

**USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
as maneiras de fazer de uma professora

**USES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK:** the ways to do of a teacher

**USOS DEL LIBRO DE TEXTO DE LENGUA PORTUGUESA:**  
las maneras de hacer de una profesora

Taíza Ferreira de Souza Cavalcanti

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
Arcoverde- PE, Brasil.  
taizinhafsc@hotmail.com

Alexsandro da Silva

Professor Doutor em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
Caruaru – PE, Brasil.  
alexs-silva@uol.com.br

## Resumo

Neste artigo, apresentamos resultados de um estudo que teve como objetivo analisar os usos que uma professora de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental fazia de um livro didático. Como procedimentos metodológicos, realizamos observações de aula e entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram analisados e interpretados por meio da análise de conteúdo, tendo como suporte a teoria do cotidiano de Michel de Certeau. Os resultados evidenciaram que a professora fabricava maneiras de fazer particulares para “consumir” as propostas do livro didático (seleção, reordenação e ampliação das atividades), adequando-as às necessidades do contexto da sala de aula. Compreendemos assim que a docente comportava-se como autora de suas práticas, e o livro didático constituía para ela um dispositivo que permitia a (re)criação/ampliação dos fazeres cotidianos, oferecendo múltiplas possibilidades de criação pedagógica.

**Palavras-chave:** Usos do livro didático. Maneiras de fazer. Práticas cotidianas.

## Abstract

In this article, we present results of a study that had as objective to understand the uses that a teacher of Portuguese language of middle school would do of a textbook. As methodological procedures, we performed classroom observations and semi-structured interviews, whose data were analyzed and interpreted through content analysis, supported by Michel de Certeau's theory of everyday. The results showed that the teacher made private ways to make ones to “consume” the textbook proposals (selection, reordering and expansion of activities), adapting them to the needs of the context of the classroom. Thus, we understood that the teacher behaved as the author of her practices, and the textbook was a device that allowed the (re) creation / expansion of the daily tasks, offering multiple possibilities of pedagogical creation.

**Keywords:** Uses of textbook. Ways to do. Daily practices.

## Resumen

En este artículo, presentamos los resultados de un estudio que tuvo como objetivo comprender los usos que una profesora de lengua portuguesa de los años finales de la enseñanza fundamental hacía de un libro de texto. Como procedimientos metodológicos, realizamos observaciones de clase y entrevistas semiestruturadas, cuyos datos fueron analizados e interpretados por medio del análisis de contenido, teniendo como soporte la teoría del cotidiano de Michel de Certeau. Los resultados evidenciaron que la profesora fabricaba maneras de hacer particulares para “consumir” las propuestas del libro de texto (selección, reordenación y ampliación de las actividades), adecuándolas a las necesidades del contexto del aula. Comprendemos así que la docente se comportaba como autora de sus prácticas, y el libro de texto

constituía para ella un dispositivo que le permitía la (re)creación/ ampliación de los haceres cotidianos, ofreciéndole múltiples posibilidades de creación pedagógica.

**Palabras clave:** Usos del libro de texto. Maneras de hacer. Prácticas cotidianas.

## 1 INTRODUÇÃO

A questão investigativa que norteou a realização da pesquisa apresentada neste artigo está relacionada às práticas de ensino que os professores de língua portuguesa desenvolvem cotidianamente ao utilizar o livro didático (doravante LD) na sala de aula e, mais especificamente, às táticas “fabricadas” para consumi-lo.

Ao investigarmos tais práticas, entendemos que, embora o professor de português disponha, atualmente, de uma variedade de recursos pedagógicos, o LD continua sendo uma das ferramentas mais utilizadas nas aulas de língua portuguesa, provavelmente porque as propostas de atividades, a coletânea textual, as sugestões de projetos de didáticos, os textos expositivos e os demais recursos que o constituem podem facilitar o trabalho docente.

Neste trabalho, ao nos diferenciar dos discursos que condicionam o fazer docente ao livro didático, reconhecemos esse recurso como um produto cultural que, ao ser manipulado pelo professor, adequa-se às suas necessidades didáticas e pedagógicas. Desse modo, o docente, ao mobilizar seus saberes-fazer para utilizar o livro didático, atribui sentidos outros às propostas didáticas nele apresentadas, modificando-as e ampliando-as. Nessa ótica, “os professores são capazes de fazer valer sua própria perspectiva sobre temas concernentes à docência escolar” (SARTI, 2008, p. 62).

Concordando com Ferreira e Albuquerque (2012, p. 13), compreendemos que a “escola (...) é constituída por uma diversidade de autores que pensam e agem no cotidiano formando uma rede de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significado.” Nesta perspectiva, ancorados em Rojo (2007), consideramos que o professor não põe em questão sua autonomia ou seus saberes ao optar pela utilização dos livros didáticos, pois, à medida que mobiliza seus referenciais teóricos e práticos para dialogar com a proposta de ensino e aprendizagem contida nesses recursos didáticos, poderá encontrar caminhos adequados e coerentes para usar os LDs.

Ao assumirmos tal posição, não objetivamos negar a influência do LD sobre as práticas de ensino, pois reconhecemos que esse recurso exerce, de fato, um impacto sobre o que e como se ensina (BATISTA; COSTA VAL, 2004). Todavia, ao assumirmos neste trabalho a perspectiva das “artes de fazer” (CERTEAU, 1998), deslocamos o nosso olhar para as táticas construídas pelos professores quando utilizam aquele material no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, discutiremos a seguir alguns aspectos da teoria do cotidiano (CERTEAU, 1998), relacionando-os ao contexto escolar e, mais especificamente, ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Em seguida, refletiremos sobre táticas que os docentes mobilizam ao utilizar o LD, a partir de dados apresentados em pesquisas já realizadas.

## 2 UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR: estratégias e táticas

Ao remeter-se aos usos que os consumidores fazem dos produtos fabricados pelas instâncias de poder, Certeau (1998) aponta que esses usos são construídos pelas práticas de sujeitos, que, estando inseridos em espaços sociais, atribuem significados a esses bens culturais, apropriam-se deles e utilizam-nos conforme suas necessidades cotidianas. Fabricam, desse modo, “maneiras de fazer” particulares e, por vezes, desobedientes às normas instituídas por quem as produziu.

Nessa direção, Certeau (1998, p. 39) aponta que

A uma expansão racionalizada, expansionista, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de se empregar os produtos impostos por uma ordem dominante.

Na escola, essa produção não acontece de maneira diferente. Por isso, pensar no cotidiano escolar como um espaço institucional no qual estamos inseridos apenas para reproduzir normas e conhecimentos culturalmente valorizados significa apagar as relações sociais que nele se constroem, simplificando as práticas desenvolvidas a meras ações mecanicistas. É, acima de tudo, negar os saberes que se constroem por meio das práticas dos sujeitos envolvidos nesse espaço social.

Em uma perspectiva contrária, convém, ao olharmos para a escola, enxergá-la com um espaço no qual as pessoas não se limitam a reproduzir aquilo que é pensado em outras instâncias. No caso do ensino, as ações dos professores podem ser caracterizadas como “maneiras de fazer” que são desenvolvidas à medida que eles se apropriam, por exemplo, das orientações prescritas nos documentos oficiais normatizadores e organizadores do ensino.

