

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES

Marcia A. Paganini CAVÉQUIA*
Lucinea A. de REZENDE**

ABSTRACT: We have presupposed that the textbook is a genre of discourse, not a support of various genres. Then, we believe that it takes a watchful eye on the process of preparing and using teaching materials, since often mother tongue classes have these tools with only material. So, we must consider what is the space offered by Portuguese language textbook for the teacher to interact with the author and what are the appropriations that teachers do that instrument. The analysis of data obtained in the research entitled Portuguese Language Textbook: Appropriations by Teachers may provide data for both the teaching practice in relation to the textbook and to the copyright work.

KEYWORDS: textbook; genre of discourse; mother tongue teaching; teaching practice

1. Breve contextualização

A vivência de uma das autoras deste artigo, uma professora-pesquisadora que, há 16 anos, trabalha com a autoria de livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP) para o 1º ao 9º ano do ensino de fundamental, proporcionou-nos investigar como os professores apropriam-se da obra didática, isto é, de que maneira interagem com ela e a utilizam.

A pesquisa, ora em andamento, intitula-se Livro Didático de Língua Portuguesa: Apropriações dos Professores, e está sendo desenvolvida dentro do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, tendo sido iniciada em 2009 e prevista para ser concluída em 2010.

Nossa justificativa para esse estudo deve-se ao fato de o livro didático (LD) ser um instrumento bastante presente nas salas de aula (muitas vezes, é o único material de que o professor dispõe para trabalhar com os alunos), importando, assim, discutir seu engendramento e as concepções que o perpassam.

Os sujeitos envolvidos são os professores de 1ª à 4ª série/1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de um município localizado ao norte do estado do Paraná. A escolha desses professores participantes nessa investigação deveu-se ao fato de estes terem utilizado uma obra didática de autoria da pesquisadora, recentemente e por um período devidamente demarcado, e por estarem geograficamente bastante próximos à pesquisadora. O estudo tem, portanto, por objeto de investigação as apropriações desses professores acerca do referido livro didático.

Nosso objetivo é conhecer um pouco das apropriações do professor no LDP. O modo como esse profissional interage com o livro, a maneira como o utiliza, em que medida o manual didático o auxilia em sua ação docente são alguns pontos de investigação. Além disso, pretendemos fornecer indicadores a outros educadores que também queiram desenvolver um material didático, ou seja, um instrumento por meio do qual desenvolver sua ação de ensino de língua materna.

A metodologia empregada consiste na aplicação de questionários com questões em escala *likert* e solicitação de justificativa das respostas escolhidas. Os dados coletados estão

* Mestranda; Universidade Estadual de Londrina.

** Pós-doutora; Universidade Estadual de Londrina.

sendo analisados à luz de um referencial teórico¹. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, situada no contexto da educação escolar e está voltada especialmente à área de leitura.

No decorrer deste texto, discutimos a constituição da autoria e o processo de elaboração do LDP; a idealização do sujeito-leitor que se pretende formar; as concepções de língua/linguagem, texto, gênero e discurso que perpassam o manual didático; o objeto livro didático de língua portuguesa do ponto de vista da teoria dos gêneros. Em seguida, voltamos o olhar para uma amostragem das respostas dos sujeitos da investigação e apresentamos algumas considerações, a título de conclusões parciais.

2. Constituição da autoria e elaboração do LDP

O ideal de um profissional autor de materiais didáticos caracteriza-se como um sujeito imbuído de um repertório textual diverso, pois a matéria-prima do LDP é constituída de variados textos, por meio dos quais perpassam as mais diversas ideologias. Portanto, vivenciar múltiplas leituras consiste em um fator inerente ao processo de constituição do autor.

Olhando de maneira pregressa, é possível perceber que o constituir-se autor de LDP implica em ser um leitor em constante processo de formação. Para tal, trilha-se um longo caminho de múltiplas leituras, realizadas nos mais variados suportes, incluindo-se aí a leitura do Mundo. A matéria-prima do LDP consiste nos mais variados textos. Portanto, a vivência textual impõe-se como um fator inerente ao desenvolvimento do trabalho. O apreço pela leitura é, nesse processo, fator determinante, pois, segundo Rezende

(...) o prazer de ler carece, em seu desenvolvimento, de repertório cultural. Assim, as coisas se retroalimentam: quanto mais gostamos de ler, mais lemos e aumentamos o nosso repertório cultural. Desse forma, quanto mais lemos, mais fácil fica a leitura (2007, p. 4).

