

A entrada do livro didático em aulas de Língua Portuguesa: uma discussão com enfoque no ato de ler

RESUMO

Este artigo discute *leitura* e consiste em um recorte de pesquisa que tem como objetivo compreender o espaço para ensino e aprendizagem que tomem a leitura como *encontro* de palavras em se tratando do trabalho docente de Português em uma escola específica, considerando o uso mais ou menos efetivo do livro didático da disciplina. A pesquisa surge motivada por estudo anterior que inferiu, a partir de entrevistas individuais com docentes de Língua Portuguesa, utilização linear desse artefato em aulas de práticas de leitura nessa disciplina, nos ciclos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas localizadas no município de Florianópolis/SC. O aporte teórico ancora-se em postulados vigotskianos e bakhtinianos, e os dados foram gerados por meio de entrevistas e rodas de conversas realizadas com duas professoras e sete alunos, além de pesquisa documental e observação de aulas em duas classes – uma do sétimo ano, outra do nono ano. Infere-se estarem a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a leitura, em sentido estrito, em um aparente distanciamento do *encontro* de palavras, haja vista enfoque no ensino de gramática taxionômica e normativa, a partir de uma linearização no uso 'de' livro didático, em sentido amplo, e não 'do' livro didático específico da escola em questão. O estudo contribui para reflexões e problematizações acerca da função desse artefato no contexto educacional nacional, para ressignificação da formação de professores da Educação Básica, bem como com estudos na área de Linguística Aplicada.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Leitura. Aula de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

À luz de uma abordagem histórico-cultural, leitura é concebida como constitutiva da cultura escrita que tem caracterizado diversas esferas da atividade humana, compondo instrumento-chave da organização social. Nesse sentido, o ato de ler tem ganhado espaço substantivo em discussões da área, dada a sua relevância no que diz respeito à circulação e inserção dos sujeitos nessas esferas, bem como à formação humana crítica, no sentido emancipatório do termo, em consonância com Britto (2012).

Atentando para a importância da escrita e sua amplitude na sociedade atual, marcadamente grafocêntrica, bem como compreendendo a escola como a principal instituição formadora nos usos dessa modalidade da língua em muitos entornos sociais, pensamos ser de fundamental importância criar, no espaço escolar, e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, condições para que os alunos percebam a língua como um fenômeno histórico complexo, para que familiarizem-se com diferentes práticas de linguagem, facultando-lhes uma formação que contribua para participação ativa e crítica na vida em sociedade. Sob essa perspectiva, entendemos que os processos de ensino e de aprendizagem de leitura têm de se caracterizar como processos voltados para a interação, para o *encontro* (PONZIO, 2010), percurso em que sujeitos, em suas inter-relações humanas, ressignifiquem as suas representações de mundo, ampliando sua visão de si e da sociedade e se constituindo como sujeitos inconclusos e genérico-humanos que são (DUARTE, 2013).

Em estudo realizado com professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculados a escolas estaduais situadas no município de Florianópolis/SC (CATOIA DIAS, 2012), foi possível inferir que um número expressivo de professores utiliza, em aulas em que ocorre leitura de textos, o livro didático da disciplina: em uma primeira categorização – tê-lo como fonte central ou como apoio –, 59,6% dos participantes informaram usar linearmente o material, enquanto que 40,4% informaram utilizá-lo como apoio; já em uma segunda categorização – uso em se tratando das atividades de leitura –, 66% enunciaram utilizar textos exclusivamente do livro didático nas aulas, enquanto 34% registraram lançar mão de textos do livro, paralelamente a textos de outras fontes. Inferimos, assim, que 100% dos participantes daquela pesquisa utilizam o livro didático em sala de aula e, em sua maioria, o fazem no que estamos adverbializando aqui como ‘linearmente’. Importa informar que o estudo foi realizado em escolas pertencentes à rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina e, nessas escolas, entrevistamos 90,4% do número total de professores de Língua Portuguesa, dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2011. A partir dessa inferência, retornamos ao campo de pesquisa, agora em uma escola localizada nesse município e representativa na região central da cidade, a fim de compreender o trabalho docente com esse mesmo ato de ler, levando em consideração a utilização mais efetiva ou menos efetiva de tais obras didáticas.

Quanto a nosso olhar inquieto voltado ao trabalho com a leitura como *encontro*, o justificamos especialmente no que concerne ao uso do livro didático por compreender que na literatura da área são rarefeitos os estudos que discutam atividades didático-pedagógicas sob o enfoque com que empreendemos aqui. Nossa pesquisa junta-se às demais existentes – que têm como objetivo descrever analiticamente metodologias, conteúdos e atividades de produção de texto e/ou de compreensão textual –, a fim de compreender esse complexo campo, porém

enfocando os processos de ensino e de aprendizagem de leitura, tomada esta pela via do *encontro*.

Diante desse quadro, e dos resultados gerados em Catoia Dias (2012), compreendemos ser de fundamental importância um estudo como o que neste artigo se esboça, a fim de contribuirmos com compreensões acerca de ações didáticas sobre o ato de ler, especialmente quanto às relações docentes e discentes com o livro didático de Língua Portuguesa, bem como com a ressignificação da formação de professores da Educação Básica e com estudos na área da Linguística Aplicada.

Com o propósito de levar adiante tal contribuição, delineamos este artigo na seguinte ordem: na primeira seção, desenvolvemos a fundamentação teórica do estudo; na segunda seção, explicitamos o percurso metodológico concernente à geração de dados; na seção seguinte, desenvolvemos a análise dos dados; por fim, enunciamos as considerações finais.

1. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL VIA ENCONTRO DE PALAVRAS

Tratar de educação para o ato de ler demanda uma reflexão que contemple tal ato como *encontro* (PONZIO, 2010) do 'eu' e do 'outro' no âmbito das relações sociais, encontro este instituído pela língua. E assim considerando, importa compreender língua como lugar de interação, como instrumento por meio do qual as relações interpessoais são instauradas; assim concebida, não tem existência concreta fora da interação; medeia tais relações, e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos, constituição esta que se dá por meio da presença do outro com quem interagimos. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010 [1952/53]) evoca como alteridade.

O *encontro*, como entendemos leitura, que se institui por meio da língua, é um encontro de singularidades que, nessa relação, constituem-se e se historicizam. Assim concebendo, tomamos o sujeito – autor e leitor de texto – como corpóreo, datado, portanto sóciohistoricamente situado. Sujeitos, assim compreendidos, tornam-se únicos, singulares (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), uma vez que cada um é insubstituível em suas atividades, em seu existir, em sua historicidade. Nesse sentido, o sujeito é tomado em sua peculiaridade, responsabilidade, isto é, em seu não-álibi no existir.

Nesta abordagem cada um é único, mas único em relação ao outro, uma vez que tal unicidade é concebida sempre nas relações sociais e nunca fora delas, o que quer dizer que o sujeito é, em essência, dialógico, relacional, produto social por só se fazer e ser nas tensões com outras singularidades; estas, por sua vez, também resultado de interações outras. É nessa relação com a alteridade que o sujeito é convocado ao ato (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) pelo outro; o ato que lhe compete exige a sua assinatura, o seu reconhecimento, e por ser unicamente seu, trata-se, então, de um ato responsável.

Sentir-se responsável pelo ato é reconhecê-lo, assiná-lo, dever este do sujeito, uma vez que, tal qual afirma Ponzio (2010), viver é responder, é assumir uma posição axiológica frente a valores, auscultando a palavra outra por meio do calar, dando-lhe tempo, não sendo indiferente, afirmando a experiência de uma maneira emotivo-volitiva, única e exclusivamente sua (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). É essa responsabilidade que transforma uma ação (mecânica, repetitiva, possibilidade vazia) em ato, responsável, irrepetível, permeado de sentidos.