Para administrar a interferência em seu trabalho de múltiplas variáveis, as quais são estabelecidas pelos parâmetros institucionais organizadores do sistema de ensino, as tradições pedagógicas, a estrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis (ZABALA, 1998), o professor desenvolve “táticas” ante as “estratégias” estabelecidas. As “estratégias” são as formas que as agências de poder utilizam para gestar as instituições que estão sob a sua responsabilidade e impor a aceitação de determinadas concepções políticas, teóricas e metodológicas. Isto é, são as estratégias que determinam quais ações devem ser praticadas e divulgadas pelos consumidores, assim como quais são os produtos que devem ser vendidos e consumidos (CERTEAU, 1998; DURAN, 2009).

Em contraposição, as “táticas” podem ser compreendidas como reações às estratégias, tratando-se de maneiras particulares que cada indivíduo desenvolve para lidar com as demandas que lhe são impostas (CERTEAU, 1998; DURAN, 2009). De acordo com Certeau (1998, p.101), “a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de poder.” Desse modo, apoiando-nos nesse autor, percebemos que as táticas se desenvolvem de acordo com as condições que os sujeitos encontram para realizar o seu trabalho, pois “aproveitam as ocasiões e delas dependem” (CERTEAU, 1998, p.101).

Assim, ao compararmos as táticas fabricadas pelos professores às artes de fazer apresentadas por Certeau (1998), entendemos que, no cotidiano escolar, são desenvolvidas artes de utilizar os produtos didático-pedagógicos que conferem a eles características que não são aquelas impressas pelos produtores, mas que permitem aos consumidores ressignificar os objetos e imprimir neles “marcas” pessoais de uso. Essa ressignificação torna-se possível à medida que os professores mobilizam múltiplas maneiras de fazer no cotidiano escolar, conforme será discutido a seguir.

## **2.1 Artes de fazer dos professores: como o livro didático de língua portuguesa é usado no cotidiano escolar?**

Ao refletirmos sobre o livro didático, é importante que possamos vê-lo não apenas como um recurso didático-pedagógico que o professor utiliza rotineiramente em sala de aula. Trata-se, na verdade, de uma ferramenta que, para ser utilizada, exige a mobilização de determinadas maneiras de fazer adequadas e coerentes com as ações que se desenvolvem no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, ancorados na teoria do cotidiano (CERTEAU, 1998), enxergamos o livro didático como um produto cultural produzido para uma determinada finalidade e a partir de determinadas concepções políticas e didático-pedagógicas. Por

outro lado, inspirados ainda nessa teoria, compreendemos que o uso desse recurso é determinado, em grande parte, pelas necessidades práticas dos usuários, isto é, pelas necessidades didáticas e pedagógicas que os professores consideram fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, apoiando-nos em Certeau (1998) e Duran (2009), entendemos que o professor, ao utilizar o livro didático, realiza uma (re)apropriação desse recurso, extrapolando as orientações apresentadas pelas instituições políticas e pedagógicas organizadoras do ensino. Essa (re)apropriação consente aos professores possibilidades de criar táticas próprias para usar os livros didáticos de uma maneira mais adequada à realidade de cada sala de aula.

De fato, diferentes pesquisas sobre o tema (cf. NUNES-MACEDO; MORTIMER; GREEN, 2004; BUNZEN, 2009; LIMA, 2009; SILVA, 2014) constataram que o LD era ressignificado ou recontextualizado nas práticas de ensino dos professores, conforme as suas necessidades cotidianas. Nesses estudos, observou-se, de modo geral, que as professoras mantinham algumas das propostas didáticas dos LDs, mas, em vários momentos, transformavam e subvertiam tais propostas, construindo um uso desse recurso didático que não correspondia às prescrições nele contidas.

Lima (2009), por exemplo, desenvolveu um estudo que teve como objetivo compreender como o livro didático de português vinha sendo escolhido e usado por professores da rede municipal de ensino de Recife – PE. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação das práticas de ensino de duas professoras de português atuantes nos anos finais do ensino fundamental – uma que usava o livro didático que tinha escolhido, a qual foi identificada como professora B, e outra que utilizava um livro que não correspondia à sua escolha, tendo sido identificada como professora A.

Nesse estudo, foi destacado, entre os dados encontrados, que, apesar de reconhecer as limitações do LD escolhido, a professora B usava-o frequentemente, o que não significava dizer de maneira linear. Já a professora A, que não se identificava com a proposta do LD, usava-o com menor frequência. Ao utilizá-lo, essa última professora selecionava as propostas que coincidiam com seus objetivos de ensino e descartava aquelas que acreditava não contribuir com suas práticas. Para essa docente, as atividades do LD constituíam “ponto de partida” para as atividades de leitura.

De acordo com Lima (2009), as atividades desenvolvidas pelas professoras foram, algumas vezes, introduzidas pelos livros didáticos, embora elas não obedecessem a todas as prescrições deles, pois invertiam a ordem das atividades ou propunham a realização apenas daquelas que consideravam pertinentes. Esses dados evidenciaram, para Lima (2009, p. 241), que as professoras fabricavam táticas “que visam à realização, em classe, do que para as professoras era o mais importante a ser trabalhado.”

Embora o uso do livro didático de língua portuguesa tenha sido objeto de diferentes estudos em nosso país, conforme apontamos anteriormente, parece haver poucos trabalhos publicados sobre o tema. Em levantamento realizado na base de dados *Scielo Brasil*<sup>1</sup>, foram encontrados inicialmente 21 artigos a respeito desse objeto de estudo. No entanto, apenas 3 (três) abordavam, de fato, o uso pelos professores do livro didático de língua portuguesa. Realizamos também um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT (Grupo de Trabalho) 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Nesse levantamento, observamos que, entre os anos de 2002 e 2015, foram publicados 12 (doze) trabalhos que abordavam temáticas relacionadas ao livro didático, dos quais apenas 3 (três) abordavam o uso desse recurso em sala de aula.

Nessa direção, reconhecendo as contribuições das pesquisas anteriormente mencionadas para o campo de estudos sobre o uso dos LDs de língua portuguesa,

<sup>1</sup> Nesse levantamento, utilizamos os termos “livro didático” e “uso” e optamos pelo campo “todos os índices” por contemplar o título, o assunto e o resumo dos trabalhos.

salientamos que a investigação que desenvolvemos e cujos resultados serão apresentados mais adiante diferencia-se das demais por ter se preocupado em analisar mais sistematicamente as táticas que uma professora de língua portuguesa construía ao utilizar o LD, relacionando-as às estratégias a que se referem.

Desse modo, compreendendo que o cotidiano da sala de aula é dinâmico e, por isso, exige a fabricação de “manobras” plurais, objetivamos colocar uma lupa sobre o par estratégia/tática, concebendo as criações silenciosas dos professores não como desvios ou usos inadequados dos LDs ou apenas como uma consequência das limitações intrínsecas a esses recursos, mas sim como uma “arte de fazer” que produz algo distinto do que é previsto no uso desse produto cultural.

### **3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

A pesquisa que desenvolvemos e cujos resultados são apresentados neste artigo teve a seguinte questão norteadora: quais os usos que um professor de língua portuguesa faz de um livro didático? Em consonância com essa questão, tivemos como objetivo geral analisar esses usos, deslocando nosso olhar para as táticas construídas pelos docentes nesse processo.

