



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DJÁRCIA BRITO DE SANTANA**

**A CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ROÇA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES DE SEU USO**

Salvador  
2008

**DJÁRCIA BRITO DE SANTANA**

**A CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ROÇA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES DE SEU USO**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração em Gestão e Política Educacionais - como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Salvador  
2008

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

S232 Santana, Djárcia Brito de.

A circulação do livro didático na roça : limites e possibilidades de seu uso / Djárcia Brito de Santana. – 2008.

141 f. : il

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação 2008.

1. Livros didáticos – Central (BA). 2. Livros didáticos - Publicação e Distribuição - Central (BA). 3. Educação rural. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.32098142 – 22.ed.

## TERMO DE APROVAÇÃO

DJÁRCIA BRITO DE SANTANA

### **A CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ROÇA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE SEU USO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão – *Orientador*  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dr. Miguel *Angel García* Bordas  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leliana Santos de Sousa  
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 22 de dezembro de 2008.

## **AGRADECIMENTOS**

Para não incorrer no erro de ser injusta, não citarei nomes, no entanto deixarei aqui registrado o meu sincero e afetuoso agradecimento àqueles que se fizeram presentes no percurso de elaboração deste trabalho.

Refiro-me, em particular, àquelas pessoas encontradas em Salvador, Feira de Santana e na minha querida Central.

Também não esqueço aqueles encontrados nos deslocamentos de uma cidade a outra ou entre os povoados. Todos contribuíram, até mesmo quando não sabiam contribuir, vezes com a parte formal, vezes com sugestões de idéias que serviram para cimentar o texto.

Se procurar bem você acaba encontrando.  
não a explicação (duvidosa) da vida,  
mas a poesia (inexplicável) da vida.

Carlos Drummond de Andrade, 1984

## RESUMO

A presente dissertação selecionou como objetivo estudar sobre o impacto ou o não impacto do Livro Didático em um determinado contexto. Para isso, visando favorecer a explicação do assunto, buscou-se esclarecimento sobre o uso de tal material na prática pedagógica de uma escola localizada no Povoado de Vereda, situado no município de Central (Bahia), na região do Semi-Árido baiano. Situamos o Livro no contexto de uma política pública governamental que visa sua distribuição gratuita e que, concomitantemente, se institui como política curricular. Considerados foram os avanços do Livro Didático no que concerne ao seu diálogo com determinadas instâncias do discurso acadêmico, ao passo que sua aproximação, com as classes populares ainda não acontece. Denunciou-se assim, que o livro didático funciona como um silenciador diante do professor não preparado. Também se procurou explicar as subjetividades com que os sujeitos da pesquisa são constituídos, valorizando a sabedoria popular e relatando sempre que possível o aprendizado colhido na interação durante a pesquisa de campo. Para cumprir tal intento optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa, sabendo que os atores sociais exercem total influência para concretizar os objetivos propostos. Enfim, a análise de cunho interpretativo incidiu sobre ações de professores e alunos de uma determinada localidade, sem anular a totalidade constituinte da realidade estudada.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Educação do Campo. Ensino de Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

This dissertation is aimed to carry out a study on the impact or no impact of the textbook in a given context. For this reason, to promote explanation of the issue, it was trying to clarify the use of such material in practic teaching at a school located in the town of Vereda, located in the municipality of Central (Bahia), in Bahia's semi-arid region compare the book in the context of a governmental public policy aimed at it free distribution and, consequently, in establishing a policy curriculum. We consider the progress of the textbook with respect to its dialogue with certain instances of academic discourse, while its approachement with the popular classes is not happying yet. We condemn therefore, that the Textbook serves as a silencer before the teacher not ready. Also trying to explain the subjectivities that the subjects are set, valuing the popular wisdom and reporting whenever possible interaction in the learning collected during the field research. To fulfill this intent we choose to use a qualitative approach to research, knowing that the social actors exert full influence to achieve the proposed goals. Finally, the analysis of interpretive stamp focused on actions of teachers and students of a certain locality, whithout cancelling the whole constituent of reality studied.

