor suas práticas pedagógicas já que seguem a matriz curricular, e, no caso das professoras do município, com as atividades do material do HTPC. Além disso, as docentes planejam suas atividades de ensino-aprendizagem pautadas não só no Livro Didático, mas também em suas concepções sobre o que consideram importante no aprendizado da língua.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Prática docente; Língua Portuguesa.

# THE INFLUENCE OF THE TEACHING BOOK IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS OF THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING

## ABSTRACT

Hierdie studie het ten doel om die gebruik van LDPs praktyke van Portugese taal Onderwysers Jare Elementary School Voorletters weet. Vir hierdie, gebruik ons as 'n ondersoekende wyse die kwalitatiewe benadering, want dit meer toepaslik is vir onderwys kwessies beskou. As 'n instrument om die data te genereer, gebruik ons algemene roetines van etnografie, soos semi-gestruktureerde onderhoude en waarnemings. Saamgestel as navorsing vakke, vier onderwysers wat onderrig in die 4de en 5de jaar van die laerskool van openbare skole in die munisipaliteit van Katalaans, geleë in die staat van Goiás. Die data-ontleding is gebaseer op skrywers wat die rol van hierdie vraag handleiding oor onderrig praktyke en Soares (2003), Baptiste (2003), Bunzen (2009) Lajolo (1996) en ander. Konstruksie van die data was onderhoude en waarnemings van vyf Portugese klasse met elke onderwyser ondersoek. Wat ons kan sien is dat onderwysers relatiewe vryheid om ander materiale om hul onderrigpraktyke komponeer as volg die kurrikulum te soek, en in die geval van munisipale onderwysers, met die aktiwiteite van HTPC materiaal. Daarbenewens, onderwysers beplan hul onderrig- en leeraktiwiteite gelei nie net in die handboek nie, maar ook in hul standpunte oor wat hulle as belangrik beskou in die aanleer van taal.

**Keywords:** Didactic Book; Teaching practice; Portuguese language.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	20
1.1. Estrutura do Livro Didático e concepção de professor .....	30
1.2. A importância do Livro Didático na prática docente .....	35
<b>CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	39
2.1. Abordagem etnográfica .....	40
2.2. Roteiro de entrevista .....	42
2.3. Observação participante .....	45
2.4. Caracterização do município e das escolas pesquisadas .....	48
2.5. Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	51
<b>CAPÍTULO 3 - USO DO LIVRO DIDÁTICO: dizeres das professoras</b> .....	55
3.1. Professora Carla – o livro adotado .....	56
3.2. Professora Carla – a visão de uma prática .....	72
3.3. Professora Júlia – Livro didático em sua prática .....	89
3.4. Professora Arlete – reflexão sobre o uso do Livro Didático .....	101
3.5. Professora Vanda – analisando sua prática .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	146
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149

## INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver pesquisa referente ao Livro Didático iniciou-se a partir de estudos realizados em duas pesquisas como bolsista do Programa de Licenciatura (PROLICEN) 2011/2012 e 2012/2013 e com o Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia. Tais investigações mostraram que o Livro Didático desempenha um papel fundamental na construção das práticas de ensino de professores e nos despertou o interesse em concretizar uma análise mais aprofundada sobre a utilização do Livro Didático nas práticas docentes de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto de licenciatura desenvolvido no ano de 2011/2012 intitulado 'Um estudo sobre a construção das práticas de avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental', objetivou conhecer e analisar o modo como são construídas e planejadas as práticas formais de avaliação realizadas pela escola durante o ano letivo. Para tanto, foi analisado o processo de elaboração dos instrumentos de avaliação utilizados para acompanhar a aprendizagem dos alunos. Os dados foram construídos a partir da conversa com professores e acompanhamento dos momentos de planejamento.

A relevância do trabalho está em observar se as atividades de avaliação contemplam os objetivos que vêm sendo colocados para o ensino de Língua Materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam: inserir o aluno nas práticas letradas de uso da língua, a partir de práticas significativas que considerem a interlocução entre os sujeitos como o eixo norteador de uma nova forma de conceber a linguagem e a maneira como esta define seu objeto específico, a língua. Além disso, colocou-se como fundamental, perceber como os professores constroem suas práticas avaliativas, buscando perceber em que concepções elas se ancoram e conhecer os estudos que embasam estas práticas.

A pesquisa se inseriu no paradigma interpretativo da pesquisa social sobre o trabalho com a linguagem, a partir de uma abordagem sócio-histórica, de caráter qualitativo, privilegiando a relação entre sujeitos, no caso o entrevistador e os professores, sujeitos da pesquisa, possibilitada pela linguagem. O processo de coleta de dados incluiu: revisão bibliográfica; entrevistas semiestruturadas com dois professores de 4º ano do Ensino Fundamental sendo um da rede municipal de

ensino e outro da rede estadual. Também fizemos acompanhamento e análise dos momentos reservados ao planejamento das atividades, tanto de ensino quanto de avaliação.

Trabalhamos com uma série de perguntas que tiveram por objetivo perceber: Qual o papel da avaliação no ensino? Quais são os critérios de avaliação? Como é feito o planejamento? A escola auxilia nas atividades de planejamento? Quais as dificuldades encontradas ao ensinar a disciplina de Língua Portuguesa? Entre outras.

O que se pôde perceber é que apesar de orientações oficiais como os PCNs, preconizarem uma mudança de foco nas práticas de ensino e avaliação no ensino da língua materna, ainda há um grande distanciamento entre as práticas vivenciadas na escola e os estudos e orientações que estes documentos fornecem. Com isto as orientações acabam ficando só no papel e os professores continuam planejando suas atividades de ensino/avaliação pautadas principalmente pelo saber construído no interior da própria escola, outros adquiridos através da experiência e nos Livros Didáticos.

O segundo trabalho (PROLICEN em 2012/2013) que nos despertou o interesse por desenvolver a atual pesquisa, tem como título 'Significados e inovações do ensino de gramática assumido pelo Livro Didático de Língua Portuguesa'. O objetivo da pesquisa foi tecer uma visão crítica a respeito do Livro Didático no sentido de perceber suas contribuições e limitações para o ensino de Língua Portuguesa.

A opção por tal foco de investigação se justifica, na medida em que um dos principais desafios apontados pelos estudos sobre o ensino de língua materna tem sido transformar o estudo da gramática, tradicionalmente voltado para a memorização de regras e nomenclaturas, em um estudo voltado para a análise linguística, ou seja, levar os alunos a perceberem os recursos dos textos, tanto dos que eles leem quanto dos que escrevem utilizados para causar os efeitos de sentidos pretendidos.

A presente investigação se inseriu no paradigma interpretativo da pesquisa social sobre o trabalho com a linguagem e teve um caráter qualitativo. O método que adotamos para realizar a coleta de dados foi análise documental, considerando conforme Ludke e André (1986) que qualquer material escrito se constitui em

documento e pode ser utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Na análise dos livros atentamo-nos para os aspectos relacionados à proposta explicitada em seu conteúdo discursivo, presente nas seções destinadas explicitamente ao trabalho com os conteúdos gramaticais. Os livros selecionados para a análise, um total de quatro foram os adotados pela rede pública de ensino do Município de Catalão para 5º ano. Na análise procurou-se relacioná-los ao contexto atual dos estudos da linguagem, que têm apontado para a necessidade de que o ensino de língua materna se realize dentro de uma visão discursiva e interacionista da língua, colocando-se o texto no centro do processo ensino/aprendizagem.

Através deste estudo o que se pôde perceber é que, dos quatro (LDPs) analisados, três, possuem uma seção voltada para o trabalho com a gramática, mas com abordagens que diferem entre si em alguns aspectos. No livro adotado pela rede municipal da coleção '**Projeto Prosa**', a unidade voltada para o estudo da gramática é intitulada: Palavra puxa palavra. Nesta se verifica a preocupação com atividades voltadas para o reconhecimento e memorização das classes gramaticais, mas sem a ênfase com o conceito das mesmas. No livro da coleção **Projeto Buriti**, todas as unidades de estudo contam com uma seção intitulada Gramática em que se observam também atividades voltadas para o estudo das classes gramaticais com exercícios de reconhecimentos de cada classe de palavras, e a preocupação com a definição destas.

Já no livro da coleção '**Aprendendo Sempre**', a seção voltada para o estudo da língua, intitulada de Língua: reflexão e uso. Ali é apontada uma concepção de ensino de língua diferente dos dois primeiros, já que as atividades propostas buscam levar o aluno a pensar sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos que compõem as unidades. No Livro Didático de Português(LDP), **Caderno Educacional**, as atividades de ensino de língua propostas são as que mais se aproximam do que problematizamos como análise linguística, pois, mesmo com traços de um ensino voltado para o reconhecimento, observamos no manual, atividades que evidenciam a preocupação com a construção de um conhecimento funcional que pode contribuir para que os estudantes percebam os recursos expressivos e efeitos de sentidos operados nos textos.

Assim, o estudo mostrou que, apesar da perspectiva de ensino de gramática como memorização de regras e nomenclaturas ainda persistirem em muitos LDPs, algumas coleções, mesmo de forma híbrida em que, ao mesmo tempo em que se percebe a aprendizagem voltada para a reflexão sobre os usos da língua são visíveis os traços da abordagem tradicional, procurando mudar esse enfoque.

Por fim, a última investigação que justifica o interesse em desenvolver a atual pesquisa, foi realizada como um trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado 'O Papel do Livro Didático na construção das práticas de ensino do professor'. Essa pesquisa teve o intuito de perceber como o Livro Didático estava sendo empregado nas práticas dos professores.

Para a coleta de dados, utilizamos algumas rotinas comuns à etnografia como entrevistas e observações, neste caso, de aulas de Língua Portuguesa com uma professora da rede municipal e duas da rede estadual de ensino do município de Catalão, as quais lecionam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

O que se pôde perceber através deste estudo, é que aos professores não é oferecida a liberdade de criar suas próprias práticas de ensino, uma vez que são direcionados a cumprir, por completo, o material didático ofertado tanto pela prefeitura quanto pelo governo do Estado, uma vez que têm que apresentar resultados positivos do ensino dos conteúdos abordados pelos materiais através da 'Provinha Brasil'. Porém, o fato de trabalhar o material, não significa que terá resultados positivos na Provinha. Com isso as orientações e conhecimentos que os educadores tiveram durante toda sua formação e experiência, ficam de lado, uma vez que seus planejamentos devem ser pautados nos materiais oferecidos pelos órgãos da educação. Portanto, fica visível que as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como toda a metodologia, são baseadas nos Livros Didáticos.

Daí a necessidade de desenvolver uma pesquisa buscando compreender o LDP de várias formas se atentando para sua complexidade e não apenas às críticas metodológicas e conceituais sobre esse material e, também, problematizando o papel do LDP na construção das práticas de ensino do professor. Assim, faz-se necessário tentar problematizar a forma como o livro é utilizado pelo docente, uma vez que este se tornou um instrumento que compõe a cultura escolar brasileira.

Tal necessidade se deve ao fato de que, conforme Bunzen (2009), na maioria das pesquisas brasileiras que tem como foco o Livro Didático,

o interesse do pesquisador se dirige antes ao estudo dos conteúdos tratados pelo livro (um tema, um conceito ou noção, um corpo de conteúdos de uma disciplina) e os resultados tendem mais a contribuir para as preocupações da área de estudos da metodologia e da didática do que, propriamente, para a compreensão da literatura escolar. Essa literatura, nessas abordagens, tende - em maior ou menor grau - a ser tomada como um *documento* por meio do qual se aborda o fenômeno do ensino do que propriamente um *objeto* de pesquisa e investigação (BUNZEN, 2009, p. 16).

Essa afirmação pode ser evidenciada também por meio da pesquisa bibliográfica que apresentamos no capítulo I confirmando que grande parte dos estudos que tem como foco o Livro Didático, voltam seus olhares para investigar o Livro Didático enquanto um documento histórico ou preocupam-se em analisar os conteúdos propostos por esse material. Assim, percebemos uma escassez em estudos que visam compreender a prática docente e sua articulação com o LDP.

Ota (2009), por exemplo, aborda em seu artigo, reflexões a respeito do papel do Livro Didático de Língua Portuguesa em sala de aula, mas com olhar voltado para a maneira que esse material trabalha o texto. Segundo a autora o LDP acaba funcionando, mesmo que essa não seja a função própria do material, como um “mecanismo de atualização profissional”, que acaba orientando a prática docente.

Tais estudos nos levaram a querer aprofundar na investigação sobre os estudos que discutem o papel do Livro Didático nas práticas docentes. Deste modo, este trabalho tem como objetivo central, perceber como se configura o uso do Livro Didático de Língua Portuguesa nas práticas de ensino do professor. E para atingir este propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos: identificar situações de uso do Livro Didático nas práticas cotidianas; analisar a visão do professor frente às atividades do Livro Didático; e conhecer as práticas de ensino realizadas pelo professor quando este utiliza o Livro Didático.

Neste contexto, analisar as práticas que são construídas pelos professores ao utilizarem o Livro Didático, constitui o problema sobre o qual a pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, o problema da pesquisa se mostra através da seguinte questão: Qual o papel que o Livro Didático de Língua Portuguesa tem assumido nas práticas de ensino do professor?

Os caminhos metodológicos percorridos são de cunho qualitativo e possuem características comuns à etnografia, focalizando o contato direto com o pesquisado

e estando presente no ambiente em que a situação estudada ocorre. Sendo assim, os meios utilizados para o desenvolvimento da atual investigação foram: entrevista com as professoras investigadas, observações das aulas de Língua Portuguesa, análise da proposta de ensino de língua colocada pelos LDPs, seleção, organização e análise dos dados a partir de teóricos pertinentes ao tema.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro contendo quinze questões diretamente ligadas ao uso do Livro Didático e práticas docentes. Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, sendo uma delas a piloto. Além das entrevistas foram realizadas 17 observações nas salas de aula das professoras sujeito da pesquisa.

O critério que estabelecemos foi selecionar escolas que tivessem Livros Didáticos para a maioria dos alunos. Além disso, que situassem em diferentes bairros distantes da área central, e nos recebesse enquanto pesquisadoras. E nestas instituições, selecionamos as professoras que nos autorizaram a pesquisar em sua sala de aula.

Neste contexto, a pesquisa teve como sujeitos quatro professoras regentes de turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal e estadual do município de Catalão – GO.

O trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo 1, apresentamos o **Histórico do Livro Didático**, buscando mostrar a função que o livro tem ocupado no campo educacional brasileiro, referindo ao processo ensino-aprendizagem, bem como sua estrutura e concepção de professor leitor que se configura em sua estruturação, desde sua criação, até nos dias atuais, considerando as modificações realizadas no material com o passar dos anos.

**Trajectoria metodológica da pesquisa** é o título do segundo capítulo em que explicitamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, para que se possa compreender o percurso da investigação, as entrevistas semiestruturadas e as observações. Apresentamos de modo detalhado e sistematizado a caracterização do município, das instituições e dos sujeitos participantes desta pesquisa.

No terceiro capítulo, **Uso do Livro Didático: dizeres das professoras**, contemplamos a apresentação e análise das entrevistas semiestruturadas, análise do Livro Didático adotado e das observações realizadas nas turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, estabelecendo quatro categorias de análise a partir dos

dados coletados. Essas categorias que potencializaram as reflexões foram discutidas relacionando-se à proposta de ensino de língua contida no livro adotado e a prática de cada professora.

Para finalizar, apresentamos as **Considerações Finais**, abordando algumas reflexões a respeito de nossas descobertas percebidas através das entrevistas, observações e posteriores análises. Também prestamos indicadores que, de alguma maneira, possam contribuir com outros estudos sobre práticas docentes e usos do Livro Didático de Língua Portuguesa destinado ao ensino fundamental no campo educacional do Brasil.

## CAPÍTULO 1- HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

Para iniciarmos a discussão tratada nesta dissertação devemos pensar que a escola é um lugar para a aquisição de conhecimentos, onde se dá o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a sala de aula se torna um espaço de convivência entre professor e aluno, repleto de significações formadas coletivamente. Por isso a necessidade de o professor trabalhar com uma diversidade de material pedagógico incluindo-se aí o LDP como um instrumento de apoio para que o ensino ocorra de forma significativa.

Como afirma Bunzen (2009), o caderno escolar e o LDP se tornam ferramentas para essa relação. Nesse sentido, é importante compreendermos como se dá o uso do LDP, que acaba sendo um instrumento fornecido para consumo no cotidiano escolar por professores e alunos. Alguns estudos apontam que o professor não passa de mero transmissor da proposta do LDP. É o caso de Suassuna (2002) afirmando que:

O professor não é autor da aula, primeiramente, porque o *como* não cabe a ele e sim ao autor do LD, ou seja, é esse que articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado. Em segundo lugar, pensando o professor como leitor tomando a concepção de leitura de Possenti (2001), verifica-se que o professor não é sujeito que desmonta os textos para ver como eles são construídos, verificando a relação entre sua construção e os efeitos de sentido que produzem. [...] (SUASSUNA, 2002, p. 10).

Nesta perspectiva o professor apenas decodifica todo o conteúdo escrito e finalizado, pois as atividades contidas neste material são trabalhadas sem alterações talvez para que não haja esforços ao realizar planejamentos ou até mesmo necessidade de se pensar em um currículo disciplinar diferente do qual está sendo ofertado no LDP. Nesse sentido, há a compreensão de que basta ao professor saber o que está escrito para aplicar o conteúdo e desenvolver as atividades planejadas por outros profissionais, neste caso, os autores dos LDPs.

Já outros estudos apontam a relação do professor com o Livro Didático como sendo este o mediador entre o autor do LDP e os seus alunos. Como por exemplo, Bunzen (2009), que discute o ensino tanto com enfoque no livro didático como o ensino com enfoque no professor. No primeiro caso a autora diz que o LDP já determina o *quê* e como o tópico será trabalhado, sendo assim o docente opta pela explicação do material e não pela sua própria explicação. Neste caso, como

afirma Bunzen (2009, p. 130), “O professor funciona então como um “mediador para um participante ausente”, ou seja, o(s) autor (es) do LDP”. Já na outra perspectiva Kleiman (1992), ressalta que há professores que ‘fogem’ das atividades propostas pelo LDP e procuram buscar novas metodologias. As aulas são centradas no professor, pois não existe a mediação do professor com o livro didático, sendo assim o processo ensino-aprendizagem ocorre na relação entre professor/aluno.

Assim podemos perceber que alguns trabalhos mostram que o livro didático surge como um apoio para a prática do professor, enquanto outros discutem outro tipo de prática, na qual o docente se torna um indivíduo incapaz de ministrar e planejar sua própria aula, tornando-se assim um reproduzidor do LDP.

Com o objetivo de ampliar o repertório teórico para esta pesquisa, verificar a produção na área e selecionar referências bibliográficas para a mesma, buscamos estudos produzidos sobre o uso do Livro Didático nas práticas docentes, principalmente de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos uma busca nos sites do Scielo, Banco de Dissertações e Teses da CAPES e sites de busca acadêmicos. Esse levantamento bibliográfico foi feito de forma integrada, considerando as palavras-chave: Livro Didático, ensino de Língua Portuguesa e prática docente, tanto no título quanto nos resumos dos trabalhos.

Na pesquisa realizada, encontramos apenas cinco artigos que abordam o tema a partir de diferentes perspectivas no Scielo e sites acadêmicos. Não foram encontradas teses e dissertações que se articulam com o tema da atual pesquisa na página da Capes. A maioria dos trabalhos encontrados volta-se para a análise do Livro Didático em várias perspectivas.

No quadro 1 descrevemos os trabalhos encontrados que têm interface com a atual pesquisa.

<b>Numeração</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>
1	O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim.	* Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze. * Eliziane França Moreira Silvino.	2008
2	Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua	* Andreia Rezende	2011

	Portuguesa na escola.	Garcia Reis. * Tânia Guedes Magalhães.	
3	Livro Didático de Língua Portuguesa: dizeres dos professores.	* Marcia Aparecida Paganini Cavequia.	2011
4	A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo.	* Maria do Socorro Alencar Nunes-Macedo; *Eduardo Fleury Mortimer; * Judith Green.	2004
5	Discurso Pedagógico: um confronto entre a apostila e o Livro Didático de Língua Portuguesa.	* Carolina Taciana Pinati.	2012

**Quadro 1** – Trabalhos retirados de sites da educação disponíveis nas referências da atual dissertação

O Trabalho intitulado “O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim”, de autoria de Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze e Eliziane França Moreira Silvino, foi resultado de uma pesquisa desenvolvida em escolas municipais da cidade de Guajará-Mirim com o intuito de analisar a relação de pertinência do livro didático selecionado pelo professor com o conteúdo ministrado. Para tanto, 30 professores foram entrevistados, dos quais 33,3% além da utilização do livro didático adotado pela escola usam outros livros com a justificativa de complementar o conteúdo.

Esse trabalho retoma a história do livro didático no Brasil lembrando que esta se iniciou com a legislação criada em 1938 pelo Decreto Lei nº 1006. Segundo as autoras, nessa época, o LD já era considerado como um instrumento importante para a Educação e o Estado era o responsável por esse material didático que deveria ser um direito assegurado a todo estudante brasileiro, visto ser o Livro Didático considerado um material necessário para o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto é feita a ressalva que este não pode ser considerado a única fonte de conhecimento capaz de nortear os docentes para o desenvolvimento social e político da criança. Dessa forma, Verceze e Silvino (2008) acreditam que:

é o professor quem deve ter uma boa preparação para desenvolver essa atividade de vital importância, pois, embora haja, por um lado, o desenvolvimento das novas tecnologias, da mídia dos textos digitais por outro, o livro continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos”. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 87).

Este fato pode ser justificado pela observação realizada que teve como resultado a existência de uma preocupação pela maioria dos docentes em cumprir todo o conteúdo do Livro Didático por exigência de uma supervisora.

Nessa pesquisa, encontramos a informação de que durante algum tempo foram os docentes que fizeram as escolhas dos Livros Didáticos a partir de uma lista pré-estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com o intuito de melhorar a qualidade desses materiais, o MEC criou comissões avaliadoras para a seleção daqueles que eram considerados mais adequados. Verceze e Silvino (2008, p. 86) afirmam que “este fato interferiu na qualidade do livro didático e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem”.

Outro fator apresentado pelas autoras é a implantação do Código do Consumidor aprovado pela Constituição de 1988, em que assegura o direito de avaliar e exigir produtos de qualidade. Desde então, o MEC realiza uma avaliação mais rigorosa dos livros apresentados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD<sup>1</sup>). Apesar de algumas mudanças ocorrerem nesse contexto, os professores continuam não tendo acesso ao guia de livros didáticos propostos pelo PNLD, pois nem todas as coleções chegam à escola. As opções pelo LD continuam sendo realizada pelo MEC, o que ocorreu foi a ampliação do número de coleções oferecidas ao docente.

O resultado da pesquisa nos mostra que dos 30 professores entrevistados, 75% afirmam que pedem o Livro Didático que se encontra mais próximo da realidade dos alunos, mas nem sempre é o que chega à escola. Essa pesquisa

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional de Livro Didático foi criado em 1985 pelo governo federal e é de responsabilidade do ministério da Educação. Executado em ciclos trienais alternados, tem como objetivo prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com Livros Didáticos e acervos de obras literárias.

revelou também que 70% desses docentes utilizam apenas o Livro Didático como material pedagógico, concluindo que a maioria ainda se mantém tradicionalistas.

Com essas constatações, podemos inferir que apesar das autoras afirmarem que o consumidor brasileiro tem conquistado cada vez mais o mercado editorial, no qual os professores possuem o direito de selecionar obras didáticas que consideram condizentes com a realidade posta na escola, o que se tem visto é que, por trás de todo esse processo, há movimentos políticos que fazem uma prévia seleção do que consideram adequados para posterior seleção dos docentes.

O artigo de Andreia Rezende Garcia Reis e Tânia Guedes Magalhães: “Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola”, tem como objetivo trazer discussões sobre o livro didático no sentido de sua adoção, circulação e utilização pelos professores. Dentro desse contexto, as autoras apresentam as possibilidades de uso desse material no processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente as autoras discorrem sobre a seleção desses materiais, afirmando que o MEC tem sido mais rigoroso no processo de avaliação dos Livros Didáticos, uma vez que estes apresentavam várias inadequações em diversos aspectos.

Para a seleção das obras são impostos vários critérios, dentre eles há o de caráter eliminatório, no qual os livros não podem apresentar conceitos ou informações equivocados, que possam prejudicar o desenvolvimento da cidadania, e o de caráter classificatório, que exige critérios mais específicos como adequação metodológica, editorial apresentação de conceitos e informações que levam à construção social, entre outros fatores.

De acordo com as autoras, a partir desse processo, é elaborado um material chamado Guia de Livros Didáticos, em que são apresentados os critérios que foram exigidos para a seleção dos livros e as resenhas das obras escolhidas. Em seguida esse guia é enviado para a escola para que os professores consultem e escolham, a partir dos aspectos apresentados de cada obra, o livro que consideram mais condizente com a realidade e necessidade presente na instituição. Elas destacam a importância de que essa seleção aconteça de forma coletiva e não individual, envolvendo pessoas que trabalham e conheçam aquele ambiente.

Na pesquisa, um dado ressaltado pelas autoras é o fato dos professores salientarem que nem todas as atividades propostas pelo Livro Didático são apropriadas. Com isso Reis e Magalhães, (2011) afirmam que o livro didático adotado deve ser adequado pelo docente, ajustando-o à realidade vivenciada em sala de aula.

O trabalho traz ainda uma discussão sobre o modo como o Livro Didático deve ser usado em sala de aula. Para tanto, aponta em breves orientações, como deve ser tratada cada questão apresentada por esse material. Como por exemplo: fragmentação dos textos literários, textos com temas atuais, aspectos gramaticais, gêneros textuais, reescrita e oralidade. Em momento algum as autoras defendem ou condenam a utilização do Livro Didático, o que elas fazem é avaliar as possibilidades existentes de uso desse material.

As autoras mostram que para ocorrer uma adaptação dos Livros Didáticos à realidade, é indispensável que os professores tenham uma formação teórica consistente, visto que não há livro perfeito ou completo, mas os que existem precisam de devidas adequações. O que se pode perceber é que o trabalho busca apontar caminhos e alternativas para o afazer do professor a partir do Livro Didático e não analisar o modo como isso vem acontecendo no cotidiano da escola.

Outro estudo encontrado é o de Marcia Aparecida Paganini Cavequia que busca investigar a posição dos professores em relação ao que lhes é oferecido pelo Livro Didático de Língua Portuguesa. Para tanto, o questionário foi utilizado como método de coletas de dados, sendo aplicado aos 86 professores do Ensino Fundamental I, com o objetivo de permitir ao docente manifestar seus pontos de vista em relação a esse material. Através da análise dos dados coletados, a autora percebeu que os professores consideram o Livro Didático de Língua Portuguesa como um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem, mas que não deve ser o único material utilizado pelo docente na sua prática pedagógica.

A pesquisa de Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2004) se detém no estudo do letramento escolar, focando nos processos interacionais da professora e alunos de uma turma do primeiro ciclo em que o Livro Didático de Língua Portuguesa se constitui como tema central. Para tanto, elaboram algumas questões com o intuito de nortear a pesquisa, são elas: Como se configuram as interações mediadas pelo

Livro Didático? Como o discurso é construído nesse espaço interacional? Que vozes o Livro Didático faz circular nesse espaço?

Como método de coleta de dados os autores optaram em gravar 37 horas de pesquisa em vídeo, seguido de uma entrevista com a professora a fim de esclarecer dúvidas na gravação e aplicação de questionários a todos os professores do primeiro ciclo da mesma instituição. No momento da análise dos dados, os autores utilizaram três tipos de análises, em que fazem uso da teoria Bakhtiniana evidenciando os processos de letramento:

análise de dados dos questionários aplicados aos professores; análise dos rituais que constituem as interações nesta sala de aula e análise mais aprofundada do discurso produzido por alunos e professora no processo interacional de uso do livro didático” (NUNES-MACEDO, MORTIMER; GREEN, 2004, p. 17).

Os autores apontam que 77,3% das professoras questionadas, utilizam o Livro Didático para alfabetizar, mas apenas 3% afirmam trabalhar com esse material diariamente. Levantam também que o questionário apresenta informações limitadas, sendo assim, partem para a análise das gravações. Sobre o uso do Livro Didático, os autores fazem poucas colocações, uma delas é que a professora entrevistada afirmou a não utilização do Livro Didático durante dois anos, mas agora esse material tornou-se instrumento indispensável contribuindo para o ensino da gramática.

Nas análises do vídeo fica evidente a ênfase dada ao processo de constituição das interações em sala de aula e às interações frente às atividades do Livro Didático, ou seja, a discussão é voltada para perceber como esse material é apresentado para os alunos e como ocorre esse primeiro contato. É o momento em que a professora apresenta a carta da autora do livro, o sumário e realiza a leitura de um texto desse material, tendo como temática o carnaval, seguida de uma atividade proposta pelo mesmo.

Portanto, os autores nos mostram que a professora ao apresentar uma leitura que se encontrava ao final de um capítulo, rompe com o uso linear do Livro Didático por considerar pertinente à sua prática naquele momento, não obedecendo assim a sequência do material. Perceberam também como os alunos e a professora estabelecem interações assumindo papéis sociais diferentes constituindo uma hierarquia no processo de ensino-aprendizagem.

O último trabalho encontrado tem como objetivo realizar uma análise do discurso pedagógico apresentado no material didático de Língua Portuguesa, referente ao 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de refletir sobre a diferença e semelhança entre o Livro Didático e a apostila. Os materiais para análise advêm de duas escolas distintas, que utilizam esses instrumentos didáticos com alunos da mesma faixa etária.

Ao analisar os trabalhos, percebemos que todos eles se voltam para a discussão do Livro Didático, mas, com abordagens diferenciadas. Os dois primeiros trabalhos realizam uma discussão do percurso de seleção do Livro Didático, considerando discussões sobre o MEC e o PNLD. Para tanto, eles fazem referência a dados que sugerem uma articulação destes com nosso trabalho.

O primeiro (**O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**), por mostrar que 70% dos professores entrevistados na pesquisa afirmam fazer uso apenas do Livro Didático como material principal na prática docente com a alegação que devem cumprir todo o conteúdo do Livro Didático por exigência superior.

O segundo (**Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola**), por fazer inferências sobre as possibilidades de uso desse material no processo de ensino-aprendizagem, com a ressalva que este deve ser ajustado à realidade dos alunos, considerando o aspecto sociocultural. Entretanto, a pesquisa não traz para discussão a maneira como o LDP vem sendo utilizado em sala de aula.

O terceiro (**Livro Didático de Língua Portuguesa: dizeres dos professores**) nos remete a uma estreita ligação com a presente pesquisa, por investigar a relação que o docente estabelece com o LDP em sua prática de ensino. Apesar de nos apresentar um dado importante de que 77,3% dos professores questionados na pesquisa utilizam o LDP, o quarto trabalho (**A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**) realiza um estudo do processo de constituição das interações em sala de aula, entre professor, aluno e LDP. Já a quinta e última pesquisa encontrada (**Discurso Pedagógico: um confronto entre a apostila e o Livro Didático de Língua Portuguesa**) preocupa-se por realizar um estudo

apontando diferenças e semelhanças do Livro Didático e a apostila, enquanto materiais mais utilizados na prática do professor.

Os estudos se aproximam da nossa pesquisa, por voltarem seus olhares para compreender o papel do Livro Didático no planejamento e na prática de ensino do professor, como esse sujeito considera/utiliza esse instrumento pedagógico para atender às necessidades e às demandas com que se deparam na sala de aula. Assim, compreendemos que todos se articulam com nossa pesquisa por discutirem o LDP como o principal material utilizado pela maioria dos docentes, pelas possibilidades de uso do LPD no processo ensino-aprendizagem, pelo processo de interação entre professor, aluno e LDP e por apresentar diferenças e semelhanças do LDP e a apostila.

Na investigação relativa ao que vem sendo produzido sobre o papel e a influência que o Livro Didático tem estabelecido com o docente, percebe-se, na pesquisa realizada nos sites do Scielo, Banco de Dissertações e Teses da CAPES e site de busca acadêmica, pequeno número de estudos no sentido de perceber como tem se dado a configuração do professor com esse material.

Tal lacuna justifica e salienta a relevância do nosso trabalho, uma vez que as pesquisas encontradas que tratam do Livro Didático, na maioria das vezes, foca em questões que se voltam para a estrutura do material, a influência deste no processo ensino-aprendizagem, análise desse documento, entre outras abordagens. No entanto, não discutem a forma como o docente utiliza esse material, na medida em que constrói sua prática pedagógica. É nesse sentido que esta pesquisa se insere, com o intuito de realizar uma discussão que se propõe compreender e problematizar o modo como o Livro Didático se insere na construção das práticas docentes. Sendo assim, consideramos a importância desta pesquisa para o campo da Educação por promover também a discussão de práticas educativas, bem como aspectos importantes para a compreensão das práticas de sala de aula tais como a utilização do material didático feita pelo professor, em especial o Livro Didático, que nos ajuda a problematizar o papel que este ocupa na prática docente.

Em algumas sociedades, assim como na brasileira, os Livros Didáticos e não didáticos, acabam sendo centrais no que se refere ao ensino de conhecimentos, principalmente aqueles conhecimentos que são tidos como responsabilidade da escola (LAJOLO, 1996). A autora entende como Livro Didático aquele que “vai ser

utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática” (LAJOLO, 1996, p. 4). No entanto, para ser considerado didático, o livro precisa ser utilizado no processo ensino-aprendizagem de forma sistemática, consolidando um objetivo para determinado conteúdo e disciplina.