Para tanto, nos apoiamos em uma abordagem qualitativa de pesquisa, que, de acordo com Minayo (2012, p. 21), “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Entretanto, não excluimos o uso de dados quantitativos, porque compreendemos, assim como essa autora, que não existe dicotomia entre qualidade e quantidade.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Pernambuco – PE, situada no interior do Estado, e contou com a participação de uma professora de língua portuguesa, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa docente, que cursou licenciatura em Letras e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, era efetiva na rede de ensino e tinha nove anos de experiência nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para atender ao objetivo do estudo, utilizamos a observação como procedimento metodológico central. Desse modo, observamos, em oito dias letivos, 24 aulas em uma turma do 9º do Ensino Fundamental, as quais ocorriam em dois dias semanais, tendo, cada um, três aulas com duração de cinquenta minutos cada uma. Para registro dos dados, contamos com o apoio de dois instrumentos: a gravação de áudio e o diário de campo.

As observações das aulas foram imprescindíveis para que, como pesquisadores, pudéssemos nos aproximar da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 26). Isso nos possibilitou um contato maior com a rotina de trabalho dessa professora, a fim de obtermos informações minuciosas sobre o seu saber-fazer ao utilizar o livro didático.

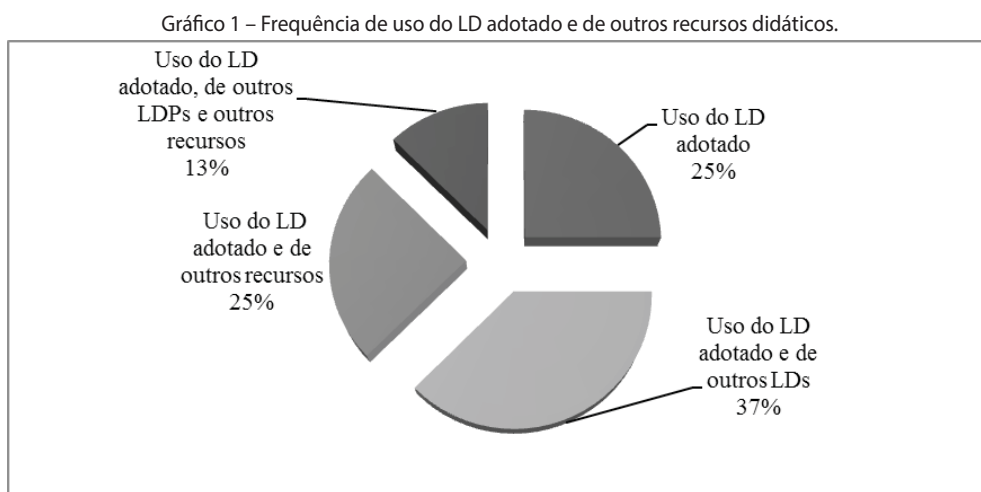
Além das observações, realizamos entrevistas com a docente após o término de algumas aulas e ao final de todas as observações, para que pudéssemos analisar as particularidades das práticas de ensino observadas. Nessas entrevistas, buscamos conhecer o objetivo da(s) aula(s) e alguns aspectos referentes às contribuições do LD para alcance desses objetivos. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Utilizamos a análise de conteúdo como procedimento de tratamento dos dados obtidos, uma vez que objetivávamos interpretar tanto os conteúdos explícitos, quanto os implícitos nas ações e falas da professora participante na pesquisa. Para isso, seguimos as etapas sugeridas por Bardin (2011): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

## 4 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA: a fabricação de práticas cotidianas

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados produzidos, visando a investigar as “manobras” que a professora fazia para manipular o LD. Sendo assim, não é nosso objetivo realizar julgamentos ou reproduzir preconceitos acerca desses usos ou ainda definir qual seria o uso adequado ou inadequado desse recurso didático, uma vez que pretendemos reconhecer as várias possibilidades de uso desse dispositivo, tendo em vista os porquês que os explicitam.

Durante as observações realizadas, que ocorreram, conforme já dito, em oito dias letivos, a professora utilizou em 2 (dois) dias exclusivamente o LD adotado<sup>2</sup>, o que representou um percentual de 25% do total de dias observados; em 3 (três) dias fez uso tanto desse LD, quanto de outros LDs, o que representou um percentual de 37%; em outros 2 (dois) dias utilizou outros LDs e recursos, o que foi equivalente a um percentual de 25%; e, por fim, em um outro dia fez uso do LD adotado, de outros LDs e de outro material didático, o que foi equivalente a 13%<sup>3</sup>. Tais dados podem ser visualizados no gráfico 1:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando usou o LD adotado, a professora mobilizou algumas táticas (seleção de atividades; mudança na ordem de atividades e ampliação de atividades), as quais foram categorizadas por meio da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir do agrupamento de unidades de significação aproximada. Tais táticas serão analisadas a seguir, tomando como referência as estratégias as quais elas se relacionam.

### 4.1 Seleção de atividades propostas pelo livro didático

Um dos usos do LD bastante recorrente nas práticas de ensino da professora participante da pesquisa foi a seleção de atividades. Ao desenvolver essa tática, a docente usava as sequências de atividades propostas pelo LD parcialmente, orientando que os estudantes respondessem apenas algumas das questões apresentadas. Nesses casos, subvertia-se uma das estratégias implícitas nos LDs, qual seja a de realizar todas as atividades propostas.

Um exemplo disso ocorreu quando a professora deu continuidade ao trabalho com o gênero textual/discursivo artigo de opinião. Nessa ocasião, ela orientou que os alunos respondessem somente algumas das questões apresentadas nas sequências de atividades proposta pelo LD (a segunda, terceira e quarta da página 195; a primeira da página 196; e a primeira e a segunda da página 197), a qual pode ser observada a seguir (figuras 1 e 2):

<sup>2</sup> As práticas aqui analisadas remetem aos usos que a professora fez do LD “Para Viver Juntos: Português”, produzido pela editora SM, que se tratava do livro adotado pela escola no âmbito do PNLD/2014.


<sup>3</sup> Considerando o objetivo deste artigo, apresentaremos apenas os resultados relativos ao uso do livro didático adotado pela escola na qual a professorava atuava.

Figura 1 – Sequência de atividades sobre artigo de opinião.

**Estudo do texto** ▶ Responda sempre no caderno.

**✖ Para entender o texto**

- Em textos do gênero artigo de opinião, é comum o articulista apresentar no início do texto uma premissa, a partir da qual desenvolverá a argumentação. Copie em seu caderno a afirmação considerada a premissa do artigo de opinião "A mulher e a água".
  - A mulher é a principal responsável por administrar e tomar decisões relacionadas aos recursos hídricos, tanto na esfera doméstica quanto na esfera pública.
  - As mulheres têm um papel fundamental na busca, no abastecimento e na administração da água para uso doméstico em determinadas localidades rurais.
  - Os homens são os principais gestores públicos no Brasil, no que diz respeito aos recursos hídricos, tendo também intensa participação na busca de atuação igualitária de homens e mulheres nesse setor.




Moça carregando água na Comunidade do Santana, Chapadão (MA). Fotografia de ZGRO.

- Para construir a argumentação em torno da premissa apresentada, são expostas diversas informações.
  - Uma dessas informações tem como base dados relacionados a uma entidade internacional. Que entidade é essa?
  - Por que essa informação auxilia no processo argumentativo?
- Leia o texto a seguir, relacionado a Gilberto Freyre, citado no artigo de opinião, e responda ao que se pede.
 

**Gilberto Freyre** – Nascido no estado de Pernambuco, em 15 de março de 1900, foi sociólogo, antropólogo, historiador, escritor e pintor, sendo considerado um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX.

Com o livro *Casa-grande e senzala*, publicado em 1933, Gilberto Freyre alterou o rumo da historiografia, tendo como base de pesquisa o cotidiano, por meio de relatos orais, publicações de jornais, anúncios, documentos pessoais, entre outros, utilizando os seus conhecimentos de modo a interpretar fatos de forma inovadora.