Essa ideia de sujeito social é compartilhada pelos estudos vigotskianos no que diz respeito ao estabelecimento do processo de internalização caracterizado pelo movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Segundo Vigotski (2007; 2012), a internalização de formas culturais de comportamento se dá via reconstrução interna, ou seja, nos encontros, ao se apropriar de novas representações, o sujeito transforma a sua realidade intrapsíquica, acarretando o processo de desenvolvimento; isso quer dizer que as objetivações humanas, tudo aquilo que é do âmbito da história e da cultura, ao serem apropriadas pelo sujeito, passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta (DUARTE, 2013), história esta parte das vivências dos sujeitos, que as carregam em seus ombros para os seus novos encontros.

Sujeito, assim, é tomado na tensão entre singularidade e sua condição de inserção social e cultural mais ampla, o que nos remete às discussões vigotskianas, tanto quanto às considerações de Heller (2014) e Duarte (2013) sobre o genérico humano nos imbricamentos entre o cotidiano e a história. E essa é questão fundante, porque tomamos a leitura como ato de ler cuja formação implica *encontro* de sujeitos historicizados.

Tal *encontro* – leitura – instaurado pela língua se dá em uma determinada esfera da atividade humana, por meio de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos não usam a linguagem se não por meio de enunciados que, por sua vez, organizam-se em gêneros do discurso. A relação entre língua e enunciado, então, passa pelos gêneros; cada enunciado, assim como faz parte necessariamente de uma língua, faz também parte de um gênero de discurso.

No que concerne especificamente ao enunciado, é uma réplica ao já-dito, constituindo-se de memória discursiva. Por outro lado, o enunciado é orientado para a resposta do outro, para a palavra outra, palavra esta constitutiva do enunciado; nesse sentido todo dizer é internamente dialogizado. Como os enunciados nascem de já-ditos e se orientam para respostas, eles são concebidos como elos únicos e irrepetíveis na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

O outro, na atividade linguística, compartilha os sentidos negociados na interação verbal, no caso a leitura, concordando, discordando, completando ou se preparando para o ato de discurso. O autor, como enunciatador, também é um respondente ativo de outros enunciados que precederam o seu e que constituem o seu discurso. Eis os elos da comunicação discursiva fundamentais ao estudo da leitura.

Nessa abordagem, o texto é tomado como enunciado e, conforme apontam postulados bakhtinianos, caracteriza-se por dois polos: o que é dado, repetido – o sistema da linguagem –, e o que é individual e único – sua singularidade –, polo no qual reside o seu sentido. Este segundo é aquele que se materializa no ato responsável, no momento em que o sujeito toma como válido um conhecimento abstrato, teórico, assinando-o e reconhecendo-o, tornando-o seu. O sentido do texto ultrapassa seus limites, existe na correlação com outros textos e se enriquece em virtude de novas relações intertextuais nas quais acaba por encontrar-se. Assim, o texto é uma relação dialógica, originariamente intertextual.

Por fim, esse encontro de singularidades, que se dá em determinadas esferas da atividade humana, ocorre em tempo e espaço específicos, o que significa que a leitura não pode ser pensada fora da dimensão espaço-temporal, remetendo à

outra coordenada importante da teoria dialógica dos gêneros apresentada pelo Círculo de Bakhtin, as relações cronotópicas das representações e da interatividade discursiva.

À luz dos postulados bakhtinianos acerca de cronotopia, o tempo e o espaço da interação verbal constituem o tempo e o espaço da singularidade em que o 'eu' atua sem álibi, isto é, responsabilmente no mundo da vida (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), resignificando-se constantemente, objetivando-se, pois "a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem" (GEGe, 2009, p. 26). Como o 'eu' é um sujeito histórico, ele, situado no tempo presente, conversa com o passado e com o futuro, incidindo no grande tempo bakhtiniano, no qual estão depositadas não só as conquistas das civilizações, como também as riquezas culturais da humanidade.

Em nosso entendimento, tratar de leitura é tratar de textos pertencentes a diversos gêneros que circulam socialmente em determinado espaço-tempo, instituindo a interação entre autores e leitores sóciohistoricamente constituídos, sujeitos esses, geralmente, em cronotopos diversos, em um distanciamento espaço-temporal.

1.1 INTERAÇÃO EU-OUTRO E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Vigotski (2007; 2012) discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, concebendo a interação como o centro da constituição do sujeito. De acordo com ele, "todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Estabelecer como origem dessas funções as relações entre indivíduos não implica desconsiderar a dimensão biológica das ações humanas. Pelo contrário, o autor focaliza os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos, entretanto esclarece que processos biológicos elementares não são suficientes para que tais sujeitos se desenvolvam plenamente e se tornem seres humanos cognoscitivos. Faz-se necessário, para tanto, entrar em contato com o mundo e com os diferentes indivíduos ao longo do tempo, pois é só nesse contato que a aprendizagem acontece, aprendizagem esta que guia o desenvolvimento humano.

Vale mencionar relações entre tais aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (2007; 2012), o aprendizado tem a função de guiar o desenvolvimento; desde que é concebido, o ser humano passa por processos de aprendizagem em razão de ele ser e estar inserido num mundo governado por valores, crenças e atitudes que são por ele vivenciados e, conseqüentemente, por ele internalizados – acrescentamos: sob a refração de que trata Volóshinov (2009) e não sob forma de mera aculturação passiva. Assim, o aprendizado se dá na interação social. Com a apropriação de conhecimentos nessas interações, são criados variados processos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito. Nessa perspectiva, o aprendizado é necessário ao processo de desenvolvimento. Conforme afirma o autor:

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A remissão aos estudos vigotskianos justifica-se porque concebemos a linguagem como objeto social e fundamentamos teoricamente este estudo no imbricamento entre vivências sociais com as diferentes leituras (intersubjetividade) e desenvolvimento individual da compreensão leitora (intrassubjetividade). É nosso propósito, assim, pensar a educação para a compreensão leitora em se tratando de textos em gêneros do discurso diversos – educação esta que incide sobre a Zona de Desenvolvimento Imediato (VIGOTSKI, 2007) dos sujeitos – com base em uma teoria de aprendizagem que mantém relações estreitas com o desenvolvimento cognitivo tomado em suas implicações histórico-culturais.

Apostamos em tal fundamento por compreendermos o desenvolvimento do sujeito como produto de relações intersubjetivas ou interpsíquicas, no *encontro* do ‘eu’ e do ‘outro’, em que cada um apropria-se das objetivações produzidas pelas gerações anteriores, subjetivando-as e, ao mesmo tempo, objetivando-se e buscando o seu acabamento (na origem, inalcançável) por meio do olhar da alteridade. É, portanto, na vida, em espaço e tempo determinados, na história e na cultura vivenciados, experienciados pelo sujeito, que se dá a transformação, o desenvolvimento, em que ele se apropria de conhecimentos. Isso nos leva à compreensão de que o desenvolvimento dos sujeitos se assenta na dimensão social, de constituição subjetiva; processo este de desenvolvimento em que, via historicidade, nas relações interpsíquicas (VIGOTSKI, 2007; 2012), tais sujeitos vão se constituindo na incompletude que é inerente aos seres humanos. De acordo com o autor:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58, grifos do autor).

À luz dessa perspectiva, tomamos ensino e aprendizagem de leitura como processos cujo desenvolvimento individual se dá no bojo das vivências com distintas leituras, especialmente no *encontro* de leitor e autor com vistas à ampliação de repertório do aluno em processo de formação leitora.