Para compreendermos um pouco mais sobre esse papel do Livro Didático na prática docente devemos considerar um conjunto de aspectos do tipo político, econômico, social e cultural que se fazem necessários nas discussões que têm como foco esse material e o seu papel na prática docente.

O professor, segundo Bittencourt (2008), desde décadas passadas, com o nascimento de escolas públicas, sempre foi considerado um profissional com formação precária. Até mesmo os antigos mestres percebiam essa necessidade da melhoria do ensino escolar brasileiro, e em busca de suprir as deficiências que existiam no campo educacional os próprios docentes pediam o fornecimento de Livros Didáticos. Esse fato, segundo a autora, pôde ser constatado pela primeira vez em um ofício<sup>2</sup> enviado por um professor do ensino público do Paraná ao governo de São Paulo em 1844.

Os primeiros manuais didáticos a chegarem ao Brasil eram compostos por textos de autoria portuguesa, uma vez que vinham de Portugal, como afirma Soares (2001):

Os manuais didáticos para o ensino de Português no final do século XIX e primeiras décadas do século XX eram as antologias (em geral associadas a uma gramática). A princípio, vinham de Portugal: livros didáticos portugueses, de todas as disciplinas, foram utilizados no Brasil durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX (SOARES, 2001, p. 35).

A partir do momento em que o Livro Didático foi inserido de forma permanente no ensino brasileiro, iniciaram-se também pesquisas e estudos que tentam identificar e compreender esse material e seu uso na prática escolar, pois, como afirma Bittencourt (2008, p. 15) “[...] A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse

---

<sup>2</sup> O ofício citado não é reproduzido pela autora. Este é referido como *apud* da tese ‘A legislação e a instrução pública de ia letras na 5ª comarca da província de São Paulo’, de autoria de Elvira Maria Kubo, 1982. Esta pesquisa de Doutorado, não se encontra disponível para consulta *on-line*.

objeto cultural”. Sendo assim, o Livro Didático vem se constituindo como um tema a ser desvelado que se faz presente durante toda a história escolar brasileira.

Na constituição da cultura escolar no Brasil, o Livro Didático acaba tendo um espaço marcante que surge com o objetivo de instituir uma educação unificada e formal. Ou seja, os responsáveis pela gestão da escola pública o idealizam como um objeto a ser utilizado pelo docente, e que deve ser cumprido de acordo com a matriz curricular de cada escola, ou seja:

O livro didático independentemente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. Nos anos seguintes, o aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado (BITTENCOURT, 2008, p. 190).

Tal importância conferida ao livro leva alguns autores a problematizar, a partir da análise da estrutura do Livro Didático de Língua Portuguesa ao longo da história, qual a concepção de professor que se vislumbra no material. É o que discutiremos, fundamentados principalmente em Soares (2001) e Ota (2009), no item seguinte.

### **1.1 Estrutura do Livro Didático e concepção de professor**

Soares (2001), ao problematizar a concepção de professor que se vislumbra na estrutura do LDP, chega à conclusão que o professor é, cada vez mais, considerado incapaz de assumir sua ação docente. Esta autora chega a tal constatação, ao realizar uma análise de dois manuais didáticos utilizados por algumas escolas em momentos históricos diferentes, no caso, a **Antologia Nacional**, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e o livro: **Estudo dirigido de Português**, de Reinaldo Mathias Ferreira. Nessa análise, a autora evidencia a mudança no papel do professor como protagonista das atividades de ensino-aprendizagem ao longo da história, percebida na diferença entre a estrutura da Antologia e a do LDP- Estudo dirigido de Português.

A Antologia Nacional foi um manual didático composto de textos de autores brasileiros e portugueses e que teve como objetivo implantar nas escolas brasileiras uma cultura da nação. A Antologia não trazia atividades ou qualquer direcionamento

para os professores explorarem os textos que a compunham. Para Soares, tal configuração do livro evidencia uma concepção de professor como um sujeito com condições de planejar metodologicamente suas aulas. Ou seja, tinha credibilidade no seu trabalho. Como explica:

[...] a *Antologia Nacional* [...] evidencia uma certa concepção de professor-leitor: um professor familiarizado com as literaturas portuguesa e brasileira, com bom conhecimento dos movimentos literários, com domínio da língua como então se falava e de suas modalidades passadas. E evidenciam também uma certa concepção de formação do aluno-leitor: um indivíduo com conhecimento das literaturas produzidas em língua portuguesa, de seus autores e suas obras, com domínio da modalidade vigente de sua língua e conhecimento das modalidades passadas dela (SOARES, 2001, p. 51).

Já o LDP, **Estudo dirigido de Português**, traz outra representação do professor leitor, visto que, nesta coleção inauguram-se em Livros Didáticos orientações evidenciadas em atividades e exercícios prontos para o professor aplicar e os alunos responderem. Ou seja, o Livro Didático começou a proporcionar para o professor um tipo de planejamento a ser seguido.

Com a inclusão de tais orientações no LDP, inicia-se uma nova visão do professor-leitor e também da formação de alunos-leitores. Aqui, o docente é visto como um sujeito, não incapaz, mas muito atarefado, não tendo tempo para planejar suas aulas e sem uma formação adequada. Isso leva a uma transformação do Livro Didático que se torna quase independente do professor, por trazer questões prontas para serem aplicadas. Há, neste caso, uma percepção oposta àquela expressa na *Antologia Nacional* cuja estrutura pressupunha um docente autônomo e capaz de ministrar suas aulas de Português lhe oferecendo apenas textos.

Então, o que se pode perceber no estudo de Soares (2001) é que a configuração do Livro Didático voltada para organizar o trabalho do professor só acontece a partir da década de 1940, quando Daltro Santos, realiza algumas adaptações na própria *Antologia Nacional*, trazendo nas edições seguintes anotações voltadas para quem iria aprender, ou seja, os alunos, e afirma que estas eram para ampliar a aquisição e efetuar a prática superior do idioma.

Para Soares (2001), tais mudanças podem ser explicadas devido a vários fatores. Ela cita em primeiro lugar, a democratização escolar, visto que a partir dela, não são somente os filhos da burguesia que frequentam as escolas, mas também os

filhos da classe trabalhadora. Em segundo lugar, a demanda de alunos nas escolas multiplica também os cursos de formação de professores, levando a uma precarização do processo de seleção destes docentes. Tudo isso faz gerar um baixo salário e, por conseguinte, condições precárias de trabalho, o que exige que o professor recorra às estratégias de facilitação para a sua prática docente.

Ota (2009) também comunga com tal visão, afirmando que:

É com o advento da expansão da educação no Brasil que o Livro Didático (de agora em diante LD) passa a assumir um papel preponderante na sala de aula em virtude das significativas transformações por que passa o sistema educacional, em função da nova clientela (OTA, 2009, p. 2).

Assim, a presença do LDP em sala de aula vem se consolidando cada vez mais, ao proporcionar caminhos facilitadores que diminuem as deficiências de formação docente trazendo conteúdos selecionados e resolvidos para serem trabalhados. Para muitos autores como Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) “o livro passa muito mais a ser visto e utilizado como instrumento de gerência, do que como instrumento pedagógico e essa combinação parece conciliar os interesses mercadológicos de maior venda de livros com as limitações dos professores [...]” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 73).

Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) acrescentam ainda que o Livro Didático na atualidade se constitui para além de um instrumento utilizado pelo professor. Segundo ela, com o passar do tempo ele vem ocupando papel cada vez mais central no ensino escolar, sendo considerado, na maioria das vezes, como condutor do conhecimento do professor, o que o leva a ser indispensável para o desenvolvimento da prática docente, visto que acaba tendo grande influência na relação professor/aluno, uma vez que, como afirma este autor, “[...] O livro didático não é apenas o veículo de um pensamento sobre a educação e a sociedade, mas ele deve transmitir o pensamento de uma escola” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 28).

Assim, enquanto o LDP deveria ser visto de forma crítica como um instrumento de ensino, acaba se inserindo de forma incisiva no âmbito educacional para sanar as deficiências da formação e dificuldades do professor, ao trazer conteúdos selecionados e preestabelecidos já com respostas prontas e acabadas, o

que transforma o professor e aluno, nos dizeres de Ota em 'máquinas de repetição'.

Ou seja:

É nesse contexto que o LD se insere de forma decisiva, vindo suprir as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo como respostas prontas, a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos em máquinas de repetição material (OTA, 2009, p. 3).

Essa inserção do Livro Didático no ensino escolar provoca mudanças inclusive na própria carreira do professor uma vez que a chegada desses materiais nas escolas diminui a responsabilidade pelo planejamento de conteúdos por parte do professor, o que, conseqüentemente gera mais tempo livre e acaba permitindo que o docente tenha uma carga horária elevada, uma remuneração mais baixa, além da contratação de professores independentemente de sua formação. Ou seja, na medida em que o Livro Didático oferece todo o conteúdo para se trabalhar seguido de atividades e devidas respostas, ele acaba por acarretar a desvalorização do profissional da educação.

Assim, nos LDPs atuais observa-se um olhar distinto de décadas anteriores sobre o profissional docente quando se trabalhava com a Antologia Nacional. Temos hoje, uma concepção de professor como um sujeito com dificuldades, tanto teóricas quanto práticas, de assumir e elaborar a sua ação docente para formar leitores e escritores.

Tal realidade é constatada por Geraldi (1993) quando ele lembra que anos atrás o professor era respeitado como um sujeito de instruções se caracterizava como produtor de conhecimentos, produtor de saberes, um ser capaz de reflexões, pois não havia distinção entre o que ensinava e o que produzia conhecimentos. Com o passar dos anos, a concepção de professor tem se modificado e tem surgido uma nova identidade docente, na qual "o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite [...]" (GERALDI, 1993, p. 87). Portanto, de produtores de saberes os docentes passam para transmissores do que foi criado por outro sujeito e está posto nos materiais didáticos que chegam às escolas.

Autores como Batista (2004), Soares (2001) e outros exemplificam a dependência do professor quanto ao Livro Didático com a existência do manual do professor que, como diz Batista (2004, p. 60), "[...] consiste não apenas num

conjunto de informações sobre o livro e sobre o modo de utilizá-lo, mas também numa reprodução completa do livro do aluno, acrescida das *respostas* aos seus exercícios [...]”. Para Soares (2001), o manual traz implícita a ideia de que os professores não são capazes de propor e nem responder às atividades de ensino/aprendizagem contidas no LDP.

Batista (2003) entende o manual como um instrumento que faz o docente ser submisso à proposta didática oferecida tanto por esse material voltado especificamente para ele quanto pelo LDPs voltados para os alunos.

A criação do manual do professor é explicada por Oliveira, quando a autora afirma que o docente não é capacitado para responder todas as questões postas pelos materiais didáticos, assim ficaria impossível ministrar aula sem utilizar o manual. Deste modo, o manual do professor surge não com o intuito de auxiliar o docente para sua prática escolar, mas sim “reduzindo-o a um mero aplicador de técnicas e de receitas preconizadas nesses manuais” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 74).

É possível então, pensarmos a situação em que se encontra o autor do Livro Didático, o qual nesse contexto ocupa um lugar central no que se refere aos sujeitos envolvidos com o LDP. Visto que eles são os determinantes dos conteúdos, da estrutura, ou seja, são os únicos responsáveis pelo Livro Didático, os professores apenas decodificam o que está posto nesse material que chega à escola, que se configura como instrumento de dominação.

Diante disso, Bunzen (2009, p. 69) afirma que “[...] a escolha dos objetos de ensino não seria do professor nem dos programas oficiais, mas sim dos autores-editores de livros didáticos [...]”. Assim, o professor se torna apenas um guia das atividades oferecidas e orientadas pelo autor do LDP, não se constituindo como autor da própria aula, visto que estará se apropriando das questões que já estão sugeridas no material.

Por outro lado, estudos como os de Bittencourt (2008) e Silva (2011) apontam que há um diálogo entre o professor e o autor do Livro Didático, visto que a tanto a escolha desse material que vai ser lido pelos alunos quanto à forma como ele será utilizado é decisão do docente. Ou seja, o professor é responsável em escolher o livro e decidir qual metodologia se torna mais adequada para se utilizar no processo ensino-aprendizagem. Bittencourt (2008, p. 183) afirma que “os autores

acreditavam no papel do livro na constituição do saber escolar por intermédio de um texto impresso, mas estavam cientes do poder da oralidade e da intervenção do professor [...]”.

Essa relação do professor com o autor do LD é salientada por essa mesma autora, ao lembrar que os autores dos Livros Didáticos com o intuito de garantir um diálogo com o docente, trazem em cada livro, introdução, prefácios e advertências que de uma maneira ou de outra representam um diálogo entre ambos.

Nessa mesma direção, Silva afirma que:

Os livros didáticos devem atender às necessidades concretas do ensino; caso não atendam a esse critério, devem ser desprezados e denunciados pelos professores. E aumentando o desprezo e o número de denúncias, há que se procurar outras formas de se atender à vida e às necessidades dos educandos ou mesmo participar mais ativamente dos processos de elaboração dos livros didáticos de modo que aquele critério, de cunho educativo (e não meramente comercial), seja observado e cumprido [...] (SILVA, 2011, p.10 e 11).

Deste modo há discussões das quais os professores além de serem responsáveis pelo consumo do Livro Didático também são os responsáveis por transformar esse material em um instrumento de aproveitamento para o ensino, possibilitando uma educação eficaz e que compreenda os objetivos estabelecidos na realidade vivenciada. Assim, a importância e a necessidade do LDP na prática docente são enfatizadas por vários autores, como veremos no tópico seguinte.

## **1.2 A importância do Livro Didático na prática docente**

O Livro didático acabou se tornando um dos principais materiais de apoio disponível para o professor utilizar na construção de suas práticas pedagógicas. O docente, ao utilizá-lo como um recurso didático em sala de aula, deve conhecer quais abordagens e métodos teóricos são propostos pelo LDP, ou seja, é importante que ele conheça as possibilidades de ensino que o LDP apresenta em sua proposta. Nesse sentido, buscamos compreender como se configura o uso do Livro Didático nas práticas de ensino do professor.

É nesta perspectiva que esta pesquisa se insere, no sentido de compreender como se configura o uso do Livro Didático nas práticas de ensino do professor. A partir dessas discussões, problematizamos nossa pesquisa a partir das seguintes

questões: as atividades presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa sofrem alguma transformação quando aplicadas na sala de aula? O professor, ao planejar os conteúdos a serem trabalhados, busca outros materiais de apoio, além do LDP? O professor faz alterações (modifica, acrescenta, supre) nas atividades e no conteúdo de ensino proposto pelo LDP? De que forma o LDP está colocado na construção das práticas de ensino do professor?

Como vimos ao mesmo tempo em que é criticada a forma como é estruturado e utilizado é reconhecido a importância do Livro Didático de Língua Portuguesa na educação brasileira. Alguns estudos salientam essa importância enfatizando o papel que o Livro Didático exerce na cultura brasileira, por abordar diferentes questões culturais. É o caso de Lajolo (1996) ao afirmar que:

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 4).

Tal afirmação de Lajolo (1996) salienta que, mesmo o LDP sendo alvo de críticas, ele não pode ser descartado, pois faz parte de uma herança cultural e muitos professores têm esse material como o único instrumento para orientar sua prática pedagógica. Foi o que percebemos ao procurarmos compreender sobre os materiais que as docentes têm disponíveis e os que mais se utilizam para a construção de suas práticas de ensino, momento em que percebemos que todas as professoras investigadas, fazem uso do LDP, às vezes, por ser o único material que o aluno tem disponível e que pode orientar e instigar à prática da leitura e da escrita.

Enquanto Lajolo (1996) destaca a importância deste material na prática docente, podendo ser este o único instrumento disponível para o professor delinear seu método de ensino, Ota tenta justificar a dependência docente a esse material, ao afirmar que:

Esse material é sedutor por possuir a característica, por um lado, de propiciar praticidade ao trabalho pedagógico, embora, às vezes, seja uma praticidade acrítica, alienante e, por outro lado, de ser agradável e atrativo aos olhos de quem lê, uma vez que há uma preocupação crescente com o aspecto visual através de projetos gráficos cada vez mais atraentes (OTA, 2009, p. 4).

Assim, o LDP acaba ocupando cada vez mais um espaço privilegiado dentro do ambiente escolar, tornando-se às vezes, o único material de que os docentes e seus alunos fazem uso para discutir conteúdos científicos e, podendo se constituir também, no primeiro livro em que os alunos tenham contato, o que permite abrir um caminho para o hábito da leitura e do aprendizado.

Devido à importância que alguns autores dão ao uso do Livro Didático, devemos pensar na maneira como este instrumento está sendo utilizado, para que faça parte de um processo educacional de qualidade. Nesse sentido, Fiscarelli (2016) considera que qualquer material didático pode ser transformado através do conjunto de saberes e valores dados a esse artefato, visto que o que lhe fará útil são os significados que os sujeitos dão a eles e, dessa maneira, são capazes de orientar o 'como ensinar', tornando-se assim um instrumento benfeitor ao processo ensino-aprendizagem. Reis e Magalhães (2015, p. 5) também partilham da mesma ideia ao afirmarem que “acreditamos que todo professor, com uma formação teórica consistente, é capaz de aperfeiçoar qualquer material, ajustando-o à sua realidade [...]”. Apesar de tais discussões as leituras realizadas nos mostram que a condição em que o professor se encontra hoje nas escolas públicas brasileiras não está a seu favor. Quesitos como formação continuada, carga horária mínima, acesso à referenciais bibliográficos, remuneração adequada, entre outros fatores, não estão sendo garantidos ao docente. Nesse contexto de descaso para com a Educação, o Livro Didático pode se constituir em um material que proporcione oportunidades de ampliação do conhecimento letrado tanto do professor quanto do aluno.

Diante de tais condições, o Livro Didático vai ganhando cada vez mais força no mercado editorial por se perceber, como Molina (1988) que:

O livro didático 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. Considerando-se o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais tornem a pegar em livros, percebe-se que para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro (MOLINA, 1988, p. 18, - destaque da autora)

Segundo Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984, p. 11), “a importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho do aluno”. Esse material também se torna significativa se pensado na questão cultural por apresentar valores que estão

inseridos na sociedade, aí se coloca a importância da seleção e escolha desse material por parte dos professores que deve ter conhecimento da sua clientela.

Imbuídos destes estudos fomos a campo investigar nas práticas de professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, qual a importância do LDP e como se configura o seu uso pelo professor. Para isso, traçamos no próximo capítulo, o percurso metodológico da pesquisa bem como o modo como foi se construindo o nosso objeto de estudo.

## **CAPÍTULO 2- TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa que é compreender como se configura o uso do Livro Didático nas práticas de ensino do professor, ou seja, identificar situações de uso desse material nas práticas cotidianas e observar como o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem trabalhado com o Livro Didático, realizou-se uma investigação de caráter qualitativo, também chamada de pesquisa naturalística, visto que os problemas são estudados no espaço em que ocorrem, sem manipulação intencional do pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esses mesmos autores afirmam que esse tipo de pesquisa tem como fonte de dados, o ambiente natural em que se desenvolve e, como principal instrumento, o próprio pesquisador. Esta é também a posição de André (2010) ao afirmar que:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÉ, 2010, p. 43).

Neste trabalho tal abordagem de pesquisa foi fundamental, pois, ao buscar compreender os processos que envolvem atividades humanas no ambiente em que ocorrem, ou seja, no cotidiano da escola podemos tentar entender de forma reflexiva e crítica, os fazeres da prática pedagógica.

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui cinco características que a diferem de outros tipos de pesquisas. A primeira é que a fonte de coleta de dados é o ambiente em que um grupo de pessoas está inserido, e o pesquisador se torna o instrumento principal, pois este dispõe de muito tempo para compreender as questões daquele espaço, uma vez que considera que o contexto poderá ser compreendido melhor quando observado no seu ambiente natural momento em que coleta os dados através do contato direto com os sujeitos da pesquisa.

A segunda característica é que a pesquisa qualitativa é descritiva e interpretativa. Os dados são coletados através de palavras ou imagens, podendo ser entrevistas, observações, fotografias, vídeos etc., quando se pretende que nenhum detalhe escape aos olhos do investigador. Assim, os dados devem ser observados e

analisados de forma minuciosa. A terceira característica da pesquisa qualitativa é que os investigadores interessam-se mais pelo processo do que o resultado. O processo deve ser detalhadamente descrito para que sugira uma compreensão do que está sendo ressaltado para posterior análise.

A quarta característica consiste em analisar os dados de forma indutiva, não se têm hipóteses construídas previamente, elas vão se formando à medida que o investigador coleta os dados. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 50) “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Como última característica, temos a importância que o investigador dá ao significado, ou seja, querem compreender os sujeitos investigados não só no espaço em que a pesquisa está sendo realizada, mas também entender o modo como o sujeito investigado estrutura o espaço social em que se encontra.

Dentro da pesquisa qualitativa, existem várias abordagens como, por exemplo, a de caráter etnográfico, por fazer uso de técnicas utilizadas na etnografia, como a entrevista e a observação. Para Bortoni-Ricardo (2005)

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam, em uma matriz social mais ampla, matriz esta que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

Assim, o etnógrafo encontra possibilidades de interpretações da vida cotidiana, compreendendo e dando significados variados às ações atribuídas pelo pesquisado dentro da realidade de um determinado grupo. Ou seja, “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 1995, p. 18).

## **2.1 Abordagem etnográfica**

Optamos, portanto por trabalhar com a pesquisa qualitativa utilizando rotinas próprias da pesquisa etnográfica por perceber que esta nos permite estudar os processos que envolvem a investigação e não apenas o produto final. Entendemos como Bortoni-Ricardo (2005) que,

[...] Na abordagem etnográfica, não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para coleta de dados e a fase de análise. A pesquisa tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura da literatura especializada, na experiência de vida e no senso comum do pesquisador. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

A abordagem etnográfica pressupõe o contato direto do pesquisador com a situação e o pesquisado, possibilitando reconstruir processos e ações que configuram a rotina do fazer pedagógico, identificando os modos de organização e a relação que se constitui no processo de interação professor-aluno em sala de aula. Nesta investigação tal abordagem permitiu problematizarmos o modo como o livro didático é usado em sala de aula.

O uso das técnicas etnográficas na investigação do cotidiano escolar é também defendido por André:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Como vimos esse não deve ser apenas um método para retratar o que acontece no ambiente escolar, mas precisa envolver um processo crítico de reconstrução de ideias o que requer minuciosas análises e interpretações por parte do pesquisador frente às observações realizadas, sendo considerado o contexto e as condições em que os dados são produzidos. Assim, os dados coletados só vão fazer sentido se analisados pelo pesquisador que tenha um repertório teórico bem estruturado.

Wolcott<sup>3</sup> (1975 *apud* LÜDKE e ANDRÉ 1986) afirma que neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve realizar o seu trabalho de campo pessoalmente, o qual precisa durar um ano ou mais, para que assim dê tempo de conhecer e entender os costumes, as regras e a cultura que aquele determinado grupo está inserido.

---

<sup>3</sup> Wolcott, H. W. Criteria for an ethnographic approach to research in education. *Human Organization*, 34: 111-128, 1975.

Para a coleta de dados são utilizadas principalmente observações diretas com o grupo pesquisado e entrevistas com os participantes. Portanto, para Spradley (1979 *apud* LÜDKE e ANDRÉ 1986), a pesquisa etnográfica se preocupa em descrever os significados culturais de determinado grupo. Chizzotti detalha tal abordagem de pesquisa, lembrando que:

A etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo (CHIZZOTTI, 2006, p. 71).

Sendo assim, entendemos que essa abordagem de pesquisa, na medida em que tem como principal característica um contato direto durante um período mais prolongado em um determinado campo de investigação atende ao que nos propomos. A abordagem etnográfica e o uso de suas principais rotinas, como a observação e a entrevista, nos possibilitou compreender e analisar o modo como o livro didático é trabalhado pelo professor no cotidiano da sala de aula. Com as observações pudemos vivenciar momentos desse cotidiano relacionados ao uso do livro didático pelo professor. As entrevistas nos proporcionaram o contato direto com as professoras que se constituíram sujeitos da pesquisa, em um diálogo instigante que produziu saberes sobre o modo como elas percebem os LDPs, tanto ao que se refere à forma como são selecionados até as lacunas que apontam no material.

## **2.2 Roteiro de entrevista**

No caso desta pesquisa, que pretende problematizar o papel ocupado pelo Livro Didático de Língua Portuguesa nas práticas de ensino do professor, tal abordagem de pesquisa se torna pertinente, à medida que tentamos perceber no cotidiano da sala de aula como o Livro Didático se situa na construção das práticas de ensino do professor.

Para o desenvolvimento da atual pesquisa utilizamos algumas rotinas comuns à etnografia como a entrevista que segundo Lüdke e André (1986), quando bem empregada pode ser um método de coleta de dados na pesquisa em Educação, onde se criam momentos de interação entre o pesquisador e o pesquisado. Para Bogdan e Biklen (1994),

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Percebemos que a grande vantagem deste método de coleta de dados é que este nos permite entender o modo como cada sujeito compreende a realidade que o cerca, além de possibilitar:

[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais ( LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista não precisa ser estruturada, o que nos permite esclarecer dúvidas e fazer correções naquele momento, caso não se consiga compreender o que o entrevistado está dizendo. É o que se denomina de entrevista semiestruturada. Outra vantagem deste instrumento é que, como afirmam Lüdke e André

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nesse instrumento de coleta de dados é interessante que o investigador conheça os sujeitos pesquisados antes de começar a entrevista visto que, em alguns momentos, esta pode se estruturar como uma conversa informal entre amigos, para que assim comece a construir uma relação entre ambos. Assim, entendemos como Bodgan e Biklen (1994, p. 136) que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

Para a realização desta investigação o critério que estabelecemos foi selecionar instituições escolares que tivessem Livros Didáticos para a maioria dos

alunos e que se situassem principalmente em bairros distantes da região central da cidade. Neste processo, optamos por trabalhar com quatro escolas de bairros diferentes nas quais, além do critério inicial foi permitido o nosso acesso como pesquisadora.

Em seguida, realizamos entrevistas com professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais do município de Catalão – GO, que com o consentimento dos professores, foram gravadas em áudio, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas que os docentes utilizam ao fazerem uso do Livro Didático de Língua Portuguesa. Assim, nos preocupamos em elaborar um roteiro com questões que, além de atingir os objetivos da pesquisa, permitiram que o professor entrevistado ressaltasse pontos que considerasse importante no processo da entrevista. A seleção dessas professoras que participaram da pesquisa não obedeceu a critérios pré-estabelecidos, se constituíram como sujeitos da investigação professoras que nos autorizaram a pesquisar em sua sala de aula.

Para nortear o diálogo entre o professor pesquisado e o pesquisador lançamos as seguintes questões:

- 1- Qual sua formação? Quanto tempo atua em sala de aula? Quanto tempo trabalha nesta série que está atualmente?
- 2- Qual material você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?
- 3- Você adota Livro Didático? Qual?
- 4- Como é realizada a escolha do Livro Didático que chega à escola / Como o livro foi escolhido?
- 5- Todos os alunos têm o Livro Didático?
- 6- Qual a contribuição do uso do Livro Didático para a aprendizagem dos alunos?
- 7- Os Livros Didáticos mudam de ano para ano? Qual a periodicidade dessa mudança?
- 8- Com que frequência o Livro Didático é trabalhado em sala de aula?
- 9- Qual é a sua avaliação do Livro Didático adotado? Ele contempla as necessidades da turma?
- 10- O que você destacaria de melhor no Livro Didático? Quais aspectos você considera mais positivos?
- 11- E quais aspectos negativos você apontaria?

- 12- Quando você trabalha atividades do LDP, você as coloca como estão ou faz alguma adaptação? Qual? De que maneira?
- 13- Você complementa as atividades do LDP com outros materiais? Quais? Onde eles são buscados?
- 14- Além do Livro Didático a escola disponibiliza outros materiais para as aulas? Quais?
- 15- Se você pudesse escolheria outro LDP, ou trabalharia com este mesmo? Por quê?

Assim, com o consentimento dos professores as entrevistas foram gravadas em áudio com o objetivo de buscar compreender como tem se dado a relação do professor com o Livro Didático para a construção de suas práticas docentes. Foram realizadas cinco entrevistas, sendo uma 'entrevista piloto', com professores da rede municipal e estadual de ensino do município de Catalão - Goiás. Apesar de oferecer um roteiro pré-estabelecido, procuramos realizar um diálogo aberto, com o intuito de dar voz ao professor referente às questões que, de uma maneira ou outra, não foram abordadas na entrevista, mas que pudessem ser aprofundadas e ressaltadas pelo professor pesquisado.

Cabe ressaltar aqui que após realizar a primeira entrevista com uma professora de uma escola municipal em tempo integral, percebemos que a instituição havia sido inaugurada recentemente, fato que nos impediu de desenvolver nossa pesquisa nesta instituição, pois, não possuía Livro Didático, o que nos levou a considerar essa entrevista como 'Entrevista piloto', uma vez que não faria sentido observar uma sala de aula que não faz uso do Livro Didático, vez que o objetivo da pesquisa é justamente observar como se dá a relação do docente com esse material.

### **2.3 Observação participante**

Com o intuito de adotar uma metodologia de pesquisa que consiga perceber o papel que o LDP ocupa na prática de ensino do professor optamos por trabalhar também como procedimento de coleta de dados, a observação que se faz presente em pesquisas com abordagem qualitativa. Ou seja, além da entrevista, utilizamos também a observação por entendermos como Tura (2003) que:

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que neles habitam (TURA, 2003, p. 184).

Percebemos que enquanto seres humanos, temos a capacidade de uma visão seletiva. Nesse sentido, a observação como método de coleta de dados precisa ser planejada sistematicamente, ou seja, antes do pesquisador ir para campo ele precisa determinar o quê e como vai observar, precisa delimitar o objeto de estudo. Esse instrumento de coleta de dados é importante por possibilitar que o pesquisador fique em contato direto com o elemento pesquisado, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 91) no caso da observação, “normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta”.

Acreditamos que a observação nos possibilita colher dados, que não seriam percebidos de outra forma, pois nos permite obter informações em situações e momentos que não seria possível outro tipo de comunicação. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

As observações podem ser registradas de várias formas como anotações escritas, transcrição de gravações, filmes, fotos etc., mas pode-se dizer que a forma mais utilizada é o registro escrito. Este deve ser feito no momento mais próximo da observação para que diminua o risco de esquecer algum fato importante. De acordo com André (2010, p. 42) “[...] o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações”. Esse tipo de coleta de dados implica um maior envolvimento do pesquisador em várias ações, se tornando, às vezes, sujeitos ativos da realidade investigada. Nesta pesquisa, quando foi realizado

um total de 17 observações em quatro turmas, o registro utilizado foi o diário de campo, por entendermos que esta é a forma que tem menor impacto no ambiente pesquisado, e que atendeu aos nossos objetivos.

Nesse momento de coleta de dados, procuramos nos ater ao ambiente investigado, sempre com o cuidado para que atitudes ou conceitos já estabelecidos não influenciassem na análise dos dados. Esse momento de análise, para André, talvez seja um dos processos mais complexos de uma pesquisa. Segundo ela:

[...] O processo de análise dos dados qualitativo é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise (ANDRÉ, 2010, p. 49).

Deste modo, o pesquisador deve manter a subjetividade ao confrontar sua interpretação com a realidade vista naquele ambiente pesquisado, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 67) “o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto”.

Nesse sentido, concordamos com Bogdan e Biklen ao afirmarem que:

[...] O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

Assim, entendemos que ao realizar a observação o pesquisador estará imerso na vida de determinado grupo com a intenção de descobrir os significados e sentidos que este estabelece em suas relações interpessoais para compreender o mundo que o cerca permitindo-lhe também identificar situações que orientem a prática do sujeito, e que talvez ele mesmo não tenha consciência de determinados aspectos da realidade vivenciada.

Este envolvimento e aproximação do pesquisador com o pesquisado pode levar a um estranhamento por parte do que está sendo observado, assim o observador precisa ir a campo com a capacidade de aceitação de estranhamento provocado por ele, visto que:

é indiscutível a tensão gerada na interação entre observador e observado e, nos primeiros contatos, os sujeitos tendem a mostrar um comportamento ou a fazer um discurso que lhes parece ser do agrado ou da expectativa do observador. Por isso o pesquisador precisa ter cuidado para não se deixar levar pelas primeiras impressões [...] (TURA, 2003, p. 195).

Para registro das observações, fizemos uso do diário de campo, que acaba sendo o complemento da observação, uma vez que o pesquisador anota da forma mais completa e concisa os momentos da pesquisa em geral, incluindo dúvidas, perguntas, indecisões. Assim, o diário de campo acaba se tornando um recurso indispensável para o observador por se constituir em um material de registro sistemático, das observações realizadas, que poderá ser consultado e revisto toda vez que necessário.

Nesse sentido, para a realização da atual pesquisa, mantivemos contato direto, realizando cinco observações em cada turma, sendo quatro turmas, duas de 4<sup>o</sup> e duas de 5<sup>o</sup> ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oriundas de duas da rede municipal e duas da estadual de ensino do município de Catalão diretamente no ambiente natural em que atuam, ou seja, em sala de aula.