Fonte de pesquisa: Biblioteca virtual Gilberto Freyre.



Gilberto Freyre (1900-1987). Fotografia de 1974, Recife (PE).

  - Ao citar Gilberto Freyre e fazer referência a algumas das ideias apresentadas no livro *Casa-grande e senzala*, qual é o efeito pretendido pelo articulista?
  - Qual é a relação entre a ideia apresentada em *Casa-grande e senzala* e a premissa do artigo de opinião?
  - Ao citar Gilberto Freyre e o livro *Casa-grande e senzala*, o articulista não apresenta uma explicação sobre o autor ou sobre a obra. O que esse fato sugere sobre o suposto público leitor do artigo de opinião?
- No penúltimo parágrafo do texto, o articulista apresenta um contraponto relacionado à premissa.
  - Qual é esse contraponto?
  - Qual recurso argumentativo predomina na sustentação desse contraponto?

195

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 195).

Figura 2 – Sequência de atividades sobre artigo de opinião.

**Estudo do texto**

- O contraponto, também chamado de contra-argumento, é fundamental para a conclusão e para a defesa de um ponto de vista do artigo de opinião em estudo. O que o articulista defende ao encerrar o artigo de opinião?
 

**EM TEXTO**

Em textos com predomínio de sequência argumentativa, como os artigos de opinião, é comum haver uma **premissa**, na qual é apresentada a tese inicial e com base na qual serão desenvolvidos os **argumentos** e/ou **contra-argumentos**, de forma a auxiliar na construção coerente de uma **conclusão**, momento em que a **tese inicial** é reforçada ou reformulada, de acordo com o efeito dos argumentos e contra-argumentos.

**✖ O texto e o leitor**


- Abaixo do título do artigo de opinião, é apresentado o nome do articulista.
  - Qual a relevância dessa informação para o leitor, considerando as características gerais de um artigo de opinião?
  - Na página em que o artigo de opinião é publicado, é comum haver informações sobre a formação acadêmica e sobre a atuação profissional do articulista. Por que essas informações são publicadas?

**EM TEXTO**

O artigo de opinião, geralmente, é acompanhado por informações sobre a **atuação** e/ou **formação do articulista**, de modo a legitimar a argumentação proposta e o ponto de vista defendido.
- O sétimo parágrafo do artigo de opinião é estruturado em forma de pergunta.
  - A quem é dirigida essa pergunta?
  - Quem responde à pergunta apresentada?
  - Qual é o efeito de sentido construído, em textos do gênero artigo de opinião, a partir do uso desse tipo de pergunta?
- Ao longo do artigo de opinião, são mencionadas entidades relacionadas ao poder público, como Conselho Nacional de Recursos Hídricos, Comitê Federal da Bacia do Rio São Francisco e Comitê Estadual da Bacia do Rio Capibaribe.
  - Que tipo de informação sobre essas entidades são apresentadas ao leitor?
  - Há informações sobre o que são ou como atuam essas entidades? O que esse fato revela sobre o potencial leitor do artigo de opinião?

**EM TEXTO**

De acordo com o que se espera do **público leitor**, o articulista disponibiliza informações relacionadas ao assunto tratado. Em geral, o público leitor de artigos de opinião são pessoas que frequentemente leem determinado jornal, revista, etc., e estão, de alguma forma, interadas sobre os assuntos em pauta na sociedade.



196

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 196).

Ao selecionar as questões da sequência exposta, a professora orientou os estudantes da seguinte maneira:

*Essa atividade é em grupo, ok? A atividade de produção é individual [seria realizada após a atividade em grupo], certo? O primeiro está ali [no quadro], o segundo está na página 195. O segundo, o terceiro e o quarto [estão na página 195]. (Professora A).*

Como podemos perceber, na página 195 do livro adotado, constava, na sequência “Para entender o texto”, quatro questões. No entanto, a professora solicitou que os estudantes respondessem apenas três delas. Assim também aconteceu com as atividades presentes na página 196, na qual a docente orientou que os alunos respondessem a primeira questão da sequência “O texto e o leitor”, e na página 197, quando pediu que respondessem apenas as questões um e dois presentes na sequência “Comparação entre textos”, exposta na figura 3:

Figura 3 – Sequência de atividades sobre artigo de opinião.

**Comparação entre os textos**

1. Neste capítulo, você estudou dois artigos de opinião. Copie o quadro em seu caderno e complete-o, comparando os dois textos.

	“É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário”	“A mulher e a Água”
Qual é o assunto tratado?		
Qual é a premissa?		
Quais são as estratégias argumentativas presentes nos textos?		
Como o processo argumentativo é estruturado?		

2. Os dois textos foram escritos por pessoas com formação e atuação em áreas relacionadas ao meio ambiente. De que modo essas características auxiliaram no processo de argumentação e na legitimação da defesa do ponto de vista?

3. Retome a leitura dos artigos de opinião e observe a pessoa do discurso utilizada.

a) Qual é a pessoa do discurso utilizada em cada um dos textos?

b) Qual é o efeito de sentido produzido por cada um desses usos?

**Leitura**

O artigo de opinião pode ser escrito em **primeira pessoa**, do singular ou do plural, pois expressa o ponto de vista do autor que o assina. O uso da primeira pessoa do plural é uma estratégia utilizada para buscar **proximidade entre autor e leitor**, sugerindo estarem de acordo a respeito da linha de raciocínio adotada e das ideias defendidas.

**Sua opinião**

1. Você acha que os articulistas utilizaram adequadamente os recursos argumentativos e conseguiram convencer os leitores acerca das ideias defendidas? Por quê?

2. Qual dos dois artigos usou estratégias argumentativas mais eficientes para aproximar o leitor do texto?

**Equilíbrio entre as demandas humanas e os recursos naturais**

Embora os dois textos apresentem enfoques diferentes, ambos apontam a necessidade de equilíbrio entre as demandas do ser humano e os recursos da natureza. Observe o seu entorno e discuta com seus colegas e professor as seguintes questões:

I. Houve situações observadas que revelaram o desequilíbrio entre as demandas humanas e os recursos naturais?

II. Quais medidas podem ser tomadas a fim de evitar o uso excessivo dos recursos naturais?

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 197).

Tais dados evidenciam assim que, em vez de realizar todas as atividades propostas pelo LD, a professora selecionava algumas delas. Nesse sentido, ela parecia analisar a pertinência das questões propostas antes de realizá-las, tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos nas aulas. A respeito da seleção de atividades, a docente destacou que:

*[...] os exercícios se misturam, eles vão com muita pressa, talvez porque os conteúdos abordados em determinada série são muitos. Então, ele [o livro didático] cobre além e cabe ao professor trazer essa base para poder o aluno realizar aquele exercício. Ele começa devagarinho, já no próximo exercício, ele já cobra muito do aluno. Então, não sei qual foi a ideia dos autores em dizer assim: “eu vou preparar esse aluno para o que vai ser cobrado amanhã. Então, eu tenho que oferecer isso agora, se não lá na frente não tem mais jeito e cabe ao professor destrinchar”, sabe? Retalhar devagarinho. Então, os exercícios... eu escolho os exercícios. Por exemplo, eu pulo os exercícios. Eu não digo assim: resolva os exercícios da página 154, do primeiro ao sétimo, não. Resolva os exercícios da página 154, o primeiro, o terceiro, o quarto, o quinto, o sexto não precisa, e o sétimo. (Professora C).*

Esse depoimento da professora evidencia que ela não concordava inteiramente com o modo pelo qual o LD adotado tratava os conteúdos, não por ausência de identificação com a perspectiva de ensino a qual ele se filiava, mas porque considerava que as atividades eram apresentadas em um ritmo muito acelerado para os estudantes, o que poderia dificultar a aprendizagem dos que ainda não acompanhavam o nível delas. Por isso, a docente sentia a necessidade de selecionar as atividades do LD antes de propor a sua realização.