**Key word:** Textbook. The Education field. Teaching of Portuguese.



## **LISTA DE FOTOGRAFIAS (VER ANEXO E)**

- Foto 1 – Entrada da Cidade de Central (13/09/2006)
- Foto 2 – Prefeitura Municipal de Central (13/09/2006)
- Foto 3 – Avenida Central - Cidade de Central (13/09/2006)
- Foto 4 – Praça da Matriz - Cidade de Central (13/09/2006)
- Foto 5 – Transporte para a Vereda (08/04/ 2008)
- Foto 6 – Sede da Associação Comunitária e Casa de Farinha – Vereda (13/09/2006)
- Foto 7 – Visão do Povoado Vereda, espaço para construção da quadra escolar (13/09/2006)
- Foto 8 – Nosso Abrigo em Vereda (26/10/2006)
- Foto 9 – Vereda, local de lazer (25/10/2006)
- Foto 10 – Prédio Escolar, núcleo – Vereda (13/09/2006)
- Foto 11 – Sala de aula da pré-escola (12/09/2006)
- Foto 12 – Imitação de capoeira, brincadeira de crianças (12/09/2006)
- Foto 13 – Quadro de giz, a maior interação entre professor e aluno. (12/09/2006)
- Foto 14 – Sala de aula (12/09/2006)
- Foto 15 – Mural da sala dos professores (03/04/ 2008)
- Foto 16 – Sala de Aula (03/04/ 2008)
- Foto 17 – Diretoria, secretaria e sala dos professores (03/04/2008)
- Foto 18 – Merendeira, Diretora e Secretária (13/09/2006)
- Foto 19 – Entrada do Prédio Escolar, sede do povoado da Vereda (13/09/2006)
- Foto 20 – Espaço interno do Prédio Escolar (13/09/2006)
- Foto 21 – Espaço interno do Prédio Escolar (13/09/2006)
- Foto 22 – Crianças voltando da escola (25/10/2006)
- Foto 23 – Transporte Escolar (27/10/ 2006)
- Foto 24 – Transporte Escolar (27/10/ 2006)
- Foto 25 – Transporte Escolar (27/10/ 2006)
- Foto 26 – Riacho Largo, localizado nas proximidades, sítio arqueológico. (01/05/2008)
- Foto 27 – Biblioteca do Povoado da Aragolândia (25/07/2007)
- Foto 28 – “Biblioteca” da Escola (04/04/2008)
- Foto 29 – Companheiras de rodas de leitura e colaboradoras (26/10/2006)
- Foto 30 – Nosso canto de estudo (30/10/ 2006)
- Foto 31 – Visitas ilustres, nossa casa como extensão da escola
- Foto 32 – Senhor José Aragão, intelectual colaborador (25/07/2007)
- Foto 33 – A burocracia da escola (04/04/ 2008)
- Foto 34 – Material de leitura especializada para o professor I ((04/04/ 2008)
- Foto 35 – Material de leitura especializada para o professor II (04/04/ 2008)

## **LISTA DE SIGLAS**

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1	DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA .....	12
1.2	MOTIVAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS .....	13
	<b>I PARTE – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>20</b>
2.1	BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	21
2.2	PROCEDIMENTOS TÉCNICOS .....	25
<b>2.2.1</b>	<b>Sujeitos Participantes</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Instrumentos e Procedimentos de Coleta</b> .....	<b>26</b>
2.2.2.1	Entrevistas .....	26
2.2.2.2	Observação Participante .....	27
2.2.2.3	Fotografias .....	28
<b>2.2.3</b>	<b>Explicação dos Dados</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Análise Documental</b> .....	<b>30</b>
2.2.4.1	Livro Didático de Língua Portuguesa .....	30
2.2.4.2	Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa .....	31
2.2.4.3	Parâmetros Curriculares – Temas Transversais .....	31
2.2.4.4	Guia do Livro Didático .....	32
<b>2.2.5</b>	<b>Diário de Campo</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>34</b>
	<b>II PARTE – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>A TERRA...</b> .....	<b>52</b>
4.1	CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL .....	52
4.2	O LIVRO ONTEM E HOJE – OUTRA APROXIMAÇÃO .....	63
<b>4.2.1</b>	<b>Caracterização Geral da Coleção</b> .....	<b>64</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Avanços e Méritos</b> .....	<b>66</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Limites</b> .....	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>O HOMEM</b> .....	<b>73</b>
5.1	LIVRO DIDÁTICO, PROFESSORES DE PORTUGUÊS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DA ROÇA.....	73
5.2	COMO O LD É PERCEBIDO PELAS (OS) PROFESSORAS (ES) ....	74
5.3	ONDE ESTÁ A INTERAÇÃO? .....	79
5.4	A TRANSVERSALIDADE QUE NÃO VIMOS.....	89