A maneira de obter os textos para compor o *corpus* do LDP é realizando leituras nos mais variadas fontes: livros de literatura, de teoria e de referência (dicionários, enciclopédias, guias, manuais de redação), documentos prescritivos oficiais da área da educação, jornais e revistas impressos e digitais, *sites* de conteúdos diversos, livros de reprodução de imagens (fotografias, telas, esculturas, charges, cartuns etc.), materiais de publicidade, enfim, em um universo ricamente vasto e diversificado.

As escolhas pautam-se em nossas vivências de leitura, seja do texto verbal, seja de outras semioses (teatro, cinema, dança, música), ou ainda as “leituras” feitas em viagens, em eventos culturais, em interlocuções com nossos pares etc., vivências estas que se acumulam, amalgamam-se e formam um todo indivisível. O ser humano é, sim, constituído e marcado pelas experiências culturais e interpessoais às quais experiencia. A leitura — da palavra, da imagem, do som, do gesto, do Mundo — é o que nos constitui.

A seleção e organização dos textos por meio dos quais se desenvolve a proposta de ensino de linguagem no LDP procura obedecer a critérios preestabelecidos, como os que constam dos documentos oficiais orientadores dos currículos e das metodologias de ensino da educação escolar brasileira. Contudo, o fator subjetivo é inerente ao processo: o *corpus* evidencia, sem dúvida, um ponto de vista próprio, singular, da visão de mundo do autor, enquanto sujeito singular.

¹ Nosso principal referencial é Bakhtin e os demais estudiosos que compõem o chamado Círculo de Bakhtin, além de outros teóricos que desenvolveram seus estudos a partir dos pressupostos desse filósofo, como Bronckart (1999), Koch (2001), Schneuwly (2004), Dolz (2004), Rojo (2005), Marcuschi (2007).

Para se elaborar um LD, muito mais que conhecimentos teóricos e práticos acerca de ensino e aprendizagem, é necessário dispor de uma afinada capacidade de estabelecer relações entre os signos aos quais se tem acesso. Tendo isso por princípio básico, o autor deve lançar-se à tarefa de organizar os conteúdos e os objetivos, encadeando as ideias de modo a formar uma trama bem arranjada.

É preciso ainda pressupor os leitores/usuários do material didático (professores e alunos), idealizá-los de modo que seja possível propor um trabalho acima de tudo agradável e por eles praticável.

Bakhtin/Voloshinov (1995) explicitam que a enunciação (o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados) é fortemente influenciada por fatores contextuais, pois quando dizemos algo, dizemos a alguém, num certo momento histórico, ocupando determinada posição social e levando em conta a posição social do interlocutor.

Sendo assim, ainda que o autor deva se preocupar com outros destinatários envolvidos na cadeia de produção, avaliação e circulação do LD (os editores e os avaliadores do MEC, por exemplo), são os professores e os alunos os reais destinatários dos enunciados que produz. No processo de elaboração do LD, esse fator jamais deve ser perdido de vista.

3. O leitor que se pretende formar

Formar indivíduos letrados, ou seja, sujeitos aptos a usar eficazmente sua língua materna, nas mais variadas situações, deveria ser uma responsabilidade de todos os docentes, independentemente da disciplina que ministrem. No entanto, essa responsabilidade recai com maior ênfase — quando não com exclusividade — sobre os professores de LP.

Sendo a formação de leitores de responsabilidade desses professores, é oportuno considerar o fato de que, na grande maioria das vezes, as aulas de língua materna serem ministradas com base nas propostas do LDP. Portanto, discutir alguns pressupostos do ensino de leitura, com enfoque no LDP, pode suscitar elementos que colaborem com o processo de autoria, a ação docente e a formação de leitores.

Um leitor competente caracteriza-se como aquele que compreende o que lê; consegue ler também o que não está escrito, mas subentendido; estabelece relações entre o texto que está lendo e outros já lidos; sabe que é possível atribuir vários sentidos a um mesmo texto (BRASIL, 1997).

Embora seja desejável que o trabalho com leitura no LDP favoreça a formação do leitor competente, podemos lançar as seguintes indagações: Essa função tem sido desempenhada? Com que grau de comprometimento? Por quais vias os livros didáticos tem se incumbido de tal tarefa?