Com base nisso e apoiando-nos em Certeau (1998), entendemos que a professora não “consumia” as atividades do LD tal qual elas eram “impostas”, pois “fabricava” táticas que lhe permitiam modificar as “regras” do livro didático, selecionando as atividades de acordo com suas necessidades cotidianas.

#### 4.2 Mudanças na ordem das atividades propostas pelo livro didático

Outra tática observada no uso do livro didático pela professora, participante da pesquisa, se referiu à mudança na ordem das atividades propostas pelo LD adotado. Ao usar esse recurso para dar continuidade ao estudo sobre concordância verbal, a docente reordenou a sequência de atividades proposta nesse material, subvertendo uma estratégia implícita nos LDs: seguir a ordem estabelecida das atividades. Ao efetuar essa mudança, a mestra orientou os alunos da seguinte maneira:

*Olha só, pessoa! O segundo do caderno de vocês vai ser o quarto da página 158. Então, vocês vão transcrever do livro para o caderno como se fosse o segundo. Aí, aqui na página 158, eu já vou botar um ok que a gente já realizou essa atividade. Por quê? Porque a gente vai frisar nessas três primeiras regras somente hoje, depois a gente avança pra outras regras na página 158. O quarto será o segundo do caderno de vocês. (Professora B).*

Tais dados indicaram que, quando utilizou o LD para ensinar um aspecto normativo da língua, a professora preferiu realizar as atividades propostas gradativamente, à medida que explorava cada regra que estava sendo estudada. Para tanto, quando explicitava duas ou três regras de concordância, a mestra orientava que os estudantes realizassem determinadas atividades. Para isso, ela considerou necessário alterar a ordem das questões propostas pelo LD, as quais podem ser observadas na figura 4:

Figura 4 – Sequência de atividades sobre concordância verbal.

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA | Na prática

4. O trecho a seguir, que teve dois verbos omitidos, foi publicado em um jornal. Leia.

O sistema atual tira das ruas 20% da frota. Mas, como muitas pessoas têm carro extra, ★ apenas 15%. ★ 85% em circulação, nas três horas de rodízio [...].  
O Estado de S. Paulo, p. C4, 7 dez. 2007.

a) Copie o trecho em seu caderno substituindo as lacunas pelos verbos *sair* e *sobrar*, respectivamente, no presente.  
 b) Explique a concordância verbal realizada.  
 c) Copie as frases abaixo, preenchendo os espaços com o verbo *permanecer*.  
 - 85% da frota ★ em circulação.  
 - A maior parte dos veículos ★ em circulação.

5. Leia os itens que seguem. As orações em destaque estão na voz passiva sintética.

I. **Abrem-se vagas**  
*Brasileiros trabalham legalmente em estações de esqui, cassinos e parques americanos.*  
Revista Veja, São Paulo, Abril, p. 73, 3 nov. 1999.

II. **Procuram-se deficientes**  
*Em meio ao desemprego geral, há trabalho para portadores de deficiência com boa escolaridade. É a lei, que começou a funcionar.*  
Revista Época, São Paulo, Globo, p. 122, 26 maio 2003.

III. **Não se fazem mais naus como antigamente**  
Revista Veja, São Paulo, Abril, p. 49, 3 maio 2000.

a) Escreva cada oração na voz passiva analítica correspondente.  
 b) Copie e complete o quadro em seu caderno.

	Sujeito na voz passiva sintética	Número e pessoa do sujeito	Verbo na voz passiva sintética	Pessoa do verbo
I				
II				
III				

6. Reescreva no caderno as frases abaixo, colocando no plural os termos destacados. Faça as alterações necessárias.

a) Doa-se *filhote* de *pastor-alemão*.  
 b) Desconfiava-se de *uma intriga*.  
 c) Precisa-se de *um perito*.  
 d) Exige-se *perícia técnica*.  
 e) Verificou-se a *possibilidade de fraude*.

158

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 198).

Ao refletir sobre esses dados, percebemos que a professora considerou ser mais pertinente não inserir de uma só vez o estudo de todas as regras de concordância verbal, pois acreditava que seria mais apropriado para os estudantes estudá-las gradativamente, de modo que só introduziria o estudo de novas regras quando eles tivessem demonstrado compreensão das primeiras que tinham sido apresentadas.

Conforme já discutimos anteriormente, o professor, ao utilizar o LD, emprega gestos e desenvolve ações que podem abrir espaço para formas outras de uso não previstas pelo autor daquele recurso didático, mas que se tornam exequíveis para os autores das práticas, os quais fazem uma leitura “particular” da proposta do LD, em função do vivido em sala de aula.

### 4.3 Ampliação das atividades apresentadas pelo LD

A professora também ampliava as questões propostas no LD, acrescentando atividades às já propostas, abordando conteúdos diferentes dos previstos ou ainda inserindo exemplos, questionamentos e comentários não previstos. Essas maneiras de usar o livro didático configuravam-se, de certo, como táticas, tendo em vista que extrapolavam a “estratégia” (CERTEAU, 1998) ou o “projeto didático autoral” (BUNZEN, 2009) do LD. Tais táticas foram bastante recorrentes nas aulas que observamos e, por isso, consideramos pertinente analisá-las.

#### 4.3.1 Ampliação por acréscimo de atividade

Um exemplo de ampliação da proposta do LD adotado foi percebido quando a professora explorou o gênero textual/discursivo artigo de opinião na situação já mencionada anteriormente. Esclarecemos que, naquela aula, além de fabricar como tática de uso do LD a seleção de atividades, conforme apresentado na seção anterior, a docente também ampliou a proposta do LD adotado, acrescentando uma atividade elaborada por ela. Na fabricação dessa tática, a professora copiou no quadro a referida atividade, a qual pode ser observada a seguir, e, posteriormente, explicou aos estudantes que ela deveria ser respondida antes das indicadas no LD.

*Artigo de opinião:*

*Título: A mulher e a água*

*Autor:*

*Tema/tese:*

*Linguagem:*

*Finalidade:*

*Público alvo:*

*Suporte de publicação:*

*Complemento:*

*1 - Que outro título você daria ao texto lido? Lembre-se de que o título apresenta o conteúdo do texto, o leitor a partir do título pode deduzir o assunto a ser discutido. (Diário de campo, 2014).*

A partir desse exemplo, percebemos que o texto apresentado pelo LD foi o ponto de partida para que a professora elaborasse a atividade exposta. Refletindo sobre o contexto no qual essa atividade foi inserida e sobre os elementos que a compõem, compreendemos que a docente pareceu elaborá-la objetivando que os estudantes reconhecessem alguns aspectos do gênero textual/discursivo explorado (finalidade, público-alvo, suporte, linguagem) e do próprio texto lido (autor, tema/tese, título) que seriam necessários para que compreendessem e realizassem as atividades sugeridas pelo LD adotado.