Assim concebendo e entendendo a leitura como um processo complexo, constituído por aspectos interacionais e cognitivos, compreendemos que não é possível educar para a compreensão leitora tendo como base unicamente a fundamentação interlocutiva do ato de ler, tanto quanto não nos parece possível fazê-lo sob fundamentos exclusivamente internalistas, que lidam hoje com especificidades neurais desse mesmo ato (DEHAENE, 2012), ou, ainda, com abordagens de cunho linguístico-textual focadas em discussões que tendem a se exaurir no quesito textual propriamente dito (BEAUGRANDE, 1997). A qualificação da ação educacional implica uma convergência entre ambos os polos, e fazê-la requer uma abordagem epistemológica que não dissocie interação e cognição; e mais, que tome interação em todas as contingências da relação entre singularidades, no âmbito situado da história e da cultura. Uma ação de ensino assim concebida faculta uma formação humana fundamentada na apropriação de conhecimentos com vistas à ressignificação das práticas de leitura dos sujeitos, a fim de que se insiram em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2010

[1952/53]), participantes de eventos relacionados ao uso da língua variados, ressignificando a si e ao mundo.

No que diz respeito ao ato de ler na esfera escolar, especificamente, e cientes de implicações de diversas ordens que incidem sobre a qualidade da formação escolar na contemporaneidade, tal propósito torna-se viável, em nossa compreensão, por meio de um trabalho docente ocupado, principalmente, com textos não familiares aos alunos, veiculadores do patrimônio historicamente construído que facultem a ampliação das representações naturais e sociais do indivíduo (DUARTE, 2013), que movam o sujeito de seu lugar; usos da escrita dominantes, materializados em gêneros do discurso secundários, que proporcionem aos sujeitos olharem para o mundo e verem além do que é óbvio e dado como natural.

À luz do ideário histórico-cultural, concebemos uma formação de sujeitos leitores que, em seus 'atos responsáveis', revozeiem já-ditos mergulhados no grande tempo refratando-os e ressignificando-os, imprimindo-lhes suas vozes, num processo, portanto, criativo, praxiológico, contínuo e histórico de humanização, no sentido de elevação ao genérico-humano, tal qual apresentado por Duarte (2013).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

A pesquisa correspondeu a um estudo de caso de tipo etnográfico, com abordagem qualitativa. Vale frisar que o nosso intuito não foi fazer etnografia de fato; a metodologia de tipo etnográfico é uma adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional (ANDRÉ, 2008), e nos valem de instrumentos de geração de dados comumente associados à etnografia, como observação participante, entrevista e análise documental, com base em vivências empreendidas no campo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008).

No tocante às professoras participantes de pesquisa, contamos com duas docentes de Português dos anos finais do Ensino Fundamental e com alunos específicos de duas turmas – uma classe de sétimo ano e uma classe de nono ano. Tendo selecionado as professoras para participarem deste estudo e, por implicação, tendo definido, por seleção delas, duas turmas – uma de cada docente –, iniciamos, no mês de julho de 2015, o processo de geração de dados que trilhou o seguinte percurso: 1. aplicação de questionário a fim de traçar breve perfil inicial das professoras participantes; 2. roda de conversa, contando com a presença das docentes; 3. observação de aulas acompanhada de notas de campo; 4. entrevista individual com cada uma das duas professoras; 5. entrevista individual com alunos das duas turmas; 6. roda de conversa com esses mesmos alunos – uma roda em cada turma; 7. observação de Reuniões de Departamento da disciplina de Língua Portuguesa, com registros em forma de notas de campo; 8. entrevista com orientadora educacional responsável pelas turmas em questão; 9. entrevista com profissional responsável pelo Laboratório de Língua Portuguesa. O processo de geração de dados se estendeu até o final do ano de 2015 e, a partir dele, nos valem da triangulação de dados gerados por meio dos distintos instrumentos mencionados.

Com relação ao percurso analítico por nós empreendido após vivência no campo de estudo, conscientes de que não há categorias definidas *a priori* em pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso de tipo etnográfico, optamos por seguir um percurso de análise ancorado nas teorias apresentadas anteriormente.

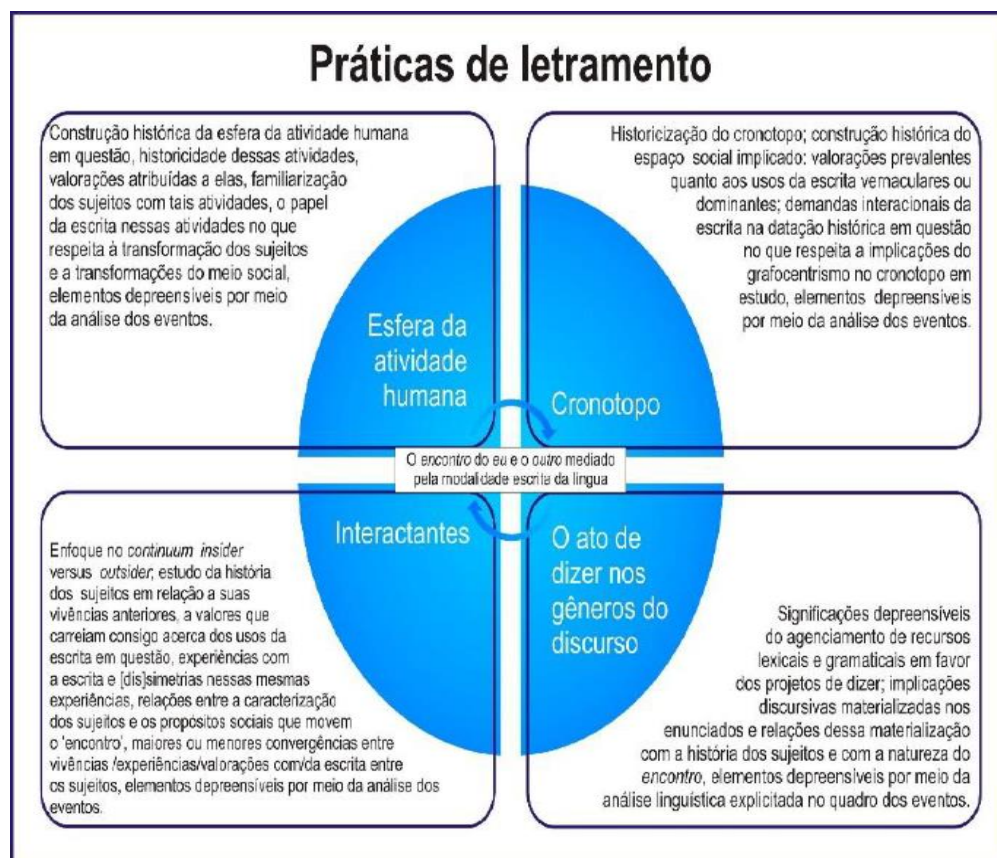
Foi, assim, nosso objetivo levar a termo o processo analítico valendo-nos de propostas delineadas e materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), na forma de um Diagrama Integrado. Esse diagrama representa uma tentativa de buscar caminhos analíticos para estudos fundamentados no ideário histórico-cultural.

Nesse sentido, tal diagrama foi construído como recurso metodológico analítico para geração e análise dos dados, em relação, sobretudo, aos eventos e às práticas de letramento que inferimos nas aulas de Língua Portuguesa. Justificamos tal escolha em consonância com o embasamento teórico desta pesquisa no que diz respeito ao *encontro* que constitui, por um lado, a aula de Português, e por outro, o próprio ato de ler. Importa-nos, pois, o *encontro* de singularidades por intermédio da modalidade escrita da língua que se dá na aula de Português e, mais especificamente, na leitura empreendida nessa aula.

Expomos o Diagrama Integrado em que se estabelece uma inter-relação entre eventos e práticas de letramento, partes estas, a nosso ver, alicerçadas em relações dialéticas.