<b>6</b>	<b>A LUTA .....</b>	<b>95</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXO A - Identificação dos espaços educativos – Roteiro Para Observação no Espaço Educativo.....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO B - Identificação dos Espaços Educativos – Roteiro Para Observação da Sala de Aula.....</b>	<b>119</b>
	<b>ANEXO C - Questionário (para professora).....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO D - O Galo Que Cantava Para Ver o Sol Nascer.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO E – Fotografias.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO F - Texto Remisso às Fotografias.....</b>	<b>134</b>
	<b>ANEXO G - Carta de Anuência.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXO H - Carta de Anuência.....</b>	<b>141</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA

Era uma manhã não tão ensolarada. Em dias comuns, pelo passar das horas, o Sol já estaria a queimar a pele. No entanto, aquele dia era diferente, havia aquela atmosfera invadida por uma onda de otimismo; os motivos, os encontramos no chão, ainda úmido por uma garoa da noite anterior. Era tempo de renovar as esperanças, de fazer planos para o próximo plantio.

Em meio a uma paisagem arredia, próximo a um casebre, melhor dizendo, a um depósito utilizado como casa, sem energia elétrica e sem vizinhos próximos, encontramos um Ser em movimento. Uma menina de não mais que onze anos de idade, carregava em seu rosto o reflexo do otimismo do entorno, suas mãos ágeis mexiam em tripas de um bode sacrificado horas antes, com o propósito de aproveitar as vísceras do animal que lhe serviria de alimento.

Aproximamo-nos daquela lida, procurando compreender a lógica daqueles movimentos. Não demorou muito para que viéssemos compartilhar de um diálogo. Vendo a nossa admiração, a menina queria mostrar o quanto era capaz. Pôs-se a narrar sobre as atividades de que tinha domínio, ali naquele espaço.

Disse-nos, então, que, na ausência da mãe, não passava necessidades, subia nas árvores de onde tirava frutos ou figas dos frutos; cavava raízes; com um badogue caçava passarinhos; sabia cozinhar e ainda tirava leite de cabra ou de vaca. Sua narrativa era feita com empolgação, sua fala acontecia sem interrupções.

À medida que ia detalhando suas atividades, a garota tinha os olhos brilhantes, tal como o fruto da quixabeira. Diante do desembaraço visível, questionamos sobre a escola. A empolgação diminuiu, mas ainda tinha aventuras a contar: ia até certo trecho na carroça puxada pelo burro e, a partir deste ponto, havia um carro disponibilizado pela prefeitura para lhe levar ao destino final. Era longe, mas tinha o cartão (do Programa Bolsa Família) que ajudava a mãe nas despesas.

Não mostrou em momento algum que era infeliz, seus trajes rasgados e sujos não tinham importância. Nossos pensamentos se voltavam para o fazer de tamanha sabedoria no ambiente escolar. Ao tratar dele nossa oradora foi perdendo a empolgação e quando perguntamos sobre livros, respondeu-nos que na escola haviam emprestado livros para o ano letivo da série em que se encontrava. Daí, um silêncio grande avultou-se, tal como um abismo. Perdemos nossa contadora de histórias e tornamo-nos estranhas novamente.

Partindo deste recorte de realidade passamos a desenhar nossa pretensão de estudo que aqui se intitula como “A Circulação do Livro Didático na Roça”. Detalhando melhor, tomamos como ponto de partida a constatação de que a circulação do livro na roça se faz primordialmente na escola ou através da escola, daí este livro ser quase sempre um Livro Didático. Ademais, consideramos os exemplares em que o uso se faz de forma mais profícua na sala de aula, a saber, o livro de português.

Tomamos o sentido de circulação enfatizando as características de movimento contínuo, curso ou marcha. Neste sentido, nosso estudo seguiu o curso de primeiro situar o sentido do LD na comunidade para depois acompanharmos os atores em ambiente escolar. Com isso, esclarecemos que, embora o livro tenha sido criado com objetivos escolares, ele ganha outros espaços, com os quais pode interagir ou não.