Ao refletirmos sobre essas práticas, concordamos que “cada dispositivo estratégico produz, inapelavelmente, novas artes táticas de fazer” (CHARTIER; HÉRBRARD, 1998, p. 37), pois, muitas vezes, o uso do LD envolve a criação e o entrelaçamento de táticas diversificadas, visto que a realização de apenas uma ação tática pode não ser suficiente para dar conta das necessidades de aprendizagem dos alunos.

#### 4.3.2 Ampliação por abordagem de outro conteúdo a partir da proposta sugerida pelo LD

Outra situação de ensino na qual a professora, ao usar o LD adotado, ampliou a proposta desse recurso ocorreu quando ela inseriu o estudo de coerência e coesão textual a partir de uma sequência do LD sobre “Anúncio de propaganda” (ver figura 5). Nessa situação, a docente solicitou aos discentes que abrissem o livro na página 256 do LD adotado e, em vez de sugerir que realizassem a atividade tal qual foi proposta, reelaborou algumas das questões oralmente a partir do que o livro apresentou.

Durante a exploração do texto apresentado pelo livro, a docente iniciou a abordagem remetendo-se aos elementos constantes no “anúncio de propaganda” (imagem, enunciado). Em seguida, tratou sobre questões relativas à coesão e coerência textual, que não eram o foco de estudo proposto na atividade do LD, uma vez que a sequência de atividades nele apresentada estava voltada para o trabalho com o gênero textual/discursivo mencionado.

Figura 5 – Texto do LD sobre anúncio de propaganda.



Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 256).

Figura 6 – Sequência de atividades do LD sobre anúncio de propaganda.

**Estudo do texto**

**Para entender o texto**

- O anúncio de propaganda da página ao lado combina imagem e texto para criar impacto no leitor.
  - Como está dividido o espaço? Descreva as partes que compõem o anúncio.
  - Como pode ser interpretado o espaço em branco no lugar dos olhos?
  - Que relação se pode estabelecer entre a imagem à esquerda e a imagem à direita nessa propaganda?
- Que sentido se constrói na relação entre o texto e a imagem?
- O apelo “Doe Montanhas” pode ser considerado convencional, previsível? Justifique sua resposta.
- O ponto de partida, tanto para a criação de propagandas por profissionais da área quanto para a interpretação de quem as lê, é, frequentemente, a associação de ideias.
  - Quais são as ideias que podemos associar com a imagem que aparece à esquerda da propaganda? E com a imagem à direita?
  - Como o uso das cores contribui para a construção desses sentidos?

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 256).

Ao utilizar essa proposta do LD, a professora procedeu da seguinte maneira:

*P<sup>4</sup> – Abram o livro aí na página dois, cinco, meia, por favor. Pessoal, nós estamos trabalhando o texto argumentativo, não é? Onde o autor ele tem?*

*A – Argumentos.*

*P – Exatamente, argumentos. Ele usa de argumentos para? O texto argumentativo é um texto em que o autor usa argumentos para? [...]. Exatamente. Para persuadir, para convencer o leitor, num é? A pensar como ele pensa... Olha só, nós temos um texto aí, prestem atenção! Nesse texto aqui... estão observando?*

*A – Professora, por que o rosto do homem está fechado? Cadê os olhos do homem?*

*A – Tá sem olho.*

*P – Vocês acham que existe uma relação lógica entre a imagem e a mensagem do texto? Existe? Não existe? Então aí a gente diz que houve uma coerência entre a ideia, entre a mensagem e a imagem. Se eu tivesse a imagem de uma criança, por exemplo, sentada na areia da praia, ok? Vendo o mar... a gente poderia atribuir também que houve uma relação de coerência aí? Num houve? [...] Para a gente escrever com coerência e coesão, nós vimos no texto anterior que houve uma coerência entre a imagem e a mensagem, uma relação de significado, de sentido, não é? Coesão é você escrever usando elementos de ligação corretos, ok? Vamos dizer assim: de continuidade do texto ou de continuidade de um enunciado, de continuidade de um parágrafo, por exemplo. Você vai achar os elementos corretos e para isso a gente tem que exercitar, a gente tem que aprender onde e como usá-los, ok?. (Professora; Alunos A).*

A partir desse extrato, percebemos que a professora ampliou a sequência de atividades apresentada pelo LD à medida que articulou o trabalho sobre o “anúncio de propaganda” a questões relacionadas à coerência e à coesão textual. Ao explorar o anúncio de propaganda, a docente partiu da relação de coerência existente entre a imagem do texto e seu enunciado para explicitar o conceito de coerência textual.

Ao indagarmos a professora sobre a contribuição do LD para que os seus objetivos fossem atingidos naquela aula, ela disse o seguinte:

*Pouco. Eu esperava mais. Se talvez os editores, sei lá, a pessoa responsável pela construção do livro, pela produção do livro, não tenha visto isso [a coerência e a coesão textual] com muita importância para agora no nono ano, e outros autores, sim. Então, eu vou pra outro autor que já considero importante [...]. (Professora D).*

Esse depoimento parece indicar que a proposta didática do LD adotado utilizada pela docente, naquele momento, não contemplava o trabalho sobre coesão e coerência textual. Por isso, necessitou reelaborá-la oralmente. Percebemos, ainda, que, para a docente, esse conteúdo não foi abordado pelo LD adotado como merecia, o que a direcionou a dar continuidade ao ensino de coesão e coerência textual em outras aulas, por meio do uso de outros LDs.

Ao analisar as ações da professora, identificamos, em meio às suas práticas, outro episódio que evidenciou a ampliação da proposta do LD por meio da abordagem de outro conteúdo. Esse evento ocorreu quando a mestra inseriu explicações sobre o uso dos sinais de pontuação, que não constituía foco da aula naquele momento nem estava sendo diretamente abordada pelo LD. A atividade que estava sendo realizada, que tratava sobre “estrangeirismos”, pode ser visualizada na figura 7:

<sup>4</sup> Nos extratos de aula, usaremos P e A para indicar, respectivamente, as falas da professora e dos alunos.

LÍNGUA VIVA **Estrangeirismos na moderna língua portuguesa**

1. Observe a situação dos amigos de Aline na tira a seguir.



- Que resposta do policial era esperada diante da declaração de um dos rapazes de que havia um *serial killer* no prédio?
- O policial parece irritado ao responder. Que elementos revelam isso e qual o motivo da irritação?
- Explique por que a conclusão a que o rapaz chega no último quadrinho produz humor.
- O garoto foi chamado de *anglicista* (pessoa que imita os hábitos dos países de língua inglesa). Que possíveis fontes influenciaram sua linguagem?

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 254).

No extrato de aula a seguir, podemos observar que o tratamento da pontuação emergiu a partir da resposta de uma aluna a uma das questões da atividade proposta pelo livro. É o que podemos observar nas falas que seguem:

P – Letra “b” [realiza a leitura da letra “b” do exercício].

A – As exclamações... é... e o balão, ele demonstra estresse ao falar com o rapaz.

P – *Exatamente. Exatamente. O que foi que Laura percebeu? Na fala temos a entonação, mas na escrita nós temos os pontos, num é? De exclamação, de interrogação...*

A – *Ponto final.*

P – *Reticências, aspas, que devem ser usados, num é? Pra que a gente compreenda quando existe uma ironia... quando existe uma irritação. Como nesse caso aí foi por irritação que ela percebeu o ponto de exclamação. Isso é muito importante que a gente dê atenção a essas pontuações. Português [a versão em português de serial killer] está entre aspas também. É bom que... Oh, Priscila, está em negrito, está entre aspas...* (Professora; Alunos B).