Figura 1- Diagrama Integrado





Fonte: Adaptação de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013)

Eventos de letramento descritos pelos participantes da pesquisa se eliciaram por meio das interações promovidas nas rodas de conversa e nas entrevistas durante o percurso de geração de dados, tanto quanto em processo de imersão nas aulas. Tais eventos foram descritos por nós no intuito de compreendermos as práticas de letramento que subjazem a esses eventos, possibilitando-nos, dessa maneira, inferir o tratamento dado à leitura a partir do uso mais ou menos efetivo do livro didático de Português.

3. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA LINEARIZAÇÃO

A compreensão acerca da sinalização para a efetiva presença do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, em que a educação para a leitura é o foco, orientou nosso olhar para tal artefato, na busca de compreender como ele se coloca no dia a dia da aula de Português e como as relações do professor com esse artefato delineiam o processo de formação para o ato de ler.

Em se tratando dessa discussão, é importante apontar para o espaço significativo atinente ao estudo de tópicos gramaticais taxionômicos e/ou normativos que inferimos haver nos eventos de letramento que nos foi dado vivenciar e naqueles a nós reportados pelos participantes de pesquisa em ambas as classes escolares, tópicos que concorrem com o espaço para uma atenção mais demorada a atividades de leitura e de produção textual escrita, especialmente no tocante às considerações de um ensino operacional e reflexivo da linguagem (GERALDI, 1997). Nesse *lócus*, e em se tratando da entrada mais efetiva ou menos

efetiva do livro didático nas aulas em questão, compreendemos haver uso do artefato, em ambas as turmas¹, o que tende a ter como critério norteador os conteúdos programáticos constantes nos respectivos planejamentos anuais de acordo, sobretudo, com os conhecimentos gramaticais taxionômicos e/ou prescritivos constitutivos desses programas. Quando perguntamos a SHP (docente da turma de sétimo ano) como o livro é utilizado em suas aulas, ela informa:

(1) Às vezes eu trago alguma coisa de casa, interpretação de texto...mas **já dei continuidade no livro** com eles (...) **E eu uso de acordo com o planejamento**, porque todo conteúdo que a gente tem planejado, ele [o livro] tem, né? Quando quero trazer outra abordagem, eu trago por fora. (SHP, entrevista, ênfase em negrito nossa).

Segundo a professora, o livro é utilizado de acordo com o planejamento anual, havendo uma continuidade em seu uso, continuidade que compreendemos não como simetria entre ordenação dos conteúdos do livro e cronologia do ano letivo, mas como simetria entre planejamento de ensino para o ano escolar e presença dos itens desse planejamento no livro, quer na ordem proposta pelos autores, quer fora dela. Também com GRF (docente da turma de nono ano), compreendemos haver a utilização do livro consoante o planejado para a serialização específica, porém, parecendo se dar em uma recorrência menor, como apontado por ela: (2) Eu não me baseio no livro, tá? É uma coisa ou outra [em que me baseio]. Mas quando pego, pego de tudo, gramática, texto. Às vezes tem um texto legal que cabe pra eles [para os alunos], naquele momento é aquilo que vale a pena trabalhar, e aí eu tiro do livro. (GRF, entrevista). A utilização anunciada em (2) pela professora justifica-se pela representação docente acerca do livro didático da disciplina, o qual, segundo GRF em outra situação de interlocução, “apresenta uma gramática textual incompatível com o domínio conceitual dos alunos”, representação esta que reputamos à forma como a realidade natural e social é interpretada (VOLOCHÍNOV, 2013) no que se refere a dar aula de Português e pela concepção de língua que inferimos vigente nessa classe, estreitamente vinculada a uma abordagem sistêmica (VOLÓSHINOV, 2009) que, pela lógica que a sustenta, desobriga atenção mais efetiva para estratégias do ato de dizer em atividades de leitura e de produção de texto.

Já SHP indica lançar mão do livro na turma de sétimo ano com mais frequência, “dando continuidade” a ele, quando em resposta a questionamento acerca dos conteúdos constantes no livro já estudados em sala de aula. Importante mencionar que reputamos esse uso mais frequente do livro, em alguma medida, à oportunidade dada aos alunos desse grupo de permanecer com o livro e tê-lo como fonte de pesquisa e estudo em espaços outros que não somente àqueles restritos à esfera escolar, condição que seria esperada pela lógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático² (doravante PNLD), mas que não tende a acontecer em todas as turmas. Inferimos, assim, haver uma pesquisa em outros materiais que, neste caso, constituem apoio, especialmente no que tange a exercícios mais objetivos, “de marcar, de verdadeiro ou falso, questões não só descritivas”, característicos da tradição escolar (SAVIANI, 2008), o que interpretamos como decorrente do não atendimento, por parte do livro didático da turma, às demandas de teor gramatical sentencial surgidas em sala de aula.

Uma análise atenta do conteúdo do livro didático utilizado pela professora em questão ilustra o movimento que perpassa toda a obra, que se caracteriza por uma

abordagem apenas pontual de questões relevantes na compreensão das práticas sociais que se instauram por meio dos gêneros do discurso, assim como por um tratamento abreviado dos tópicos gramaticais normativos/taxionômicos, ainda que esse tratamento seja prevalente no todo do conteúdo. Sob outros termos: os autores parecem-nos claramente tentar ‘servir a dois senhores’: a tradição escolar do normativismo e os requisitos do PNLD de que as práticas sociais de uso da língua sejam o eixo norteador. Dessa tentativa parece derivar o desconforto docente: a professora entende que o livro não traz exercícios suficientes para o aprendizado dos itens gramaticais, os quais constituem o seu foco prioritário de atenção.

Em se tratando do seguimento aos conteúdos programados apresentados nos planejamentos anuais de ambas as turmas, afigurou-se um movimento não sequencial na tomada do livro didático, o que interpretamos como um movimento oscilante no uso do livro da disciplina nas duas classes escolares. É importante o registro de que não entendemos esperado ou necessário um agir docente que siga o livro didático *pari passu*; o que nos parece é que o artefato organiza-se necessariamente a partir de uma lógica internamente implicacional. Interpretamos essa dinâmica no uso do artefato como uma linearização não do conteúdo do livro na ordem em que se apresenta, mas do conteúdo do livro tomado em conformidade com o programa inscrito nos planejamentos anuais, tal qual se nos afigurou por intermédio de pesquisa documental materializada nos Quadros 1 e 2, a seguir, referentes aos conteúdos trabalhados nas aulas até o momento de nossa interação com os alunos via roda de conversa final, linearização esta, reiteramos, distinta daquela constante no artefato, por motivos que dizem respeito a uma aparente complexidade da abordagem apresentada pelo livro didático.

Com relação à linearização dos conteúdos tal qual se coloca nos livros de ambas as classes, observamos uma estruturação comum: os livros são divididos em quatro unidades, cada uma delas referente a um tema específico e composta por três capítulos. Observando o sumário da obra, vimos que, em geral, cada capítulo inicia com a apresentação de um texto em um gênero do discurso específico que será trabalhado ao longo de toda uma unidade – há um ou dois gêneros do discurso por unidade –, seguido pela atividade de interpretação textual, pela proposta de produção de texto e finalizado com a discussão acerca de um tópico gramatical determinado, o que entendemos ser ou uma tentativa, a nosso ver bastante questionável, de aproximação à atividade de análise linguística (GERALDI, 1997); ou, o que nos parece mais provável, a manutenção de uma abordagem cara à tradição escolar, fazendo-o sob uma roupagem atenta ao atendimento de critérios do PNLD. Mesmo sem uma análise de todo o conteúdo do livro anunciado no sumário – o que levamos a termo, mas cujo relato elidimos porque fugiria ao objeto deste estudo –, um indicativo do próprio sumário sinaliza possíveis propósitos do projeto do material: é flagrante a destinação de maior espaço de discussão para as questões normativistas e taxionômicas, o que emerge na observação do número de páginas que ocupam cada parte das unidades.