Vale ressaltar que na turma do 4<sup>a</sup> ano da professora Vanda, realizamos apenas duas observações, não sendo possível finalizar com as cinco, como foi definido na metodologia da pesquisa, pois o marido da referida docente estava doente e necessitava de uma pessoa para acompanhá-lo em seu tratamento que era feito fora do município em que estávamos realizando a pesquisa. Sendo assim, marcamos encontro para realizar as observações que faltavam para finalizar a coleta de dados por três vezes consecutivas sendo que sempre foram canceladas no dia anterior ou até mesmo no dia combinado.

Por fim, a professora foi afastada do cargo por um período indefinido para acompanhar o marido o que levou à substituição por outra docente. Desta forma, não sendo possível continuar com as observações, uma vez que nós deveríamos recomeçar a coleta de dados, realizando a entrevista e cinco observações, o que não foi exequível devido ao tempo em que devemos cumprir para finalizar a pesquisa.

## **2.4 Caracterização do município e das escolas pesquisadas**

Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida em escolas que se localizam no município de Catalão que se encontra no Estado de Goiás e possui área de aproximadamente 3778 km<sup>2</sup>. Sua população segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2015, é de 98 737 habitantes e seu Produto Interno Bruto (PIB) enumerado em 2008 é de mais de 4,348 bilhões de reais e o coloca como a terceira maior economia de Goiás nesse ano citado.

Na realização da pesquisa selecionamos quatro escolas, sendo duas da rede municipal e duas da estadual de ensino, todas localizadas no município de Catalão – Goiás. As escolas selecionadas oferecem turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e os profissionais que nelas atuam se dispuseram a participar de forma ativa da nossa pesquisa adequando às vezes os horários em que iriam acontecer as aulas de Língua Portuguesa de forma que pudéssemos acompanhá-las.

A partir de um primeiro contato com as professoras participantes para decidirmos qual escola faria parte de nossa pesquisa, deu-se início ao nosso trabalho de pesquisa, somente perante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás<sup>4</sup> (CEP) em novembro de 2015.

Após a aprovação do CEP, entramos pessoalmente em contato com os diretores das instituições para deliberarmos um contato definitivo com as escolas participantes. Depois de esclarecidos sobre a finalidade de nossa pesquisa, estes nos apresentaram aos professores das turmas de nosso interesse para que pudéssemos esclarecer sobre o objetivo da pesquisa realizada e como aconteceria o processo de coleta de dados. Ao manter contato com as escolas pesquisadas, ressaltamos aos diretores e aos professores o sigilo absoluto do nome da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto denominamos as escolas como **A, B, C e D**, sendo A e B para as escolas municipais e C e D para as estaduais.

A **escola A** foi inaugurada em 1981, e reinaugurada em 2001 em um novo espaço. Atende alunos no período matutino e vespertino com turmas do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É composta por oito salas de aula, sendo sete utilizadas para aulas e uma em que funciona o programa 'Mais Educação' ofertado pelo governo federal às

---

<sup>4</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (*CEP-UFG*) é de caráter educativo e deliberativo, criado para proteger o bem estar dos participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

escolas públicas com o objetivo de desenvolver atividades de educação integral, buscando ampliar as oportunidades educativas do estudante. Conta também com uma sala de vídeo, biblioteca que, para ser acessado o acervo, precisa passar dentro da sala dos professores. Possui uma sala para a coordenação pedagógica, outra da diretoria e ainda: cozinha, despensa, banheiros para os alunos sendo masculino e feminino, e outro para os funcionários da instituição. A educação física acontece no pátio da escola que é todo cimentado, ou em um campo de futebol situado no fundo da escola, mas que não pertence à instituição.

A segunda escola, denominada **escola B** foi fundada em 2011. Possui uma infraestrutura um pouco maior, pois oferece, além de turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atende à creche e à pré-escola, ou seja, do Berçário ao Jardim II.

Esta escola possui sete salas de aula destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sendo uma sala para os professores, outra sala para o diretor, Além dos espaços mencionados, construiu-se também sala para coordenação pedagógica, cozinha e depósito.

Não há na instituição sala para biblioteca, sendo assim com a iniciativa do diretor, foi montado um espaço no refeitório, com dois armários em que os acervos literários são guardados e dispostos aos alunos e professores. Também não possui quadra de esportes, as aulas de Educação Física ocorrem no pátio da escola, que é todo cimentado. Percebemos também que não possui salas destinadas à informática e à sala de vídeo, o que acarreta improvisado por parte dos professores quando trabalham com uma prática pedagógica diferenciada, como por exemplo, ao complementar o conteúdo com um vídeo, os docentes tem duas opções, carregam televisores para a sala de aula, ou levam os alunos para o espaço improvisado no refeitório, local que além dos armários com os acervos didáticos e literários, ficam guardados os televisores e DVDs.

A **escola C** recebe cerca de 564 alunos, pois oferece turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no período matutino, e turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II no período vespertino.

A escola conta com 16 salas de aulas assim distribuídas: biblioteca, sala dos professores, da diretoria, para coordenação pedagógica, cozinha, despensa e cinco

banheiros, sendo quatro para os alunos, adaptados para alunos com necessidades especiais e outro para funcionários. A instituição não possui quadra de esportes, as aulas de Educação Física acontecem na quadra de esportes do bairro que se localiza bem próximo à escola.

A instituição funciona nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. No último período, funcionam cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pois a instituição fez uma parceria com o SENAI, em que a escola empresta as salas de aula e os prestadores oferecem diversas assistências, como: poda de grama, assistência em rede elétrica, instalação de ar condicionado, assistência de computadores, etc.

A última escola, denominada **D** foi fundada em 1964. Essa instituição oferece turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e funciona em período integral, ou seja, os mesmos alunos que entram às 7h no período matutino e permanecem na escola até às 17h do período vespertino.

A instituição conta com oito salas de aula e ainda outros locais tais como: biblioteca, sala para os professores, para coordenação pedagógica, destinada à diretoria, à biblioteca, ao vídeo, ao laboratório de informática composto com 16 monitores, mas nem todos funcionam, quatro banheiros, masculino e feminino em separado para alunos, para professores e outro para cozinheiras e faxineiras. A mencionada escola possui uma quadra de esportes coberta e aberta nas laterais.

O espaço em que o prédio da escola foi construído é considerado relativamente grande, porém o pátio e as laterais da instituição são todos de terra, as únicas partes que são cimentadas são os corredores que dão acesso às salas de aula.

Vale ressaltar que o nome das instituições escolares pesquisadas ficou em sigilo absoluto a fim de assegurar a privacidade da Instituição Educativa, assim previsto no termo de compromisso assinado pelas professoras pesquisadas, que também receberam nomes fictícios, atendendo assim as normas previstas no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás – CEP/UFG.

## **2.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

O quadro de professores da rede Municipal e Estadual de Educação do município de Catalão – Goiás é composto por 1.085 docentes, sendo 570 do

município e 515 do estado. Quatro desses docentes foram selecionados para participar da pesquisa como sujeitos investigados. Buscamos selecionar nas escolas estaduais aquelas que oferecem o Ensino Fundamental I e as municipais escolas situadas em bairros periféricos e também aquelas em que houvesse Livro Didático para a maioria dos alunos. Ao selecionarmos a instituição, apresentamos nosso projeto de pesquisa, e diante do aceite da instituição, buscamos uma docente que também se dispusesse a participar como sujeito do projeto. Selecionamos uma docente de cada escola, em um total de quatro: duas municipais e duas estaduais. Trabalhamos com duas turmas de 4º ano e duas 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. O processo de coleta de dados iniciou-se no segundo semestre de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, estendendo-se até o primeiro semestre de 2016.

Com a finalidade de as professoras participantes conhecerem e compreenderem melhor a nossa proposta de pesquisa, apresentamos a elas nosso projeto de pesquisa. Por uma questão ética, levamos um termo de compromisso que foi assinado por cada professora participante, o qual deixa clara a intenção de manter o anonimato dos sujeitos entrevistados e observados, sendo assim, foram atribuídos a elas nomes fictícios, identificados como Carla, Arlete, Júlia e Vanda.

A professora Carla atua há 13 anos em sala de aula, sendo os dois primeiros anos trabalhando com 2º ano em escolas particulares. Em seguida lecionou por cinco anos em turmas de 4º e 5º ano, e há 6 anos atua em turmas de 4º ano. No município trabalha há 3 anos, toda a prática anterior é de escola particular. Vale ressaltar que devido à sua formação acadêmica, essa docente trabalha apenas com a disciplina de Língua Portuguesa.

A docente Arlete possui 18 anos de experiência na área de Educação, sendo intercalado como professora em sala de aula e atuante em coordenação pedagógica. Há quatro anos está como professora regente de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

A professora Júlia atua em sala de aula há 14 anos, nesse período trabalhou seis anos em escola particular e nos últimos cinco anos se dedica apenas ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

A professora Vanda atua em sala de aula como professora regente há 16 anos. Sua experiência sempre foi com turmas de 3º e 5º ano, exceto no ano de 2010

e agora em 2016 que assumiu turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I. Nesse período a docente assumiu também serviços burocráticos na parte administrativa de instituições de ensino.

O quadro que segue abaixo foi construído com a intenção de facilitar a visualização da identificação e das informações mais objetivas referentes aos sujeitos entrevistados:

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Cursos de formação continuada</b>	<b>Tempo de docência (anos)</b>	<b>Rede de atuação</b>
Carla – 4º ano	Letras	Especialização em Leitura e Ensino; Outras especializações com focos diferentes.	13	Município e particular
Arlete – 5º ano	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	18	Estado
Júlia – 5º ano	Letras	Especialização em: Gestão escolar; Robótica educacional; Atualmente faz especialização em psicopedagogia institucional e clínica.	14	Município
Vanda – 4º ano	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	16	Estado

Quadro 2 – Perfil Profissional das Professoras Participantes

**Fonte:** Entrevista semiestruturada com as professoras participantes, 2015/2016.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a descrição, análise e interpretação dos dados desta pesquisa, organizados através das transcrições das entrevistas das professoras participantes e das observações realizadas em sala de aula. No decorrer da pesquisa surgiram dados interessantes que não estavam previstos a

priori, mas, como é próprio da pesquisa qualitativa, emergiram como importantes categorias de análise, como: a seleção dos LDPs que chegam às escolas, a distribuição do LDP aos alunos, e a utilização deles em sala de aula.

A análise destes dados nos permitiu identificar como categorias de análises:

- O processo de seleção do LDP;
- A forma como o livro didático é distribuído aos alunos;
- A relação do professor com o LDP: dependência e/ou autonomia;
- Análise do livro pelo professor e modificações efetuadas;

O primeiro dado que as entrevistas nos revelaram foi que todas as docentes possuem formação superior e também pós-graduação em nível de especialização. Carla se graduou em Letras, e especializou-se em 'Leitura e Ensino', e outras pós-graduações com focos diferentes, as quais não foram citadas por ela. Arlete se formou em Pedagogia e especializou-se em 'Alfabetização'. Júlia graduou-se em Letras - Língua Portuguesa e se especializou em 'Gestão escolar', 'Robótica Educacional' e atualmente faz a pós-graduação em 'Psicopedagogia Institucional e Clínica. Por fim, a professora Vanda se formou em Pedagogia e possui especialização em 'Alfabetização'.

### **CAPÍTULO 3 – USO DO LIVRO DIDÁTICO: dizeres das professoras**

No presente capítulo, trazemos os dados que foram construídos a partir das entrevistas e observações realizadas no decorrer da pesquisa, organizadas em quatro categorias, as quais foram citadas acima, que emergiram nas análises. Optamos por fazer a discussão a partir da entrevista e observação com cada professora, precedida de uma análise e discussão da proposta de ensino de língua portuguesa observada no livro adotado por cada uma.

As questões que nortearam nossa pesquisa tiveram por objetivo perceber que papel o Livro Didático exerce na construção das práticas de ensino do professor; como ele utiliza o livro didático em sala de aula; como trabalha as atividades presentes nos LDPs. Enfim, verificar como se configura o uso do LDP pelo professor no dia a dia de sua prática pedagógica.

Na questão levantada sobre o tempo de atuação das professoras em sala de aula, percebemos que todas possuem mais de treze anos de atuação, sendo esse tempo, dividido entre sala de aula e parte administrativa, como coordenação pedagógica, cargo que já foi ocupado pelas professoras Arlete e a Vanda. Já as docentes Carla e Júlia possuem seu tempo de atuação somente em sala de aula, mas dividido entre escola pública municipal e particular.

No que se refere à forma como ocorre a seleção do Livro Didático de Língua Portuguesa adotado pelas instituições em que desenvolvemos nossa pesquisa, todas as professoras entrevistadas relatam que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realiza uma pré-seleção de Livros Didáticos e a envia às escolas para que considere mais adequada, de acordo com os quesitos considerados importantes por esse órgão. Feita essa seleção, o MEC manda uma pequena quantidade dos manuais didáticos para as instituições, as quais devem selecionar três LDPs, sendo necessário numerar entre primeira, segunda e terceira opção, pois na falta da primeira escolha, chega à escola a segunda, e assim sucessivamente.

Nas instituições estaduais, a escolha é feita por escola. Para isso, os professores se reúnem e selecionam o LDP que consideraram mais adequados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Já nas escolas municipais, é feita uma reunião da qual participam todos os professores e coordenadores da rede municipal, para chegarem a um consenso, de uma única escolha para todas as

instituições municipais. A partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes, percebemos que uma escola do Estado, adota o mesmo LDP das escolas municipais. Passamos a seguir à discussão dos dados observados a partir da análise do Livro Didático, entrevista e observação da professora Carla.

### 3.1 Livro Didático adotado

A professora Carla, que atua no município, relatou que a rede municipal optou por um Livro Didático que abrangesse de forma ampla, o público alvo presente na instituição. Trata-se do livro que faz parte da coleção “**Aprender Juntos**”. Além de ser adotado por toda rede municipal de ensino, este LDP, também foi escolhido por uma das escolas estaduais em que desenvolvemos nossa pesquisa.

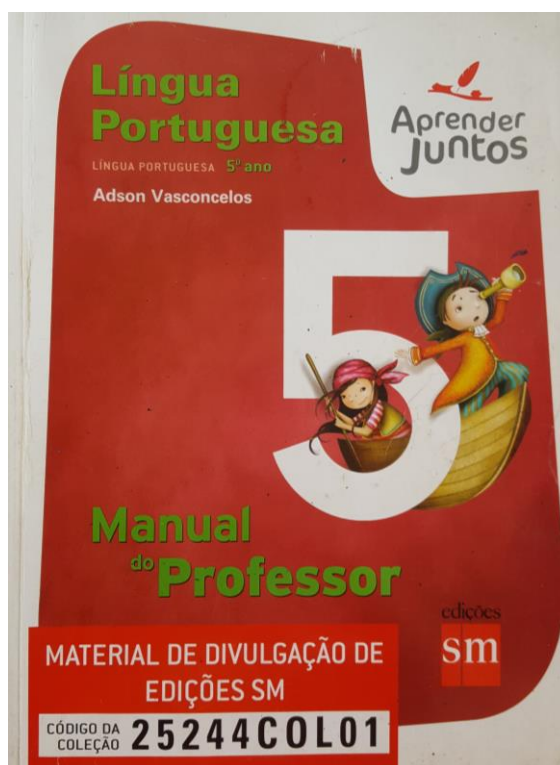


Figura 1- Livro Didático 'Aprender Juntos'  
Fonte: diário de campo dia 22 de fevereiro de 2016.

O autor da coleção é Adson Vasconcelos, o livro é da editora SM, do ano de 2014. Contém 367 páginas de conteúdo voltado para o ensino de Língua Portuguesa, dividido em quatro unidades. Cada uma delas é estruturada a partir de um tema, como: **Imaginamos Histórias, Recriamos Sentidos, Desenvolvemos**

**tecnologias e Interagimos.** As unidades são organizadas em três capítulos que são, por sua vez, subdivididos em subseções, em um total de sete. São elas:

- Hora da leitura 1 e 2;
- No mundo do texto;
- Produção de texto;
- Nossa língua
- Construção da escrita;
- Usos do dicionário;
- Língua viva.

A subseção intitulada '**Hora da leitura**' traz cada uma de dois a quatro textos de gêneros variados. As questões posteriores ao texto são apresentadas em um subtópico intitulado '**Linha e entrelinha**', o qual oferece exercícios voltados para a moral da história, o gênero de texto que foi trabalhado, a estrutura do texto e atividades de compreensão incluindo questões de opinião. Como podemos ver nos exemplos abaixo:

**QUESTÕES LEVANTADAS APÓS A LEITURA DA FÁBULA “A CIGARRA E A FORMIGA”**

**Questão 1:** *Que ensinamento há na moral de cada versão da fábula?*

**Questão 2:** *A segunda versão da fábula lida (página 13) é um poema.*

a) *Todas as estrofes desse poema apresentam o mesmo número de versos? Explique.*

b) *Na primeira estrofe, a palavra **futuro** rima com **escuro**, isto é, tem som final semelhante. E nas demais estrofes, há rimas? Em quais palavras?*

**Questão 3:** *Em sua opinião, o dia a dia das pessoas deve ser voltado apenas para o trabalho, como os das formigas da fábula? Por quê?*

**QUESTÕES LEVANTADAS A PARTIR DA HISTÓRIA “A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS”**

**Questão 1:** *Ao parar, a menina resolveu acender um dos fósforos que carregava.*

a) *Que trecho do oitavo parágrafo dá indícios de que a menina vendia fósforos soltos e não dentro de caixas de fósforo?*

- b) *Com que finalidade ela acendeu o primeiro fósforo?*
- c) *Após acender o primeiro fósforo, o que ocorreu com a menina?*
- *Passou a sentir ainda mais frio.*
  - *Começou a ter visões.*
  - *A fome que sentia aumentou.*
- d) *Explique por que, na sequência, a menina não parou mais de acender os fósforos.*
- (VASCONCELOS, 2014, p. 14, 53 e 54)*

Estas perguntas de interpretação, em sua maioria, se classificam em questões voltadas para a cópia de partes do texto, como a questão de número 1, referente ao texto “A pequena vendedora de fósforos”, e questões subjetivas e de opinião, caso das questões referentes à fábula, que, na análise de Marcuschi (2008), se constituem em atividades mecânicas de transcrição de frases e atividades que pouco tem a ver com o texto, já que a resposta fica por conta do aluno. Além destas, temos também a questão 2 – também referente à fábula- que se volta para explorar a estrutura do texto, indagando sobre versos, estrofes e rimas. Tais atividades se repetem em outras unidades, como podemos perceber também, neste exemplo que trazemos abaixo:

### **QUESTÕES REFERENTES AO CONTO “O PRÍNCIPE DESENCANTADO”**

**Questão 1:** *Algumas falas da princesa demonstram que ela tinha apego a bens materiais e ao luxo. Copie dois trechos em que isso acontece.*

**Questão 2:** *Copie a melhor opção, devido a tantas exigências materiais feitas pela princesa para se casar com o príncipe, a impressão que fica para o leitor é a de que a princesa dessa história é:*

**Humilde      compreensiva      interesseira      modesta**

**Questão 3:** *Releia esta fala da princesa:*

*“Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar”.*

a) *Em sua opinião, nesse trecho a princesa está com a razão ou foi mal-agradecida? Comente.*

[...]

*(VASCONCELOS, 2014, p. 36 e 37)*

Tais questões apontam para o entendimento da leitura como um ato de extração de informações e leituras superficiais do mesmo, ou seja, requerem apenas uma leitura da superfície do texto. Assim, concordamos com Marcuschi (1946) ao afirmar que:

[...] Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula [...] (MARCUSCHI, 1946, p. 270).

A discussão de compreensão textual que este autor nos propõe se relaciona com a concepção de ensino-aprendizagem pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997), uma vez que este documento tem como objetivo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ampliar os conhecimentos linguísticos e ensinar crianças a lerem e escreverem através de textos. Ou seja, tornam-se essenciais leituras e atividades que se voltem para que os alunos façam inferência sobre os textos, pois:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita [...] (BRASIL, 1997, p. 53).

Pensando a partir deste contexto, torna-se essencial este tipo de atividade que trabalhe a leitura com a finalidade de formar leitores e escritores competentes, visto que a possibilidade de os alunos se tornarem capazes de realizar uma leitura com compreensão, só se torna provável a partir da prática de uma leitura com objetivos estabelecidos visando valorizá-la como uma das principais fontes de informação.

Apesar da maioria das atividades serem de opinião e/ou voltadas para o ensino gramatical, encontramos também algumas questões relacionadas à inferência, como por exemplo:

### **QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO “O OUTRO PRÍNCIPE SAPO”**

**Questão 1:** A leitura do texto nos permite saber com exatidão quando as ações dessa história aconteceram? Explique.

### **QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO “O PRÍNCIPE DESENCANTADO”**

**Questão 2:** Releia esta fala do príncipe:

*“Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...”*

Ao ler essa frase, o que o leitor imagina sobre o rei das Arábias?

Copie a melhor opção. Nesse trecho, a palavra **apenas**, associada ao príncipe, cria a ideia de que ele era:

Orgulhoso    exibicionista    humilde    riquíssimo

### **QUESTÕES RELACIONADAS AO TEXTO “A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS”**

**Questão 3:** Releia este trecho do texto:

*“Fazia um frio tremendo; aquele frio de inverno que só alguns países conhecem: branco, gélido, cheio de neve.”*

a) Que palavra do início desse trecho intensifica a ideia de frio?

(VASCONCELOS, 2014, p. 32, 37 e 52)

Com questões como essas, vimos que o LDP traz também algumas atividades que exigem do aluno realizar inferências para respondê-las, vez que são necessários conhecimentos contextuais e prévios para serem resolvidas. Ou seja, quando os leitores inferem, eles leem as entrelinhas, observando o que está implícito no texto, permitindo que façam suas próprias descobertas baseadas em conhecimentos prévios.

Para a busca de respostas, o aluno deve fazer uma análise crítica empregando conhecimentos textuais de forma ampla e utilizando inferências que os levem a descobrir significados. É o que compreendemos quando Girotto e Souza afirmam que:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que lêem. Às

vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata a inferência que fazem (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Em outras palavras, percebemos que a verdadeira compreensão leitora vai além do entendimento literal de palavras e frases, ela envolve a interação do leitor com o texto, o qual precisa ser explorado no entendimento de que leitura é construção de significados.

No entanto, como podemos perceber no decorrer da apresentação desta subseção, é que os exercícios que prevalecem são voltados para perguntas globais, subjetivas, metalinguísticas e cópias, as quais indagam a moral da história, a opinião sobre determinado tema, quantos parágrafos, qual o título, etc. e também sugerem que façam cópias do texto ao responderem as questões.

A compreensão que obtivemos destas atividades propostas pelo LDP, é que, apesar de algumas exceções como as citadas, não há preocupação em levar o aluno a perceber os efeitos de sentido provocados pela leitura do texto. Não é notório, neste caso, um direcionamento de exercícios que leve o aluno a tomar a linguagem como objeto de reflexão, no sentido apontado pelos PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 78), que teriam como “objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos em situações de comunicação tanto escrita como oral”.

A subseção ‘**No mundo do texto**’, apresenta vários textos de diferentes gêneros, como por exemplo: quadrinhas, poemas, gráficos, entre outros, os quais são seguidos de atividades de interpretação textual e propostas de pesquisas relacionadas aos temas dos textos lidos. É o que acontece no capítulo 2, quando, após o LDP apresentar um texto informativo retirado do suplemento infantil da Folha de São Paulo, intitulado ‘**Nem tudo que reluz é ouro: É preciso saber se os sites são confiáveis**’, são sugeridas as seguintes atividades de retomada das informações do texto:

**Questão 1:** *Por que os sites de universidades, bibliotecas e institutos de pesquisa têm mais chance de fornecer informações corretas?*

**Questão 2:** *De que outras maneiras você pode verificar se as informações obtidas na internet são corretas e verdadeiras?*

**Questão 3:** Qual é o sentido da expressão “Nem tudo que reluz é ouro”? Por que essa expressão foi usada no título?

(VASCONCELOS, 2014, p. 172)

Após essas atividades, o LDP sugere que os alunos façam grupos para que pesquisem sobre um meio de comunicação. A proposta é a seguinte:

### **Realizando a pesquisa**

*Junte-se a dois ou três colegas para realizar uma pesquisa na internet sobre um meio de comunicação.*

*O objetivo é levá-los a adquirir ou ampliar conhecimentos. Por isso, não copiem os textos pesquisados. Eles servirão apenas como fonte de informações para que vocês escrevam seu próprio texto.*

(VASCONCELOS, 2014, p. 172)

Depois das orientações para a atividade de pesquisa, o livro traz orientações para que os alunos escrevam um texto com as informações pesquisadas, que fará parte de uma revista a qual deverá ser montada no final da unidade do LDP.

Vimos em relação às atividades voltadas para leitura do texto, que as duas primeiras são questões objetivas, as quais têm respostas inscritas somente no texto trabalhado, visando apenas à decodificação. Enquanto, apenas a última, exige que os alunos façam inferência, uma vez que para chegarem a uma determinada resposta, é necessário que pensem sobre as evidências textuais e usem dicas do texto e conhecimentos prévios, para uma melhor compreensão.

Quanto à atividade de pesquisa, percebemos que ela procura articular a atividade de leitura com a produção de texto à medida que o aluno, após pesquisar textos na internet, deverá elaborar o seu próprio texto com o que foi coletado na atividade de pesquisa. Nesse sentido a proposta contempla a necessidade da escrita ser planejada, o que para Antunes (2009) é um ponto positivo na produção já que estimula a intertextualidade e a reflexão. Por outro lado, a proposta não contempla alguns requisitos básicos que devem orientar a produção da escrita, tais como: qual o gênero de texto deverá ser escrito, qual a finalidade da escrita e quem

serão os interlocutores do texto, deixando de lado alguns dos itens básicos que integram a atividade comunicativa.

Ainda nesta subseção, após esta atividade de escrita sugerida com a pesquisa, o LDP traz o subitem: **Escrever e revisar textos**. Neste caso, quando, após a leitura de uma tirinha do **Niquel Náusea**, em que o personagem está escrevendo um bilhete, o livro traz atividades ilustradas por outras tirinhas, voltadas para levar o aluno a perceber que a atividade de escrita pressupõe um gênero textual, um interlocutor e um objetivo para a escrita, salientando ainda a importância da revisão para que o texto seja considerado pronto. É o que vemos no exemplo abaixo:

*[...] Como nessa tira, há situações em que reproduzimos textos com um objetivo determinados para serem lidos por uma ou mais pessoas. Por isso, ao escrever um texto, devemos ter certos cuidados para que o leitor possa compreendê-lo. Leve sempre em consideração estes aspectos:*

- I. **Gênero textual** – Que texto a situação requer? Um bilhete, uma carta, uma lista, uma história, um relatório?*
- II. **Interlocutor** – Quem vai ler o texto que você escreverá? O leitor é conhecido ou desconhecido?*
- III. **Objetivo** – Com qual finalidade você vai escrever o texto? Para fornecer informações, solicitar um documento, convidar um amigo para uma festa, contar uma história, realizar um trabalho escolar?*

*Outro aspecto importante é a **revisão**, pois o texto não fica pronto na primeira escrita. É preciso reler e revisar para verificar se a grafia, a pontuação e a acentuação estão adequadas, se o texto está bem estruturado e se as informações estão compreensíveis para o leitor.*

*(VASCONCELOS, 2014, p. 20)*

Após tais atividades, os alunos são orientados a escrever uma fábula a partir de oito ilustrações, as quais contam uma história que ressalta a solidariedade e a gratidão entre os animais. Na proposta os alunos são instados a contemplarem em

seus textos “uma frase que resuma o ensinamento, isto é, a moral da história” (VASCONCELOS, 2014, p. 23).

O que se percebe neste caso, é uma desarticulação entre as atividades que buscam salientar para os alunos as condições básicas para a escrita e a proposta de escrita em si. Quando o LDP traz atividades evidenciando a necessidade de que todo texto deve ser escrito dentro de um determinado gênero, ter um interlocutor e um objetivo, a concepção de escrita que se percebe se encaixa na visão interacionista da escrita, defendida por vários autores, como por exemplo, Gurgel ao afirmar que:

o argumento é simples: uma boa proposta de texto precisa ter propósitos comunicativos claros. Trata-se, segundo os estudiosos, de garantir as chamadas condições didáticas da escrita: o que escrever? Para quem escrever? Para que escrever? E, finalmente, para quem escrever? Somente respondendo a essas perguntas é possível determinar como escrever [...] (GURGEL, s.d., p. 28).

A atividade de escrita é, portanto, uma atividade que cumpre funções sociais, pois sempre corresponde a um propósito sociocomunicativo, sendo assim, produzir textos é um processo que envolve várias etapas como: planejar, escrever, revisar e reescrever. O momento da revisão, que é ressaltado no quadro acima, não consiste apenas em corrigir erros ortográficos e/ou gramaticais, mas sim termos o cuidado para que o texto não perca sua função comunicativa.

Já a atividade de produção escrita colocada para o aluno, tira deste a possibilidade de se assumir como um sujeito que tem algo a dizer, pois o aluno tem que escrever o seu texto, seguindo o roteiro estabelecido pelas gravuras. O gênero a ser escrito é a fábula, entretanto o único objetivo para a escrita é evidenciar o ensinamento e a moral da história, característicos de tal gênero. Os objetivos para a escrita e o interlocutor ficam apagados neste contexto. Neste caso, como nos afirma Antunes (2003, p. 46) se insiste na prática de “uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

O ensino da escrita ainda é explorado na subseção **‘Produção de texto’**, como o nome aponta também é destinado ao trabalho com a escrita dos alunos. Para esse ensino a subseção é composta pelos seguintes gêneros textuais: fábula; peça teatral; sinopse e catálogo de livros; poema; quadrinhas; caligrama; ficha sobre invento; *e-mail*; debate regrado; conto popular; conto dialogado; e texto instrucional, os quais, assim como a subseção anterior, são seguidos de exercícios relacionados

ao texto apresentado. A diferença é que este oferece ao leitor, dois tópicos dentro de uma mesma subseção, intitulados 'Produzindo' e 'Avalie a produção'.

Nesta subseção, consta o tópico '**Produzindo**', quando são colocadas para os alunos produções de textos, de acordo com o gênero textual que foi trabalhado, para serem apresentados à turma. Neste tópico o LDP traz, recomendações de como elaborar a produção de texto pedida na atividade.

O que podemos perceber neste caso, é que a maioria das atividades de produção de texto aponta para importância de instruir os alunos para que saibam: para quem escrever, para quê, qual gênero, conteúdo da escrita, entre outros fatores indispensáveis para o êxito da atividade de escrever. Como podemos ver no exemplo abaixo:

### **PRODUZINDO**

*Usando a sinopse da página 60 como referência, você produzirá a sinopse de um livro do qual tenha gostado muito. O objetivo é despertar no leitor a vontade de conhecer a obra.*

*A sinopse fará parte de um catálogo de livros e será lida por muitas pessoas.*

*(VASCONCELOS, 2014, p. 61)*

Após a proposta, o livro traz ainda informações para o aluno sobre como fazer uma sinopse. Como vemos na atividade, a escrita neste caso cumpre uma função comunicativa indicando para o aluno o objetivo da escrita: a confecção de um catálogo, os interlocutores: leitores desse catálogo, e o gênero: sinopse. Neste tópico percebemos que o livro busca trabalhar o ensino da escrita, de forma a levar o aluno a perceber as condições necessárias para se escrever um texto. Ou seja, propõe uma escrita com função comunicativa, buscando contemplar a produção de diferentes gêneros de texto.

O que fica evidenciado na análise das atividades voltadas para o ensino da escrita, é que o LDP traz uma concepção de produção de texto que se pode chamar de híbrida, em que ao mesmo tempo, que procura contemplar as condições necessárias para que o texto aconteça levando os alunos a testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, fato ressaltado por Silva (2011), ainda

mostra traços da escrita sem função e sem autor como evidenciado no caso da escrita a partir de ilustrações.

Outro ponto importante a ser observado é que o Livro Didático se articula com a ideia de trabalhar a diversidade de gêneros textuais, que de acordo com Antunes (2003, p. 118) “[...] leva o aluno a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. [...]”. Este tipo de ensino faz com que o aluno reconheça e/ou amplifique a visão de língua, deixando de tê-la como função uniforme, e com a intervenção docente, percebê-la como linguagem do meio social.