Como percebemos, o foco dessa aula não era tratar diretamente dos sinais de pontuação, mas a menção a esse tópico serviu de mote para a mestra ressaltar como esses sinais contribuem para a construção dos sentidos dos textos. A análise desse dado parece apontar que a professora não se aprofundou ao tratar esse fenômeno linguístico, porque esse tratamento não era o objetivo principal da aula, mas também não permitiu que o tema passasse despercebido.

#### 4.3.3 Ampliação por inserção de exemplos, questionamentos e comentários

Em outra aula, percebemos que a ampliação da proposta do LD adotado ocorreu quando a professora abordou o estudo da concordância verbal, já mencionado anteriormente. Ao utilizar o LD adotado, a professora sugeriu que cada aluno realizasse em casa a leitura do texto presente na página 254 (figura 6), leitura essa que foi retomada nas aulas do dia seguinte.

Figura 8 – Sequência de atividades sobre concordância verbal.


REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Responda sem

## Concordância verbal

1. Leia este texto sobre um dos mais importantes dramaturgos do mundo.

William Shakespeare nasceu em Stratford-upon-Avon, Inglaterra, em 1564. Nada se sabe sobre sua infância e adolescência, mas acredita-se que tenha estudado em uma boa escola local. [...] Aos 18 anos, casou-se com Anne Hathaway, oito anos mais velha do que ele. Tiveram duas filhas, Susanna e Judith, e um filho, Hamnet, que morreu aos 11 anos de idade. Em fins dos anos 80 ou início dos anos 90 do século XVI, mudou-se para Londres, onde iria ganhar a vida como ator e dramaturgo. [...] Seja como for, seu prestígio cresceu em 1594, quando passou a trabalhar com a companhia de teatro Lord Chamberlain's Men. Os teatros, na época, eram amplos prédios de madeira, abertos no teto e geralmente circulares. O público distribuía-se em bancos ao redor do palco. Calcula-se a lotação do maior deles, o Globe, em 3 000 espectadores – Londres teria à época 200 000 habitantes. A produção de Shakespeare, que não durou mais de vinte anos, povoaria os palcos (e as telas) dos séculos seguintes. É, sem dúvida, o dramaturgo mais encenado do mundo [...].



Apresentação no teatro Globe. Fotografia de 1999. Londres (Inglaterra).

Jerônimo Teixeira. Disponível em: <<http://www.religarte.com.br>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

a) As informações sobre a vida de Shakespeare não ficaram totalmente registradas na história; muitos dados se perderam no tempo. Que palavras do texto indicam essa falta de informações?

b) Esse texto foi publicado em uma revista de divulgação científica. A que leitor você supõe que esse texto seja dirigido? Justifique sua resposta.

c) Observe os verbos destacados. Em que pessoa verbal eles estão conjugados?

d) Qual é a relação, quanto ao número, entre cada verbo destacado e seu sujeito?

2. Releia a oração "William Shakespeare nasceu em Stratford-upon-Avon, Inglaterra, em 1564".

a) Em que pessoa o verbo está conjugado?

b) No trecho a seguir, o verbo destacado está em que pessoa? Qual é o sujeito desse verbo?

"Eu nasci em São Paulo e a minha memória mais antiga é morar na rua Pamplona, morávamos num sobrado e depois, quando eu tinha uns 5 ou 6 anos, minha família se mudou para o Alto de Pinheiros."

Entrevista do cartunista Laerte. Revista *Caros Amigos*, São Paulo, Casa Amarela, mar. 2004.

c) Que termo da oração determina a pessoa e o número de um verbo?

Existe, entre o verbo e o sujeito de uma oração, uma relação de conformidade: o verbo **concorda** com o sujeito em **número** e **pessoa**.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2012, p. 154).

Após a realização da leitura desse texto na sala de aula, a professora procedeu da seguinte maneira:

P – [...] Na aula anterior nós trabalhamos o conceito de concordância verbal, onde o termo... o sujeito da oração, num é? O verbo concorda diretamente com o sujeito da oração. Se o sujeito estivesse no singular, o verbo iria para o singular, se o sujeito fosse para o plural, o verbo concordaria com ele dentro da oração, ok? [...]. Esse texto aí traz pra gente uma imagem de um teatro, num é? Vocês observam? [a professora leu o enunciado e o texto]. Então, quem ainda não ouviu falar de Shakespeare, né? O grande autor da peça Romeu e Julieta, uma das histórias românticas mais conhecidas do mundo, creio eu. Então, a gente tem algumas informações a respeito de Shakespeare, né? Texto expositivo que traz pra gente algumas informações. Aí na letra "a" [da atividade] tem o seguinte: [a professora leu o enunciado]. Vocês irão voltar ao texto e irão identificar palavras que deixa... vamos dizer assim... que deixa é... indica essa... essa falta de informação a respeito da vida dele, não é? Como é que a gente fica sabendo que nem tudo sobre a vida de Shakespeare foi contado ou está claro, que palavras a gente encontra no texto?

P – Não tem que voltar ao texto, olha só... [...].

P – Ninguém sabe sobre a vida dele.

P – Exatamente, nada se sabe sobre a sua infância. A gente pode tirar outra palavra do texto? Vamos lá, além desse "nada se sabe", tem outra palavra? [...]

P – Acredita-se, muito bem! Então, essas duas palavras traz pra gente, não é? As informações que nem tudo foi registrado a respeito da vida dele, não é? Nem tudo foi descoberto à medida que investigaram, né? Nada se sabe a respeito da infância dele, foi um período da vida dele que não se tem muitas informações. Acredita-se que... [uma aluna fez uma observação] E, mas tem outras. "A megera domada" é dele. Aquela outra novela é... do Petruquio, a novela do Petruquio, lembra, O cravo e a rosa? O cravo

e a rosa trazia pra gente umas pinceladas da “Megera Domada”, não é? Ela seria a megera que seria domada pelo amor. Então, ele tem um romance bem interessante chamado “A megera domada” [...] Rei Lear também é dele. Ele tem ótimos romances, a biblioteca deve ter alguns. A gente pode até procurar e ver se a gente identifica [...] Então assim... Olha só, vamos lá! [a professora prosseguiu com a leitura da letra “b” da primeira questão]

A – Aos cientistas [uma aluna responde à pergunta da letra “b”].

P – Aos cientistas?! Esse texto foi publicado em uma revista, num é? Que traz informações científicas. A que público a gente imagina que esse texto tenha sido dirigido? O público alvo, né? Quando se escreveu esse texto, quando se publicou esse texto, pensou em um público específico. Quem vocês acham que seja esse público?

A – Geral?

P – Geral, as donas de casa, as crianças, aos idosos, aos esportistas ou tem um público específico? Fala sobre o que esse texto? [...] sobre a história de Shakespeare, exato, exatamente! Então assim a gente poderia dizer que esse texto foi direcionado, especialmente, aos amantes de quê? A quem gosta de quê?

A – De livros de Shakespeare?

P – De livros, de ler, de arte, de teatro.

A – De romance.

P – De romance. Então a gente vai... Admiradores de Shakespeare, por que não? Agora eu quero a participação desse grupo de cá. Letra “c” [leitura da letra “c” da primeira questão]. Quais foram os verbos destacados?

A – Nasceu, fizeram, cresceram e eram.