Concebendo as narrativas não somente como relatos lineares, inclinados à pura objetividade ou à subjetividade, procuramos tomar as vivências relacionando uma coisa à outra, formando uma rede articulada no intuito de explicarmos o que representaria o uso do livro didático numa perspectiva de desenvolvimento socioeconômico humanizado.

## 1.2 MOTIVAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS

Por várias vezes em nossa trajetória, estudantil ou profissional, a incitação em torno de questões acerca do Livro Didático (LD) veio à tona. Por isso, julgamos conveniente narrar a seguir uma situação preponderante que incomodou-nos ao ponto de procurarmos explicações mais consistentes no que tange a realidade concreta da qual não éramos somente testemunhas, mas tínhamos a experiência da imersão na mesma.

Começamos pelo cotidiano de uma escola pública, na qual trabalhamos, a rotina carregada de emoções: secretaria, diretoria e sala de professores funcionando no mesmo ambiente, suspensão de alunos, pais a reclamar, professores planejando aula, barulho, professores correndo de uma sala a outra respondendo o sinal de fim de aula. Entre um sinal e outro a diretora chama atenção das professoras de português: porque era preciso escolher o livro de uso para o próximo ano.

Aproveita-se o intervalo para falar ali rapidinho do que cada uma das professoras definisse o que iria utilizar como critério de escolha. Uma das professoras já estava de pé, de partida para chegar a tempo em outra Escola onde também leciona. Éramos quatro e os critérios mencionados foram: 1- Tinha que ter muita gramática, o mais completo possível, para evitar cópias no quadro ou trabalho de mimeografar; 2 - Os textos haviam de serem curtos, afinal os alunos não gostavam de ler mesmo; 3 - Era preciso ter muitos exercícios para que o alunado memorizasse os conteúdos.

O nosso silêncio diante de coisas que pareciam tão bem localizadas, no entender de nossas colegas, mostrou nossa incapacidade de lidar com aquele pragmatismo, tínhamos muitas perguntas, das quais nas limitações de nossa formação e na de nossas colegas, ali não encontraríamos espaço para uma discussão recorrente. Tínhamos em mente encontrar um lugar para o LD dentro da organização do trabalho escolar que não fosse aquele apontado.

Procurando a origem do problema, dentro de nossa história, recordamos a nossa relação com o livro na nossa educação escolar: sonhos, crenças, carências, como ingredientes, mas não era tudo. Havia uma rede que parecia não se completar e a retomada da história do LD em nossa vida pôs-nos diante da seguinte questão: se

nós que tínhamos um caminho percorrido de formação e profissionalização, dispúnhamos com tal dificuldade, como haveria de ser a relação de outras colegas com menos recursos?

Este modo de pensar levou-nos a escolha de nosso *locus* de pesquisa inspirada nas memórias de nossa infância. Para se chegar a ele, começamos nosso itinerário seguindo a BA 052, rodovia conhecida como Estrada do Feijão, nome que marca a memória dos tempos em que as temperaturas eram mais amenas e que realmente se colhia muito feijão nas fazendas que ladeiam tal estrada. Pois bem, seguimo-nos da Capital, Salvador, e ao seguirmos deixamos muitas cidades, algumas maiores, como Feira de Santana, mas a maioria é pequena e um olhar descuidado pode pensar que são todas iguais.

É em meio a estas cidades pequeninas, de rodoviárias modelo “caixa de fósforo”, que encontraremos a cidade de Central, localizada na região centro-norte da Bahia, nas proximidades de Irecê, fazendo limites com Itaguaçu da Bahia, Jussara, Presidente Dutra e Uibaí.

Poderíamos parar aí, contudo o nosso gosto pela minúcia não permitiu e resolvemos adentrar no Povoado de Vereda, dezesseis quilômetros da sede já nos limites com Itaguaçu. É neste ambiente seco, mas que possui o trunfo de uma aguada salobra, que encontramos a escola da roça. Não sabemos ao certo a quantidade de moradores ali existente, desde a nossa tenra idade aprendemos a ver o lugar além das dimensões que ele podia ter. Enxerguemos, pois, como um povoado de um município com pouco mais de quinze mil habitantes e que possui em sua escola pública municipal, a responsabilidade pela educação formal de um total de duzentos alunos. Lembramos que a realidade do êxodo faz com que esta questão seja muito volátil.