No segundo tópico **Avalie a produção** há um quadro composto por um espaço destinado a marcar sim ou não, referentes à produção elaborada pelo aluno, a partir de perguntas do tipo:

**No caso da produção da fábula:** Vocês escreveram sobre todas as cenas ilustradas? As personagens agem como seres humanos? O título da fábula contém o nome das personagens? Há um ensinamento na fábula? A história foi contada de modo breve? **Na peça teatral:** O nome das personagens aparece diante das falas delas? Há instruções entre parênteses? A adaptação contém todas as ações do texto original? **Na sinopse e catálogo de livros:** Há apresentação das personagens na sinopse? Há um resumo da história sem revelar o desfecho? O título do livro e o nome do(a) autor(a) foram apresentados? **No caso do poema:** Você modificou apenas a parte final dos versos? Todas as estrofes apresentam rimas? As rimas estão engraçadas e agradáveis de ouvir? Você deixou uma linha em branco entre uma estrofe e outra? **No caso da quadrinha:** A quadrinha elaborada contém quatro versos? Todos os versos criados são curtos? Há rima na quadrinha? **No caligrama:** O caligrama formou a figura que a palavra representa? Você escreveu apenas a palavra escolhida? Você deu um título para o caligrama? **Na ficha sobre invento:** Há título e indicação de fonte(s) na ficha que você elaborou? O texto informa como o invento foi criado? Você incluiu outras informações interessantes? **No caso do e-mail:** Você preencheu os campos “Para” e “Assunto” corretamente? O assunto indicado está relacionado ao conteúdo do e-mail? Você abordou o assunto proposto? Você usou linguagem informal? **No debate regrado:** Todos participaram do debate de ideias? Cada grupo apresentou argumentos convincentes? Vocês levaram em conta os argumentos do outro grupo? O seu grupo respeitou o tempo de fala dos outros colegas? Vocês usaram as expressões sugeridas? **No conto popular:** O texto contém as ações da história que você ouviu? Você deu um título para a história? A personagem principal enfrentou uma dificuldade? Há um desfecho, isto é, um final para a história? As palavras estão escritas corretamente? **No conto dialogado:** A sequência criada contém diálogo? O travessão foi usado para indicar as falas? O menino apresentou motivos para ficar com o cachorro? O conflito foi resolvido? **No texto instrucional:** O texto está organizado

em duas partes? As etapas estão numeradas na ordem em que devem ser realizadas? Há instruções suficientes no texto? (VASCONCELOS, 2014, p. 23, 39, 61, 87, 107, 125, 151, 191, 219, 239 e 261)

Percebemos que tais questões, visam dar um direcionamento para o aluno revisar o seu texto, etapa considerada por Antunes (2003) como fundamental, visto que:

[...] a *etapa da revisão e da reescrita*, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das idéias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade entre as normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. É como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir o que fica, o que sai, o que se reformula [...] (ANTUNES, 2003, p. 55 e 56).

Saber tais regularidades faz toda a diferença, pois elaborar um texto vai além da decodificação de ideias e sinais gráficos, ou seja, supõe várias etapas, desde o planejamento e escrita, até a revisão e reescrita, processo o qual faz com que o aluno compreenda-se como sujeito que tem algo a dizer, para quem dizer e como dizer.

A subseção '**Nossa língua**', é constituída por diferentes textos mais curtos, seguidos de atividades voltadas para conteúdos da gramática como o estudo das classes de palavras tais como: substantivos comuns e próprios; substantivo coletivo; adjetivo; palavras simples e compostas; artigo; numeral; pronomes pessoais; verbo; tempos verbais; e verbos e construção de sentidos. Os exercícios apresentados são todos voltados para o reconhecimento do conteúdo gramatical trabalhado, e não para a reflexão sobre os usos da língua que se fazem nos textos que ilustram as atividades. É o que podemos perceber abaixo em exemplos retirados dos tópicos intitulados: **Substantivos Comuns e Próprios, Substantivo Coletivo, Adjetivo, e Tempos Verbais:**

**Questão 1:** Copie a frase em que o substantivo destacado nomeia um ser em

*particular.*

- A **moça** beijou o sapo.
- **Anabela** beijou o sapo.
- A **princesa** beijou o sapo.
- A **menina** beijou o sapo.

**Questão 2:** *Que palavra da quadrinha é um substantivo coletivo? Que conjunto ela representa?*

**Questão 3:** *Copie as frases e complete-as com palavras que indicam características do substantivo destacado.*

- a) **Patinho** é o mesmo que pato.
- b) **Pescoção** é o mesmo que pescoço;

**Questão 4:** *Copie no caderno os verbos que há nessa tira.*

*(VASCONCELOS, 2014, p. 42, 65, 88 e 243)*

É possível, a partir dessas atividades oferecidas pelo LDP, perceber que a proposta que esse material sugere ao docente para trabalhar em sala de aula se resume como afirma Antunes (2003, p. 31) em “uma gramática descontextualizada, amorfa da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia”. Deste modo, o ensino de língua abordado, acaba sendo confundido com o ensino da gramática, o que sugere uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase.

A subseção ‘**Construção da escrita**’, também é marcada por atividades voltadas para as regras gramaticais. Os exercícios oferecidos abordam aspectos do tipo: terminações de palavras; pontuação; mesma grafia e sentido diferentes; acentuação gráfica; tonicidade; e uso de hífen; os quais têm como finalidade, orientar o uso da língua escrita de acordo com a norma padrão estabelecida. Trazemos alguns exemplos:

**Questão 1:** *Que palavras relacionadas a **comprimento** e **cumprimento** podem dar sentido a estas frases? Copie-as, usando a palavra adequada.*

- a) *Hoje ela está usando calça \_\_\_\_\_.*

- b) O prefeito já \_\_\_\_\_ todas as promessas da campanha.  
c) Por que, ontem, você não \_\_\_\_\_ o Tiago?

**Questão 2:** As palavras abaixo representam títulos de nobreza. Leia-as.

Barão          duque          príncipe          marquês

- a) Escreva no caderno o feminino dessas palavras.  
b) Em relação à terminação dessas palavras no feminino, o que elas têm em comum?

**Questão 3:** Copie estas frases e complete-as com os verbos entre parênteses no tempo adequado.

- a) Os alunos do 4º ano (vencer) o jogo ontem.  
b) Em dez anos, estes computadores (estar) bastante ultrapassados.  
c) Na aula passada, todos os alunos (planejar) o projeto de um invento.  
d) Na próxima aula, vocês (navegar) na internet.

(VASCONCELOS, 2014, p. 66, 131 e 267).

Pode-se perceber a existência de um ensino voltado para a memorização da nomenclatura gramatical que ignora os recursos da língua utilizados para construir os textos que dão apoio às atividades. Ou seja, um ensino sem reflexão sobre os sentidos dos textos. De acordo com Antunes (2003), esses exercícios que trabalham com frases e palavras soltas e descontextualizadas, acabam resultando em um distanciamento da interação que os alunos fazem no dia a dia, visto que no cotidiano, eles utilizam naturalmente conversas com começo, meio e fim.

A subseção '**Usos do dicionário**' traz para o leitor uma série de atividades que sugere o uso do dicionário para procurar os sentidos e significado das palavras, incluindo-se o que seria verbete e, como atividade final, o LDP traz a ilustração de uma folha de dicionário para exemplificar como está organizado e como a pesquisa deve ser feita neste material. Como podemos ver abaixo:

**Questão 1:** Junte-se a um colega.

- a) Elaborem uma lista dos diversos usos que podemos fazer dos dicionários.  
b) Comparem a lista que vocês fizeram com a lista de outra dupla e conversem:
- Os usos indicados são os mesmo?
  - Há usos que vocês não indicaram? Quais?

**Questão 2:** Com base nos sentidos apresentados no verbete do dicionário, o que representa a palavra **pluvial** no poema?

**Questão 3:** Por que no verbete **despesa** aparece o símbolo [ê]?

(VASCONCELOS, 2014, p. 40, 126 e 241)

Percebemos nesta seção, a preocupação do LDP em levar o aluno a aprender a usar o dicionário, que é um recurso importante na leitura e produção de textos, e a perceber os significados das palavras de acordo com o contexto, como é o caso da palavra **pluvial**, do exemplo 2. Por outro lado, é preciso salientar que o dicionário não pode ser visto como o único detentor dos significados do léxico de uma língua, pois, como ressalta Marcuschi (1946, p. 274), não basta dominar o léxico para se entender os textos, pois “é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto”.

A última subseção é intitulada ‘**Língua viva**’, a qual aparece em quatro capítulos e busca mostrar para o leitor, além de palavras utilizadas antigamente no vocabulário brasileiro, contribuições de outras línguas na constituição do português do Brasil. Para isso traz, inicialmente, um texto informativo falando ao leitor sobre as contribuições de uma determinada cultura, como a dos índios, dos africanos e dos ingleses, para a nossa língua. Após o texto são colocadas atividades voltadas para a identificação de palavras de origem indígena, africana, ou inglesa. É organizada, primeiramente, por um texto e/ou explicações, que introduzem o assunto a ser tratado, e seguido de atividades relacionadas ao texto de cada cultura apresentada. Vejamos alguns dos exercícios propostos:

**Questão 1:** O que significa **Pindorama**?

**Questão 2:** Qual é o desejo do eu lírico em relação aos navios negreiros?

**Questão 3:** Pesquise com seus familiares mais velhos nomes de profissões antigas já extintas e também palavras que atualmente não se usam mais.

a) Anote as palavras e o sentido delas em uma folha de papel avulsa, compondo uma lista temática.

b) Faça desenhos para ilustrá-las. O material será usado na montagem de um almanaque, no final desta unidade.

Percebemos nesta seção um avanço em relação às outras pesquisas citadas neste trabalho sobre o Livro Didático, que é a preocupação com a história da língua e com as contribuições que ela recebe de diferentes culturas, levando o aluno a percebê-la em sua dinamicidade e diversidade.

Para finalizar a ‘apresentação’ deste LDP ‘Aprender Juntos’, ele traz ao final, o “Manual do Professor”. Como o próprio nome já sugere, destinado ao docente. Esta parte do material contém orientações e sugestões pedagógicas que devem ser lidas e utilizadas pelo professor. Tais orientações são complementadas com a discussão teórica sobre letramento, gêneros textuais, práticas de leitura, de produção de texto e atividades linguísticas.

De um modo geral, apesar deste LDP estar mais voltado para a concepção de ensino tradicional, no caso principalmente do trabalho com a leitura e análise linguística, percebemos também que traz traços de uma visão mais inovadora, ou seja, articulada com a concepção interacionista de ensino da língua, que para Antunes (2003, p. 45):

[...] supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das idéias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45 – destaque da autora).

Tal concepção é vislumbrada principalmente nas atividades voltadas para o ensino da escrita, quando se preconiza a existência de outro sujeito neste processo, ainda que este não precise estar presente no momento da produção do texto, mas é indispensável que seja lembrado. Quem escreve, escreve para alguém e por algum motivo.

Cabe ressaltar aqui que o Livro Didático ‘**Aprender Juntos**’ que acabamos de apresentar, além de utilizado pela professora Carla, as docentes Júlia e Arlete também faz uso do mesmo. Deste modo, no item seguinte vamos discutir como se configura o uso deste LDP pela professora Carla.

Após a discussão de como é feita a seleção do Livro Didático e apresentação do mesmo, indagamos como é feita a distribuição desse material aos

alunos. Essa é umas das questões que discutiremos no próximo tópico com o intuito de perceber as diferentes formas que o LDP é apresentado aos alunos e se todos possuem o material.

### 3.2 Professora Carla – a visão de uma prática

Com o intuito de analisar o uso do Livro Didático pela professora Carla, observamos cinco aulas que foram agendadas previamente com a mesma. Durante as observações e a entrevista realizada com a professora pudemos perceber vários fatores que influenciam na sua prática docente. Começamos ressaltando que, apesar de ela escolher o LDP 'Aprender Juntos', afirmou que se tivesse uma segunda oportunidade, escolheria sim outro Livro Didático de Língua Portuguesa. Justificou sua resposta alegando que:

**Professora Carla – 4º ano:** *Sim escolheria. Porque eu acho que ele atenderia melhor às nossas necessidades. A diferença do que eu queria com o que foi escolhido é **diferença conteudista**. Eu acredito que a criança que está em processo de alfabetização ou recém-saído dele, precisa dos conteúdos um pouco mais separados. O alfabetizando precisa entender a língua como um todo sim, mas ele precisa também de organizar o conhecimento dela e meio para que isso aconteça é o **conhecimento que vai adquirindo por partes**. [...] A maioria dos livros didáticos é gramatiqueros, a gente precisa trabalhar a gramática sim com essas crianças, mas esse não precisa ser o foco. **Assim, eu acredito que o foco no Ensino Fundamental não é a gramática, mas o aluno precisa aprendê-la também, e já que ele tem que aprender, quando o livro didático traz a gramática mais separadinho é mais fácil pra criança.** [...]*

Pudemos perceber, através desta fala que a professora Carla em alguns momentos se contradiz, ao afirmar que as crianças precisam de conteúdos mais separados, por acreditar ser esta a melhor forma de aprendizagem, porém salienta ser necessário à criança compreender a língua como um todo. Inferimos aí que a professora, apesar de dizer que a criança precisa aprender a língua como um todo, o que se ressalta na sua fala é a preferência por um estudo, principalmente da

gramática, compartimentado. Tal constatação é confirmada quando ela diz: “**Assim eu acredito que o foco do Ensino Fundamental não é a gramática, mas o aluno precisa aprendê-la também, e já que ele tem que aprender, quando o livro didático traz a gramática mais separadinho é mais fácil pra criança. [...]**”. Este fato pode ser atribuído à própria tradição dos estudos da língua, que historicamente são divididos em leitura, produção de texto e gramática, e a concepção de ensino da professora, mais relacionada à visão tradicional. Mesmo o livro trazendo, conforme evidenciamos na análise do mesmo, os conteúdos gramaticais em um tópico específico, a professora não o percebe dessa forma, o que nos leva a inferir que o fato das atividades gramaticais estarem apoiadas em textos, faz com que ela teça críticas ao material, que não corresponde às suas expectativas de conteúdo. No entanto, como afirma Reis e Magalhães o trabalho com os aspectos gramaticais:

[...] seria interessante se fossem selecionados a partir da leitura de gêneros e da produção textual dos alunos, de forma que a seleção de conteúdos para reflexão gramatical partisse das dificuldades de escrita dos alunos e das necessidades de compreensão de gêneros textuais, ou seja, o estudo da gramática é relevante na medida em que os alunos têm dificuldades na elaboração de seus textos e na medida em que a leitura demanda a gramática para melhor compreensão dos gêneros textuais [...] (REIS; MAGALHÃES, 2011, p. 93).

Nesse contexto, se a gramática já vem pré-estabelecida no LDP, torna-se necessário o planejamento docente, para que atenda às demandas de aprendizagem dos alunos, abordando as dificuldades apresentadas.

Quando iniciamos as observações, os alunos já haviam recebido o material. O que impossibilitou de acompanhar como foi feita essa entrega aos alunos. O primeiro fato que nos chamou a atenção foi que nem todos os alunos da sala possuíam o livro, isto porque, conforme explicou a professora, o número de LDPs enviado pelo MEC, foi de acordo com o censo do ano anterior, e o número de alunos matriculados varia de um ano para outro, portanto pode acontecer de não chegar livro suficiente para todos. Na distribuição dos livros aos alunos, a instituição opta em organizar uma data que disponibilizam para que as famílias peguem o livro na escola. Os pais ou responsáveis que atendem ao chamado a tempo, pegam o material.

Pudemos constatar que, de todas as salas de aula em que realizamos as observações, apenas nesta turma da professora Carla, não havia livros suficientes

para todos os alunos, o que não impede a professora de promover situações de aproximação dos discentes com o Livro Didático, visto que ela assume atitudes como pegar livros emprestados em outra turma, ou dividir os alunos em grupos. A professora não considerava este, um problema, pois reconheceu existir realidade escolar pior que a dela, uma vez que mesmo não tendo livros para todos os alunos têm uma quantidade suficiente, que possibilitasse trabalhar com o material, existindo também a possibilidade de pegar emprestado nas outras duas turmas de 4º ano que a instituição atendia. É o que podemos perceber em sua fala:

**Professora Carla – 4º ano:** *Aqui nessa escola alguns alunos ficaram sem, mas eu sei de outras escolas que tiveram problemas maiores com relação a isso. Aqui por exemplo em uma sala de 30 alunos, tem 25 livros por exemplo. Atende bem. Aí eu trabalho em grupo, ou a gente pega emprestado porque no nosso caso a gente tem três turmas, então a gente pega de outra turma, faz grupos, senta com outro colega. Esse livro fica com o aluno, ele leva pra casa todos os dias.*

Percebemos aqui que a docente reconhece a falta de livro para todos, ser um problema educacional, podendo ser um obstáculo ao aprendizado, mas o encara repensando novas práticas e maneiras de ensino, levando os alunos a compreenderem e utilizarem novos recursos para a aprendizagem, como é o caso do trabalho em grupo. Tal prática é defendida pelo PCN (1997, p. 69) ao propor que um ensino baseado em situações que envolvem grupos de alunos possibilita compartilhar as atividades, o que se torna uma “estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. [...]”.

A partir deste contexto, buscamos perceber qual a frequência que o LDP é utilizado nas aulas e no cotidiano da sala de aula. E o que foi visto nas observações, corroborou com o que nos foi relatado nas entrevistas, nas quais todas as docentes alegam ter o LDP mais como um apoio para suas práticas de ensino.

De acordo com os relatórios de observações realizados durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que na turma do 4º ano da professora Carla, da rede municipal de ensino, havia momentos em que ela trabalhava com o

material vindo do HTPC<sup>5</sup> e em seguida fez uso do LDP apenas no último instante da aula. Sendo assim, observamos cinco aulas, e constatamos que em três a professora utilizou o LDP durante toda a aula, nas outras duas, sendo a terceira e quinta aulas observadas, a docente fez uso do LDP apenas no momento final.

Neste último caso, logo no início da aula, a professora avisou aos alunos que, como não tiveram aula no dia anterior, pois a docente havia faltado por motivos de saúde, teriam que trabalhar o conteúdo das duas aulas, para não ficarem atrasados em relação às outras turmas. Sendo assim, pediu para pegarem o caderno de Língua Portuguesa e fazerem o cabeçalho. Enquanto os alunos faziam, a professora passou de carteira em carteira conferindo a caligrafia e organização do caderno.

Em seguida, a professora perguntou aos alunos se lembram do último texto que foi trabalhado em sala de aula intitulado “**O rei e o rato**”. As crianças responderam que sim, então a professora avisou que iria trabalhar um pouco de ortografia e sons da letra r de acordo com esse texto, o qual foi retirado do material vindo do HTPC. A docente afirmou que costumava trabalhar com atividades extraclases que abordavam conteúdos que não eram trazidos no Livro Didático, como era o caso da ortografia. Assim, passou, na lousa, algumas atividades para os alunos copiarem no caderno, as quais foram retiradas de sites da área da Educação.

Vemos aqui, que a docente trabalhava com atividades vindas do HTPC, as quais abordavam a ortografia, especificamente o som da letra ‘r’. A partir da apresentação e análise que realizamos do Livro Didático ‘Aprender Juntos’, percebemos que esse tipo de exercício também pode ser encontrado no citado livro, no entanto, notamos que o livro oferece conteúdos mais aprimorados que este proposto pelo HTPC. O LDP pode ser considerado um pouco mais inovador, mas a docente insistiu em complementar a prática com atividades de um material que apresentava ser mais retrógrado do que o LDP.

Após passar as atividades de ortografia na lousa, a docente aguardava por uns 15 minutos os alunos copiarem. Enquanto eles copiavam, ela caminhava pela sala observando a organização do caderno de cada aluno. Em seguida, começava a

---

<sup>5</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – se refere a um momento em que os professores e coordenadores de escolas, neste caso, municipais, possuem para se reunirem com o intuito de discutir, analisar e propor atividades e conteúdos capazes de atender às necessidades educacionais das instituições.

leitura do poema. Assim que lia um verso, selecionava alguns alunos para darem continuidade na leitura. Ao finalizar, a professora explicava para os alunos que é uma leitura complicada porque possuía muitos sons de **r**.

Cabe lembrar aqui, que esta é uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, e neste momento em que a professora Carla ressaltava para os alunos que esta era uma leitura complicada para se trabalhar com o som do 'r', entendemos que ela considerava a turma semialfabetizada, já que, se eles não lessem ou sentem dificuldade em ler o som do 'r', ela percebia a necessidade de trabalhar com atividades com menor complexidade que aquelas contidas no LDP. O que corrobora a visão que a professora Carla tinha do LDP, como um material que não trazia os conteúdos totalmente compartimentados.

Depois de uma pequena explicação do poema, a professora inicia a explicação das atividades. Durante esse momento, ela lê as atividades da lousa e pede para os alunos responderem em voz alta, na medida em que eles respondiam, ela passava as respostas na lousa para copiarem no caderno. Após a correção, a docente ressaltava que iam começar a trabalhar com sinais de pontuação. Dessa vez, não copiaram as atividades no caderno, pois a professora entregava para cada um, uma atividade impressa, elaboradas pelo HTPC.

Enquanto os alunos faziam uma leitura silenciosa do texto impresso, a professora o escrevia na lousa, pois a atividade é um texto sem pontuação que os alunos deveriam pontuar. Em seguida, a professora realizou a leitura do texto com os alunos e a cada frase, perguntava qual ponto deve colocar ao final. Assim, enquanto a professora colocava a pontuação na lousa, os alunos respondiam/copiavam na folha impressa que foi entregue.

Tal forma de trabalho com os sinais de pontuação é criticada por vários estudos, como o de Possenti(1996) e pelos PCNs . Segundo eles, a escola muitas vezes confunde o ensino da pontuação com o ensino dos sinais de pontuação. Quando na verdade:

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim, efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido (BRASIL, 1997, p. 88).

Sendo assim, aprender a pontuar não é aprender um conjunto de regras para seguir, mas sim aprender um processo que advém da textualidade, capaz de organizar um texto para leitura tanto visual quanto oral, analisando alternativas que deem sentido ao texto.

Após finalizar esta atividade, a docente pediu para que guardassem o caderno, e no Livro Didático, em página já selecionada e fizessem leitura silenciosa do texto que ocupava três páginas do LDP. Três alunos estavam sem o Livro Didático, assim, a professora emprestou o dela para um aluno e buscou mais dois na outra turma. Vale ressaltar que esses alunos não haviam esquecido o livro, mas sim, não receberam o material quando foram distribuídos.

No momento da leitura silenciosa, havia uma turma que se encontrava no horário de Educação Física que ocorre no pátio da escola. Por isso, os alunos da turma em que realizávamos a observação começaram reclamar do barulho e não conseguiram fazer a leitura em silêncio. Diante disso, a professora selecionou alguns alunos para realizarem a leitura oral. Cada aluno escolhido lia a metade de um parágrafo e a professora pedia para outro continuar, momento em que percebia quem estava acompanhando a leitura. Logo, o sino da escola toca avisando o término da aula, não dando tempo de terminar a leitura. Assim, a professora pediu para os alunos terminarem a leitura em casa, pois na próxima aula continuaria com o mesmo texto.

O que percebemos aqui foi a preocupação com a oralização do texto, que segundo Kleiman (2002, p. 21), é uma prática utilizada pelos docentes, por permitir “perceber se o aluno está entendendo ou não”. Por outro lado, a autora resalta o cuidado que o professor deve tomar ao utilizar este método, uma vez que a leitura em voz alta facilita ao aluno perder o foco para a compreensão do que está lendo, visto que esse processo exige mais atenção em aspectos como pronúncia, pontuação, forma textual e outros. Para a autora, a oralização está relacionada principalmente à avaliação da leitura. Ou seja, esta leitura em sala de aula, se configura em apenas uma atividade de decifração de palavras, legitimada pela tradição escolar, deixando de lado, a verdadeira leitura com construção de sentidos.

Na outra aula em que o livro foi trabalhado apenas ao final do período, a professora Carla ao entrar em sala de aula pediu para que todos guardassem o material e organizassem as mesas e carteiras em duplas. Assim feito, a professora

explicou que iria falar de um assunto que está causando polêmica em todo o Brasil, a dengue. Sendo assim, iniciou discussão com uma pequena introdução. Após esse momento, ela entregou para cada aluno um material (mini apostila) impresso, composto por atividades retiradas de *sites* da área da Educação. Enquanto os alunos faziam uma leitura silenciosa do texto que compunha o material, a professora montou o *data show* para passar um vídeo.

Após uma breve discussão sobre o assunto, a docente passou um vídeo sobre o tema, em seguida ressaltou que no material impresso que foi entregue tinha uma tabela dos sintomas da dengue e algumas atividades que deveriam ser feitas. No decorrer da aula Carla selecionou alunos para realizar a leitura do texto disponível no material e das atividades a ser respondidas. Ao término a professora recolheu as atividades para fazer correção em casa e pediu aos alunos que pegassem o LDP para leitura de um texto. Assim que iniciaram o sino tocou encerrando o período de aula.

A docente ao utilizar outros materiais a não ser o LDP, como por exemplo, a apostila trabalhada nesta aula, ressaltou que costuma trabalhar com atividades extraclases que abordam conteúdos não trazidos no Livro Didático. Para isso retira atividades da internet e principalmente do HTPC. Entretanto, não ficou claro durante as observações quais os conteúdos, especificamente de língua materna, a professora estava complementando, uma vez que o material sobre a dengue estava mais relacionado ao ensino de ciências.

Neste caso, em que o Livro Didático foi usado como uma leitura ao final da aula e que depois não teve continuidade, percebemos que foi utilizado apenas como passatempo para esperar o término da aula, visto que a docente não mostrou nenhum objetivo para esse momento em que ele estava sendo utilizado. Esse episódio vem ao encontro do que Bittencourt (2008, p. 13) afirma, quer seja, “[...] para uma parcela de professores o Livro Didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. [...]”. Sendo assim, nessas aulas em que o LDP é utilizado sem uma devida sequência ou finalidade, não percebemos qual a importância deste material para a prática desta professora.

Nas outras três aulas observadas, a professora Carla utilizou o LDP durante toda a aula de Língua Portuguesa. Na primeira aula a professora anunciou, logo no

início, que trabalharia com conto popular, mas antes, explicou o que é esse tipo de conto e, em seguida, apresentou alguns exemplos de conto popular que o Livro Didático traz.

Ao abrirem o livro na página sugerida pela professora, a mesma perguntou aos alunos qual o título da história que aparecia no livro. Eles responderam: - **“O velho, o menino e a mulinha”**. Antes de iniciarem a leitura do texto, a professora fez uma apresentação da história sugerida pelo material que dizia o seguinte:

*“O conto a seguir, apresenta uma divertida situação que revela como as pessoas agem por meio da fala, às vezes, tentando influenciar ou mudar o pensamento do outro. Será que tudo que nos dizem deve ser levado em consideração? Descubra!”.* (VASCONCELOS, 2014, p. 206).

Nesse momento, os alunos responderam que não, logo a professora perguntou por que não deve ser levado em consideração? Os alunos permaneceram em silêncio, assim a docente respondeu que devem observar as atitudes das pessoas e citou alguns exemplos ocorridos em sala de aula. Em seguida, pediu para os alunos perceberem quem tem razão na história, se é o velho, o menino ou se são as pessoas que vão conversar com eles pelo caminho.

Dando continuidade, a professora escolheu um aluno para dar início à leitura. Na medida em que a leitura era realizada, quando cada aluno lia um parágrafo, a professora interrompeu fazendo perguntas do tipo:

**Professora Carla – 4º ano:** *O que o velho queria fazer? Vocês sabem o que é cabresto? A primeira opinião já apareceu, não já? Na opinião do viajante, o velho deveria fazer o quê? O que é respeitosamente? Pode ser a mesma coisa que educadamente? Durante o percurso do velho, do menino e da mulinha, ele ouviu uma opinião ou ouviu várias opiniões? Ele tentou fazer o que as pessoas falavam? Deu certo? Por quê? Ele conseguiu agradar todo mundo? Ele ficou satisfeito?* (DIÁRIO DE CAMPO - 22/02/2016)

Com tais perguntas, percebemos que a professora buscou criar expectativas nos alunos quanto aos fatos da narrativa. Como salientam Oliveira e Antunes (2013,

p.77) “a leitura deve ser um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto”.

Assim, a professora ao mesmo tempo em que ouvia se os alunos estavam compreendendo, também forneceu pistas para que eles construíssem o significado para o que liam. Logo após, iniciou a atividade de interpretação de texto e explicou para os alunos que não poderiam escrever no livro, pois no ano seguinte o LDP passaria para outra criança utilizá-lo. Sendo assim, iriam ler as perguntas do livro e responder apenas no caderno. Os alunos apresentaram dúvidas do que deveria ser feito, então a professora retomou a explicação e recomendou que para ganhar tempo, apenas leriam as questões no livro e as respostas fossem apontadas no caderno. Ressaltou ainda para os alunos que ao estudar é necessário ter em mãos o livro e o caderno para não ficar perdidos no conteúdo, pois assim poderiam ler as perguntas e respostas.

O primeiro exercício continha seis cenas e pedia para os alunos organizarem na ordem em que elas aconteceram. Para responder à primeira questão, a professora pediu aos alunos a leitura silenciosa, e em seguida ela mesma leu em voz alta, solicitando que as crianças respondessem oralmente de forma coletiva. Após ouvir as respostas, eles (professora e alunos) formularam as respostas para ser passada na lousa e os alunos copiarem no caderno. Os outros exercícios foram lidos silenciosamente pelos alunos e respondidos individualmente. A aula terminou sem que houvesse tempo da professora passar as respostas na lousa. Com final da aula os alunos foram avisados que na aula seguinte dariam continuidade aos exercícios.

O que pudemos observar aqui é que ao formular uma única resposta para os exercícios de interpretação do texto, que foi colocada na lousa para toda a turma copiar, a professora dificultou o processo de construção do significado pelos alunos, uma vez que todos deveriam ter a mesma resposta dificultando assim, a percepção dos significados inferidos pelos alunos. Nesta prática desconsidera-se a leitura como uma prática de interação entre autor, leitor e texto, em que os conhecimentos prévios dos alunos serão decisivos na compreensão do texto. A postura observada nos alunos, é que eles ficam aguardando a resposta que será formulada no quadro, por já terem introjetado que esta será a correta. Quanto às respostas individuais, que não são corrigidas pela falta de tempo da aula, acabam ficando apenas por

conta do aluno, que não recebe um retorno sobre a leitura que fez. Neste caso, apaga-se totalmente o papel do professor como um mediador da leitura que favorece a formação do leitor proficiente.

Na segunda aula observada a professora Carla a iniciou lembrando aos alunos da página que foi trabalhada no dia anterior, em seguida retomou a discussão do texto, '**O velho, o menino e a mulinha**', fazendo algumas perguntas orais do tipo:

**Professora Carla – 4º ano:** *O que o velho resolveu fazer com a mulinha? O que o velho mandou o menino fazer com a mulinha? Eles montaram na mula ou foram a pé?*

Assim que a professora começou a discussão do texto um aluno a chamou para falar que não tinha o Livro Didático, ela o respondeu dizendo para acompanhar a leitura apenas ouvindo, prestando atenção, e depois o ajudava a responder as questões. Os alunos pegaram o caderno e deram continuidade às atividades de interpretação do texto iniciadas no dia anterior. A docente continuou a correção das atividades da mesma maneira, com respostas coletivas, e depois de formuladas, passava na lousa e os alunos as copiavam no caderno.

A professora, então, pediu para pularem uma linha para responder a questão dois que era composta por várias perguntas como:

*Quem eram as personagens principais da história que leram? O velho era o quê do menino? Porque eles estavam na estrada? Ao invés de escrever a mulinha eu posso escrever o animal? (VASCONCELOS, 2014, p. 209)*

No total os alunos responderam doze perguntas; algumas de múltipla escolha e outras voltadas para a recuperação de informações contidas no texto, com realização de inferência, e percepção da ordem cronológica dos fatos relatados no texto, como podemos ver abaixo:

**Questão 3:** *Copie a melhor opção. Com que intenção as pessoas na estrada falaram com o velho e o menino?*

Ajudar	Elogiar	Comprar a mula	Dar palpites e criticar
--------	---------	----------------	-------------------------

**Questão 4:** Aponte algum elemento do texto que indica que esta história aconteceu na zona rural.

**Questão 5:** ao longo do caminho, o velho e o menino encontraram várias pessoas. Anote no caderno quem eles encontraram, na ordem em que aconteceu.

**Questão 6:** Observe a cena e leia o texto do balão. (Imagem no LDP)

- Qual é o sentido da palavra **apear**?
- Que palavra usada no texto tem o mesmo sentido de **carteiro**?
- Qual é o nome da personagem que está em pé nessa cena?

**Questão 7:** No caminho, o velho e o menino encontraram um grupo de rapazes. Releia a fala desses rapazes.

“- Hu! Hu! Olha a trempe de três burros [...]! Resta saber qual dos três é o mais burro...”.

- O que os rapazes fizeram ao ver o velho e o menino?  
Elogiaram      Aplaudiram      Vaiaram      Cumprimentaram
- Trempe** é um grupo de três pessoas. Qual destas palavras tem o mesmo sentido de **trempe**?  
Dupla      Trio      Quarteto      Quinteto
- Qual é o sentido da palavra **burro** nesse contexto?
- Qual destas ilustrações representa a cena criticada pelos rapazes? (Imagens no LDP).

(VASCONCELOS, 2014, p. 209 e 210).

Durante a correção dessas atividades os alunos responderam oralmente e a professora reelaborou as respostas e as escreveu na lousa para copiar no caderno, mas o tempo da aula não foi suficiente para finalizar a correção.

Vale ressaltar que nessa aula, havia quatro alunos sem o Livro Didático, três esqueceram em casa e o outro não havia recebido o material. Diferentemente do dia anterior, em que a professora havia pedido para um aluno buscar o Livro Didático emprestado em outra turma, neste dia não havia acontecido isso. O aluno que não levou e também o que não possuía o livro, acompanharam apenas ouvindo o que a professora e os colegas liam e copiavam a resposta no caderno.

Percebemos aqui mais uma vez, que os alunos já conheciam a prática da professora, pois tanto os dois que estavam sem o LDP quanto àqueles que possuíam o livro, não responderam as atividades e aguardaram o momento em que a docente passava as respostas na lousa para copiar no caderno.