Em se tratando dessas escolhas dos autores, o enfoque dado aos gêneros do discurso não os coloca como centrais na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, prestando-se como porta de entrada sobretudo para os conhecimentos gramaticais taxionômicos, que emergem em atividades de identificação e classificação de elementos linguísticos, em tangenciamento ao estudo de recursos lexicais e gramaticais agenciados no projeto de dizer a fim de se estabelecer uma relação interlocutiva efetiva via leitura ou produção textual.

Desse modo, não nos parece tratar-se de prática de análise linguística, como a concebe Geraldí (1997).

Nas propostas do livro nas quais os autores buscam articular gêneros do discurso e conhecimentos gramaticais normativos, entendemos materializar-se o que foi objeto de intensa crítica, na década de 1980, dentre outros autores por parte de Lajolo (1993), quanto a usar a textualização como pretexto para outros propósitos. Escreve a autora: “[...] sua presença [do texto] na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes” (LAJOLO, 1993, p. 52).

Sobre essa dimensão interlocutiva escreve a autora em citação amplamente conhecida: “O texto não é pretexto para nada. Um texto existe apenas na medida em que constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê [...]” (LAJOLO, 1993, p. 52). Afastando-nos da discussão do que seja pretexto em si mesmo, queremos argumentar que o recurso de que se valem os autores ao longo do livro em questão tem heranças antigas justamente porque se filia à tradição escolar, mas o faz com roupagem nova: agora não é mais o texto que é porta de entrada para o que efetivamente está em questão – os conhecimentos gramaticais normativos; agora, os gêneros do discurso o são.

No que diz respeito à atividade de interpretação textual, em geral, no início de cada capítulo, apresenta-se um texto cuja abordagem se dá, prevalentemente, à luz de perspectivas cognitivistas, por meio de questões de identificação do assunto do texto, localização de informação e/ou posicionamento pessoal, alusivas à dimensão intrassubjetiva da leitura, relacionada aos aspectos cognitivos do ato de ler. A quase totalidade das questões de interpretação são concernentes à atividade de localização de informação explícita no texto. Entendemos que a localização ou recuperação de informações em um texto é uma das condições centrais do ato de ler, uma vez que, sem ela, outras atividades cognitivas envolvidas na leitura não seriam desencadeadas no processo de compartilhamento de sentidos. Trata-se de uma atividade de buscar dados explícitos que compõem, mas não integralizam, a compreensão textual em si. Sendo a leitura, tal qual aqui concebida, constituída por uma dimensão intrassubjetiva e outra intersubjetiva, e, neste caso, estando esta última em xeque, entendemos colocar nesses espaços escolares processos de formação para o ato de ler ainda a requerer resignificação, em uma busca de resgatar o que Lajolo (1993) já prenunciava há mais de duas décadas: a leitura como encontro, para nós *encontro* de palavras (com base em PONZIO, 2010).

No interior das seções do livro declaradamente referentes ao estudo de elementos gramaticais, essa opção dos autores também se coloca de modo explícito: os textos destinados à leitura são tomados sob o viés estruturalista, cujo fito é identificação e classificação de itens da gramática taxionômica. O estudo gramatical apresentado no artefato dá-se com base em atividades de leitura de pequenos textos sob o viés de identificação de elementos mórficos em abordagem estruturalista, por exemplo, distintamente da natureza das ações empreendidas em sala com foco no estudo gramatical sentencial, em atenção às práticas sociais de referência da esfera escolar (com base em HALTÉ, 2008). Reputamos a tal distinção de enfoque a consulta de SHP a outros livros didáticos e a não sequencialidade no uso do artefato em questão adotado na instituição de ensino.

Assim, linearizar o livro implicaria lidar com a forma com que os autores propõem o trabalho com aqueles conhecimentos gramaticais normativos previstos no planejamento de ensino da escola. E tais autores aparentemente o fazem fora

do âmbito da sentença isolada, o que complexifica a abordagem para professores, mas, em nossa compreensão, não traz consigo efetiva mudança de enfoque. Sobre essas relações, escreve Bakhtin (2010 [1952/53], p. 286, grifo do autor):

Quando escolhemos um determinado tipo de oração [...] não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro*, que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo de nosso discurso.

Essa articulação possivelmente não se dá porque não seria o foco efetivo da proposta, na qual os textos parecem figurar nos limites de demandas atuais sobre a educação em linguagem: ‘tem de ser pelos gêneros do discurso’. Se assim o for, os gêneros estão ali; logo, aparentemente satisfazem-se tais demandas, e a obra pode integrar o PNL. O que não parece estar ali são gêneros do discurso como a razão de ser da abordagem, mas como, reiteramos, roupagem para o que a esfera escolar parece nunca ter abandonado efetivamente, a herança taxionômica e a herança normativista.

Por fim, no tocante à seção relativa à atividade de produção textual inscrita no artefato, compreendemos haver propostas relacionadas aos gêneros do discurso que constituem objeto de aprendizagem em cada unidade temática, apresentadas detalhada e didaticamente, em um passo-a-passo minucioso. Nessa proposta, por exemplo, entendemos também haver a manutenção da tradição escolar para a produção textual no sentido de indicar continuidade a um texto já iniciado, o que remete a posturas cognitivistas da década de 1980, cujo enfoque tendia a estar nos limites do conteúdo temático do texto, em tangenciamento a questões alusivas ao estabelecimento de relações interlocutivas por meio de gêneros do discurso em esferas da atividade humana.

No que diz respeito aos planejamentos anuais das duas classes escolares, vale uma reflexão acerca dos conteúdos programáticos que os constituem, os quais orientam o debruçar-se sobre o livro didático da disciplina. A fim de facilitar a visualização, elencamos, no Quadro sinóptico 1, os objetos culturais foco do ato de dizer planejados para o ano letivo de 2015 na turma de sétimo ano, quadro no qual podemos ver uma lógica uniformizante – e não integradora: recursos lexicais e gramaticais em favor de projetos de dizer – entre o que é do âmbito dos gêneros e o que é do âmbito do sistema linguístico, os quais figuram lado a lado, em uma perspectiva reificadora, para a qual aponta Geraldini (2010). Segue o quadro:

Quadro 1 – Conteúdos programáticos para o sétimo ano

PERÍODO LETIVO	CONTEÚDOS PROGRAMADOS
Primeiro trimestre	Variedades do uso da língua Estrutura dos verbos: formas nominais Verbos regulares e irregulares Advérbios Gêneros: conto mitológico e de causa Pontuação Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas
Segundo trimestre	Preposição Denotação e conotação Frase e oração Sujeito e predicado Gêneros: poema, debate Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita do g/j Produção textual Interpretação textual
Terceiro trimestre	Acentuação (ditongo aberto e hiato) Sinônimos e antônimos Gêneros: notícia, entrevista Ortografia: trabalhar os problemas detectados na escrita, principalmente os parônimos Produção textual Interpretação textual

Fonte: Elaboração nossa.

Como podemos observar no Quadro 1, os objetos culturais integrantes do planejamento são, quase em sua totalidade, referentes a tópicos da gramática normativa, com menção a alguns gêneros do discurso distribuídos nos três trimestres do ano letivo, analogamente ao que se dá no planejamento respectivo ao nono ano escolar, como segue no Quadro sinóptico 2:

Quadro 2 – Conteúdos programáticos para o nono ano em 2015

PERÍODO LETIVO	CONTEÚDOS PROGRAMADOS
Primeiro trimestre	Revisão: período simples (análise sintática) Revisão: período composto por coordenação e subordinação Orações subordinadas substantivas Gêneros: notícias, reportagens, crônicas e editoriais Interpretação de produção de textos Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas
Segundo trimestre	Denotação e conotação Recursos de linguagem: metáfora, metonímia, ironia e hipérbole Estrutura e formação de palavras Plural dos substantivos compostos Gênero: poema, paródia, conto Pronome relativo Orações subordinadas adjetivas Orações subordinadas adverbiais Pontuação Leitura de paradidáticos: coleções que podem ser distribuídas para todos os alunos da turma e/ou leituras individualizadas
Terceiro trimestre	Concordância do verbo ser Concordância verbal e nominal Acentuação gráfica e reforma ortográfica Crase Regência verbal e nominal Leitura de paradidáticos (clássicos adaptados), priorizando os brasileiros Gêneros: artigo de opinião (texto dissertativo-argumentativo)

Fonte: Elaboração nossa.