*P – Nasceu... Ainda com vocês aqui [repete a leitura da letra “c”]. Primeira, segunda, terceira, plural ou singular?*

*A – Terceira.*

*P – Plural ou singular?*

*A – Plural. [...]*

*P – [...] olha só, a pergunta é a seguinte: [leitura da letra “d” da primeira questão]. Quanto ao número de cada verbo destacado e o sujeito? Qual é a relação existente aqui? Qual é a relação entre o sujeito e o verbo? Olha pra cá [quadro]. Sujeito singular, verbo singular, sujeito plural, verbo plural [...]. (Professora; Alunos C).*

No que se refere ao modo como a professora procedeu ao conduzir o estudo da concordância verbal, percebemos que, inicialmente, ela buscou revisar os conhecimentos que os alunos tinham acerca da relação existente entre sujeito e verbo, conforme tinha abordado em aula na qual introduziu esse conteúdo. Em seguida, após fazer referência à imagem de teatro situada no lado esquerdo da página do LD e de ler o texto sobre o dramaturgo inglês William Shakespeare, a docente inseriu alguns exemplos, questionamentos e comentários para contextualizar o tema tratado. Isso ocorreu, por exemplo, quando se referiu à telenovela brasileira “O cravo e a rosa”, baseada em uma peça teatral (“A megera Domada”) de Shakespeare.

Referenciando-nos em autores como Certeau (1998) e Chartier (2000), compreendemos que esses procedimentos “ordinários” faziam com que a professora ampliasse a proposta de trabalho do LD, por meio de questionamentos durante a realização da atividade e de exemplos sobre o que estava sendo abordado no texto lido, o que ocorreu, por exemplo, quando fez menção a obras de Shakespeare não citadas. Ao indagarmos a professora sobre as contribuições do LD para o desenvolvimento de suas práticas, ela respondeu que:

Ajuda, principalmente nos textos visuais. A gente explora, por exemplo, vamos dizer... que eu trago a teoria em xerox de uma pesquisa minha ou no data show, mas o livro ele traz a interdiscursividade, a intertextualidade, traz outros textos, traz tirinhas, traz uma obra de arte, que nem sempre eu tenho acesso, entendeu? [...]

*Eu acho que sim, [os alunos] acompanham. Assim, às vezes, o livro traz de uma maneira técnica, aí o professor tem que ajudar mesmo! Entendeu? Assim, pra você ou para um professor, fica tudo mais... Fica mais fácil, mas a gente tem que compreender [que] a maturidade deles [dos alunos] não é a nossa. Aí a gente tem que trazer pra mais próximo dele, e isso acontece na faculdade, isso acontece no ensino médio, acontece. Não só porque é nono ano, não. Por exemplo: há expressões tão corriqueiras que eles desconhecem, não sabem coisas que você julga infantil..., mas tem que haver essa compreensão por parte do professor também de não julgar. Eita! Era pra esse menino ler! Mas ele tá ali, num é pra gente construir? (Professora E).*

Por meio desse depoimento, percebemos que, para a professora, o LD era um recurso facilitador de suas práticas, uma vez que disponibilizava um acervo diversificado de gêneros textuais/discursivos, que ela nem sempre tinha em mãos, organizados como textos escolares. Isso, provavelmente, contribuía para que a mestra aproveitasse melhor o tempo pedagógico, pois o LD já trazia um acervo textual organizado, e, por esse motivo, ela não teria que, todas as vezes, coletar exemplares dos gêneros para construir atividades.

Entretanto, a professora sentia a necessidade de aproximar as atividades propostas pelo LD do universo cultural dos alunos, compreendendo que o momento da aula é um momento de construção, momento esse em que “ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial cujo beneficiário final é o aluno” (LAJOLO, 1996, p. 4).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendendo que “a recepção não é, portanto, pura passividade” (CHARTIER, 2005, p. 22), a análise do uso do LD pela professora participante da pesquisa evidenciou que ela não realizava um uso passivo desse recurso, pois, ao utilizá-lo, construía um “projeto didático autoral” (BUNZEN, 2009) próprio, atribuindo às propostas de atividades apresentadas sentidos outros à medida que as interpretava e adaptava-as à realidade da sala de aula na qual atuava.

Sendo assim, a docente, movida por sua “coerência pragmática” (CHARTIER, 2007) e por meio de um “jogo tático” (CERTEAU, 1998), fabricava “maneiras de fazer” personalizadas para usar o LD adotado. Isso fazia com que esse recurso constituísse, para essa professora, um instrumento de apoio que indicava caminhos pedagógicos e não um condicionante de suas práticas, capaz de prever todas as situações de ensino e de solucionar as dificuldades do cotidiano de sua sala de aula.

Nessa direção, compreendemos que o livro didático não pode ser visto como um recurso que predetermina a ação docente, mas, sim, como um dispositivo didático que pode permitir ao professor (re)criar/ampliar as suas práticas, uma vez que tende a oferecer uma pluralidade de possibilidades de utilização (BUNZEN, 2007). De acordo com Batista e Galvão (2009, p. 19), esse recurso não “se esgota em si mesmo, mas abre uma determinada cena discursiva que promove e ensaja.”

Diante disso, consideramos que os LDs, ao mesmo tempo em que são ampliados, podem ampliar as práticas dos docentes, visto que as sugestões de atividades que apresentam constituem um terreno de “criação”, a partir do qual o professor poderá mobilizar seus saberes para ampliar a proposta do LD e, ao mesmo tempo, as suas próprias práticas de ensino.

Ao refletir sobre as práticas desenvolvidas pela professora ao usar o livro didático, consideramos, sem pretender generalizações, que a análise do caso estudado pode



contribuir para desmistificarmos certas representações dos docentes como meros reprodutores dos LDs ou indivíduos a eles condicionados, tendo em vista que tais sujeitos são autores de suas práticas, as quais são desenvolvidas a partir de saberes diversos que são mobilizados para conduzir cada situação de ensino no âmbito de suas salas de aula.

Os resultados deste estudo permitem-nos perceber que o uso desse recurso parece estar, portanto, intrinsecamente relacionado ao saber-fazer da professora participante do estudo. Logo, não se trata de uma simplória questão de adesão a uma proposta didática ou perspectiva de ensino, uma vez que a professora tendia, muitas vezes, a utilizar o livro didático conforme as urgências do cotidiano de suas aulas.

## REFERÊNCIAS

AULA 1, Arcoverde (Pernambuco), 08 ago.2014.

AULA 3, Arcoverde (Pernambuco), 18 ago.2014.

AULA 5, Arcoverde (Pernambuco), 25 ago.2014.

AULA 7, Arcoverde (Pernambuco), 15 set.2014.

AULA 8, Arcoverde (Pernambuco), 22 set.2014.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G. COSTA VAL, M. da G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 3. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: [s.n.], 1998.

CHARTIER, A-M. Escolas culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. (Org.). *Escolas culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

CHARTIER, A-M.; HÉRBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Tradução Mariza Romero. *Projeto História*, São Paulo, v. 17, p. 29-43, nov. 1998.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. *Para viver juntos: língua portuguesa* 9. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012. (9º ano).

COSTA VAL, M. da G. et al. Padrões de escolha livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

DURAN, M. C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em educação. *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2009.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. de S. *O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 1).

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

LIMA, H. K. C. *Uso de livros didáticos de português: um olhar sobre práticas e discursos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

NUNES-MACEDO, M. do S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. 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*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 18-29, abr. 2004.

ROJO, R. O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). *Salto para o futuro*, 2007. Boletim 2007. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2007](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2007)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Revista Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 30, p. 45-65, jan./jun. 2008.

SILVA, A. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. *Revista Educação em Questão*, v. 49, p. 99-126, 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.