Na quarta aula observada, a professora pediu para os alunos pegassem o Livro Didático e o caderno de Português para finalizar as atividades de interpretação ainda relacionadas ao poema 'O velho, o menino e mulinha', que são:

**Questão 8:** Observe esta cena: (Imagem no LDP)

- a) Transcreva no caderno o trecho do texto a que essa cena se refere.
- b) A saudação da personagem foi realmente respeitosa?

**Questão 9:** Releia o trecho abaixo:

“ - Bom dia, príncipe!  
- Por quê, príncipe? - indagou o menino.”

- a) Qual das palavras abaixo tem o mesmo sentido da palavra **indagar**? Anote no caderno.

Conversar      Reclamar      Perguntar      Responder

- b) Escreva no caderno uma palavra que tenha sentido oposto ao de **indagar**.

**Questão 10:** Que sentido pode ser atribuído à expressão “tapar a boca do mundo”?

- Fazer fofoca sobre várias pessoas.
- Não dar motivos para o povo falar.
- Oferecer alimentos às pessoas.
- Criticar as pessoas.

**Questão 11:** Um trecho da fala do velho funciona como moral da história.

- a) Qual é esse trecho?
- b) Qual é o sentido desse trecho?

**Questão 12:** Converse com os colegas.

- a) No final, a que conclusão o velho chegou quanto à opinião dos outros?
- b) Você dá muita importância à opinião dos outros ou segue mais a sua consciência? Comente.

(VASCONCELOS, 2014, p. 211)

Pudemos perceber que neste dia estava sem o LDP apenas o aluno que ainda não recebera o material e assim permaneceu, pois a docente, também não pegou livro emprestado. Para a correção, a professora lembrou aos alunos o número da página que haviam parado e falou que trabalharia como de costume, correção coletiva, ou seja, ler as atividades no livro, passar as respostas na lousa e responder no caderno, pois é proibido escrever no LDP.

Assim, a professora iniciou a correção pedindo alternadamente para cada aluno escolhido ler uma questão, em seguida elaboram a resposta juntos oralmente, para a docente passar na lousa e os alunos copiarem no caderno. Durante a elaboração das respostas, a professora fez perguntas aos alunos, até que chegassem à resposta esperada por ela. Com tal postura a professora demonstrou uma concepção de leitura em que o significado do texto estava contido apenas nele, e não na interação entre autor, leitor e texto. Ou seja, como salienta Marcuschi (2008 p.57) “denota uma errônea noção de compreensão como simples decodificação”.

Logo, a aula de Língua Portuguesa chegou ao fim, e a professora pediu para os alunos terminassem a tarefa em casa, pois no dia seguinte terminaria a correção. Não foi possível estarmos presente na aula seguinte, portanto não sabemos se a professora deu continuidade à correção das atividades.

Percebemos na observação das aulas que a docente buscou complementar, principalmente de forma oral, as atividades que o livro traz. Isto aconteceu, por exemplo, quando, para ilustrar o texto que estava sendo lido, citou episódios do cotidiano da sala de aula. Assim, mesmo não tendo feito modificações nas atividades sugeridas pelo LDP em nenhuma das aulas observadas, a professora fez inferências que ajudassem os alunos a compreender o texto lido. Por outro lado, a forma como a correção das atividades foi realizada, com a formulação de uma única resposta a ser copiada pela turma, denotou como afirmamos, uma concepção de leitura como recuperação de informações que estão na superfície do texto.

Com o intuito de perceber qual análise e modificações a professora fez no LDP que auxilia suas práticas, indagamos se eram feitas alterações nas atividades propostas ou se estas eram aplicadas da forma como estão sugeridas no livro. Carla nos responde que:

**Professora Carla – 4º ano:** *Como é um livro não consumível, muita coisa nós precisamos adaptar, então as atividades são adaptadas de acordo com a necessidade, por exemplo, eu não abro o livro e vou seguindo o livro não, faz uma leitura aqui, uma leitura ali, uma atividade, nós vamos pegando no livro e as atividades são adaptadas.*

A resposta da professora indica que ela não tem o Livro Didático como um material que deve ser seguido sem alterações. Ou seja, a mesma afirma não seguir fielmente o material e trabalha de forma que o conteúdo proposto por ele atenda o objetivo da aula, o que requer movimentos de idas e vindas e não um estudo linear do LDP.

O que percebemos nas observações é que a professora se sente pressionada a utilizar as atividades vindas do HTPC, que são praticamente impostas pela gestão municipal. Dessa forma o LDP nas escolas municipais acaba sendo um apoio para o professor, mesmo que as atividades contidas nele estejam em maior consonância com a concepção de ensino da Língua Portuguesa defendida tanto pelos PCNs quanto por outros estudiosos da língua.

Mesmo assim, a professora Carla ressalta a importância do LDP, afirmando que geralmente este traz uma boa fundamentação teórica, abordando grande número de gêneros textuais, o que, para ela é imprescindível. Sendo assim, nos dizeres da docente, apesar das falhas, o Livro Didático se torna importante a partir do momento que ele é bem utilizado e quando o aluno chega ao 4º ano com um excelente nível de alfabetização e letramento. Entretanto, para aquele aluno que chega ao 4º ano com dificuldades, seja de leitura ou escrita, o Livro Didático nem sempre atende às necessidades dos educandos.

Nesta explicação da professora pode-se inferir que o LDP é indicado principalmente para os alunos considerados “mais adiantados”, ou seja, aqueles que estão em processo de alfabetização mais consolidado, com autonomia para ler e escrever. Paradoxalmente, para os que ainda apresentam dificuldades, o professor prefere atividades mais simplificadas, sonhando a estes a oportunidade de vivenciarem atividades de leitura e escrita com maior complexidade, que os levem a se familiarizar com a diversidade de gêneros de texto que circulam socialmente, ou seja, para os alunos com dificuldades de leitura, e como salienta (ANTUNES, 2003)

“ainda não sabem português”, o professor prefere repetir conteúdos de ano a ano, que muitas vezes são alheios à língua em situações reais de uso.

Indagamos ainda se complementa as atividades do livro com outras fontes, a não ser o HTPC. Carla, assim como as outras professoras investigadas, afirmou complementar com outros materiais didáticos, textos diversificados, atividades retiradas de outros Livros Didáticos. Nesse sentido, a afirmação da docente vem ao encontro do que alguns autores apontam que o Livro Didático não deve se constituir em o único material para aquisição de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem. É o que percebemos quando Verceze e Silvino (2008, p. 85) afirmam que “[...] o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar em outras fontes, informações ou conteúdos que venham a complementar e enriquecer o livro didático”. Ou seja, o docente sempre precisará de outras fontes, seja para estudo de algum conteúdo, ou para cobrir lacunas no ensino.

Deste modo, a partir do momento em que alega complementar sua prática com diversos materiais pedagógicos e de ensino, percebemos a necessidade de investigar se a instituição em que atua, disponibiliza outros materiais além do Livro Didático de Língua Portuguesa. E percebemos, através do relato da professora, que a escola não disponibiliza diversidade de materiais. Segundo ela a instituição oferece apenas recursos como, por exemplo, data show, uma vez que as atividades trabalhadas em sala de aula são xérox vindas do HTPC, já prontas para serem aplicadas aos alunos. No entanto, se quiser algo diferenciado deve trazer elaborado de casa. É o que podemos perceber em sua fala:

**Professora Carla – 4º ano:** *Não muitos. Nós trabalhamos com questão de xérox, cópia e tudo, a escola tem projetor de imagens, mas nós não temos acesso à internet aqui, por exemplo, que hoje é uma ferramenta muito positiva na Educação, mas nós não temos acesso aqui. Nós precisamos trazer material pronto de casa. Eu monto o meu material, então assim, eu pego aquilo que vai atender à minha necessidade em vários lugares. Tem muitas atividades que a gente usa da internet também, hoje em dia tem muito blog, tem muita coisa legal disponível, desde que você passe em uma peneira, você encontra muitas coisas legais.*

Nesta fala da professora ficam evidenciadas as condições precárias do trabalho docente que tem que contar com seus próprios recursos quando almeja inovar sua prática. Esta situação de precariedade também é percebida na pesquisa de Guimarães (2013, p. 13) que, ao dar voz ao professor sobre as condições que vivencia para construir sua prática pedagógica, revela que este “enfrenta uma realidade que vai desde a falta de estrutura física e de materiais para o desenvolvimento do trabalho docente, até a desgastante burocracia de um trabalho que extrapola o exercício da prática pedagógica dentro da sala de aula”.

Continuando sua análise do LDP, a professora, mesmo percebendo a importância do livro, salienta alguns aspectos que considera negativos do manual:

**Professora Carla – 4º ano:** *Eu falaria **questão de nível** mesmo, eu digo que é um material muito amplo, e como ele é um material muito amplo a criança precisa realmente ser muito esperta para dar conta dele. Então assim, um aspecto negativo pra mim, é que **ele não aborda diferentes dificuldades de aprendizagem mesmo**, e eu acredito que isso é aspecto negativo. A criança esperta ‘vai embora’ com o livro, **a criança com dificuldade não tem se quer motivação pra abrir o livro porque ela sabe que o que tem aqui ela não dá conta.** [...]*

Aqui, percebemos o que já analisamos acima, ou seja, a professora considera que o LDP, trabalha a língua de forma ampla sem considerar as dificuldades dos alunos. Tal afirmação nos leva a inferir que o livro traz uma concepção de ensino diferente daquela que a docente considera adequada. Como evidenciamos no início deste capítulo, o LDP adotado pela professora Carla, (**Aprender Juntos**) apesar de ainda se fundamentar em uma concepção de ensino tradicional, principalmente no trabalho com a leitura e análise linguística, apresenta traços de uma visão articulada com a concepção interacionista de ensino da língua. Isto se observa principalmente nas atividades voltadas para o ensino da escrita, e na diversidade de gêneros textuais que compõe o manual.

Tal abordagem de ensino não é percebida como adequada para alunos com dificuldades, perpetuando-se assim o quadro em que, como critica Antunes (2003), predomina nas aulas de Português o estudo inócuo das nomenclaturas gramaticais, principalmente para aqueles que teriam mais urgência para adquirir competência

linguística como leitores e escritores capazes de se inserirem nas práticas sociais de uso da língua.

Ao término da entrevista, três das professoras pesquisadas, dentre elas a professora Carla, optaram por falar de forma geral sobre o Livro Didático em sua prática docente, e percebemos que elas se mostraram preocupadas em destacar suas opiniões em relação a esse material e ao seu uso, como vemos abaixo:

**Professora Carla – 4º ano:** [...] *Então o que eu vejo, o livro didático é bom sim, ele aborda muitas coisas que são importantes, mas a minha experiência em sala com ele ainda é muito pequena, porque nós temos outros materiais disponíveis, então para atender ao currículo outros materiais são elaborados constantemente. Então assim, eu acredito que o livro é muito importante, mas **a nível de Catalão o ano passado ele não fez falta, ele não foi utilizado e também não fez falta**, houve planejamento extra que atendeu bem as nossas necessidades.*

O que percebemos nesta fala da professora é uma grande contradição, pois ao mesmo tempo em que afirma que o LDP é um bom material por abordar vários aspectos importantes, logo em seguida se contradiz ao alegar que “**a nível de Catalão o ano passado ele não fez falta, ele não foi utilizado e também não fez falta**”. Percebemos a dificuldade da docente de se expressar sobre a importância da presença do material em sala de aula, pois se tem o LDP ela o utiliza, mas se não tiver ela também trabalha com outros materiais, neste caso o HTPC, sem problema algum, então o LDP não tem importância.

O que ficou ressaltado na entrevista e nas observações com esta professora, é que ela, apesar de utilizar como recursos de ensino Livros Didáticos e atividades retiradas de sites da Educação, é o material do HTPC que direciona as suas práticas pedagógicas, visto que este é imposto pelos gestores da Educação no município. Tais atividades, elaboradas por uma equipe de professores da rede municipal e repassadas de forma xerocopiada para todas as escolas têm direcionado as práticas de ensino de todos os professores, já que se trata de um processo unificado e a ordem é que o material seja trabalhado na sequência prevista e no prazo estimulado.

Nesta ótica, a prática da professora continua engessada pelos gestores municipais, que impõem uma concepção de ensino, que nem sempre está articulada com os estudos atuais sobre o ensino de língua. Neste caso, o professor se caracteriza como um repetidor das práticas que outros pensaram para ele esperando “que alguém venha dizer a ele o que fazer e como fazer” (ANTUNES, 2003, p. 40).

A seguir, passamos às análises da prática da professora Júlia.

### 3.3 Professora Júlia – Livro Didático em sua prática

Conforme já destacamos no item anterior, a Secretaria Municipal de Educação adota de forma unificada, o mesmo LDP para todas as escolas. Nesse sentido, a professora Júlia, assim como a docente Carla, que lecionam na rede municipal, utiliza o mesmo Livro Didático já descrito e analisado da coleção “**Aprender Juntos**” da editora SM, tendo como autoria Adson Vasconcelos, mas o LDP usado pela docente Júlia, foi editado em 2011. A fala de Júlia vem ao encontro da afirmação de Carla ao relatar que a rede realiza a seleção deste material em conjunto com todos os professores atuantes do município. É o que podemos perceber:

**Professora Júlia – 5º ano:** *A escolha do livro didático é feita em conjunto com outros professores. As editoras mandam para as escolas, os professores folheiam os livros e dão suas opiniões, faz uma reunião com os professores juntamente com os coordenadores para escolher o livro. Essa reunião é feita com todos os professores da rede municipal.*

Um detalhe que diferencia a afirmação de ambas as professoras é que Júlia, ao contrário de Carla, afirma que fez a melhor escolha, uma vez que, dentre todas as opções que a escola recebera do MEC o LDP ‘**Aprender Juntos**’ foi o que a maioria dos docentes do município selecionou por considerá-lo o mais adequado aos discentes que frequentam a escola e à matriz curricular que deve ser cumprida até o final do ano letivo. Esta ideia, defendida pelas professoras, faz jus ao que Reis

e Magalhães (2011, p. 91) pregam ao compreender que esta ocasião destinada à escolha do LDP é essencial devido: “[...] tornar-se um momento de revisão das propostas pedagógicas da escola, dos critérios de avaliação dos alunos e das atividades e até mesmo dos projetos e escolhas pedagógicas a serem realizados para o próximo ano letivo. [...]”. Ainda de acordo com essas autoras, os professores devem se atentar para todos esses aspectos sem perder de vista que o LDP escolhido precisa ser o que melhor contribuirá para aquisição de habilidades linguísticas.

O livro adotado no ano da realização da pesquisa que se refere a 2016 chegou em número suficiente para todos os alunos matriculados na instituição. Aqui, buscamos perceber com que frequência e como o LDP é utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Observamos três aulas em que a professora Júlia fez uso do LDP apenas em parte da aula, às vezes no início e outras ao final. Nas duas aulas observadas a docente utilizou o LDP durante toda a aula. Entretanto, o que nos chamou a atenção é que o livro foi utilizado como um instrumento que auxilia na construção de sua prática pedagógica, uma vez que trabalha o LDP de forma conjunta com o material do HTPC, ou seja, ao mesmo tempo em que trabalha com atividades do HTPC, utiliza exercícios do LDP que contemplem os mesmos conteúdos trabalhados ou vice-versa.

Assim que entrei na sala de aula para realizar a segunda observação, a professora começou chamar fila por fila para corrigir a tarefa de casa que havia passado há dois dias sendo esta oriunda de atividades vindas do HTPC. No momento da correção, a professora leu as quatro primeiras questões que perguntavam quem eram os protagonistas da notícia, que dia ocorreu, como era o nome da menina que o texto citava. Em seguida pediu para os alunos responderem de forma coletiva e oral. A quinta questão foi a que a professora deu mais ênfase, pois solicitou que o aluno escrevesse uma notícia. Assim feito, todos os alunos leram oralmente a notícia que haviam escrito.

Após a correção das atividades mencionadas acima, a professora pediu aos alunos para continuar com o caderno de Língua Portuguesa a fim de fazer a correção da atividade de ortografia, retirada no dia anterior do LDP. (relato da 1ª observação).

Para a correção dessa atividade de ortografia que trabalhava sobre mau, mal, bem e bom, a professora entregou para cada aluno uma placa, confeccionada por ela, com papel e palito de espetinho, que na frente tinha a letra A e no verso a letra B, como podemos perceber na imagem abaixo:

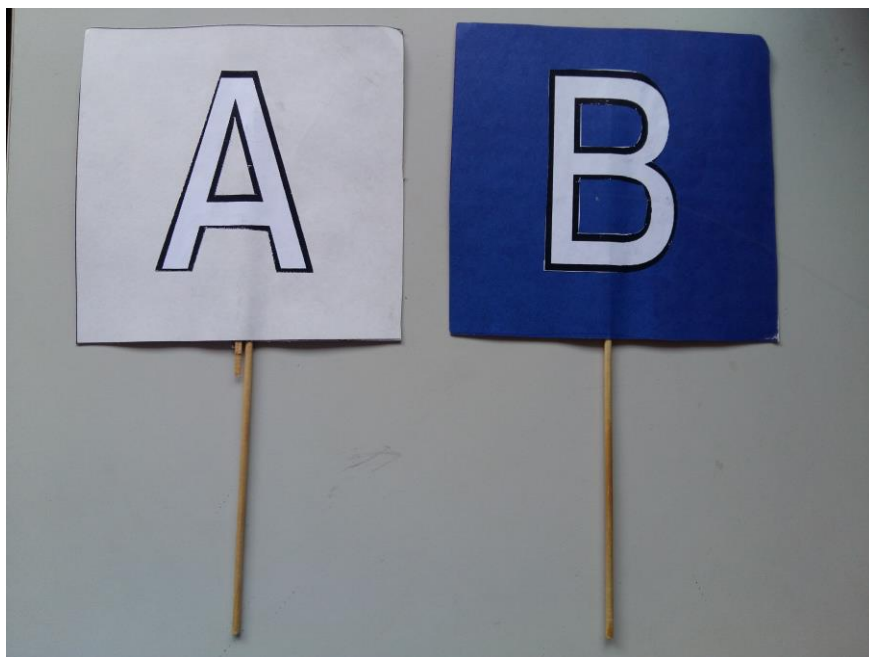


Figura 2- uso de placas para correção das palavras **mau**, **mal**, **bem** e **bom**.  
Fonte: Diário de campo dia 30 de março de 2016.

A professora passou no quadro que a letra A da placa corresponde à palavra bom e a letra B corresponde a bem. A atividade pedia para substituir as palavras **mal** e **mau** por **bem** e **bom**, assim a professora lia a frase e os alunos levantavam a placa do lado adequado à resposta que achavam como correta sendo A para bom e B para bem. Aos alunos que levantaram a placa com a resposta incorreta a professora chamou a atenção alertando-os para a resposta correta. Aqui a professora trabalhou a atividade do livro sem qualquer alteração. A contribuição dela foi tentar inovar na metodologia utilizada para a correção dos exercícios, através das placas, mas sem alterar a concepção tradicional de ensino da ortografia, que é a memorização da escrita sem espaço para a reflexão.

Na terceira observação, quando chegamos à escola, os dois professores do 5º ano não haviam chegado sendo assim, a coordenadora havia juntado as duas turmas em uma única sala. Passados uns 20 minutos a professora Júlia chegou e

dando início à aula com todos os alunos, entregando para cada um, quatro folhas impressas de atividades vindas do HTPC.

Essas atividades eram compostas por cinco questões de interpretação de texto, quatro delas eram objetivas, ou seja, havia um pequeno texto seguido de uma pergunta com quatro opções de resposta para marcar somente a correta. A última questão era a sinopse de um filme que os alunos deveriam escrever o desfecho da história, ou seja, como fariam para resgatar a princesa desaparecida. Após o término da atividade, a professora deu continuidade à aula de Língua Portuguesa pedindo para os alunos que pegassem o caderno de “tarefa de casa” e entregou uma folha contendo quatro atividades também vindas do HTPC, pedindo aos alunos para colar no caderno e responder em casa.

A primeira atividade continha um aviso fora de ordem, assim as crianças deveriam reescrevê-lo de forma a ter sentido. A segunda questão continha frases em que os alunos deviam colocar pontuação correta utilizando vírgula e ponto final. A terceira questão também trabalhava pontuação, era um texto em que o aluno devia pontuá-lo com interrogação, exclamação, dois pontos e travessão. A quarta questão era composta por um texto intitulado “Os preguiçosos”, nessa atividade os alunos deveriam apenas realizar a leitura.

Após colagem da tarefa de casa, a professora pediu o caderno de Língua Portuguesa e entregou mais duas folhas de atividades vindas do HTPC. Eram três atividades, mas antes destas havia uma explicação do que seria adjetivo e em seguida um quadro composto por 12 locuções adjetivas e na frente 12 adjetivos correspondentes, como podemos ver abaixo:

**ADJETIVO**

Leia o seguinte texto:  
 a) Laura é uma menina. Tem cabelos e olhos.  
 Agora leia este outro texto:  
 b) Laura é uma menina **curiosa**. Tem cabelos **loiros** e olhos **castanhos**.

O texto a informa muito pouco. Afinal, todas as meninas têm cabelos e olhos.  
 O texto b apresenta palavras que caracterizam a menina: ela é **curiosa**, tem cabelos **loiros** e olhos **castanhos**.

As palavras **curiosa**, **loiros** e **castanhos** são adjetivos.  
**Curiosa** qualificou a menina. **Loiros** qualificou o cabelo. **Castanhos** qualificou os olhos.

**Adjetivo** é a palavra que caracteriza o substantivo.

**O ADJETIVO CONCORDA COM O SUBSTANTIVO EM GÊNERO E NÚMERO.**

➤ **LOCUÇÃO ADJETIVA** é uma expressão formada de duas ou mais palavras e que equivale a um adjetivo. Exemplos:

LOCUÇÃO ADJETIVA	ADJETIVO CORRESPONDENTE
Ambiente de família	Ambiente familiar
Carinho de filho	Carinho filial
Flor do campo	Flor campestre
Rosto de anjo	Rosto angelical
Amor de irmão	Amor fraterno/ fraternal
Esmalte sem cor	Esmalte incolor
Carne de porco	Carne suína
Líquido sem cheiro	Líquido inodoro
Coração de pai	Coração paterno/ paternal
Curso da tarde	Curso vespertino
Máscara de cabelo	Máscara capilar
Conselho de mãe	Conselho materno
Pneus de trás	Pneus traseiros

Figura 3- Quadro de adjetivos

**Fonte:** Diário de campo dia 25 de abril de 2016.

As atividades propunham sublinhar os adjetivos presentes nas onze frases apresentadas, reescrevê-las passando para o feminino completando estas mesmas frases com os adjetivos corretos, assim havia um quadro com oito adjetivos. Para isso, a professora leu as questões e ajudou os alunos com as respostas em voz alta. A primeira questão foi corrigida apenas oralmente, as outras duas, a professora leu ajudando a responder oralmente e em seguida passou a afirmação correta na lousa para que os alunos a corrigisse.

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa, a análise da concepção de ensino de língua, observada nas atividades do HTPC, verificamos que estas trazem a concepção de ensino de gramática, como reconhecimento de formas e nomenclaturas. Neste caso não são considerados os usos da língua. Tal fato é ressaltado nas atividades voltadas para o ensino da pontuação, como se esta estivessem inscritas no texto, bastando ao aluno descobrir onde colocar os devidos sinais. Desconsidera-se assim, os aspectos textuais e discursivos que especificam o funcionamento dos textos, inclusive ao que se refere à pontuação.

Após tais atividades, a professora entregou o LDP para cada aluno e pediu que abrisse na página sugerida por ela e em seguida copiar uma questão no caderno, assinalando que deveriam identificá-la como a questão de número quatro, para dar continuidade às três questões anteriores.

A questão do LDP pedia aos alunos para copiar as quatro frases sugeridas e completar com um adjetivo que tenha sentido e logo após a professora fez a leitura de um poema intitulado “A lua cheia”, que trazia explicações do conteúdo pelo LDP, sobre “Variação do adjetivo: gênero e número”, e na sequência realizou também a leitura de seis questões, as quais foram respondidas oralmente pelos alunos com a ajuda da professora. As questões indagavam:

- a) *Que adjetivos nos dois primeiros versos foram necessários para que você imaginasse e desenhasse a Lua do modo como o poeta a descreveu?*
- b) *Por que os adjetivos dos dois primeiros versos estão no feminino e não no masculino?*
- c) *Se o poema fosse sobre o Sol, como ficariam os adjetivos que aparecem nos dois primeiros versos?*
- d) *Que adjetivo há no terceiro verso?*
- e) *Se no terceiro verso a palavra **cara** fosse substituída por **rosto**, que alteração precisaria ser feita no adjetivo?*
- f) *Para reforçar o aspecto arredondado da Lua cheia, que comparação o poeta faz?*

*(VASCONCELOS, 2011, p. 68)*

Após essas explicações a professora pediu aos alunos que respondessem a única questão que haviam copiado no caderno, assim o fizeram rapidamente e logo formaram a fila para o lanche.

Neste caso, o que podemos perceber é que o LDP está sendo usado para complementar as atividades que estavam sendo realizadas a partir de outros materiais, como é o caso do HTPC. Um exemplo disso é quando a professora pediu aos alunos que abrissem o LDP na página em que o material aborda o mesmo conteúdo que estava sendo trabalhando com as atividades do HTPC. Esta prática se sustenta no que Colted (1970, p. 54) defende ao propor que “o professor não deve

restringir suas atividades escolares ao estudo do Livro Didático e a reproduzir seu conteúdo”. [...]. Por outro lado, o Livro Didático nesse contexto da prática da professora Júlia, acaba sendo usado para reforçar o que já estava sendo trabalhado a partir de outro material. Sendo assim, o documento alerta ainda que “o bom professor incentiva os alunos para que estudem determinadas páginas e deem respostas rápidas”, ou seja, o docente deve planejar os exercícios levando em consideração a demanda de aprendizagem dos alunos.

No que se refere à concepção de ensino de gramática nas atividades do HTPC e do livro, o que percebemos é que as do HTPC se apóiam em frases soltas e as do livro em um texto. Mesmo assim, nos dois materiais observa-se uma visão de ensino de gramática voltado para o reconhecimento e identificação da classe gramatical, e não para os efeitos de sentido que o uso dos adjetivos provoca nos textos, numa perspectiva que se articularia com a visão de análise linguística proposta pelos autores aqui discutidos.

A quarta aula foi marcada por diferentes momentos, uma vez que, logo no início, alguns pais foram até a sala de aula pegar o resultado dos filhos e perguntar à professora sobre o comportamento do aluno. Após a saída dos pais, a professora pediu aos discentes que abrissem o LDP na página sugerida por ela para realizar a leitura de um texto.

O texto trazido pelo LDP é um poema intitulado “Pindorama”, e para iniciar a leitura a professora explicou como se lê um poema e em seguida fez a leitura da primeira estrofe para mostrar aos alunos a entonação de voz ao ler um poema. Após a explicação, a docente selecionou alunos, na sequência das filas, para dar continuidade à leitura. Assim que os alunos terminaram, a professora releu o poema e pediu para prestar atenção na entonação, pois precisavam exercitar mais leituras diariamente.

Nesta atividade ficou salientado a concepção do ensino de leitura que a professora apresentou, ao dizer que explicaria aos alunos como se lê um poema. O que percebemos é um equívoco na prática desta docente ao afirmar que explicaria como se lê um poema, quando na verdade ela apenas o leu e não explicou como deveria ocorrer essa prática de leitura, ou seja, a ‘explicação’ se resumiu a uma nova leitura do poema com a mesma entonação. Neste caso, a leitura feita apareceu como modelo a ser seguido, sem que sejam dadas aos alunos as pistas para a

forma como a leitura deveria ser feita, atentando principalmente ao sentido do texto, que é construído na mediação entre professor e aluno. Talvez este seja um aspecto em desfavor na construção do leitor eficiente, uma vez que:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos ao texto [...] (BRASIL, 1997, p. 57).

Após a leitura a professora Júlia explicou algumas palavras do texto para facilitar a compreensão. Aqui mais uma vez percebemos a prática de uma leitura, como afirma (Antunes, 2003, p. 28), “cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. [...]”. Após a explicação trabalhou oralmente com uma série de questões trazidas pelo livro em um tópico intitulado “Linha e entrelinha”, e no momento em que lia as questões os alunos as respondiam. As perguntas indagavam tanto sobre a estrutura do texto, como pelo número de versos e de estrofes com questões objetivas e algumas inferenciais. Nesta aula, o Livro Didático foi trabalhado sem qualquer alteração pela professora.

Depois exercitar essas questões de forma oral, a professora pediu para guardar o LDP e entregou as atividades impressas vindas do HTPC, em que trabalhavam com o emprego do HÁ e A, e também com exercícios voltados para fixar o grau dos adjetivos. Após a realização desta atividade, pediu aos alunos que pegassem o caderno e o LDP. A página sugerida continha um tópico intitulado “Construção da escrita”, o qual trabalhava as palavras A e HÁ. Assim a professora pediu para que fizessem o cabeçalho e copiassem no caderno algumas atividades completando com A ou HÁ, marcando-as quando indicavam distância e tempo. Outro exercício solicitava que se registrassem as frases com A para indicar distância ou com HÁ para indicar existência. Também sugeriu que copiassem as frases substituindo o asterisco por HÁ ou A. E por último havia três bilhetes e em um deles o emprego do HÁ e A estavam utilizados incorretamente, sendo assim, o aluno deveria corrigir o bilhete e copiar no caderno. Depois de passar na lousa o número de linhas que os alunos deveriam deixar para responder as questões, a professora

cedeu tempo aos alunos para copiar as questões do livro e responder no caderno. A aula terminou sem que a tarefa fosse concluída.

O que não podemos deixar de considerar é que mesmo a docente utilizando e tendo o LDP em sala de aula, o que predomina são as atividades do HTPC. O livro é utilizado, quando complementa o conteúdo tratado nos exercícios propostos pelo HTPC. Deste modo, percebemos que a professora Júlia não trabalha o Livro Didático na sequência proposta pelo mesmo, já que seleciona as atividades que interessa em determinado momento. Dessa forma o uso do livro é direcionado principalmente pelos conteúdos do HTPC, e não pelas opções do professor. Tal fato é confirmado pela professora que diz receber orientações da Secretaria Municipal de Educação para cumprir, obrigatoriamente, com o material pedagógico vindo do HTPC. Com isso, a professora relata que trabalhando dessa forma, às vezes, sobra pouco tempo para trabalhar com o LDP.

Na segunda observação logo após pedir aos alunos que fizessem o cabeçalho no caderno de Português a professora Júlia escreveu uma pequena lista de palavras no quadro elaborada por ela mesma, enfatizando que não as copiassem no caderno. Logo pediu que abrissem o livro na página 30, para trabalhar com ortografia. Em seguida, explicou que:

*“ortografia é a construção da escrita, ou seja, como se escreve, com que letra se escreve, se é com RR, ou SS, ou R ou S”. (PROFESSORA JÚLIA – 5º ano)*

Nesse sentido, as palavras que a professora havia passado no quadro que as apresentamos logo abaixo, é uma revisão, pois ao corrigir as avaliações de Língua Portuguesa, a professora percebeu que os alunos haviam errado muitas questões de ortografia.

*Mau / mal / más / mas / mais*

*Mau / bom*

*Mal / bem*

*Más - cruel; ruim.*

*Mas - indagação; depois da vírgula.*

*Mais - quantidade.*

(PROFESSORA JÚLIA – 5º ano)

A professora fez a leitura oral dessas palavras e explicou a diferença, o antônimo e quando se usa cada uma, sempre exemplificando com frases do cotidiano das crianças como, por exemplo:

- Oi tudo **bem**?  
- Eu saí **mal** na prova!  
- Você está com **mal** estar!  
- Eu fui à loja comprar sapatos, **mas** eu não tinha dinheiro!  
- Eu ganhei um ovo de páscoa, depois ganhei **mais** dois chocolates.  
(PROFESSORA JÚLIA – 5º ANO)

Após a explicação, a docente pediu aos alunos que escrevessem no caderno, logo abaixo do cabeçalho, o título “Ortografia”, em seguida saltassem uma linha para copiar e responder as atividades da página sugerida por ela no Livro Didático. O tópico do livro intitula-se como “Construção da escrita”, sendo composto por seis atividades, mas a professora preferiu substituir pedindo aos alunos que escrevessem “Ortografia” e neste momento optou por trabalhar apenas as duas primeiras questões, incluindo um lembrete, explicativo sobre antônimo, devido ao tempo que tinha disponível para a aula de Língua Portuguesa.

Isso nos leva a ponderar que é a primeira vez, durante as observações, que a docente corrige o Livro Didático, uma vez que o LDP traz “Construção da escrita” e ela substituiu por “Ortografia”, que é exatamente o que está sendo trabalhado. No entanto, o que fica claro é que o LDP prioriza outros aspectos para o trabalho com escrita, que não a ortografia, mas a docente prefere trabalhar a ortografia, evidenciando a sua concepção de ensino da escrita voltado principalmente para a forma, e não para a textualidade.

A primeira atividade pedia para substituir as palavras destacadas por outra de sentido oposto, assim havia seis frases e as palavras destacadas eram **Mal** e **Mau**. A atividade número dois era composta por duas questões, indagando qual era o antônimo de **Mal** e de **Mau**.