Um LDP eficiente necessariamente precisaria preconizar o desenvolvimento da autonomia de seus leitores-em-formação. Leitura autônoma pode ser entendida como “aquela que se realiza com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo” (BRITTO, *apud* CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 54). A partir dessa proposição, pode-se ampliar esse conceito para além do ato de ler propriamente dito, considerando seu momento anterior, ou seja, o momento da escolha da leitura.

Leitor autônomo, idealmente, seria, então, aquele capaz de buscar por leituras nos mais diferentes suportes e de acordo com suas mais variadas necessidades. Nessa busca, ele age com poder de decisão, escolhendo o que ler e o que não ler. Cabe nesse momento nova indagação: Em que medida o LDP incentiva o aluno a buscar suas próprias leituras, de modo a posicionar-se criticamente frente ao que o próprio manual oferece?

Freire (2002, p. 41) nos ensina que “ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão

sendo tomadas”. O clichê de que ser autônomo e crítico é privilégio inato de alguns e que faz parte da personalidade de poucos privilegiados deve ser refutado, principalmente no ambiente escolar.

A leitura, quando vivenciada, refletida, indagada, pode ser considerada crítica. Nesse ato, o sujeito sofre conflitos e passa por inúmeras mudanças interiores, mudanças estas que, com o novo conhecimento, colocam à prova o que até então tinha por certeza.

(...) pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 2002, p. 26).

Por meio dessas reflexões, concluímos que o leitor crítico desenvolve uma postura seletiva diante da diversidade e multiplicidade de informações que circulam atualmente pelos diferentes meios de comunicação, sejam eles impressos ou eletrônicos, a fim de não cair em qualquer tipo de conformismo.

Sendo o leitor crítico aquele que busca cada vez mais o conhecimento e sua compreensão em detrimento do processo superficial da informação, e o sujeito autônomo aquele que se envolve em atividades que contribuam para o seu crescimento, podemos assegurar que a prática da leitura crítica caminha de mãos dadas com a da leitura autônoma. Isso porque um sujeito autônomo e crítico não se submeterá a leituras que não lhe forneçam novas relações, associações ou combinações de ideias, mesmo ou especialmente aquelas advindas do LDP.

Silva acrescenta que “todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas num único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO” (2002, p. 29, destaque do autor).

Posicionar criticamente frente a uma leitura, seja ela da palavra ou a do mundo, parece-nos ser o ponto central da formação do leitor pretendido. Afinal, para constituir sujeitos, o professor deve ser como um arquiteto cognitivo, que proporciona por meio das estratégias metodológicas a construção do aprendizado pelo próprio aluno de “forma autônoma e integrada, fazendo uso crítico da tecnologia” (AMARAL, 2003, p. 114).

Desse modo, torna-se possível ao aluno ter um posicionamento crítico perante as leituras que fizer, sendo estas virtuais ou não. Cabe lembrar que

O desafio social da leitura detém, como nódulo central, a habilidade da *contraleitura*, porque é com ela que podemos, com base na habilidade de brandir a autoridade do argumento, não só ir além do argumento, mas principalmente cultivar o *saber pensar* para melhor intervir. Ler significa tanto compreender significados quanto atribuir significados alternativos ao mundo, emergindo o leitor/autor (DEMO, 2007, p. 23, destaques nossos).

Para tanto, é importante que a escola dê espaço para a problematização no processo de ensino e aprendizagem. Discutir as diversas informações e permitir que o aluno ponha em questão os temas tratados tanto fora como no interior da escola — e do LD — são pré-requisitos essenciais na construção do leitor crítico e autônomo.

Para formar tal leitor, é importante que desde o processo de aquisição da linguagem escrita haja a compreensão por parte daqueles que ensinam que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

É por isso que abortar o processo de curiosidade implica em abortar também o ato da leitura, pois a curiosidade desperta no leitor o interesse de buscar por novos sentidos para seu mundo interior e exterior.

O professor deve assumir a responsabilidade de proporcionar um ambiente em sala de aula, que favoreça a percepção de todos os alunos como sujeitos, atores decisivos para configurar as ações de que participam. Porém, se os LDP tiverem por pressuposto que a leitura consiste apenas em um processo de decodificação de um texto escrito e que o texto nada mais é que um veiculador de informações e não de conhecimentos, conseqüentemente os professores organizarão suas atividades com ênfase na decodificação em voz alta feita por seus alunos e na reprodução de informações, vistas como absolutas e inquestionáveis.