Entendemos fundamental a marcação dessa posposição gêneros e gramática normativa como tópicos que nos levam a uma interpretação tanto inquietadora como ambivalente: (i) essa posposição, reiteramos, sugere uma uniformidade de pertencimento – no dois Quadros, período simples e período composto, notícia e leitura, por exemplo, figuram como itens individuais de uma listagem, o que sugere que todos têm o mesmo *status* reificador; (ii) a outra face – daí a ambivalência – não é do âmbito da uniformidade de pertencimento, mas da dissociação: períodos, notícias, leitura são dissociados uns dos outros, não têm relações implicacionais, a exemplo da fundamental compreensão de que usamos o sistema linguístico para interagir com o outro, o que só pode acontecer no âmbito dos gêneros do discurso. O modo como o programa de ensino se organiza contribui substancialmente para que um livro como esse seja escolhido e para que o agir docente aqui tematizado tenha os contornos que vimos problematizando. Como nós, professores, poderíamos atuar de outro modo consideradas essas bases?

Relevante assinalar que, por intermédio de pesquisa documental, inferimos tênues modificações no que diz respeito ao conteúdo programático dos planejamentos das duas turmas específicas ao longo de aproximadamente dez anos, período que nos foi dado pesquisar. Conforme podemos observar nos planejamentos, no decorrer dos anos parece ter havido uma retextualização de documentos anteriores com vistas à manutenção da quase totalidade dos pontos gramaticais, o que reitera nossa inferência acerca da dissociação cronotópica entre objetos culturais tematizados no ensino – e ações escolares empreendidas a fim de levar o ensino a termo – e historicidade de vivências com a linguagem que

caracterizam os alunos, o que nos remete ao questionamento referentemente à permanência ou ressurgimento de um ensino de Língua Portuguesa com enfoque gramatical normativo: parece haver, neste caso, um prosseguimento de tal enfoque, possivelmente nunca denegado ao longo dos mais de trinta anos em que a literatura da área e os documentos oficiais vêm propondo essa denegação. Assim, o ‘novo’ olhar para a educação linguística a partir da década de 1980 aparenta ainda oferecer complexidade a muitos profissionais da área, o que estendemos às sutis mudanças nos conteúdos programáticos ao longo dos anos no caso em estudo aqui.

Esta nos parece ser uma questão muito importante: um processo de educação em linguagem que tome os conhecimentos lexicais e gramaticais como recursos agenciados em favor dos diferentes projetos de dizer dos sujeitos em interação social traz consigo um requisito especialmente complexo, a saber, o amplo domínio docente de questões relacionadas ao campo da linguagem sob diferentes perspectivas e o preparo profissional para lidar com esse domínio no processo de elaboração didática. E não nos parece que seja isso que o livro didático em questão consolide ao longo das unidades em que se estrutura, nem tampouco o que o planejamento de ensino escolar suscite do modo como se coloca. Logo, se o principal artefato didático e o planejamento que orienta a ação indiciam substancialmente para uma filiação à tradição escolar, nós, professores, seguramente não teremos elementos para colocar em xeque essa tradição e assinar (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) o ato de ensinar de outro modo.

Quanto ao enfoque de tais planejamentos, pois, o compreendemos, prevalentemente, sobre aspectos gramaticais normativos, na assunção de alguns gêneros do discurso, tomados, aqui, como objetos de ensino, tal qual advertido em Geraldi (2010). Em conformidade com um ensino de base histórico-cultural, que sustenta a historicidade da rede estadual de ensino de Santa Catarina, inferimos existir, na instituição formal de educação em questão, um espaço recorrente para estudo de conteúdos gramaticais em um tangenciamento à apropriação, por parte dos estudantes, de novas formas de compreensão do mundo, de novas possibilidades de colocar-se nele, imprescindíveis para uma formação omnilateral do sujeito, como prevê Duarte (2013) na ancoragem vigotskiana lastro da mencionada rede; neste caso, por meio de vivências com a leitura e com a escritura.

Aliados a itens gramaticais e a textos em gêneros do discurso, compõem os planejamentos elementos aos quais conferimos natureza outra que não ontológica, como “variedades do uso da língua” e “leitura de livros paradidáticos”, sob uma lógica tal que parece não constituir foco de saliência para os profissionais da área, conforme inferimos em resposta anunciada por GRF, quando questionada acerca do planejamento anual:

(3) Hoje eu não mudaria nada no planejamento, mas pro ano que vem vou mudar a gramática...como que eu vou trabalhar ‘pronomes relativos’ no segundo trimestre, se no primeiro eu trabalho ‘oração subordinada substantiva’ e eu preciso desse pronome relativo? Olha a incoerência! Mudaria a ordem de apresentação da gramática, porque não tem coerência! Como que eu vou trabalhar ‘concordância do verbo ser’ no último trimestre, se eu preciso do verbo ‘ser’ na oração subordinada substantiva? Mas, em geral, tá bom! (GRF, entrevista).

Ainda que entendamos que a relação mencionada em (3) não seja propriamente entre pronome relativo e oração substantiva, mas entre conjunção integrante e oração substantiva – ambos, conjunção e pronome, materializados no que –, compreendemos haver uma efetiva preocupação docente com a organização do planejamento. Interpretamos, em (3), a percepção de uma incoerência interna ao programa, contudo de outra ordem que não àquela relativa à projeção de aspectos gramaticais normativos ou de elementos outros que não de uma dimensão epistêmica; ao contrário, há uma anuência a tal estudo a partir do endosso ao programa. Entendemos a conjugação de elementos de uma dimensão outra que não conceitual aos planejamentos escolares em questão como resultado da complexidade imposta pelo ‘novo’ referencial de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa a muitos profissionais da área, o que parece requerer uma atenção mais demorada às especificidades das formações iniciais e continuadas em nosso país, questão que diz respeito diretamente às universidades, aos programas de pós-graduação, sobretudo, no caso da linguagem, àqueles no campo da Linguística Aplicada.

Em se tratando do estudo de recursos linguísticos especificamente, reiteramos, aqui, a proposta de atividades com conhecimentos lexicais e gramaticais (SC, 2014) em sala de aula, conhecimentos estes agenciados nos projetos de dizer, a fim de levar a termo um processo de análise e reflexão sobre a língua, caro às práticas de leitura e de produção textual, processo este que parece se apagar em muitos contextos escolares em nome de não mais se realizar um equivocado trabalho com os recursos gramaticais que seja meramente normativo e centrado na memorização de conceitos, como historicamente instituído. Não estamos tratando de um movimento de ‘curvatura da vara’ (SAVIANI, 2008) no que tange aos conhecimentos gramaticais, mas conscientes da premência de estudos acerca de estratégias do ato de dizer em textos materializados em gêneros do discurso a fim de promover o desenvolvimento dos sujeitos como leitores e escritores nas diferentes esferas da atividade humana, tal qual sinalizado na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Outro aspecto relevante a ser mencionado acerca dos planejamentos anuais diz respeito à seriação inferida por nós: a cada ano escolar há um conjunto de conteúdos a serem trabalhados, ponto também avaliado por Geraldini (2010) e distanciado das discussões mais recentes acerca da educação em linguagem, materializadas em documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; 2018; SC, 2014) e já amplamente discutido em estudos da área. O que nos parece pertinente problematizar, neste momento, é o seu decantado anacronismo em tempos delineados por uma sociedade do conhecimento (DUARTE, 2001), fundamentada à luz de uma perspectiva pós-estruturalista aparentemente hegemônica (SAVIANI; DUARTE, 2010). Em conformidade com tal abordagem multiculturalista, que se sustenta sob uma base discursiva e que, sob esse viés, considera a sociedade como ‘língua’ (GAMBOA, 2009), no sentido de que a vida e as suas significações se resumem a ‘jogos de linguagem’, em um olhar de paralogia (LYOTARD, 2013) que denega a verdade historicizada nas relações intersubjetivas, coloca-se em xeque a centralidade de tais verdades, em um deslocamento do conhecimento dos objetos e de suas representações psíquicas em direção à linguagem, ao discurso que se elabora sobre o mundo.