Mesmo tendo vários estudos que criticam o uso da memorização mecânica para a aquisição da escrita ortográfica, a professora Júlia, neste caso, ainda insiste em uma prática de uma escrita mecânica e periférica centrada na memorização de regras ortográficas, na visão de que escrever significa ter uma escrita isenta de erros ortográficos (Antunes, 2003).

Na quinta e última aula observada, a professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Português e o LDP para finalizar as atividades iniciadas no dia anterior. Após ceder tempo para que os alunos terminassem de copiar e responder às indagações, a docente iniciou a correção com a leitura das questões propostas e oralmente os alunos as respondiam. Logo em seguida passou as respostas na lousa para que fizessem as correções no caderno. Assim que terminaram a correção coletiva, a professora deu visto nas atividades corrigidas.

Em seguida, sugeriu trabalhar um tópico intitulado “Hora da leitura 2” , presente no LDP que apresenta dois textos em que uma menina de 11 anos usava a agenda como diário para registrar acontecimentos da sua própria vida . O primeiro texto falava quem era a menina de 11 anos (Carol) e porque ela escrevia o diário. No segundo texto, a menina relatava as mudanças que estavam acontecendo em seu corpo.

A professora fez a leitura oral apenas do primeiro texto, o segundo ela explicou sobre o que se falava. Após uma breve conversa sobre os textos, explicou que o dia das mães estava chegando, por isso, assim como a menina do diário, os alunos devem escrever/relatar o que sentem pelas mães. Para isso, a professora entregou uma folha avulsa para cada aluno e ressaltou que, como estavam trabalhando com o gênero textual ‘poema’, aquele que quisesse escrever em forma de poema assim poderia se expressar. Enquanto os alunos escreviam, a professora sentou-se em sua mesa e afirmou também estar escrevendo para sua mãe. Passado um tempo, a professora pediu aos alunos que haviam escrito poemas, que fossem à frente da sala de aula declamá-lo para a turma.

O que ficou evidenciado é que a proposta de escrita sugerida pela docente, não está contida no Livro Didático. Este serviu apenas como apoio para a produção de texto sugerido, que na verdade se ancorou principalmente na tradição escolar, quando se observa a prática de levar o aluno a escrever a partir de temas relacionados às datas comemorativas, conforme enfatiza Rossi (2011). Neste caso,

o texto lido no material didático surge apenas como um modelo de poema para os alunos.

Percebemos então, que a professora Júlia realiza algumas adaptações ou complementa o LDP. Ou seja, procura exercer uma prática, que para ela, se configura melhor para a compreensão do aluno, nos casos em que a concepção de ensino do livro não se articula com o que ela acredita, confirmando assim que ainda que se ancore na concepção de ensino voltado para uma prática descontextualizada, principalmente ao que se refere à escrita, que privilegia textos produzidos a partir de datas comemorativas com ênfase na ortografia em detrimento da textualidade;

A professora Júlia é a única das quatro professoras sujeitos desta pesquisa que afirmou utilizar, além do LDP, as atividades do HTPC. É o que percebemos em sua fala:

**Professora Júlia – 5º ano:** *Sim. Eu complemento com materiais impressos que vem do HTPC que é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que reúne todos os professores do município, inclusive até os de Santo Antônio do Rio Verde, Martírios e as regiões da fazenda, Pires Belo também, e a **gente utiliza vários materiais que vem do HTPC, materiais impressos.***

Ao final das análises da prática da professora Júlia, o que percebemos é que no município, tanto ela quanto a professora Carla têm como principal referencial as atividades oriundas do HTPC que se sobrepõem ao Livro Didático na sala de aula. Ao final das observações a professora Júlia nos apontou os aspectos negativos que ela percebe no LDP.

**Professora Júlia – 5º ano:** *Todo livro didático deveria ser consumível, o aspecto negativo pra mim, um ponto mais forte seria esse. O aluno deveria escrever nele, por exemplo, o livro pede para **observar as imagens e dar as respostas**, o aluno faz, **mas quando ele for estudar para a prova, por exemplo, ele está ali no caderno, mas cadê as imagens?** Aí ele tem que buscar no livro, buscar a página, e assim ele deveria ser consumível assim com linha e com espaços necessários para os alunos escrever.*

Com base na afirmação em destaque, percebemos que a docente possui uma visão equivocada de como estudar a Língua Portuguesa, uma vez que mostra acreditar em um ensino ancorado na memorização, pois ao alegar que o aluno precisa do livro para estudar a imagem trazida pelo material, entendemos que só é possível acontecer isso se ela apresentar exatamente a mesma atividade/imagem que o LDP oferece.

Portanto, o que as observações revelam é que nas escolas municipais a utilização do LDP é sobreposta pelo material vindo do HTPC que é imposto pelos gestores do município. Deste modo, as professoras utilizam o LDP principalmente como um instrumento para reforçar os conteúdos trabalhados nas atividades propostas no horário coletivo.

No próximo item passamos a discutir a entrevista e as observações realizadas com a professora Arlete.

### **3.4 - Professora Arlete – reflexão sobre o uso do Livro Didático**

Conforme já discurremos anteriormente, três das professoras entrevistadas utilizam o mesmo LDP, sendo elas, Carla e Júlia que atuam em escolas municipais, e também a professora Arlete que é regente na rede estadual de ensino. O primeiro aspecto que notamos foi exatamente este, que cada uma das escolas estaduais pesquisada adota um livro diferente, mas a instituição da professora Arlete, adota o mesmo LDP das escolas municipais, o **‘Aprender Juntos’** da editora SM, editado no ano 2014 de autoria de Adson Vasconcelos, compêndio este que foi apresentado e analisado no início deste capítulo.

No entanto, na época em que a entrevista foi realizada com a professora Arlete, especificamente dia 16 de fevereiro de 2016, o LDP que estava sendo utilizado era o **‘Caderno Educacional’**, que não tinha em número suficiente para todos os alunos, porque o livro solicitado não havia chegado. Assim, quando iniciamos o período de observações, em 23 de fevereiro de 2016, o livro adotado já era o **‘Aprender Juntos’**, que desta vez, chegara à escola em quantidade suficiente para todos os alunos. Percebemos então que a distribuição do Livro Didático nem sempre ocorre logo no início do ano letivo. Sendo assim, com o intuito de alcançar o modo como o professor usa o LDP em sua prática de ensino, indagamos à docente

que se fosse possível escolheria outro Livro Didático de Língua Portuguesa ou trabalharia com o mesmo.

Perante a resposta, percebemos que Arlete alega ter feito a melhor escolha entre aqueles LDPs que foram enviados pelo MEC às instituições ao afirmar que:

**Professora Arlete – 5º ano:** *Aí eu vou te falar o seguinte... Como eu estou há certo tempo na escola estadual, dos que vieram eu acho que fiz a melhor escolha. E assim eu buscaria mais coisas, às vezes eu traria cadernos complementares, umas atividades específicas, porque o 5º ano já tem esse pedido de já estar estudando **algo mais teórico**. Por exemplo, **se eu tivesse o que eu pedi** eu não necessitaria de outro, eu trabalharia só com xérox e atividade complementar para completar o que não veio. Mas assim, no geral eu acho que o fato dele, não estar presente com a gente que é mais complicado. [...]*

A partir desta afirmação, entendemos que a professora chama de **‘algo mais teórico’** atividades relacionadas à gramática. Nesse sentido, expõe o desapontamento por não ter recebido o material didático de sua escolha, o que torna necessário complementar os conteúdos do LDP adotado com outros materiais didáticos como os exemplos citados por ela, cadernos complementares, atividades específicas. Portanto, o que percebemos aqui é que na verdade o professor não possui nem se quer a autonomia de escolha do LDP que vai trabalhar em sua sala de aula, visto que a docente afirma não ter o Livro Didático que ela havia escolhido no momento da seleção do mesmo, o que a leva buscar atividades em outras fontes. Outro aspecto que merece ser problematizado, é o processo de escolha do livro que, na rede estadual, é realizado por escola em reunião do grupo de professores. Para Verceze e Silvino, nesse processo as instituições deveriam se organizar para:

uma escolha mais coletiva, discutindo procedimentos de análises, examinando exemplares de livros solicitados às editoras, ponderando a respeito do perfil de aluno, do projeto pedagógico da escola e, sobretudo, planejando o trabalho continuamente (VERCEZE e SILVINO, 2008, p. 88).

Isso nos leva a pensar o quão sério é o momento do processo de seleção do LDP, uma vez que influencia todo o caminho de ensino-aprendizagem, sendo

necessário refletir com cautela os critérios de seleção para a escolha do material que proporcionará conteúdos para se trabalhar com os alunos. Neste caso, vemos a importância da participação docente para que possam perceber as qualidades e limitações dos LDPs em à realidade vivenciada.

Dentro deste contexto, Arlete nos relatou como ocorre o processo de escolha desse material didático.

**Professora Arlete – 5º ano:** *A gente analisa os livros que vêm pelas editoras, as editoras enviam no período de escolha do livro didático, **a gente analisa aquele material tentando buscar um que está mais próximo da nossa realidade.** Os professores sentam por escola para fazerem a escolha. Teve um ano que as escolas reuniram e foi o mesmo para todas, eu particularmente sou contra, porque igual uma cidade do tamanho de Catalão, eu já trabalhei em dois bairros totalmente diferente. A clientela é diferente. [...]*

Percebemos uma preocupação por parte da professora em atender às necessidades e às dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo público que frequenta a escola em que atua, uma vez que o Livro Didático é um material que influencia na produção de conhecimentos.

Quanto à forma como esse material é distribuído aos alunos, Arlete afirmou em sua entrevista, que a escola não tinha livros suficientes para todos os alunos, mas, como relatado acima, alguns dias após a entrevista, no decorrer da pesquisa, a docente nos convidou para observar e participar de um evento, que já havia sido planejado antes mesmo do nosso primeiro contato, que seria realizado durante a aula de Língua Portuguesa, referente à entrega dos Livros Didáticos que haviam chegado à escola, desta vez, em número suficiente para todos os alunos. Para realizar a atividade programada, a professora enviou um bilhete para a casa de cada aluno informando que naquele dia participariam de um evento na escola para receber o LDP. Para isso, cada aluno deveria levar um prato com quitandas. No bilhete foi avisado ainda para os pais que os seus filhos levariam o material para casa para que pudesse ser encapado.

Neste dia, a docente informou aos alunos que haveria livros para todos, salientando que há muitos anos não acontecia isso na instituição, o que para ela era

motivo de comemoração. Sendo assim, para a entrega dos LDPs aos alunos, a professora Arlete fez uma discussão coletiva sobre o que eles acham do livro e o que percebem ao folheá-lo. Em seguida, chamou os alunos em pequenos grupos para escrever na lousa uma frase referente ao evento de entrega dos livros que estava acontecendo apenas em sua turma. Assim, as crianças escreveram uma frase que achavam pertinente ao momento e assinavam embaixo.

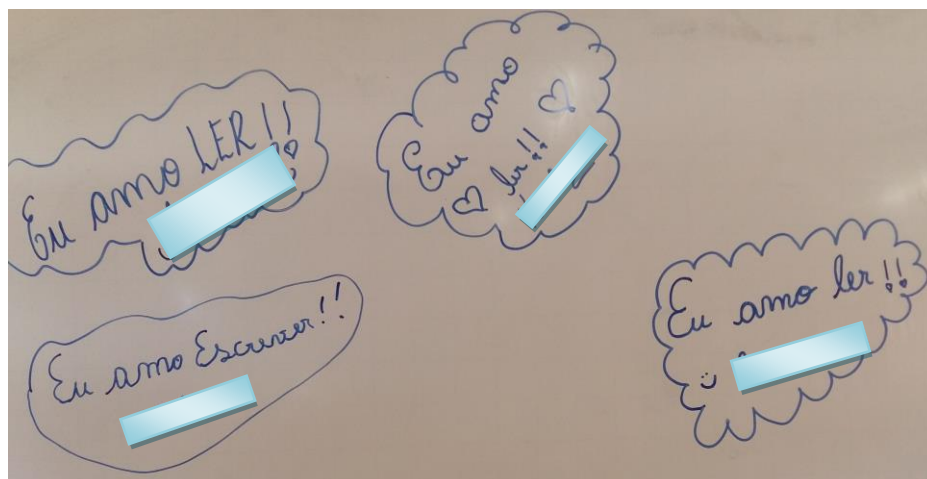


Figura 4- Frases referentes à entrega do LDP  
**Fonte:** Diário de campo dia 23 de fevereiro de 2016.

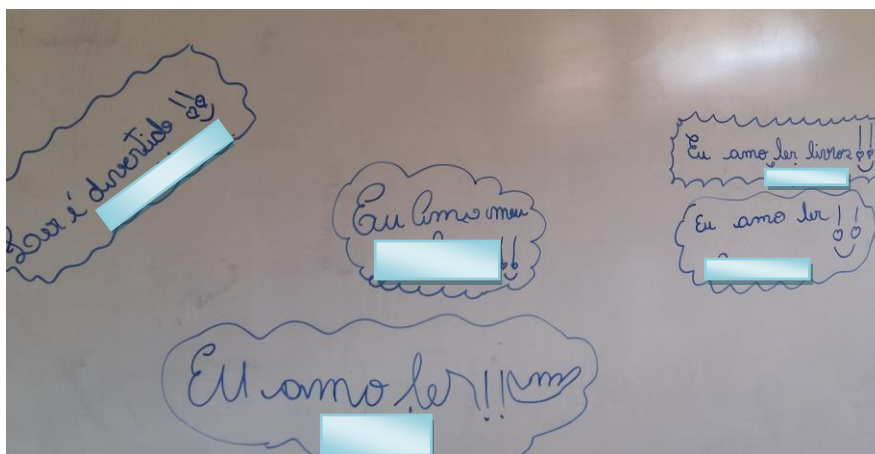


Figura 5- Frases referentes à entrega do LDP  
**Fonte:** Diário de campo dia 23 de fevereiro de 2016.

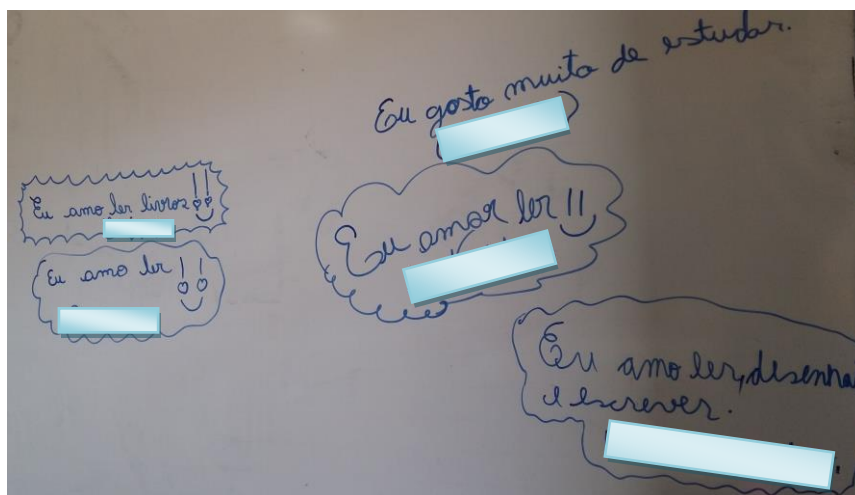


Figura 6- Frases referentes à entrega do LDP  
Fonte: Diário de campo dia 23 de fevereiro de 2016.

A primeira frase é escrita pela própria professora: “Eu Amo ler”, e, como se pode ver nas figuras, quase todos os alunos reproduzem a mesma frase, com poucas variações. Tal fato nos leva à reflexão sobre o modo como os alunos se constituem na sala de aula, como reprodutores daquilo que o professor fala, não se construindo como sujeitos de seus dizeres.

Além disso, a frase da docente, destacando o LDP como um livro voltado para a leitura, indica uma visão equivocada do mesmo, visto que este se configura em um material para estudo de uma determinada disciplina, e não um livro “para ler”. Como lembra Lajolo (1996), o livro didático é um material de estudo, pois:

Em sua forma mais comum, livros didáticos contêm textos informativos (sobre Ciências, sobre Gramática, sobre Geografia...) aos quais se seguem exercícios e atividades. A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem* (LAJOLO, 1996, p. 5 – destaque da autora).

Tal equívoco é reforçado quando a professora convida uma contadora de histórias para complementar o evento de entrega do livro. Foram 20 minutos de contação de histórias utilizando recursos pedagógicos diversificados como data show e outros objetos para interpretar as histórias contadas.

Entendemos que, neste contexto, livros de literatura infantil não se relacionam com o LDP, visto que o Livro Didático é oferecido para ensinar e

aprender a estrutura da língua. Ou seja, o LDP tem o fim de dar suporte para o professor ensinar a língua em todos os seus aspectos, e não apenas a leitura.

Por outro lado, percebemos a preocupação dessa professora por despertar o interesse dos alunos para o livro e para a disciplina de Língua Portuguesa e, com isso seduzi-los para o gosto pelo estudo. Tal fato é importante no contexto do processo ensino-aprendizagem. A motivação é preponderante na construção do conhecimento e dos sujeitos, enquanto atores nesse processo. Acreditamos que um evento que muda a rotina da aula e busca mostrar para o aluno o Livro Didático como um material atraente, acaba por motivar também o interesse do aluno para o objeto livro, como um artefato cultural, portador de múltiplas possibilidades de leitura e escrita que levam ao conhecimento. Nesse sentido, ressaltamos a importância deste tipo de atividade na escola, pois esse olhar para o LDP é respaldado por Molina (1988), quando esta discute o fato do LDP se constituir, em muitos casos, no único livro a que o aluno tem contato.

No que se refere à frequência que o LDP é utilizado e no cotidiano da sala de aula, a partir das observações realizadas na turma da professora Arlete, percebemos que em todas as aulas ela fez uso do LDP desde o início da aula, mas não fez um estudo linear do material e, assim como as professoras Carla e Júlia, nem sempre ele era o único instrumento presente na prática da professora. Além do LDP adotado, a docente Arlete utiliza como fonte para ampliar a prática docente, livros literários, sites e blogs da área da Educação, livros didáticos que vindos da sua residência, entre outros. Assim, pudemos perceber que a docente não tem o LDP como um manual que deve ser seguido sem interferências, já que ele é complementado com outros materiais.

A primeira observação realizada na turma da professora Arlete, foi marcada pela distribuição aos alunos do LDP conforme discutido anteriormente. Na segunda observação, a professora iniciou a aula ressaltando para os alunos que devem encapar o livro para fazer uso sem estragá-lo. Avisou ainda que na próxima semana quer todos os livros encapados, pois irá utilizá-los. Em seguida, fez o cabeçalho na lousa pedindo ajuda das crianças perguntando o mês e o dia da semana. Logo após avisou que no horário das aulas estava programada somente uma aula de Português, mas que daria duas aulas de Língua Portuguesa, pois no dia anterior eles não haviam escrito nada no caderno devido ao evento para receber o Livro

Didático. Para dar continuidade, perguntou aos alunos qual gênero textual estão trabalhando e alguns respondem que é fábula. A professora prosseguiu indagando à turma o título da fábula estudado na aula anterior e qual a moral deste texto.

Com base nos estudos realizados para a escrita desta pesquisa, entre eles os PCNs de Língua Portuguesa (1997) percebe-se que a leitura na escola tem sido um objeto fundamental para o ensino. No entanto, para que seja também um objeto de aprendizagem para o aluno, é necessário ter sentido, ou seja, ter objetivos a serem perseguidos, considerando a diversidade de textos e sua complexidade. Nesse sentido, no momento em que a docente perguntou qual a moral da fábula lida, ela está realizando um trabalho cuja finalidade é recuperar os elementos explícitos no texto. Como diz Antunes (2003, p. 28) “Uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura”.

Logo após perguntar qual a moral da história, a docente pediu aos alunos que pegassem o caderno de Língua Portuguesa e ressaltou que entregaria uma cópia de um texto intitulado “O Corvo e a Raposa”, para cada aluno. Esse texto foi retirado de outro Livro Didático a que a professora teve acesso. Ao pedido desta, os alunos fizeram uma leitura silenciosa e em seguida, ela própria realizou a leitura oral para toda a turma. Com o intuito de realizar a leitura do texto pela terceira vez, a professora organizou a turma para que cada fila lesse um parágrafo em voz alta.

Na quarta leitura do texto, a professora apontou alternadamente os alunos para a leitura oral em que cada aluno escolhido lia uma frase. Após o término da leitura, ela perguntou que palavra poderia se usar para aquele texto: **honestidade**, **trapaça** ou **agilidade**. Todos os alunos responderam trapaça. Perguntou também quantos parágrafos contém aquele texto e quem o havia compreendido. Assim, ouvia a opinião de alguns alunos e em seguida relatou sua própria opinião ressaltando a moral da história. Fez algumas perguntas sobre o texto, como por exemplo, quem são os personagens principais, o que eles faziam, e qual a moral da história.

Aqui mais uma vez, percebemos que a docente insiste em uma prática que visa destacar a moral da história lida. Mas, em contrapartida utilizou técnicas como elaboração de perguntas para interpretação do texto e principalmente, diferentes tipos de leitura, como por exemplo, a leitura silenciosa, que é defendida por Chartier ao afirmar que:

[...] A leitura silenciosa permite um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado. Permitiu uma leitura rápida, especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre o discurso e suas interpretações, referências, comentários e índices. A leitura silenciosa cria possibilidade de ler mais rapidamente e, portanto de ler mais e de ler textos mais complexos [...] (CHARTIER, 1999, p. 24).

Considerando a leitura como uma prática criadora e inventiva, deixando o leitor à vontade, livre para a imaginação e interpretação, entendemos que até mesmo a maneira e postura do leitor frente ao texto, influenciam no seu entendimento, pois os atos de leitura também permitem dar significado ao texto lido. Após as perguntas, a docente avisou que fariam atividades e nesse momento passou exercícios de interpretação do texto na lousa para os alunos copiá-los no caderno. Essas atividades foram retiradas também de outro Livro Didático, mas a professora ressaltou que quando necessário, faz algumas adaptações no enunciado para que os alunos compreendam com clareza cada questão.

Logo em seguida, a professora passou duas questões na lousa, e percorrendo de carteira em carteira, observou se a escrita estava correta ou se o aluno escrevia muito rápido sem realizar a leitura com devida atenção. Ao escrever cinco questões, a sirene da escola tocou avisando o término da primeira aula, visto que se tratava de aulas geminadas a professora explicou o que deveria ser trabalhado nas questões apresentadas.

As atividades abordavam os seguintes quesitos:

**Professora Arlete – 5º ano:**

- *Identificar a frase que expressasse surpresa e admiração;*
- *Qual sinal de pontuação a frase é finalizada;*
- *Copiar a frase que indica resposta negativa da personagem;*
- *Qual frase indica uma declaração afirmativa;*
- *Qual frase é utilizada para dar uma ordem;*
- *Marcar A para afirmativa, N para negativa e I para imperativa.*

**(Diário de campo – 24/02/2016)**

Através da análise do LDP **‘Aprender Juntos’** realizada no primeiro tópico, pudemos perceber que estas questões colocadas para os alunos são semelhantes às encontradas no LDP adotado pela docente Arlete, uma vez que abordam perguntas subjetivas, metalinguísticas e relacionadas às cópias, que para Marcuschi (1946) são aquelas que têm a ver com o texto de maneira superficial, indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto e sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Tais atividades são consideradas atividades de reconhecimento de nomenclatura gramatical que pouco tem a ver com um estudo da língua nos seus aspectos discursivos e funcionais.

Ao final das atividades a docente informou que no dia seguinte continuaria trabalhando o mesmo texto (O Corvo e a Raposa) só que voltado para a gramática, por isso todos deviam colar o texto no caderno para não perdê-lo.

A correção das atividades foi feita de forma coletiva, momento em que chamou alguns alunos na lousa para ler e responder às questões, fazendo intervenção sempre que necessário. A sirene da escola tocou novamente avisando o término da segunda aula, mas a professora optou por finalizar a correção e assim feito pediu aos alunos que pegassem o caderno de Ensino Religioso.

Na terceira observação, a professora solicitou que organizassem as carteiras em filas que neste dia a turma estava composta por 36 alunos, pois recebera um novato. Em seguida, a docente pediu para pegar o LDP e o abrir na página sugerida para leitura silenciosa do texto intitulado “Pindorama ou Brasil”. Enquanto os alunos realizavam a leitura, a professora escreveu o cabeçalho na lousa e logo abaixo o título do texto que os alunos liam e três tópicos elaborados por ela naquele momento, perguntando o assunto que deu origem ao tema do texto, o gênero textual e em qual disciplina o texto poderia ser trabalhado.

Aqui mais uma vez percebemos que a docente utilizou de prática da leitura silenciosa que permite ao leitor realizar o percurso com os olhos sobre a página proporcionando uma relação mais íntima e ágil com o texto lido. Outro aspecto destacado é a intenção da professora em mostrar aos alunos que tipo de gênero trás o texto que estava sendo trabalhado, que para Marcuschi (2008) é fundamental, pois, todo texto está sempre estruturado em um determinado gênero textual. O conhecimento da diversidade e do funcionamento dos gêneros é essencial tanto para a produção quanto para a compreensão, já que a identificação do gênero de

um texto é o ponto de partida para a sua compreensão. Essa identificação só será possível na medida em que o leitor adquira experiência de leitura e sabe o que buscar em cada texto lido. Esse tipo de atividade leva o aluno a uma ampla competência linguística e inserção no mundo letrado.

Logo a professora iniciou a leitura do texto oralmente, e em seguida, apontou para alguns alunos dar sequência à leitura onde cada aluno escolhido leu uma parte. Após finalizar a leitura dos alunos, a professora fez oralmente breves perguntas elaboradas por ela com o objetivo de perceber quem havia compreendido o texto. As perguntas eram:

**PROFESSORA ARLETE – 5º ANO**

- *Quem são as personagens principais?*
- *O que ocorreu na história?*
- *O que era Pindorama?*
- *Quais palavras do texto vocês não conhecem?*

Por outro lado, as questões orais visavam à recuperação dos aspectos que estão na superfície do texto, evidenciando uma concepção de que a leitura se resume ao ato de identificação de informações e contrário a essa visão, Marcuschi (2008, p. 233) lembra que para se compreender bem um texto é preciso sair dele “pois o texto sempre monitora o leitor para além de si próprio”.

Em seguida, a docente passou para o tópico “Roda de conversa”, trazido pelo LDP, logo abaixo do texto “Pindorama ou Brasil”, composto por perguntas relacionadas ao tema do texto. Assim, a professora pediu a cada aluno para ler uma questão. Ao terminar de discutir as questões oralmente, a professora solicitou aos alunos que pegassem o caderno de Português para copiar as atividades, nesse momento ressaltou novamente que não poderiam escrever no livro, por isso ela passaria na lousa o número da página e quais atividades os alunos deveriam ser feitas no caderno. Logo avisou que daria tempo de 30 minutos para que pudessem finalizar as atividades.

A primeira questão pedia para observar a pintura trazida pelo Livro Didático e em seguida, responder às questões de como os indígenas se vestiam naquela gravura, por que eles se apresentavam daquela maneira e como era a roupa dos

portugueses. A segunda questão, indagava o porquê de os portugueses terem ido à praia com pequenos barcos e não com grandes embarcações. A terceira atividade perguntava qual seria a intenção do navegante ao fazer tal gesto mencionado no texto. O quarto exercício queria saber qual elemento presente nas caravelas que revelava um aspecto religioso dos portugueses. E, por último, uma atividade composta por duas questões que indagava o porquê de vigiar o horizonte e o que Cabral gritou ao avistar as terras de Pindorama.

Durante o tempo cedido para copiar e responder as questões, a professora se deslocou de carteira em carteira olhando quem estava fazendo e como era a postura e a caligrafia dos alunos. Após percorrer em todas as carteiras, enquanto os alunos terminavam as atividades, a professora a passou “Para casa” na lousa. Essa atividade pedia que:

**PROFESSORA ARLETE – 5º ano**

- *“Em uma folha avulsa, retrate imagens que representem os fatos do texto “Pindorama ou Brasil”. Ou seja, a chegada dos portugueses ao território brasileiro em 1500. Sua produção deverá ter cabeçalho completo e margens”.*  
**(Diário de campo – 01/03/2016).**

Esse enunciado do “Para casa” foi elaborado pela professora a partir de leituras de outros materiais. Ela utilizou o texto trabalhado em Língua Portuguesa para realizar atividades também para a disciplina de artes, trabalhando com imagens na atividade indicada para ser feita em casa. Mais uma vez a concepção de leitura que se infere da atividade é a leitura como identificação das partes do texto.

Para finalizar a aula, a professora chamou de fila em fila para dar visto nas atividades feitas em sala de aula. Avisou para os alunos que, após o visto, poderiam copiar o “Para casa”, que seria corrigido na próxima aula de artes, e assim, fez uma breve explicação de como deveria ser feita essa atividade.

A quarta aula observada iniciou-se com a leitura de um texto levado pela professora sendo uma atividade que ela denominou de leitura compartilhada, dando início a toda aula de Língua Portuguesa. O texto lido foi trazido pelo LDP falando sobre os direitos das pessoas, intitulado “Declaração dos Direitos Humanos”. Durante a leitura, apenas a professora estava com o Livro Didático em mãos e após

a leitura fez uma explicação do texto exemplificando com acontecimentos ocorridos na sala de aula. O texto foi trabalhado oralmente pela professora.

Um aspecto importante que devemos ressaltar aqui é a preocupação da professora que sempre iniciava as aulas de Língua de Portuguesa com a leitura oral de textos diversificados. O que para alguns autores é fundamental para o desenvolvimento de um sujeito leitor crítico capaz de compreender o que lê, identificando elementos implícitos no texto. Nesse sentido, Brasil (1997, p. 54) mostra que só é possível formar um leitor competente “mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.” [...].

Após a leitura oral, a docente pediu aos alunos para pegar o caderno de Língua Portuguesa e entregou para cada um o LDP. A professora não falou para os alunos em que página trabalharia, mas pediu para cada um lembrar e encontrar a última página trabalhada, para perceber quem havia prestado atenção. Depois da entrega dos livros, a professora recolheu as atividades que havia passado sobre o texto intitulado “Pindorama ou Brasil”.

Todos os alunos estavam com o LDP em mãos e assim a professora retomou o título do texto trabalhado na aula anterior fazendo uma breve discussão e indo ao texto seguinte um poema intitulado “Pindorama”. Como de costume em sua prática de ensino encaminhou os alunos para a leitura silenciosa. Em seguida, ela mesma iniciou a leitura oral do texto e ao final pediu que todos fizessem uma leitura em conjunto.

A professora dividiu a sala em dois grupos para que cada um fizesse a leitura coletiva oral, referente às personagens mencionados no poema. Ao terminar a leitura, a professora fez perguntas sobre o texto e a maioria dos alunos participou e respondendo as questões que indagavam o que era Pindorama, quem e quando descobriu o Brasil, o que as personagens faziam na história e por último a professora escreveu algumas palavras do texto na lousa e perguntou qual a semelhança entre elas e logo os alunos responderam que todas iniciavam com letra maiúscula.

Percebemos aqui que todas as atividades trabalhadas pela professora Arlete seguem o mesmo direcionamento, ou seja, são repetidas no sentido de trabalhar sempre leitura e interpretação seguida de gramática. Neste contexto, através de

estudos realizados, sabemos que o exercício do trabalho com a leitura completa a atividade da produção escrita, porém, supõe-se muito além da simples decodificação de sinais gráficos. Como afirma Antunes (2003, p. 67) “nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. [...]”. Portanto, é por meio da leitura que se aprende o que é típico da escrita, desde os aspectos relacionados à gramática, até o funcionamento da língua.

Em seguida, entregou para cada aluno uma folha impressa contendo informações retiradas da internet com a ajuda da diretora, referentes ao tema do texto trabalhado, o qual fala sobre o descobrimento do Brasil.

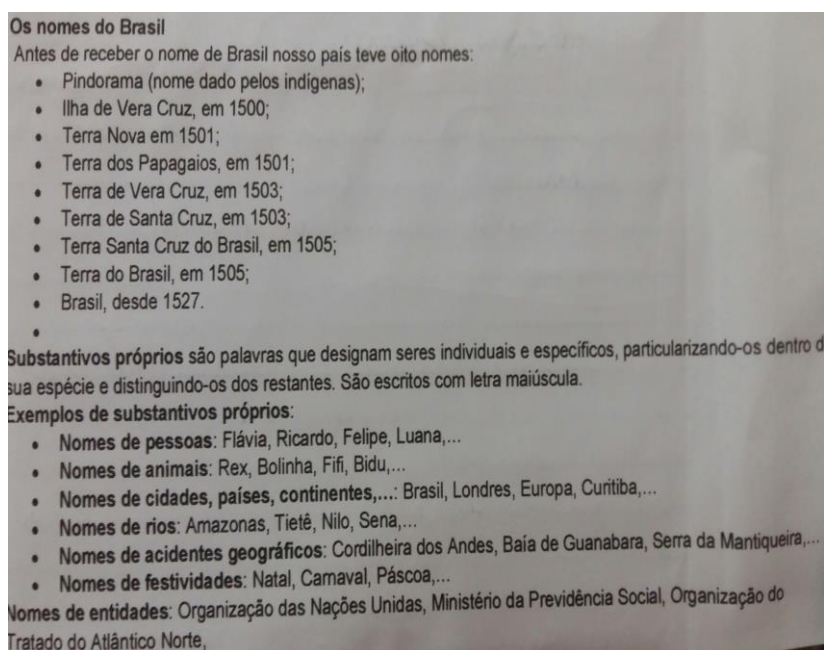


Figura 7- Descobrimto do Brasil e substantivos próprios

**Fonte:** Diário de campo dia 03 de março de 2016.

O objetivo da atividade é a definição e identificação dos substantivos próprios que após uma breve discussão os alunos colaram a folha no caderno passando em seguida copiar e responder a atividade registrada na lousa orientando para fazer uma lista dos substantivos próprios presentes nos dois últimos textos trabalhados no LDP, ou seja, “Pindorama ou Brasil” e “Pindorama”.