Notório é o pensamento de Freire (1989), ao explicitar que a leitura do mundo consiste numa maneira de transformá-lo por meio de nossa prática consciente. Para tanto, a leitura necessita ser crítica, de modo a desestabilizar o mundo interior e gerar dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, tal leitura gera a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor, por meio da reflexão e, por fim, deve ocorrer à prática consciente, que consiste apenas em um resultado do novo sujeito transformado, porém inconcluso; afinal, outras leituras de mundo serão feitas e refeitas. Nesse sentido, o LDP, sendo elaborado e utilizado com base nos pressupostos aqui discutidos, por certo terá muito a contribuir com a (trans)formação do sujeito-leitor.

Rezende (2007) defende a ideia de que a tarefa de formar leitores requer que vivenciemos situações de leitura, ou seja, ler e compartilhar com outros leitores as leituras realizadas. A isso a autora chama *ambiência de leitura*. “A leitura é pensamento e o conteúdo de uma expressão que está ‘dentro do leitor’. Ou associamos o que lemos ao que já conhecemos, ou não faz sentido o que lemos” (p. 38).

Difícilmente o professor/mediador formará leitores se a vivência textual dele restringir-se à leitura de textos verbais apenas. As leituras devem ser feitas em suas mais variadas manifestações: da música, das artes visuais, do cinema, dos quadrinhos, da fotografia, do corpo entre outras (REZENDE, 2007).

Por meio dessas proposições, pode-se concluir que o objetivo do trabalho com leitura proposto no LDP não deveria ser o de formar pessoas aptas a decodificar mensagens, anulando a criatividade e a responsabilidade do aluno na re-construção da linguagem. É necessário que o aluno, por meio das leituras de *seu* mundo, encontre significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do *outro*. Possuir o saber crítico é possuir a capacidade de transformar o mundo por meio do mundo do outro, e vice-versa.

4. Concepção de língua/linguagem, discurso, texto e gênero no LDP

A concepção de língua/linguagem e suas teorias subjacentes influenciam a maneira de se pensar o ensino de língua materna. Tomemos como exemplo o período da década de 1970, em que predominava no contexto educacional brasileiro a concepção de linguagem como instrumento de comunicação². Nessa ótica, a linguagem é entendida como código. Sendo assim, para o estudo da língua, enfatizava-se o ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual comessem a ganhar certo espaço na escola (PERFEITO, 2010).

Ao serem divulgadas as ideias de Bakhtin e de seu Círculo, no Brasil, a partir da década de 1980, o ensino de língua materna começou a sofrer alterações significativas. Os documentos oficiais atuais — dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná — passaram a prescrever um trabalho

² Essa concepção fundamenta-se na teoria das funções da linguagem, proposta Roman Jakobson (1973).

com língua materna em sala de aula tendo por conteúdo estruturante o discurso, sob o enfoque da prática social. Esse embasamento está claramente pautado em Bakhtin e seus colaboradores. Nesse contexto, os LDP começaram, então, a refletir o novo paradigma, impulsionados especialmente pelos critérios de avaliação do Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1996.

Dentre as principais ideias que provocaram mudanças no modo de ensinar a língua materna estão as concepções de língua/linguagem, discurso, texto e gênero, às quais explicitaremos a seguir.

Segundo os pressupostos bakhtinianos, a **língua** é um sistema de signos específico, social e historicamente constituído, pelo qual o ser humano consegue significar o mundo e a sociedade. Produzir **linguagem** — entendida como fenômeno social, oriundo da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os seres humanos — significa produzir **discursos**, ou seja, implica em dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995).

As escolhas feitas ao dizer algo, isto é, ao produzir um discurso, não são aleatórias — embora possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que é realizado tal discurso (BRASIL, 1997, p. 22).

O discurso sempre se manifesta por meio dos **textos**, instrumentos por meio dos quais perpassam as diversas vozes sociais, que se confrontam ideologicamente (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995).

Koch (2001) explicita que

(...) todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadore, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin (1929), como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (p. 57).