Assim, na consideração da prevalência de negação de metanarrativas que tende a se instaurar contemporaneamente, negam-se conteúdos, conhecimentos totalizantes e valores universalistas. Faz-se um movimento da episteme para o

discurso – no caso do pós-estruturalismo – e da episteme para a cultura – no caso dos Estudos Culturais. No tocante aos processos de ensino e de aprendizagem empreendidos nas instituições formais de ensino, em sentido amplo, e nas aulas de Língua Portuguesa, em sentido estrito, tende-se a colocar em xeque conteúdos a serem apropriados pelos estudantes que, por implicação, ocupam-se com o desenvolvimento de métodos de elaboração e construção de conhecimentos seus e não aqueles já historicizados pela humanidade; aprende-se a aprender, tal qual descrito por Duarte (2001). Nos inquieta o seguinte: Nesses tempos em que se advoga a educação em linguagem pelas movências e não pelas ‘certezas’ dos objetos culturais, tomados em sua inerente dimensão ontológica, os processos – leitura/escuta e produção textual – não raro são equivocadamente concebidos como ‘conteúdos de ensino’, em muitos casos para ter ‘com que preencher’ o espaço destinado aos ‘conteúdos’ nos planos de ensino. Em outros casos, os gêneros do discurso, como bem aponta Geraldi (2010), de práticas sociais são erroneamente transformados em objetos ontológicos. Entendemos haver ambos os movimentos nos Quadros sinópticos 1 e 2.

Filiados, porém, a uma base histórico-cultural, e, portanto, distinguindo-nos da compreensão de que tudo são ‘jogos de linguagem’, nossa inquietação persiste: entendemos haver objetos culturais a comporem os programas de ensino na educação em linguagem, e eles são da ordem dos recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer. Compreendemos, todavia, que tomar tais recursos em sua inequívoca dimensão ontológica só faz sentido se for em nome das suas necessárias relações com os projetos aos quais se prestam. Conceber a educação em linguagem sob essa base possivelmente constitua um percurso educacional que requeira de nós, professores de Língua Portuguesa, conhecimentos para os quais a formação inicial não nos prepare, em razão, entre outros desdobramentos, da conhecida dicotomização entre o que é do âmbito da Linguística chamada ‘dura’ e o que é do âmbito da Linguística Aplicada. A questão que persiste é como criar condição para um processo de apropriação conceitual dessa ordem, na conciliação entre o que é ontológico e o que é processual, de modo que os alunos avancem no monitoramento dos usos que fazem da língua em suas práticas sociais?

No interior de uma pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), a dimensão conceitual da apropriação do conhecimento é fundante. Da subjetivação de objetos culturais, concebidos, aqui, como objetivações humano genéricas (DUARTE, 2013), depende o desenvolvimento psíquico do sujeito (VIGOTSKI, 2007), um dos objetivos centrais da formação escolar. Nesse sentido, e em consideração à centralidade do trabalho humano, os conteúdos são fundamentais, além de relevantes para que a aprendizagem exista e não constitua “uma farsa”.

Retomando, agora, a reflexão acerca do uso do livro didático nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nas turmas em que imergimos e assumindo uma linearização outra que não aquela referente à disposição dos conteúdos e exercícios contidos no livro da disciplina, compreendemos haver, nas atividades de leitura e de produção textual, uma alternância entre propostas contidas no artefato e outras oriundas de diferentes materiais fonte de consulta das professoras, dentre eles outros livros didáticos.

Em consideração ao que nos foi sinalizado por GRF e SHP acerca da utilização não sequencial do livro da escola em suas aulas e de pesquisa em *sites* da internet e em outros livros didáticos, assim como pelo que se nos afigurou em campo, inferimos uma linearização de outra ordem daquela concebida em Catoia Dias

(2012); a linearização, neste caso em estudo, parece se dar de acordo com os conteúdos apresentados no planejamento anual e, prevalentemente, sob enfoque gramatical normativo. Como, porém, outros livros didáticos de Língua Portuguesa são tomados como objeto de consulta e, dessa maneira, adentram indiretamente as aulas, inferimos presença constante de livro didático nos eventos de letramento de que participamos – a despeito de sua ausência física, muitas vezes –, constituindo uma linearização no uso ‘de’ livro didático de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e não ‘do’ livro didático adotado na escola, especificamente.

Reputamos de fundamental importância a atenção a essa linearização no caso específico deste estudo. E em que reside essa importância? A lógica sob a qual se organiza o PNLD coloca a linearização do livro como truísmo: é enviado às escolas como principal material didático, com conhecidas restrições da maior parte das instituições da rede para xerografias, assinaturas de periódicos, ampliação do acesso a recursos *on-line* – destacando que o uso de celular constitui proibição legal no estado de Santa Catarina – e possibilidades afins de ampliação dos recursos para a educação em linguagem. Se só há o livro, como não ‘seguir-lo’?

Então, por que essa linearização ganha luzes se possivelmente seja um truísmo? Dados gerados em campo fazem-nos compreender que o livro didático presente nessas turmas endossa [ou provoca?] dissociações cronotópicas porque reitera, de modo escamoteado, um normativismo anacrônico; e, não dando conta do volume esperado em tais abordagens, suscita o recurso docente a outros livros didáticos em que esse volume se coloca; mais uma vez, a reiteração do anacronismo por meio desse artefato. Importante ainda considerar que, mesmo que a obra atendesse efetivamente às bases requeridas pelo PNLD, a linearização se dá tendo como eixo lógico o planejamento anual, o qual não nos parece endossar propositadamente esse anacronismo; parece-nos na verdade contê-lo como parte de um todo ainda amorfo, heteróclito, no qual não aparenta haver clareza institucional para um movimento de coerência teórico-epistemológica que oriente um agir metodológico na prospecção da ampliação do repertório cultural dos estudantes sobre os usos sociais da língua e as formas como o *design* sistêmico da língua se coloca em favor desses usos. Esse cenário seguramente não constitui ecologia para que encontremos a leitura como *encontro*, foco deste estudo. Desafios para outros trinta anos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da entrada mais efetiva ou menos efetiva do livro didático nas aulas, conforme anunciado no início deste artigo, compreendemos haver uso do artefato, em ambas as turmas, tendo como critério norteador os conteúdos programáticos constantes nos respectivos planejamentos anuais, de acordo sobretudo com os conhecimentos gramaticais taxionômicos e/ou prescritivos constitutivos desses programas.

As aulas em que imergimos compuseram-se também de outros materiais tomados na condição de apoio, especialmente no que tange a exercícios característicos da tradição escolar, o que interpretamos como decorrência de inexistência, no livro didático da disciplina, de abordagens compatíveis com as demandas de teor gramatical sentencial surgidas em sala de aula na quantidade ali esperada. O recurso ao mencionado material complementar parece se estender às atividades de leitura e de produção textual, em uma alternância entre propostas contidas no artefato e outras oriundas de diferentes materiais, dentre eles outros

livros didáticos. Inferimos, assim, presença constante de livro didático, constituindo uma linearização no uso 'de' livro didático de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e não 'do' livro didático adotado na escola, especificamente.