Dando seguimento, a docente anotou na lousa quais as outras atividades do livro que deveriam ser feitas tais questões pediam que os alunos identificassem que palavra rimava na quarta estrofe e qual estrofe em que todos os versos apresentavam a mesma rima e indicar também em qual estrofe apenas os dois últimos versos rimavam além de apontar quem eram as personagens que apareciam e ainda qual recurso foi usado para criar a ideia de diálogo, e por último o aluno deveria copiar a melhor opção referente ao Pindorama.

Aqui, o que se percebe é que tanto as atividades de gramática construídas pela professora, quanto às atividades do livro relativas aos textos lidos, apontam para uma concepção de ensino da língua como “forma descarnada” (Marcuschi, 2008) em que a estrutura dos textos e a nomenclatura da gramática são estudadas sem que se considerem as práticas discursivas em que se inserem. Nesse caso, mesmo acrescentando atividades além das que o LDP propõe a professora, denotou mesma concepção de ensino deste, não se configurando em uma prática que vá além da que o manual didático coloca.

Como salienta PCN-LP (1997, p. 90), “saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos [...]”. Ou seja, é possível ensinar aspectos gramaticais sem necessariamente falar em predicado, sujeito, adjetivo, substantivo, entre outros.

No dia seguinte a professora deu continuidade logo que entramos em sala de aula para realizar a quinta observação, quando pediu para que os alunos pegassem o caderno de produção de texto e escolhessem dois deles para logo após entregar o Livro Didático solicitou ainda para que os alunos abrissem o livro na página que havia trabalhado no dia anterior e fizessem novamente mais uma leitura silenciosa do texto “Pindorama”.

Em seguida, a professora organizou a turma em duplas avisando que trabalharia com produção de texto e anunciou qual seria a página no LDP. Ressaltou para os alunos prestarem atenção, pois explicaria somente uma vez. Assim, fez a leitura do texto, composto por escrita e imagem, trazido pelo Livro Didático, que se refere a uma página de jornal. Ao longo da explicação fez perguntas sobre os gêneros textuais e o que já haviam trabalhado e lido, nas aulas anteriores, conferindo a atenção e entendimento dos alunos.

A proposta de produção colocada pelo livro traz inicialmente uma notícia retirada de um jornal, devidamente ilustrada. Após a leitura da notícia, o livro orientou aos alunos para escrever outra notícia que deveria também ser ilustrada. A professora fez a leitura das instruções com os alunos, ressaltando que fizessem no caderno como rascunho, pois quando terminassem entregaria uma folha para passar a limpo e que esta seria recolhida posteriormente.

Ao explicar como a produção de texto deveria ser feita, a professora realizou a leitura de um quadro trazido pelo Livro Didático que destaca o seguinte:

***Notícia de jornal***

*As notícias jornalísticas têm que prender a atenção do leitor. Para tanto, é essencial que elas tenham uma manchete chamativa e uma boa introdução, pois só assim o leitor continuará lendo a matéria.*

*(VASCONCELOS, 2011, p. 90)*

Na realização da atividade um fato que merece ser salientado, é que o LDP, não traz as instruções sobre o processo de escrita de uma notícia que envolve inicialmente uma pesquisa sobre um determinado fato ou acontecimento, já que as notícias não nascem da imaginação de quem as escreve. Ao dar apenas exemplos de notícias o livro não traz elementos para que o gênero notícia seja construído pelos alunos. A professora, ao fazer a mediação entre a proposta do livro e a tarefa a ser executada também não complementa esta questão ressaltando apenas que as notícias devem prender a atenção do leitor, deste modo fica comprometido o processo de produção da escrita que acaba se tornando uma tarefa escolar a ser cumprida sem que as funções sociocomunicativas do texto em questão, sejam preenchidas.

Enquanto os alunos realizavam a atividade a professora fez chamada e em seguida se deslocou indo de dupla em dupla conferindo em que fase encontrava a atividade e após a sondagem pela sala de aula, a professora avisou que cederia um tempo para que eles pudessem fazer as atividades propostas. Terminado o tempo, a docente começou chamar em sua mesa cada dupla para fazer a correção ortográfica e entregar uma folha para passar a limpo o rascunho corrigido. Após fazer a

correção de todas as duplas e chegada a hora do intervalo a professora avisou que concluiriam a atividade na próxima aula.

No processo de correção mais uma vez se percebeu a concepção de escrita desvinculada de suas funções comunicativas. Como ressalta Antunes (2003) a ênfase na ortografia demonstra a ideia de que saber escrever é construir um texto sem erros ortográficos. Essa é a concepção percebida na correção da professora.

Após os alunos passarem a limpo os textos, estes materiais foram expostos em um jornal mural, como mostra a foto abaixo.



Figura 8- Trabalhos relacionados à primeira página de um jornal  
**Fonte:** Diário de campo do dia 04 de março de 2016.

Podemos perceber que na verdade a montagem não se configura na primeira página de um jornal. Portanto, a professora não ensinou o aluno a perceber as funções comunicativas de um texto como a notícia, e a forma como esta é veiculada nos jornais. O trabalho realizado limitou-se a levar os alunos a produzir um texto e ilustrá-lo, sem que percebam as diferentes funções que os textos cumprem nos variados contextos.

Como relato acima, já havíamos realizado as cinco observações propostas pela metodologia da atual pesquisa nessa turma de 5º ano e como na segunda

observação a professora não utilizou o Livro Didático sentimos a necessidade de acompanhar mais uma aula de Língua Portuguesa em que a professora fizesse uso desse material.

Portanto, chegamos à escola para realizar a 6ª observação e momento em que caminhávamos para a sala de aula, outra professora também nos acompanhou foi quando a professora regente, neste caso Arlete, explicou que a turma no início era composta por 35 alunos, depois entrou um novato e naquela semana havia recebido mais duas alunas novas acabou causando um número excessivo de alunos dificultando assim o trabalho. Desse modo, a escola optou por dividir a turma em dois 5º anos, por isso a outra professora estaria acompanhando e na semana seguinte ela assumiria como professora regente a metade da turma.

Como de costume, a docente iniciou a aula com a leitura compartilhada que foi realizada na sala de vídeo. A professora explicou que nesse dia, a leitura seria em formato de vídeo. Assim pediu aos alunos para acompanhar a história intitulada “O menino do dedo verde”, de autoria de Maurice Druon, reproduzida em vídeo retirado do *site You tube*. Antes de encaminhar os alunos para a sala de vídeo, a professora entregou os LDPs e pediu para cada aluno levasse seu livro.

Terminada a reprodução do vídeo com a animação da história, a professora ressaltou para os alunos que o vídeo é o resumo do livro que trabalharão durante o ano. Em seguida fez perguntas orais, elaboradas por ela naquele momento referente à história do vídeo:

*Qual o nome do livro? Porque ele falou que o nome dele era Menino do Dedo Verde? Onde ele colocava o dedo nascia o que? O que aconteceu no final do filme? Porque ele colocou o dedo nos canhões? Qual foi a intenção dele?*  
(PROFESSORA ARLETE – 5º ano)

Essa prática da professora Arlete mostrou-se contrária ao que colocam os PCNs, e autores como Antunes (2003) que recomendam que o ensino desperte o interesse pela leitura, com o intuito de formar um leitor proficiente que consiga construir significados do texto lido. Mas para que esse processo ocorra de forma significativa, é necessário que a docente ensine à criança estratégias de leitura, ou

seja, inferências, conexões, que desperte dúvidas antes, durante e após a leitura, uma vez que:

[...] leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 55).

No entanto, o que percebemos é uma prática totalmente diferenciada do que propõe esta discussão, visto que a docente conta o resumo do livro, antes mesmo de entregá-lo para a criança realizar a primeira leitura, o que não se constitui na melhor forma de despertar o interesse do aluno, pois este precisa entender que a leitura é algo interessante e desafiador, que se tomada em sua plenitude lhe dará autonomia e independência.

Após uma pequena discussão da história apresentada, a professora passou a uma revisão da matéria de Língua Portuguesa trabalhada, alertando para prestarem atenção, pois seria a última revisão antes da avaliação. A revisão era voltada para questões gramaticais relacionadas à identificação de classes de palavras que também foi em formato de vídeo e retirada da internet. Havia o conteúdo escrito no PowerPoint, e uma voz narrava a explicação do que estava escrito. No decorrer do vídeo, a professora fez pausas, para fazer perguntas aos alunos relacionadas ao conteúdo que acabara de apresentar.

Quando a revisão tratava sobre substantivos, a professora pausava e pedia exemplos de substantivos indicando um aluno por vez para responder e assim perguntava dois exemplos de substantivo comum, em seguida outro aluno para falar um substantivo próprio. Logo lançou duas frases no data show e perguntou a dois alunos qual seria o substantivo das frases. No segundo tópico da revisão, a professora perguntou o que é adjetivo e fez da mesma maneira ao lançar duas frases e pedir aos alunos que respondessem o que é adjetivo naquela frase. O terceiro tópico de revisão se referiu a singular e plural e assim elaborou frases orais mostrando para os alunos a diferença entre ambos.

O grau de importância e razões sociais que a escola possui em proporcionar um ensino da língua cada vez mais útil e significativo para o aluno, tem crescido

cada vez mais, no entanto, o que mais prevalece é um ensino de “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, das palavras e das frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (BRASIL, 1997, p. 31).

Neste contexto, trabalhar com a identificação de classes de palavras como a professora Arlete fez, ou seja, saber as regras de uso da gramática é importante para compreender a língua, mas isso não significa que o aluno conseguirá discernir como se deve usá-la nos mais variados textos orais e escritos. Portanto, as regras gramaticais existem para estabelecer padrões de uso dessa língua, mas nenhuma regra tem importância se trabalhada de forma isolada.

Depois do vídeo de conteúdos a serem estudados, a professora projetou outro pequeno filme com duração de oito minutos, também retirado da internet, o qual falava sobre o descobrimento do Brasil em formato de canção, e ao final da história tem a música que já haviam trabalhado em sala de aula: “Pindorama”. Assim os alunos abriram o LDP na página em que aparece a letra e fizeram a leitura no mesmo ritmo da música e ao terminar estas atividades retornamos para a sala de aula.

Ao entramos, a professora fez o cabeçalho na lousa, pediu aos alunos pegassem o caderno de Português e o LDP anunciando as páginas do livro em que fariam a leitura silenciosa do texto “Os africanos e seus descendentes no Brasil”.

Após um tempo cedido à leitura silenciosa, a professora leu o título do texto e selecionou alunos para dar continuidade realizando uma leitura oral e logo após a docente fez observações avaliando a leitura proferida. Afirmou que os alunos não estão respeitando a pontuação, lendo pausadamente ou ‘atropelando’, sendo assim ressaltou para os alunos que precisam treinar mais a leitura, pois já cursão o 5º ano e não podem apresentar dificuldades de leitura.

Aqui percebemos que a professora utiliza a leitura como forma de avaliar o aluno, o que para Antunes (2003) consiste em uma prática distante para a formação do leitor crítico, visto que se configura em uma:

atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidades para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de

culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura” (ANTUNES, 2003, p. 28 – destaque da autora).

No momento seguinte da aula a docente fez a leitura do tópico “Linha e entrelinha”, trazido pelo Livro Didático e logo abaixo do texto estava composto por cinco atividades, mas a professora realizou a leitura das quatro primeiras e pediu aos alunos as copiassem e as respondessem no caderno.

As atividades indagavam qual o objetivo do texto, apontando quatro opções de resposta para os alunos copiarem apenas a correta. Pedia também, para indicar trechos do texto em que as pessoas escravizadas eram negociadas. Em outra, pergunta por que os escravos eram exaustos e por último pedia para substituir a palavra “falta”. Nessa questão, o livro também oferecia quatro opções para copiar a resposta correta.

Aqui, conforme já problematizado na análise que fizemos do LDP, se observa a concepção de leitura como uma atividade estritamente escolar, cuja interpretação limita-se a recuperar os elementos da superfície do texto. Antunes (2003), Marcuschi (2008).

No que se refere à análise do LDP e modificações efetuadas pela professora, Arlete nos afirmou que um dos maiores problemas é que o aluno não pode escrever no LDP, por isso não trabalha de forma sequencial, mas sim de maneira descontínua com adaptações favoráveis ao entendimento dos alunos, pois, às vezes, as questões de interpretação são extensas e o tempo de aula não é suficiente para copiar e responder no caderno, sendo assim, realiza adaptações nos enunciados trabalhados com o intuito de facilitar a compreensão do aluno.

É possível notar aqui, frente à prática da professora, que aqueles conteúdos e atividades mais extensos e por isso, talvez até mais complexos e relevantes para a construção do conhecimento dos alunos, são alterados por exigirem um tempo maior para os alunos dar conta das atividades propostas o que acaba por ser uma contradição, já que, textos completos seguidos de atividades de interpretação que exijam a reflexão e a realização de inferências, tornam-se a melhor ferramenta para inserir o aluno em práticas letradas, levando-os a compreender o que leem e o que escrevem.

Neste aspecto, evidencia-se a influência da organização do tempo escolar no processo de ensino-aprendizagem, tempo este que, para Kleiman (1999, p. 32)

“se torna uma camisa de força do trabalho pedagógico”, desconsiderando os diferentes ritmos de aprendizagem e o próprio desenvolvimento das aulas, que nem sempre se encaixam no prazo estipulado para realizá-las. Deste modo, o que fica evidenciado é a interferência do professor no conteúdo proposto pelo LDP com vistas a adaptá-lo ao cotidiano da aula que deve seguir calendários, horários e matrizes curriculares.

Percebemos ainda, que as modificações efetuadas nas atividades do LDP visam principalmente facilitá-las, o que acontece no caso da compreensão de texto, que é vista como recuperação de informações explícitas. As atividades de compreensão trazidas pelo livro sobre o texto Pindorama ou Brasil e a ilustração colocada logo abaixo deste, exigiam em sua maioria que o aluno relacionasse o texto com a ilustração. Para respondê-las os alunos teriam que lançar mão de seu conhecimento prévio sobre o assunto e também realizar inferências. É o caso das questões dois e quatro que indagavam:

*2- O que provavelmente os indígenas sentiram ao ver os portugueses?*

*4- você imagina porque os portugueses foram à praia com pequenos barcos e não com embarcações maiores?*

*(PROJETO BURITI, 2014, p. 79)*

Tais atividades não foram realizadas pelos alunos. Ao final da leitura do texto a professora solicitou que: “Em uma folha avulsa, retrate imagens que representem os fatos do texto “Pindorama ou Brasil”, ou seja, a chegada dos portugueses ao território brasileiro em 1500. Lembrou-lhes ainda que as produções tivessem o cabeçalho completo e margens”.

Tal atividade não exige, para ser respondida, que o aluno faça uma leitura minuciosa do texto ou que perceba as informações que estão implícitas e que se possa inferir na relação texto e ilustração. A atividade de desenho de imagens proposta pode ser enquadrada no que Marcuschi (2008) classifica de atividade subjetiva que não necessita do texto para ser validada.

Percebemos então que a professora entende como necessário modificar as atividades propostas nos materiais didáticos com outras fontes de pesquisas, para

complementar sua prática de forma que facilite o ensino para que o aluno se sinta apto a realizar as atividades recomendadas. Essa complementação aconteceu sempre visando à facilitação das atividades. Em sua fala a professora ressaltou esta questão:

**Professora Arlete – 5º ano:** *A questão do Livro Didático na escola é só um apoio pra mim, eu não o tenho como recurso, por que as atividades não atendem às necessidades dos meus alunos, eu tenho uma turma muita heterogenia, e às vezes, vem assim, vem um livro didático, um trabalha muito gramática outro trabalha pouquíssima interpretação de texto. **Eu uso mais o livro para o texto, como os textos são longos alguns não dá pra fazer cópia, então eu uso muito pra esse tipo de texto**, para as anedotas, para as quadrinhas, para evitar tantas cópias também porque a escola esse ano... ainda não chegaram os livros... eles chegam, vão chegando aos poucos, mas assim há anos que não é um para cada aluno. Mas ele é um recurso importante na sala de aula, a gente deveria ter mais.*

Em relação aos aspectos negativos do material Arlete afirmou que:

**Professora Arlete – 5º ano:** *[...] Eu tento tirar o positivo dele, se eu ficar presa a ele, pegar, abrir, marcar página para copiar e dar um texto, interpretação e parar por ali, pra mim é uma atitude negativa minha. Então assim, **eu acho que ele é pobre em produção de texto, ele ainda é pobre em questões abertas que o aluno possa responder.** [...]*

Indagamos ainda se a docente complementa as atividades do livro com outras fontes ao que Arlete, como as outras professoras sujeitos da pesquisa afirmaram complementar com outros materiais didáticos, textos diversificados, atividades retiradas de outros Livros Didáticos, sites educacionais, entre outros. Ressaltou ainda que, se ela solicitar com antecedência ou escrever um projeto, a escola disponibiliza outros materiais, mas sempre que pode levar algum material por conta própria ela leva.

Com a intenção de expor uma visão geral do que representa o LDP, a professora Arlete optou por relatar na entrevista a sua opinião.

**Professora Arlete – 5º ano:** [...] *Eu assim eu defendo o livro didático no 5º ano, no 1º, no 2º, porque no mundo que a gente vive hoje, nessa realidade nossa do Brasil, os pais não compram livros para os filhos lê, e a escola não tem como adquirir também, escolher, comprar e fornecer para os alunos, a família não tem condições de comprar um texto bom, então assim eu **sou totalmente a favor do livro didático na escola, feito uma escolha bem centrada**, pensando no aluno e a forma de como é utilizado também eu acho bom, eu gosto do livro.*

Através da fala da professora Arlete, podemos perceber grande similaridade com a discussão trazida por Molina (1988), ao afirmar a importância do Livro Didático para o aluno, uma vez que este, em muitos casos, pode se constituir no único livro com o qual a criança tem contato, tornando-se assim em um importante objeto cultural. Nesse sentido, o LDP quando bem selecionado e trabalhado pelo docente torna-se significativo no processo ensino-aprendizagem se pensado como um artefato cultural. Este material ao abordar questões e valores inseridos na sociedade, pode despertar o interesse do aluno pelo conhecimento dos aspectos culturais em que a criança está inserida.

Desse modo, o que ficou salientado na entrevista e nas aulas observadas da professora Arlete, é que o Livro Didático se configura como um apoio para suas aulas, não se constituindo como o principal material utilizado. Em todas as aulas, o uso do Livro Didático foi entremeado por atividades elaboradas pela própria professora, as quais nem sempre mostravam uma concepção de ensino de língua diferente do proposto pelo LDP, ou até mesmo, mais arraigadas à concepção tradicional do que as contidas no manual didático. Nesse caso, não se pode considerar que o LDP seja o guia das aulas, na medida em que o professor acrescenta conteúdos, e complementa atividades, principalmente quando não compactua com a concepção de ensino do LDP ou quando considera este muito complexo para o entendimento dos alunos acabando por assumir uma prática de linguagem mais reducionista que sonega, principalmente aos alunos com maior

dificuldade com a leitura e a escrita, a oportunidade de se inserirem em práticas relevantes de uso da língua.

A seguir, passaremos para a descrição e análises, tanto da entrevista quanto das observações, que realizamos com a última docente, Vanda, que se propôs sujeito investigado da atual pesquisa.

### **3.5 PROFESSORA VANDA – analisando sua prática**

A última professora entrevistada foi a Vanda que atua em um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Catalão. Na época em que foi feita a escolha do LDP a ser adotado pela instituição em que a professora Vanda atua a mesma não pôde estar presente, pois estava afastada do cargo por motivos de saúde e mesmo não participando da seleção a professora acatou a decisão tomada pelo corpo docente.

Assim, o LDP selecionado foi da coleção **“Projeto Buriti”**, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez, da editora Moderna, ano de 2014. Este contém 240 páginas de conteúdo voltado para o ensino de Língua Portuguesa, dividido em nove unidades, as quais são compostas por dois textos em cada, sempre de gêneros diferentes, sendo eles: conto de artimanha, texto instrucional, conto literário, discurso político, mito, texto expositivo, resenha, entrevista, história em quadrinhos, artigo de divulgação científica, conto de memórias, biografia reportagem, propaganda e conto.

Os textos são seguidos de atividades escritas relacionadas ao ensino de Leitura:

- Gramática;
- Comunicação oral e escrita;
- Ortografia;



Figura 9- Livro Didático 'Projeto Buriti'  
Fonte: Diário de campo dia 01 de março de 2016.

Os textos colocados no início das unidades são seguidos de atividades denominadas: 'Para compreender o texto'. Tais atividades referem-se a uma proposta de conversa sobre o texto com os alunos, seguida de uma explicação sobre o gênero que compõe a unidade e exercícios de compreensão que deverão ser respondidos no caderno.

Em uma das unidades analisadas, o texto proposto é denominado pelo livro: **Conto de Artimanha**, intitulado "Adivinha, adivinhão!", seguido de seis atividades trazidas pelo material denominadas de interpretação do texto. O primeiro exercício sugere uma conversa entre os alunos, para que possam discutir seis questões, sendo elas: "Como o homem descobriu os três primeiros ladrões? Como ele fez para descobrir os ladrões da coroa do rei? O homem da história é mesmo um adivinho? Você acha que o título é adequado ao conto? Por quê? Você já conhecia esta história? Você conhece alguma história semelhante a essa? (PROJETO BURITI, 2014, p. 14).

O segundo exercício é voltado para a leitura de imagens em que o aluno deve observar a ilustração e marcar, dentre as duas opções, a resposta correta. A terceira questão pede para o aluno responder no caderno quem é a personagem protagonista, e quem são as personagens antagonistas. Logo na questão de

número quatro, o aluno deve explicar como descobriu quem são os personagens a que se refere à questão três. A quinta atividade sugeria que o aluno copie no caderno, dentre as duas opções apontadas, uma única resposta correta. E a última questão, voltada ainda para a interpretação do texto, apresenta sete acontecimentos do texto que o aluno deve organizar, de acordo com a ordem dos acontecimentos.

Levando-se em consideração o subtítulo da unidade: 'Para compreender o texto', logo inferimos que irá tratar de atividades referentes à interpretação do texto proposto pelo LDP momento em que deve ser trabalhada a compreensão como o entendimento literal e uma reflexão crítica sobre o conteúdo lido, visto que, segundo Marcuschi (2008, p. 266 – destaque do autor) “a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. Pode-se até dizer, de forma bastante radical, que *compreender é incontornável*.”

No entanto, o que percebemos através das atividades mencionadas acima, é que a compreensão textual percebida na maioria das atividades está sendo considerada como uma atividade de decodificação ou indagações subjetivas que podem ser respondidas sem que o aluno realize uma leitura profunda do texto, como é o caso das questões três e quatro que indagam quem são as protagonistas e as antagonistas, e como o aluno descobriu a resposta.

Desta forma evidencia-se também que as atividades de número cinco e seis, consideradas de compreensão textual, mas que pedem é para copiar a afirmação correta dentre as duas opções sugeridas e ordenar os acontecimentos da história já trazidos pelo LDP, na verdade se pautam em um ensino que reforça a ideia de que compreender é identificar conteúdos e copiar partes do texto para se chegar a uma resposta. Portanto, compreendemos com Marcuschi (2008, p.269) quando este afirma que: “[...] a noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”.

A concepção de compreensão como atividade de construção de sentidos que exige a inferência e a percepção das informações que estão implícitas no texto, só foi percebida nas questões contidas na atividade de número um, letras a, b e c, ou seja, a maior parte das questões tanto desta, quanto das outras

unidades trazem poucas atividades de compreensão mais complexas e inferenciais, A maioria classifica-se em atividades de cópias, questões objetivas, subjetivas e metalinguísticas, que na visão de Marcuschi (2008), pouco contribui para a formação do leitor crítico, capaz de compreender os diferentes usos sociais da língua.

Na seção destinada ao trabalho com a **'gramática'**, o LDP aborda o ensino de: fonema e letra, encontro vocálico, encontro consonantal, dígrafo sílaba tônica, variedades da língua, substantivo simples e composto, adjetivo e locução adjetiva, graus do adjetivo comparativo e superlativo, pessoas gramaticais e pronome pessoal e de tratamento, numeral, verbo abordando pessoa e número, concordância do substantivo e do verbo, tempos verbais presente passado e futuro.

As atividades voltadas para a memorização de regras e nomenclaturas, não apresentam preocupação com a reflexão sobre os usos da língua. Podemos perceber isso quando no estudo dos pronomes as atividades são voltadas para o aluno reconhecer os pronomes e suas classificações, sem se voltar para o uso dessa classe gramatical nos textos. É o que podemos ver no tópico intitulado, **'Para falar e escrever melhor'**, quando o aluno tem apenas que completar frases com os pronomes sem a preocupação de levá-los a perceber a função dessa classe gramatical na construção de um texto.

1- Copie as frases no caderno e complete-as com o pronome de tratamento adequado à situação.

a) A secretária de um médico falando a um paciente impaciente:

- \_\_\_\_\_, o doutor vai atendê-lo em um minuto!

b) Um jornalista entrevistando o papa:

- \_\_\_\_\_ gostou de visita o Brasil?

c) Um menino conversando com um amigo:

- \_\_\_\_\_ não quer estudar em minha casa hoje?

d) O ministro falando da rainha da Inglaterra:

- \_\_\_\_\_ doará uma pintura ao museu.

e) Numa carta formal a um cliente de uma loja:

- \_\_\_\_\_ foi premiado com uma escultura.

- f) Um deputado falando com outro na câmara:  
- \_\_\_\_\_ não está levando em conta o que foi votado.
- g) Um padre falando a um cardeal:  
- Para quando está agendada a viagem de \_\_\_\_\_?

2- Escreva as frases no caderno substituindo as abreviaturas pelos pronomes de tratamento que elas representam.

- a) – V. M. está bem acomodada na poltrona?  
b) – V. Exa. Deve dirigir-se ao plenário.  
c) – Gostei muito de conhecer V. S.  
d) – Em breve, V. A. será o rei deste país.  
e) – É sua vez de ser atendido, Sr. Orlando.

(PROJETO BURITI, 2014, p. 145)

É nesta perspectiva que seguem as outras atividades deste LDP relacionadas à gramática, sempre com a preocupação de trabalhar memorização de regras e nomenclaturas ou o reconhecimento de formas gramaticais, não se preocupando com a análise linguística que possibilitaria ao aluno refletir sobre os usos da língua e os sentidos que estes conferem aos textos. Podemos dizer que este LDP, no que se refere ao ensino da gramática, se insere na tendência da linha conservadora, que conforme Dias (2001, p. 126) “[...] especificam a temática das classes de palavras, mesmo que associadas ao estudo de um texto”.

Além das classes de palavras trabalhadas no primeiro item, o estudo da língua que este LDP oferece volta-se ainda para o trabalho com a ortografia, em um item colocado logo após as atividades de gramática. Nesta seção, são focalizadas atividades para trabalhar as letras **C** e **Ç**, divisão silábica em palavras com encontros consonantais, acentuação, terminações de palavras com EZ e EZA, OSO/OSA e outros. São exemplos deste item:

- 1- Copie as palavras no caderno completando-as com **c** ou **ç**.

- a) \_\_ir\_\_o                      d) palha\_\_o                      g) a\_\_ucareiro  
b) po\_\_o                      e) a\_\_etinado                      h) pés\_\_o\_\_o  
c) \_\_ebola                      f) a\_\_úcar                      i) bar\_\_o

2- Leia este verbete de dicionário.

**ci.ran.da** **1** peneira de obra usada para passar e selecionar material granuloso (brita, \_\_as\_\_alho etc.) **2** dan\_\_a de roda infantil ou adulta, oriunda de Portugal; cirandinha.

(Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009)

- Faça no caderno.
  - a) Complete a palavra \_\_as\_\_alho.
  - b) Complete a palavra dan\_\_a.
  - c) Por que a palavra **ciranda** é escrita com **c** e não com **ç**?

(PROJETO BURITI, 2014, p.147)

Na análise das atividades recorremos a Moraes (2000) quando este discute que o ensino de ortografia que prevalece é aquele baseado nas práticas de cópias, ditados e memorização em detrimento do ensino calcado na reflexão. Não percebemos nas atividades propostas, conteúdos voltados para a reflexão sobre a escrita das palavras. O que prevalece no LDP é a ênfase na memorização, que desconsidera a aprendizagem da ortografia como um longo processo onde a criança aprende não só com o docente, mas também na sua prática de escrita.

No trabalho com a '**comunicação oral e escrita**', o Livro Didático traz atividades organizadas em tópicos intitulados: Comunicação oral e comunicação escrita. Nestas atividades do item, intitulado comunicação oral, o que percebemos

é que os exercícios propostos são voltados principalmente para a oralização de textos como poemas, notícias ou histórias. É o que vemos no exemplo abaixo.

## **COMUNICAÇÃO ORAL**

Imagine se você encontrasse um caranguejo muito convencido ou subisse numa árvore que se chama Bernardo ou, então, mergulhasse num rio inventado que passa bem no meio da sua casa... Seria divertido?

Manoel de Barros, um poeta brasileiro, já imaginou esses e outros encantos e fez poemas, que foram musicados por Márcio de Camillo.

Você vai conhecer um desses poemas.

- 1- Ouça a recitação do poema que o professor fará.
- 2- Leia o poema com bastante atenção.
- 3- Você e seus colegas vão recitar o poema. Para isso treinem:
  - a leitura (leiam várias vezes o poema);
  - a recitação (declamem muitas vezes, com expressividade, os versos do poema).
- 4- Quem souber a música, pode cantar para os colegas. Capriche na afinação!

### **O menino e o rio**

O corpo do rio prateia  
Quando a lua se abre  
Passarinhos do mato gostam  
De mim e de goiaba

Uma rã me benzeu  
Com as mãos na água  
Com fios de orvalho  
Aranhas tecem a madrugada

Era o menino e os bichinhos  
Era o menino e o sol  
O menino e o rio  
Era o menino e as árvores

Cresci brincando no chão,

Entre formigas

Meu quintal é maior  
Do que o mundo  
Por dentro de nossa casa  
Passava um rio inventado

Tudo que não invento  
É falso

Era o menino e os bichinhos  
Era o menino e o sol  
O menino e o rio  
Era o menino e as árvores

(Manoel de Barros e Márcio de Camillo. CD *Crianceiras*, 2009)

#### **Autoavaliação**

- 1- Consegui expressar as emoções despertadas pelo poema?
- 2- Consegui recitar o poema com expressividade?
- 3- Fui participativo na apresentação?

(PROJETO BURITI, 2014, p. 140)

Nesta perspectiva, apesar de anunciado no título do item, o citado livro não trabalha com a perspectiva de desenvolver a oralidade do aluno, confirmando a análise de Antunes (2003, p. 24) quando ela lembra que na escola há “uma quase omissão da fala como objeto de exploração do trabalho escolar”. O conteúdo do livro no item apontado confirma essa omissão, evidenciando a concepção de que trabalhar a comunicação oral é trabalhar a leitura em voz alta, enfatizando a entonação adequada ao texto, à pontuação e às emoções expressas pelos textos. Não se percebe um trabalho na perspectiva apontada por Antunes (2003, p. 102 e 105) de “uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais e/ou uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores”. Neste aspecto, como salienta Marcuschi (2008, p.55), “não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que no

dia a dia nem sempre oferecem, mas que devem ser dominadas.” Tal concepção de desenvolvimento da oralidade do aluno não é percebida nas atividades trazidas pelo LDP no tópico denominado comunicação oral.

Nas atividades voltadas para a produção escrita, percebemos a preocupação do livro em levar o aluno a produzir diversos gêneros textuais, como resenha, história em quadrinhos, textos publicitários, biografias e outros. Há também o cuidado em deixar claro para o aluno, o interlocutor do seu texto, a finalidade, o conteúdo e onde irá circular. É o que vemos no exemplo abaixo:

### COMUNICAÇÃO ESCRITA

O que vou escrever?	Uma resenha de filme
Quem vai ler?	Os alunos da escola
Onde vai circular?	No mural da escola

*(Em seguida o LDP traz um exemplo de resenha do filme “As aventuras de Tadeo”, seguido de três perguntas: quem é o protagonista; qual assunto principal da história, qual informação da história a resenha não revela e por que.) (GRIFO MEU)*

#### Proposta de escrita

- 1- Você e um colega vão escrever a resenha do filme que vocês apresentaram na seção “Comunicação oral”.

#### Planejamento

Ideias da classe

- 1- Que partes do filme chamaram mais sua atenção?
- 2- Que informações sobre o filme podem despertar o interesse do leitor da resenha?

#### Minhas ferramentas

- 1- A que gênero o filme pertence?

2- Quem o dirigiu? Quando foi lançado?

3- O filme recebeu algum prêmio?

### **Rascunho**

- 1- Converse com seu colega para que possam se lembrar de toda a história.
- 2- Faça uma lista com as partes mais interessantes do filme.
- 3- Escreva no título da resenha o nome do filme e do gênero a que pertence.
- 4- Apresente o nome do diretor que o produziu e o ano em que foi lançado.
- 5- Escreva um breve resumo do filme, apresente as personagens principais e os fatos mais importantes, mas não conte o fim da história!
- 6- Procure dar informações sobre o filme que despertem o interesse do leitor.