A representatividade dos textos que compõe o LDP, tanto aqueles extraídos de outras fontes e nele reproduzidos, quanto os produzidos pelo autor do manual, é permeada por essas muitas vozes. Ao professor-usuário do LDP, é fundamental ter essa consciência, de modo a posicionar criticamente perante esses pontos de vista, inclusive levando seus alunos a também percebê-los e se posicionar.

Para Bakhtin (1997), um texto, seja ele verbal ou não, escrito ou oral, consiste sempre na materialização de um **gênero**. Ou seja, toda comunicação ocorre por meio de textos, que pertencem sempre a um gênero determinado.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Schneuwly (2004) defende a tese de que um gênero é um instrumento semiótico. Com base nos postulados de Bakhtin, esse autor argumenta que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (p. 27).

Marcuschi (2007, p. 22), explicitando a posição defendida por Bakhtin (1997) e corroborada por Bronckart (1999), diz que “é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*”.

Podemos, assim, ponderar sobre a importância dos gêneros no processo de apreensão da realidade, pois, conforme explica Fiorin (2008), novos gêneros surgem e os existentes são modificados de acordo com novos modos de ver e conceptualizar a realidade.

Os gêneros são os responsáveis por estabelecer uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem (FIORIN, 2008, p. 61).

As noções ligeiramente explicitadas acima têm o objetivo de fornecer uma visão, ainda que breve, do quadro teórico orientador do ensino contemporâneo de língua materna. Tais noções podem ser muito significativas ao professor a fim de que possa utilizar o LDP com consciência, de modo a elaborar o seu projeto de ensino o mais eficazmente possível. Interagir com o LDP, posicionar-se criticamente frente a ele (contralê-lo, conforme conceito de DEMO, 2007) implica em compreender as ideologias que o perpassam, de modo a verificar se estão ou não de acordo com as suas.

5. LDP como gênero do discurso

Discutidas as acepções de texto, gênero e discurso, passamos a tratar da noção de **suporte**³, que se refere à materialidade do objeto portador do texto. De acordo com Bunzen e Rojo (2005), esse objeto portador tem a capacidade de alterar as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade. Antes da invenção da imprensa, por exemplo, não era possível que um mesmo texto pudesse chegar a mais de um leitor ao mesmo tempo, com considerável rapidez. A próxima grande revolução de circulação de textos viria com os adventos da internet e das mídias digitais.

Conforme explicitam os autores supra citados, o LDP pode ser tratado a partir de duas abordagens: a que o considera um suporte de textos manifestados em variados gêneros, obviamente didatizados, e a que o considera como enunciado num gênero discursivo.

A abordagem que considera o LDP um suporte de textos de outras esferas de circulação é defendida por Marcuschi (apud BUNZEN e ROJO 2005). Esse autor classifica os textos que compõem o LDP em dois conjuntos de gêneros: os que vêm de fora, o que ele chama de *conjunto migrado*, e outro que surge internamente, ou *conjunto emergente*.

A abordagem defendida por Bunzen e Rojo (2005) considera os LDP um gênero do discurso, pois, argumentam esses estudiosos, é historicamente datado e atende a interesses de uma dada esfera de produção e de circulação e que, dessa situação histórica de produção, retira seus *temas*, suas *formas de composição* e seu *estilo*. Sendo assim, pode-se aventar que o LDP é um gênero e não um *suporte de gêneros*.

Essa é a posição defendida por Bunzen e Rojo (2005), ponto de vista que nos parece bastante coerente e condizente com a teoria de Bakhtin, pois, sem dúvida, existem unidade discursiva, autoria e estilo no LDP

proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indica muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo, sem autoria (p. 86).

³ Para um aprofundamento da noção de suporte, ver Possenti (2002), Chartier (2002), Brasil/Secretaria de Educação Fundamental (1997).

Quando falamos ou escrevemos, estamos atualizando formas relativamente consagradas de interação verbal, pois “*os modos de dizer* de cada indivíduo (a mobilização de recursos linguístico-expressivos pelo locutor) são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos *gêneros discursivos*” (BAKHTIN, *apud* PERFEITO, 2010, p. 828).

Assim sendo, os sujeitos envolvidos na produção do LDP elaboram enunciados num gênero discursivo, “que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 86).

No processo de elaboração do LDP, há a seleção e a organização, por parte dos autores e editores, de determinados objetos de ensino. Ao fazer essa seleção e organização, os elaboradores estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso com uma função social devidamente definida: “(re)apresentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 87).