Diante da prevalência de tópicos gramaticais taxionômicos e prescritivos no ato de dizer docente em ambas as classes, indicaram-se espaços para entrada de textos materializados em gêneros do discurso, tanto em atividades de leitura quanto em atividades de produção textual, em distanciamento à recomendação da sua prevalência, se considerada a lógica do ensino operacional e reflexivo da linguagem. Com relação ao ato de ler, compreendemos haver uma utilização bastante pontual do livro da disciplina no que diz respeito à leitura e à interpretação de textos nos diferentes gêneros do discurso nas propostas apresentadas pelo artefato, o que reputamos, em parte, à complexidade que as professoras tributam a esse artefato, cujo uso, em se tratando da educação para o ato de ler, remete a uma evocação pontual considerada a sua ocasionalidade em convergência com o tema das aulas, assim como considerada uma intervenção docente menos recorrente quando das atividades propostas para essa finalidade especificamente.

Considerando o quadro desenhado até aqui, importa problematizar o papel assumido pelo livro didático no cenário educacional brasileiro. Enquanto parece haver, em nível nacional, um movimento muito intenso em favor de uma qualificação dos livros sob o ponto de vista do controle de produção e distribuição, parece que essa mesma qualificação não tem tido um contraporte no papel que esse livro efetivamente ocupa e como ele se coloca na condição de artefato no dia a dia da escola; os dados de que nos ocupamos sustentam essa compreensão e convergem com um conjunto de outros estudos realizados, como Pereira (2015), Tomazoni (2016) e Daga (2016). Sobre o modo como as professoras se relacionam com o livro, tanto questões periféricas como questões fundantes indiciam pouca intimidade docente com o artefato. Pelo que experienciamos em sala de aula, parece haver, nessa relação, uma conexão produtiva, mas também em processo de gestação ainda inicial, no tocante às propostas inscritas no material didático, o que reputamos, em grande medida, à 'complexidade' conferida por elas, as professoras, à obra. Nessa condição, tendem a lançar mão daquilo que converge com suas representações docentes acerca do conteúdo a ser ensinado.

Vale retomar imprecisão já apontada: uma vez constando no planejamento determinado conteúdo, há de ser trabalhado; havendo seleção de livro didático na escola, orienta-se levá-lo a termo por esse artefato; não existindo convergência entre conteúdos do livro e demandas das turmas, há que se buscar exemplos em outros livros didáticos. Eis o quadro que se desenha no tocante a relações entre esfera escolar e artefato, consideradas as diretrizes do Diagrama Integrado, o que reitera a análise a respeito das relações mantidas entre PNLD e professores do Ensino Fundamental, relações bastante conhecidas em processo de seleção de livros: muitos professores escolhem obras não recomendadas ou recomendadas com ressalva, sendo mínimo o percentual de escolha dos livros recomendados com distinção (BATISTA, 2003), quadro que não nos parece ter tido grandes mudanças na última década, apesar das mudanças na forma de atribuir selo de qualificação às obras por parte do governo. A nosso ver, a seleção de um livro didático delinea-se pela historicização do nosso percurso de professor com ele; como, neste caso, as professoras não tiveram oportunidade de participar do processo de seleção, o vínculo parece ser instaurado mais por um mecanismo de respeito institucional que de 'abertura para', o que entendemos redundar nas formas com que as

docentes se movem com esse artefato e em seus esforços por fazê-lo de modo enriquecedor a despeito das contingências de ‘ter em mãos a obra que lhes é dado ter no momento’.

Parece haver, portanto, um hiato entre professores e livro e que concorre para o hiato entre alunos e artefato, que inferimos decorrente da assincronicidade entre historicização dos estudantes e conformação do suporte, no qual se veiculam os objetos culturais tematizados no processo educacional. Sugere-se, pois, estar em xeque a pertinência de uso desses livros tal qual tomados contemporaneamente, o que nos conduz a refletir: Não estaríamos, em nível nacional, endossando indefinidamente um caro Programa governamental³ que deveria ser temporário até se conquistarem condições de formação e de atuação docentes para o magistério brasileiro? Que políticas públicas endossam essa manutenção *ad infinitum*? Que papel as agências formadoras desempenham para endossar a presença do livro didático, nas configurações do PNLD, como necessárias em nível nacional? Por que professores universitários assumem como sendo também sua ingerência a autoria de livros didáticos assim como a condição de seus avaliadores? Por que um programa como esse não transcende sua funcionalidade de modo a que os vultosos recursos sejam alocados para materiais paradidáticos de apoio a aulas planejadas pelos professores? Que razões de mercado justificam uma sedimentação assim tão inquestionável desse mesmo Programa, o que inclui, reiteramos, o beneplácito da esfera acadêmica? Reflexões, estas, merecedoras de novos e aprofundados estudos.

The use of the textbook in portuguese language classes: a discussion focused on the act of reading

ABSTRACT

This study discusses *reading* and it consists in a part of research that aims to understand the space for teaching and learning that take the reading by the *encontro* of words, in what concerns Portuguese teachers work in a specific school, considering the more or less effective use of the textbook. The research is motivated by a previous study that inferred the linear use of this artifact in the reading practice classes of this discipline, from individual interviews with Portuguese teachers, at the final cycles of the Elementary School at public schools in Florianópolis/SC. The theoretical framework is based in vigotskian and bakhtinian studies, and the data was generated through interviews and conversation circles with two teachers and seven students, as well as documentary research and classes observation in two school classes – a 6th grade class and a 8th grade class. It is inferred that the Portuguese class, in the broad sense, and reading, in the strict sense, are in an apparent distance for the *encontro* of words, given the focus on the teaching of taxonomic and normative grammar from a linearization of the textbook, in the general sense of school textbooks. The study contributes to reflections and problematizations about the role of this artifact in the national educational context, in order to reframe the Basic Education teachers qualification, as well as the studies on Applied Linguistics.

KEYWORDS: Textbook. Reading. Portuguese language class.

NOTAS

¹ As obras utilizadas na escola campo de pesquisa são as seguintes: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012; CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa governamental com vistas a avaliar e disponibilizar obras didáticas, literárias e pedagógicas, bem como outros materiais de apoio às escolas públicas de Educação Básica no cenário brasileiro, de forma gratuita, regular e sistemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 30 out. 2020.

³ Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos, ao total, 172.571.931 exemplares de livros didáticos no Brasil, destinados aos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, computando um valor de R\$ 1.390.201.035,55. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 30 out. 2020.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.

BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BEAUGRANDE, R. **New foundation for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood: New Jersey: Alex, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Componente Curricular Língua Portuguesa. MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, S. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**. 2012. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S.; IRIGOITE, J. C. da S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

DAGA, A. C. **O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural**. 2016. (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012. (Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral)

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, M.G, 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GAMBOA, S. S. **Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem**. Salvador/BA, 2009. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A9%AInchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALTÉ, J.-F. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2008.

LAJOLO, M. P. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

PEREIRA, H. M. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa**. 2015. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15. n. 45. set./dez. 2010. p. 422-433.

SC. SED. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação – [s. l.]: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 29 out. 2020.

TOMAZONI, E. **O ato de escrever em encontros na escola**. 2016. (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

Recebido: 31 out. 2020

Aprovado: 14 mai. 2021

DOI: 10.3895/rl.v23n41.13382

Como citar: CATOIA DIAS, Sabatha. A entrada do livro didático em aulas de Língua Portuguesa: uma discussão com enfoque no ato de ler. *R. Letras*, Curitiba, v. 23, n. 41 p. 01-26, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