### **Autoavaliação**

- 1- Furneci o nome do filme e o gênero a que pertence?
- 2- Apresentei o nome do diretor e o ano de lançamento do filme?
- 3- Resumi o filme contando os fatos mais importantes da história sem contar o fim? Apresentei as personagens principais?
- 4- Dei informações para interessar os leitores pelo filme?

### **Finalização**

- 1- Faça as correções necessárias e passe a resenha a limpo.
- 2- Exponha, com os colegas, as resenhas no mural da escola.

(PROJETO BURITI, 2014, p. 102 e 103)

Neste caso, analisamos que no trabalho com a comunicação escrita, o LDP enfatiza um ensino defendido por autores como Antunes (2003) e Marcuschi (2008), entre outros, que preconizam um processo de ensino da escrita que

considere as condições de produção dos textos, como: para quem e o quê escrever, gênero textual e os objetivos da escrita. Nestas condições são propostas produções que consideram o caráter interlocutivo e discursivo da língua.

Assim, percebemos que esta proposta de escrita se encaixa em um ensino reflexivo da língua, por apresentar ao aluno etapas para a composição de uma escrita significativa. Para Antunes (2003), o exercício da escrita está relacionado sempre ao outro, mesmo que este não esteja presente no momento da produção de texto, assim, o discente deve ter clareza de que o sujeito leitor existe.

Portanto, notamos que ao trabalhar os conteúdos voltados para o ensino da escrita, o LDP contempla os diversos usos da língua propiciando aos alunos a percepção da dimensão discursiva dos textos.

Como já foi dito, este LDP foi adotado pela professora Vanda que atua em uma escola estadual, e ao se questionar sobre a seleção do livro e se este atendia às suas expectativas, a professora também nos afirmou que, caso possível, faria outra escolha de LDP, e nos apresenta como justificativa, principalmente, os textos longos que o livro oferece para o ensino de leitura. A docente optaria por um LDP em que os textos fossem mais atrativos e mais curtos, dessa forma ela acredita que prenderia mais a atenção dos alunos.

Percebemos na fala da professora, o mesmo que já havíamos percebido com a professora Arlete, uma crítica ao fato do livro trazer textos longos, que, na opinião dela, se tornam desinteressantes para os alunos. O que se pode ressaltar de tal ponto de vista diante dos textos é que o professor, por diversos motivos, incluindo-se aí o tempo escolar, a crença de que alunos não conseguem ler textos mais longos e complexos além da preocupação em cumprir os conteúdos da disciplina, acaba por prejudicar o ensino da leitura, que deve se limitar a textos curtos e exercícios puramente escolares e avaliativos. Neste caso, como lembra Antunes (2003), a escola acaba não tendo tempo para a leitura, considerando os conteúdos, normalmente voltados para a questão mais gramatical, mais relevantes para o ensino da língua.

Deste modo, entendemos que se a professora busca trabalhar textos curtos que facilitem a compreensão do aluno, pode estar dificultando e/ou retrocedendo o

processo de formação do leitor crítico e eficiente, visto que este necessita de desafios para que possa se tornar um leitor crítico que vai além da recuperação dos elementos explícitos na superfície dos textos. Como lembra Antunes (2003, p. 77), “a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”. Para isso são necessárias atividades de leitura que compreendam textos de diversos gêneros, que não se seleciona por sua extensão, mas pela necessidade dos alunos em perceber as diferentes funções sociais dos textos.

No que se refere à forma como o Livro Didático é distribuído aos alunos, não evidenciamos nenhum evento específico para a entrega deste, uma vez que quando iniciamos contato com esta docente, os alunos já haviam recebido o material, que nesse ano de 2016, havia chegado para todos que estavam matriculados na instituição.

Procuramos, portanto, situar questões sobre o uso do LDP, especificamente ao que se refere à frequência com que este é utilizado pelo professor em sala de aula e com base nesta questão, buscamos sistematizar aspectos que foram percebidos nas observações realizadas no campo da pesquisa, como por exemplo, quais outros materiais que dão suporte às práticas docentes, como são utilizados, etc. Assim posto como já justificamos na metodologia, nesta turma de 4<sup>a</sup> ano da professora Vanda, realizamos apenas duas observações, não sendo possível finalizar com as cinco, por problemas pessoais da docente.

Nesse sentido, com a intenção de perceber a frequência que o LDP é utilizado nas aulas e no cotidiano da sala de aula, partimos para a primeira observação. A professora nos apresentou aos alunos explicando qual a intenção ao estarmos ali em sala de aula. E para iniciar, perguntou aos alunos quem se lembrava da história ela havia contado no dia anterior. Os alunos respondem que era o livro “Festa no céu”. Vanda perguntou ainda se alguém se recordava qual era o autor do livro quando vários alunos responderam que era a Ruth Rocha, mas apenas um aluno acertou dizendo Ana Maria Machado. A professora então ressaltou que nesta aula conhecerão mais sobre a autora Ana Maria Machado.

Por ser uma escola de tempo integral, enquanto aguardava o horário do café da manhã, a professora chamou um discente e pediu para pegar os LDPs que ficam guardados no armário da sala de aula. São 19 alunos na sala de aula e todos

receberam o livro. Um fato interessante que percebemos em três, das quatro instituições pesquisadas, é que os Livros Didáticos ficam guardados no armário da sala de aula e só são entregues aos alunos durante as aulas.

Essa proposta do Livro Didático permanecer no armário da instituição contradiz ao que alguns autores colocam quando afirmam que o LDP pode se constituir no único material de incentivo à leitura e à escrita com o qual os alunos têm contato e a escola acaba se configurando no espaço responsável por despertar o interesse leitor das crianças. Neste caso, se o aluno não leva o livro para casa, a função cultural do material acaba se esvaziando, configurando-se apenas como um material escolar, utilizado apenas no espaço da escola.

Como justificativa para esta prática, a professora explicou que guarda os LDPs no armário para evitar que os alunos os esqueçam em casa nos dias destinados às aulas de Língua Portuguesa. Com isso, o contato do aluno com o livro acaba por ser prejudicado.

Nesta mesma aula, após a distribuição do LDP, a professora pediu para que abrissem na página 34 e verificassem uma explicação do que é conto popular e conto literário. Na página do LDP indicada pela professora, há um conto literário intitulado “Esta casa é minha” de autoria de Ana Maria Machado. Após a explicação dos dois tipos de contos, a professora organizou a fila para o café da manhã e, ao retornarem, entregou uma pequena folha impressa para cada aluno. Nesta, contém a biografia retirada da internet de Ana Maria Machado. A docente, então, realizou a leitura oral e em seguida, perguntou aos alunos para que público Ana Maria Machado ainda escreve preferencialmente, eles responderam que é para crianças.

Vanda ressaltou que irá fazer a leitura do conto literário contido no LDP. Para iniciar a leitura, escreveu o título do texto na lousa: “Esta casa é minha!”, e ao perguntar que tipo de frase é essa, poucos alunos responderam que é afirmativa, enquanto outros permaneceram em silêncio. A professora realizou a leitura oral do texto e os alunos o acompanharam em silêncio.

Após a leitura, a professora elaborou as seguintes perguntas orais sobre o texto:

*O que vocês entenderam desse conto? Era um lugar qualquer? Que lugar era esse? Tem umas imagens no texto? A gente consegue imaginar o quê olhando*

*esses desenhos? Será que era próximo a uma cidade barulhenta? Cada um tinha sua casa? Porque ela disse “Esta casa é minha!”? A casa era dela? A casa era de todo mundo? Que todo mundo é esse? Que mudanças ocorreram no local depois da construção da casa? O pai recebeu uma proposta de ir trabalhar em outro lugar, ele pediu para alguém tomar conta da casa?*

*(PROFESSORA VANDA – 5º ano - Diário de campo - 01/04/2016)*

Ao fazer as perguntas, a professora cedeu tempo entre cada questão para ouvir o que os alunos tinham a dizer, e sempre fez inferências com acontecimentos da vida escolar e conhecimentos já adquiridos pelos alunos para ajudá-los na compreensão do texto. Essa prática é defendida por Girotto e Souza (2010) ao afirmarem a importância de um ensino pautado em estratégias de leitura, nesse sentido, apontam que:

leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que lêem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata a inferência que faz (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Conforme a discussão trazida por essas autoras, quando os leitores inferem, eles utilizam seus conhecimentos prévios com a expectativa de um entendimento literal do texto lido, para isso os professores devem ensinar como atuar durante a leitura para que ocorram inferências adequadas. Durante as perguntas que a professora fez, há palavras no texto que as crianças não conheciam e perguntavam quais os significados, nesse momento a docente explicou para os alunos que ao terem dúvidas, não podem sair em busca de respostas prontas. Nesse momento, pegaram o dicionário para pesquisar as palavras que não conheciam e cada aluno, escolhido pela professora, leu o significado que o dicionário trouxe. Aqui percebemos uma pequena contradição do que as mesmas autoras mencionadas acima propõem, uma vez que para elas “*inferir o significado de palavras desconhecidas*, deve ser com o propósito de usar as dicas do contexto para entender o vocabulário. [...]” (Girotto; Souza, 2010, p. 78).

Após a discussão do texto, a professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Língua Portuguesa e passou na lousa o número das páginas e das atividades que deveriam copiar e responder no caderno. O tópico trazido pelo LDP, logo abaixo do texto, é intitulado “Para compreender o texto” que é composto por doze questões, mas a professora selecionou apenas as questões de número dois a oito.

As atividades que a professora opta por não trabalhar são questões que pedem para conversar com seus colegas como era o local onde a história ocorreu, quais mudanças que ocorreram neste local, como as personagens tomaram conta da casa, quem eram os vizinhos, o que a família compreendeu. A atividade propunha também reler o trecho e fazer uma tabela das falas do narrador e das personagens percebendo se as palavras destacadas existem na Língua Portuguesa e ainda escrever qual é a língua de cada animal, nesta parte o livro trazia imagens referentes ao texto e por fim criar neologismos.

Já as atividades trabalhadas pediam aos alunos para responder:

**2-** *Responda no caderno.*

- a) *Quem é o autor do conto?*
- b) *Em que lugar se passa a história?*
- c) *Quais são as personagens?*

**3-** *Copie as frases no caderno, de acordo com a ordem dos acontecimentos.*

- a) *A família muda-se para outra cidade.*
- b) *A família volta para a praia.*
- c) *A família mora num apartamento.*
- d) *A família muda-se para a praia.*

**4-** *Você já ouviu a palavra **narrador**? Em que situação ouviu?*

**5-** *Copie no caderno o trecho da primeira fala do narrador.*

**6-** *Copie outro trecho da fala do narrador.*

**7-** *Explique como você distingue a fala do narrador da fala das personagens.*

**8-** *Copie no caderno a frase que indica o papel do narrador no conto *Esta casa é minha!*.*

- *Em seguida, escreva o nome desse narrador.*

a) *O narrador é uma das personagens da história e participa dos*

*acontecimentos.*

*b) O narrador não participa dos acontecimentos.*

*(PROJETO BURITI, 2014, p. 37 e 38)*

Nota-se neste trecho, que não há preocupação por mostrar aos alunos os aspectos linguísticos que permitam construir significados na língua oral e escrita e que possibilitem conhecer os diferentes gêneros. O que percebemos é uma prevalência de atividades mecânicas de transcrição de frases e/ou palavras que sugerem apenas cópia do texto trabalhado, o que para Marcuschi (1946), esse tipo de atividade não possui caráter crítico e, conseqüentemente, não oferece ao aluno a leitura coerente de textos em situações da vida diária.

Enquanto os alunos faziam as atividades, a professora deslocou-se de carteira em carteira observando a organização do caderno e tirando dúvidas das questões que os alunos encontraram dificuldades. Ao perceber que várias crianças apresentavam dúvidas nas mesmas questões, as quais pediam para colocar os acontecimentos em ordem de acordo com o conto e a que solicitava distinguir a fala do narrador com a fala das personagens, a professora resolveu explicar essas duas questões de forma oral para todos os alunos, as outras questões os alunos fizeram sozinhos. Passado um tempo, o sino tocou avisando o término da aula e horário do recreio. Assim a professora pediu para guardar o material e sair para o intervalo.

Na segunda e última observação, a professora Vanda iniciou a sua aula perguntando aos alunos qual autora eles estavam estudando e de quem era a biografia que haviam lido na aula anterior, assim os alunos recordaram que se tratava de Ana Maria Machado. A professora então avisou que leria outro conto intitulado “A galinha ruiva” também de autoria de Ana Maria Machado, contido em um livro literário que compunha o acervo do Cantinho da Leitura da sala de aula. Talvez esta não seja uma leitura indicada para o 5º ano do Ensino Fundamental por se constituir em uma história de fácil compreensão e, portanto, voltada para um público de menor faixa etária.

Após terminar de ler a história, a professora perguntou aos alunos o que eles aprenderam com a história. Ouviu a resposta de cada um que se propôs a falar sua opinião. Em seguida, explicou sua própria opinião ressaltando o respeito pelo colega e que também devem deixar a preguiça de lado. Terminada a explicação, pediu para

os alunos formarem uma fila para tomar o café da manhã. Ao retornarem à sala de aula, a docente pediu que pegassem a tarefa do texto “Essa casa é minha” para fazer a correção.

Antes de dar início à correção, a professora solicitou aos alunos lembrarem em voz alta a história. Feito isso iniciou a correção, momento em que lia em voz alta a questão do LDP e os alunos respondiam de forma coletiva e oral. Quando um aluno lia a resposta e a professora percebia que estava incorreta ou incompleta, logo pedia para refazer.

Terminada a correção, a professora se dirigiu até o armário da sala de aula e distribuiu LDP para a turma, ressaltando para abrir o material na mesma página trabalhada na aula anterior, momento em que a maioria reclamou de pegar o LDP. Logo, a professora pediu para copiar as atividades que passaria na lousa e avisou que precisariam do LDP para responder.

As atividades passadas na lousa referiam-se ao conto “Essa casa é minha”, e foram elaboradas naquele momento pela professora. Foram questões voltadas para a compreensão do texto e para aspectos gramaticais. As questões que a professora considerou referentes à interpretação do texto são: “O que achou do conto? Você concorda que tem que cuidar da casa? Você gostaria de morar em um lugar assim? (PROFESSORA VANDA – 5º ano – Diário de campo – 01/04/2016)”. Tais questões, na visão de Marcuschi (1946) são perguntas subjetivas que pouco tem a ver com o texto, o que não permite testá-las em sua validade, visto que o aluno responde com base em sua própria opinião.

Já as atividades que se referem às questões gramaticais, pediam para retirar do texto palavras trissílabas, paroxítonas, polissílabas e por último construir frases interrogativas, exclamativas e afirmativas utilizando a palavra ‘casa’. Percebemos aqui um ensino pautado em decorar regras e nomenclaturas que constituem em um meio e não um fim, já que como lembra Alves (2013, p. 17) “tratam-se apenas de rótulos e não de competências para se falar ou se escrever melhor”.

Neste aspecto não se percebeu nas atividades elaboradas pela professora a preocupação com a análise linguística do texto lido que, no caso da leitura de textos, conforme Brasil (1997, p.79), possibilita a “discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentidos”.

Após terminar de passar as atividades na lousa, a professora avisou aos alunos que copiassem e respondessem no caderno utilizando o LDP apenas para as atividades que pediam para retirar do texto. Enquanto os alunos respondiam, a professora deslocou-se de carteira em carteira auxiliando aqueles que necessitavam de ajuda, atentando-se para a organização do caderno e da letra. Passado um tempo, a docente pediu para quem havia terminado as atividades guardar o LDP e continuou auxiliando aqueles que não haviam finalizado. Logo o sino tocou avisando o término da aula de Língua Portuguesa e início do intervalo, momento em que a professora recolheu todos os LDPs e liberou os alunos.

As observações problematizadas na pesquisa mostraram que as atividades contidas nos LDPs utilizados pelas professoras pesquisadas passam por modificações, sejam elas orais ou escritas quando trabalhadas em sala de aula. Algumas atividades não são desenvolvidas, outras apenas os textos que compõem os livros são usados para realização de exercícios elaborados pelas docentes.

Portanto, a partir das observações, consideramos importante discutir, com base também na entrevista, que análise a professora Vanda fez do livro e quais modificações efetuadas no seu uso. Na entrevista, a docente Vanda afirmou realizar adaptações no LDP, voltadas sempre para melhorar a compreensão do aluno, momento em que, segundo ela, promove situações paralelas relacionadas ao entendimento já iniciado pelo discente para que a aprendizagem se concretize, já que considera o LDP um instrumento importante na prática pedagógica, tanto que prefere adaptá-lo a utilizar outros materiais. É o que podemos ver no trecho abaixo:

**Professora Vanda – 4º ano:** *Mesma coisa que os outros materiais pedagógicos utilizados, ele contribui muito, mas se for usado de forma adequada. Então, de acordo com a matriz curricular, você seleciona o conteúdo que está no livro didático e faz a proposta para a sala, isso dá para perceber se houve ou não envolvimento, se houve ou não aprendizagem, caso não aconteça, a gente tem que associar outros recursos para que a aprendizagem ocorra.*

Através desta afirmação, entendemos que a professora valoriza o LDP como todos os outros materiais utilizados por ela na construção de sua prática pedagógica, visto que, alega utilizá-lo em suas aulas assim como os outros recursos

disponíveis. No entanto, ao utilizar o LDP e perceber que o processo de aprendizagem não ocorreu da forma como foi planejada, a docente recorre a outros recursos, os quais objetivam contemplar as necessidades/dificuldades daquele momento.

Esse processo se configura em um aspecto que caracteriza uma falsa liberdade na prática docente, uma vez que as professoras têm o livre arbítrio de criarem e utilizarem outros instrumentos na construção de suas práticas de ensino, ou até mesmo fazerem uso de distintas fontes de pesquisa para ampliar o repertório das suas práticas pedagógicas. Mas, ao mesmo tempo, existem fatores que acabam engessando a prática docente, como por exemplo, o próprio LDP que chega à escola após ser pré-selecionado pelo MEC, também os conteúdos trabalhados são exigidos pela matriz curricular da instituição e devem ser cumpridos dentro de um determinado prazo, o que acarreta acúmulo de conteúdo, não sobrando tempo livre para a docente selecionar, elaborar e utilizar conteúdos e materiais didáticos que considere pertinentes à sua turma. Outro fator também é o tempo escolar que limita a extensão dos textos a serem trabalhados na aula e dispõe sobre o que é adequado ao tempo da aula (extensão dos textos a serem lidos por exemplo) e o que excede esse tempo.

Ao destacar a relevância do LDP tanto na prática docente quanto no processo de aprendizagem do aluno, indagamos quais seriam os aspectos, considerados por ela, positivos e negativos no LDP. Assim, de positivo afirmou que:

**Professora Vanda – 4º ano:** *Primeiro fato positivo do material é que todos têm acesso ao mesmo tempo ao Livro Didático em sala, então é um material mais fácil de trabalhar e quando se quer trabalhar **os aspectos de análise da língua**, ele facilita bastante porque ele **contempla a parte gramatical** e facilita o trabalho pra gente.*

Compreendemos então que, ao contrário das outras professoras que destacam a importância do material por abordar diversos gêneros textuais, a docente Vanda ressaltou a importância de apontar para os aspectos gramaticais como sendo essenciais para o ensino da língua. Sendo assim, considera o LDP um

material facilitador para esse processo, por abordar conteúdos voltados para o ensino de regras e nomenclaturas. Percebemos na afirmação desta professora, que a concepção de língua que ela aborda, é contrária ao que propõe (Antunes, 2003), ao afirmar que o maior equívoco cometido por professores é acreditar que ensinando nomenclatura gramatical conseguirão formar alunos leitores competentes para ler e escrever.

No que se refere aos aspectos negativos do material, a professora Vanda afirma que:

**Professora Vanda – 4º ano:** *De negativo eu diria que os textos não são muito chamativos... longos demais, uma vez que, com essa nova lei, de não poder reprovar o aluno até o 3º ano, o aluno está chegando muito prematuro à série, então o 4º ano ainda não tem esse entendimento necessário que o texto mais complexo não daria para ter uma interpretação satisfatória.*

Vários estudos apontam a importância da leitura para o desenvolvimento da criança enquanto leitor e escritor crítico. Ao mesmo tempo comprovam que não é o tamanho do texto que o torna atrativo ou não, mas sua complexidade. Nesse sentido, a professora considera negativo, um aspecto visto por muitos como positivo, que é o trabalho com textos completos e não fragmentos. Brasil (1997, p. 36), por exemplo, descreve que, geralmente, são oferecidos aos alunos textos curtos ou de poucas frases considerados pelos docentes mais adequados àqueles que estão iniciando com a leitura. Quando na verdade, “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”. Assim, trabalhar com textos curtos, não significa facilitar o ensino, podendo até se configurar em uma prática equivocada, quando na verdade devemos nos atentar para textos de qualidade sem nos preocupar com o tamanho.

Indagamos ainda se complementa as atividades do livro com outras fontes. Vanda afirmou complementar com outros materiais didáticos, textos diversificados, atividades retiradas de outros Livros Didáticos, entre outros, como podemos ver:

**Professora Vanda – 4º ano:** *Complemento sim. Complemento com atividades que forcem um pouquinho mais o raciocínio, entendimento da criança. Então todo e qualquer material didático como o jornal, para completar o livro, as informações externas do que está no livro e que está externa também, que o aluno não tem o acesso em casa, tudo isso é trazido para a sala de aula. [...] Então você trabalha uma disciplina e joga outra disciplina interdisciplinar, então para completar o livro, para que a proposta pedagógica seja mais completa, a gente tem que complementar sim.*

A resposta da professora apontou para uma prática que buscava levar para a sala de aula diversidade de textos retirados de outros suportes que não o Livro Didático, coadunando com as discussões atuais sobre a necessidade do ensino de língua se deem a partir de textos, mas, como lembra Marcuschi (2008), não basta aceitar tal postulado como verdadeiro pois é preciso estar atento ao modo como isto é posto em prática. Nas observações realizadas, não percebemos um trabalho realizado com o objetivo de levar a uma reflexão sobre a língua a partir da observação dos recursos dos textos trabalhados, conforme evidenciado na análise das aulas.

A diversidade de material não foi percebida durante as duas observações que foram possíveis realizar nesta turma. Nestas aulas foi presenciado o uso, além do LDP, de livros literários, uma vez que toda aula era iniciada com uma leitura literária feita pela professora.

Mesmo assim, a professora Vanda, alega ter o LDP como um apoio, afirmando não fazer uso desse material diariamente, é o que podemos perceber em sua fala:

**Professora Vanda – 4º ano:** *Nas minhas aulas de Língua Portuguesa eu trabalho de uma a duas vezes por semana, são cinco aulas semanais, e ultimamente ele **está um pouquinho deixado de lado, porque tivemos a aplicação da Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA) e os conteúdos são diferentes.** Aí houve o trabalho de estar reforçando com os alunos a aprendizagem das questões da proposta pela prova externa.*

Através desta afirmação, percebemos que os conteúdos abordados pela matriz curricular da instituição, diferem daqueles que são cobrados na Avaliação Diagnóstica Amostral. Portanto, vemos aqui uma contradição, visto que, a seleção do LDP ocorre buscando atender os conteúdos propostos pela matriz curricular, assim o MEC envia para as escolas algumas opções de LDPs, e os professores se reúnem para selecionar aquele que mais se aproxima do contexto a que estão inseridos os educandos. Por outro lado, as avaliações externas, que são hoje uma realidade na escola, acabam por exercer um papel regulador da prática de ensino. Neste sentido, a avaliação que deveria ser diagnóstica, acaba se tornando uma meta a ser atingida, e para se saírem bem na avaliação, os alunos recebem um “treinamento” para tal. É também o que constata Machado Silva (2015) que, em sua pesquisa, observou que professoras de alfabetização realizam “simuladinhos” com os alunos para estes responderem a Provinha Brasil, algumas semanas antes da aplicação da avaliação.

Diante de todo contexto discutido, percebemos que a docente considera relevante a escola possuir o LDP. Em contrapartida, afirma tê-lo como um material para apoio à sua prática docente, alegando utilizá-lo poucas vezes, ou até mesmo não fazer uso deste, mesmo tendo em quantidade suficiente para todos os alunos. E este uso, como vimos nas práticas das outras professoras sujeitos da pesquisa, estão influenciados por inúmeros fatores, como vimos, desde o tempo da aula, passando pela matriz curricular, até a concepção de ensino da professora que em alguns casos, como a complexidade dos textos trazidos pelo livro, é mais relacionada à visão tradicional do ensino da língua e da escrita, do que aquela percebida no LDP

Ao final das problematizações das categorias de análises que emergiram ao longo da pesquisa, procuramos, no item seguinte, apontar para algumas considerações que o trabalho suscitou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que exigiu rigor, disciplina e aprofundamento em estudos teóricos para que pudéssemos realizar a análise do material coletado, conseqüentemente, gerando conhecimento sobre o assunto abordado. Ou seja, como pesquisadoras, vivemos em tempo de descobertas, assim optamos por uma investigação em que pudéssemos perceber como o Livro Didático de Língua Portuguesa está sendo utilizado pelos docentes ao que se refere às suas práticas de ensino.

O contato com as professoras como sujeitos da pesquisa foi muito importante, visto que nos proporcionou conhecer melhor a realidade tanto da escola pública municipal, quanto da escola pública estadual. Esta pesquisa possibilitou-nos também dar voz aos professores sobre suas dificuldades, limitações e as precárias condições de trabalho para construir suas práticas de ensino.

O que pudemos perceber é que, os professores têm uma liberdade relativa de buscar outros materiais para compor suas práticas pedagógicas já que deverão seguir a matriz curricular, e no caso das professoras do município, com as atividades apresentadas pelo material do HTPC. As docentes planejam suas atividades de ensino-aprendizagem pautadas não só no livro didático, mas também em suas concepções sobre o que consideram importante no aprendizado da língua. Nesta pesquisa, o que ficou evidenciado é que, um dos aspectos do livro a que elas se mostraram mais resistentes, foi quanto aos textos, considerados longos e complexos para os alunos. Tal fato aponta para a visão de que os textos para alunos de anos iniciais devem ser curtos, facilitando a compreensão. Neste caso compreensão se limita à recuperação dos elementos que estão na superfície do texto.

Outro aspecto evidenciado foi com relação ao ensino de gramática, que na maioria das vezes era complementado pelo professor com outras atividades elaboradas por ele próprio ou retiradas de outros livros. Neste caso, o que ficou salientado, é que a concepção de ensino do professor continua arraigada ao ensino tradicional que privilegia a memorização de nomenclaturas e regras e o reconhecimento das classes de palavras em frases isoladas. Na análise dos livros adotados, essa concepção não é diferente, mesmo que em algumas atividades, os livros usem textos para evidenciar os conceitos gramaticais.

Assim, percebemos que as modificações, quando efetuadas nos exercícios, são ocasionadas devido à concepção de ensino que cada docente carrega em sua prática, considerando também, aspectos como organização da aula, tempo das atividades, programa a ser fielmente cumprido, entre outros fatores que exigem uma maior disponibilidade de tempo de cada professor, tanto é verdade que todas enfatizaram para a utilização o LDP como um apoio para a prática docente, uma vez que alegaram preferir textos mais curtos, para desenvolver outras atividades dentro do prazo definido.

Portanto, fica visível que as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como toda a metodologia, são baseadas em materiais diversificados e não só nos Livros Didáticos, que não se configura como o único recurso pedagógico para guiar a prática docente, mas como um material ao qual recorrem para complementar as práticas de ensino. E quando utilizados, as professoras não fazem um estudo linear do LDP, mas sim, modificam, suprimem e acrescentam nas atividades propostas por esse material, sempre que consideram necessário, com o intuito de atender à diversidade de alunos e às dificuldades de aprendizagem que cada um possui. Ou seja, em relação ao uso do LDP,

Alguns consideram importante o uso deste material e queixam-se de não terem disponível para o ensino de sua disciplina. Outros professores acreditam que o uso do livro didático torna a aula cansativa, monótona. É preciso inovar com materiais diferentes, que estimulem o aluno e também o professor, pois alguns professores sentem-se presos quando usam o livro didático, preferindo utilizarem textos pré-selecionados e organizados por eles mesmos [...] (FISCARELLI, 2016, p. 5).

Assim, o que ficou evidenciado é que o livro é mais um apoio para o professor, e não o guia da sua prática de ensino. No entanto, percebemos que as professoras quando elaboram exercícios com o LDP, em nenhum momento foi observado atividades que se ancorassem em outra concepção de ensino diferente da adotada pelo material. Pelo contrário, as atividades das professoras se articulam muitas vezes, com a visão tradicional do ensino do que o LDP apresenta.

Pudemos atestar ainda, que este trabalho nos permitiu constatar que as professoras fazem uma releitura do processo educacional, visto que devem cumprir com materiais enviados às escolas quinzenalmente. Já nas escolas estaduais, as docentes possuem a liberdade de selecionarem com o material que desejam, mas

devem cumprir com todo o conteúdo da matriz curricular no período determinado por autoridades da instituição.

Outro fator percebido nos relatos das professoras, é que existe uma autonomia relativa na seleção dos livros pelos professores visto que, o docente, apesar de receber os livros para analisar e possuir a 'liberdade' de escolha do LDP que considera mais adequado, os que chegam à escola, já passaram por uma pré-seleção do MEC, ou seja, o universo de livros à disposição do estabelecimento de ensino já vem reduzido e os professores ainda têm que optar por três LDPs, para que um deles chegue à instituição. Portanto, o que ocorre é que a seleção dos livros é feita inicialmente pelo governo federal. Neste sentido, o docente acaba sendo tolhido e limitado no processo de escolha do material que usará na sua prática.

Finalmente, é preciso salientar que a pesquisa possibilitou um novo olhar para a relação do professor com o LDP. Este já não é mais seguido linearmente e sem interferências por parte do professor sem que isso signifique a adoção de uma concepção de ensino diferente da que o livro traz, pelo contrário, na maior parte das vezes em que atividades foram inseridas nas aulas, foi para reforçar o ensino calcado na repetição e memorização em detrimento da reflexão e dos usos que se faz da língua nos diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Damaso Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar** Campinas: Papirus, 1995. 130 p. -. (Prática pedagógica) Inclui bibliografia. ISBN 8530803760 : (broch.)

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Encontro & interação, ed. Parábola, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. ed. Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação, São Paulo: Parábola, 2005. 263 p.

BUNZEN, Clécio. Reapresentação de Objetos de Ensino em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês. **Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos dos livros didáticos e projetos didáticos autorais**. Tese - Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: 2009.

CAVEQUIA, Marcia Aparecida Paganini. **Livro Didático de Língua Portuguesa: dizeres dos professores**. Dissertação de Mestrado em educação, 2011. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-CAVEQUIA\\_MArcia\\_Aparecida\\_Paganini.pdf](http://bancodeteses.capes.gov.br/http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-CAVEQUIA_MArcia_Aparecida_Paganini.pdf)> Acesso em 20 mai. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: ed. Vozes, 2006.

COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO (Brasil) (Co-autor). **O livro didático: sua utilização em classe** 2. ed. rev. e atual. - [Brasília]: MEC: COLTED, 1970. 239 p., il. Inclui bibliografia.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2008.(Coleção História da educação)

DIAS, Luiz Francisco. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Caderno de pesquisa**; São Paulo (52) : 7-17, fev. Tradução de Horácio Gonzales. 1985.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.esp.1.2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e linguagem).

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GUIMARÃES, Sione Pires de Moraes. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. **Em Aberto**, Brasília, v.16, n.69, p. XX-XX, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>>. Acesso em: 06 out. 2015.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Leituras no Brasil).

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação e Sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Aparecida. **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1988. p. 133.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: ed. Ática, 2000. 128p.

NUNES-MACEDO, Maria do Carmo Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan./abr.2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100003&lang=pt)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo : Summus; Campinas : Editora da Unicamp; 1984.

OTA, Ivete Aparecida Silva da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, n. 35, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300016&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300016&lang=pt)>. Acesso em 5 mai.2015.

PINATI, Carolina Taciana. **Discurso Pedagógico: um confronto entre a apostila e o Livro Didático de Língua Portuguesa**. Dissertação - Mestrado em lingüística. Universidade de franca. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/> Acesso em: 17 mai. 2015.

PROJETO BURITI. **Português: ensino fundamental: anos iniciais**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 3 ed. – São Paulo, 2014.

REIS, Andreia Rezende Garcia; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola. **Práticas de**

**Linguagem**, v. 1, n. 1, p.89-95, jan./jun. 2011. Disponível em:<<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2011/06/Fale-para-o-professor-Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-o-LD-de-LP.pdf>>. Acesso em 19 de mar. 2015.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **Gêneros textuais e ensino de leitura e letramento**. 2011.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita. **Aulas de apoio pedagógico em competências de leitura e escrita no Colégio Militar de Brasília: um estudo em letramento e discurso**. Brasília. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, Patrícia Maria Machado. **Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2015.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SUASSUNA, Livia. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor. **Anais... I Simpósio sobre Materiais Didáticos: do giz ao CD-ROM**. UFPE, 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro DPA, 2003. p.183-206.

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos: língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aprender juntos língua portuguesa: ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. **O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361> Acesso em: 19. mar. 2015.