Essa seleção/organização, explicam esses autores, é feita considerando-se, principalmente, a *avaliação apreciativa* dos autores e editores levando-se em conta seus interlocutores e também o próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino.

A preocupação maior de Bakhtin ao teorizar sobre o gênero não se refere ao produto, mas ao processo e à sua produção. Não são as propriedades formais dos gêneros que interessam a esse filósofo, mas a maneira como eles se constituem (FIORIN, 2008).

Um gênero do discurso pode perfeitamente trazer para seu interior outros gêneros, outras vozes, outros estilos, como é o caso do romance, tão bem teorizado por Bakhtin. Sendo assim, concordamos com o ponto de vista de Bunzen e Rojo (2005) de que a forma composicional do gênero LDP consiste no fenômeno complexo de intercalação de textos manifestados em gêneros diversos, ou seja, o LDP pode ser concebido como um gênero do discurso constituído por outros gêneros intercalados.

Desse modo, os textos presentes no LDP podem ser entendidos como uma forma de *discurso reportado*, ou seja, como um modo específico de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói seu texto por meio da intercalação de outros. Esse fenômeno permite-nos compreender que a estrutura composicional do gênero do discurso livro didático de língua portuguesa é

multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores os livros didáticos dialogam como outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 89).

Em nossa experiência de elaboração de LDP, podemos constatar a adequação do ponto de vista de Bunzen e Rojo, acima explicitado. Dentre os gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais, o autor seleciona aqueles que estão de acordo com suas concepções teóricas, metodológicas e pragmáticas. Esses gêneros/enunciados concretos são alinhavados, justapostos, contrapostos de modo a atender suas intencionalidades.

6. Os professores e suas apropriações

Os dados da pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa: Apropriação dos Professores foram coletados entre 200 docentes que atuam de 1º ao 5º ano do EF da rede pública de ensino de um município localizado ao norte do estado do Paraná. Da totalidade dos sujeitos abordados, 43% (86 deles) aceitaram participar. A coleta foi feita por meio de um questionário composto de 18 questões com alternativas em escala *likert* e espaço para justificativas das escolhas. Nem todos os respondentes justificaram suas opções, fato este que dificulta a análise qualitativa dos dados.

Por meio das respostas, que se encontram em processo de análise, pretendemos compreender melhor quais são as apropriações dos docentes no gênero livro didático de língua portuguesa, especialmente o LD objeto da investigação.

Transcrevemos algumas questões com algumas das respostas com o intuito de analisarmos a falas dos sujeitos.

Para a questão:

“Para os processos de ensino e de aprendizagem você considera os livros didáticos:

Importância de livros didáticos nos processos de ensino e aprendizagem	Valor numérico atribuído	Assinale com X sua resposta na linha desejada
Muito importantes	1	
Importantes	2	
Razoavelmente importantes	3	
Muito pouco importantes	4	
Não são importantes	5	

Fig. 1 – Importância de livros didáticos nos processos de ensino e aprendizagem

Justifique, por favor, sua resposta.”

Algumas respostas obtidas foram:

“Muito importantes. Desta forma, o ensino se torna sistematizado, sequencial e rico em atividades, leituras etc...” (Professor 1/Escola II)

“Muito importantes. O livro didático não deve ser usado como o único material de aprendizagem, mas é um apoio ao professor e um complemento aos alunos.” (Professor 2/Escola II)

“Razoavelmente importantes. O livro didático importa muito quando tem todos os conteúdos que serão trabalhados na série, e o professor precisa explorá-los corretamente. (Professor 5/Escola II)

“Importantes. O livro didático orienta o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Muitas vezes, ele é o recurso mais valioso que a escola tem.” (Professor 1/Escola III)

“Muito importantes. U livro didático aprovado pelo MEC com boa recomendação vai garantir um trabalho de qualidade com os alunos, pois foi pensado, estudado e organizado pó especialista, o que facilitará o trabalho o professor. É claro que o professor deve dominar o conteúdo e adequá-lo quando necessário”. (Professor 8/Escola V)

As falas acima, de modo geral, apontam para um consenso em relação à importância do LD nas salas de aula, ao mesmo tempo em que evidenciam uma consciência de que este material não deve ser o único recurso do professor (embora muitas vezes ele acabe sendo). É

possível notar ainda a cultura muito recorrente nas escolas em que o LD fornece o plano de conteúdos e objetivos da série/do ano, conforme demonstra a fala do Professor 1/Escola II.

Para a questão:

“A obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa ofereceu **contribuição** para a **formação de leitores** (seus alunos)?

Contribuição da obra A Escola é Nossa - Alfabetização/Língua Portuguesa na formação de leitores	Valor numérico atribuído	Assinale com X sua resposta na linha desejada
Altamente significativa	1	
Muito significativa	2	
Significativa	3	
Pouco significativa	4	
Nada significativa	5	

Fig. 2 – Contribuição da obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa na formação de leitores

Justifique sua opção de resposta, escrevendo como A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa ofereceu **contribuição** para a **formação de leitores.**”

Algumas respostas obtidas foram:

“Muito significativa. Através dos textos apresentados, muitos alunos despertaram o interesse pela leitura, demonstrando curiosidade pelo que estava escrito.” (Professor 1/Escola II)

“Altamente significativa. Os textos eram bons, muitos informativos e isso gerava certa curiosidade nos alunos, sempre queriam avançar as unidades.” (Professor 2/Escola II)

“Muito significativa. Como a coleção trabalha com a diversidade textual e textos de autores conceituados, contribui muito na formação de leitores. A qualidade dos textos é muito importante.” (Professor 8/ Escola V)

“Significativa. Essa contribuição foi dada devido à variedade textual apresentada, lembrando que uma criança que está desenvolvendo ainda a sua leitura, ela busca sempre algo mais curto, para que ela domine mais facilmente, e, em seguida busque novos desafios.” (Professor 9/ Escola V)

“Significativa. Os textos apresentados eram de acordo com o interesse da faixa etária, despertando o interesse pela leitura.” (Professor 1/Escola IX)

Percebe-se, por meio das respostas acima, que os professores valorizam, no LDP, textos que sejam diversificados, de boa qualidade quanto à autoria, adequados à faixa etária e curtos. O fator curiosidade (despertada pelos textos) é destacado como importante para a formação do leitor, conforme as falas dos Professor 2/Escola II e Professor 2/Escola II.

Chama também a atenção o fato de os professores considerarem importante que o texto, na fase inicial de escolarização, seja curto para que, assim, se forme o leitor. Esse posicionamento pode significar que o professor acredita que os alunos, no início do aprendizado da leitura, sejam capazes de ler especialmente ou unicamente textos de pequena extensão e, após dominar a leitura destes, passar para a leitura de textos mais longos. Pode indicar também que o professor considera o ato de ler como sendo a capacidade de transformar sinais gráficos em sons (decodificar) e não necessariamente atribuir sentido ao escrito, valendo-se de diferentes estratégias para isso (como inferência de ideias não

explicitadas; antecipação de informações, a partir das “pistas” do texto; levantamento de hipóteses a partir de elementos como a diagramação do texto, as ilustrações, o título etc.).

Muitas outras falas, em fase de análise, poderão nos fornecer informações importantes acerca de como se apropriam os docentes do LDP. Esses indicadores podem nos auxiliar no processo de (re)elaboração do manual didático, de modo a aprimorá-lo.

7. À guisa de conclusão

Se considerarmos que todo texto se dirige a alguém, sendo um elo na cadeia da comunicação verbal, um diálogo ininterrupto e constante, conforme propõe Bakhtin (1997), veremos que as enunciações dos professores muito nos têm a dizer acerca das proposições do LDP. Voltar o olhar para a *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 1997) desses sujeitos é um exercício vital para o processo de constituição autoral, processo este que não se finda; ao contrário, está em constante formação e transformação.

Conforme propõe Bakhtin/Voloshinov (1995), o diálogo, entendido não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, consiste numa das formas da interação humana. O LDP, esse gênero do discurso, é um instrumento por meio do qual se estabelece o diálogo entre autor e leitor (os professor/usuário). Trata-se, portanto, de um importante e singular instrumento de interação social, elaborado para ser apreendido, apropriado, contralido, reinventado.

Referências

- AMARAL, Sérgio Ferreira do. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____; VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- DEMO, Pedro. *O porvir: desafios da linguagem do século XXI*. Curitiba, PR: Ibpx, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

- GOVERNO DO PARANÁ / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Paraná, 2008.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 6a ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. Obtido em <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf> Acessado em 25 mai 2010.
- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. Londrina: Eduel, 2007.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.