A escola é partilhada em três núcleos: um central, que assiste de segunda à oitava série, e dois núcleos menores, onde funciona a educação infantil em todos os níveis e primeira série. Todos funcionam sob uma única direção e a realidade de classes multisseriadas nas séries iniciais é freqüente, inclusive na educação infantil. As



turmas de regularização, fluxo ou programas de aceleração para adultos são também constantes.

A localização do prédio funciona como uma espécie de vetor para onde escolas de povoados vizinhos, que não assistem aos ciclos finais do ensino fundamental, enviam seus alunos a fim de dar continuidade aos estudos. Nesse sentido, convém registrar o ritual do alunado. A grande maioria composta por filhos de pequenos agricultores, no deslocamento para enfrentar as distâncias rumo à escola. Ainda que a paisagem tenha se modificado pela presença de um ônibus, este é reservado somente para os deslocamentos até a sede, para os alunos das séries finais do Ensino Básico. O alunado da escola em questão chega mesmo a pé, em carroças com tração animal, de bicicletas, no lombo de um cavalo, improvisados numa carroceria em modelos de carros que há muito já saíram da linha de produção (C-10 ou F-100) ou empilhados no aperto de um carro menor. Ali não se ouviu falar de cinto de segurança.

Após estes preâmbulos, apresentaremos nas páginas seguintes, os registros de uma incursão que procurou explicar os porquês do uso do LD, nela procuramos achar a causa de, apesar de um mundo de possibilidades, ainda nos vermos tão dependentes.

Elegemos previamente, para nosso trabalho, a seguinte questão: o que representa o uso de LD, numa perspectiva de qualidade de vida, para aqueles a quem são destinados? Vislumbrando responder esta pergunta, na aproximação teórico-empírica, pudemos constatar os anseios da comunidade em torno do ler e do escrever, daí a necessidade de decompormos nossa questão precípua em duas outras, as saber: Qual a contribuição do LD de Língua Portuguesa para o letramento em uma escola localizada na roça? Qual é o papel do LD numa escola localizada nesse contexto sócio cultural? As razões para estas escolhas serão melhor explicadas no corpo do texto, na medida em que procuramos contextualizá-las, tanto com elementos teóricos quanto metodológicos. O diálogo entre estes aventou a necessidade de estreitar mais nossas questões durante o percurso da pesquisa, o que fizemos sem perder de vista aquela que originada na motivação inicial.

Convém dizer que durante o percurso de pesquisa, assumimos a posição de quem gosta de textos, considerando que todos possuem algo a dizer, ouvimos vozes de diversos pontos teóricos. Esta postura se explica pelo fato de que não sendo formada na área de Pedagogia, mantivemos diálogo com pessoas de diversas áreas com quem também queríamos aprender, o que obrigou-nos a enxergar o *holos*, onde o todo não se explica pela soma das partes, estando tudo interligado. Diante disso, estaremos compartilhando reflexões que, apesar de estarem relacionadas entre si, retratam nosso esforço em experimentar da interdisciplinaridade.

Nestes termos, organizamos nossa escrita da seguinte forma: uma primeira parte na qual incluímos um arcabouço teórico-metodológico que apoiou nosso olhar, referimo-nos aos capítulos “Metodologia” e “Revisão de Literatura”; uma segunda parte em que tratamos da análise propriamente dita. Análise esta organizada numa Trilha Euclidiana (CUNHA, 1995), a saber: a terra, o homem e a luta. Em “A Terra” procuramos explicar o que seria o livro no contexto em estudo. Já em “O homem” ocupamo-nos de modo particular dos sujeitos que recebem os livros, avultando melhor em direção as/os professoras/professores. Posteriormente, em “A luta” exercitamos nosso lidar com as utopias enxergando as perspectivas para o LD em favor de uma educação emancipadora. Por último virão as considerações finais.

De outro modo, dizemos que escolhemos a denominação de Terra para explicar em última instância o povoado de Vereda, sua gente e as relações com o meio social mais amplo e com o LD. Quando mencionamos a designação Homem, foi no sentido de chamar atenção para as relações do ser humano com o LD na sala de aula, que em nossa pesquisa, na verdade, foi representado por mulheres, professoras e alunas. Já a luta, diz respeito às novas relações que estão em transição.

A nossa inspiração na obra supracitada se deve, sobretudo, ao fato de que no nosso *locus* de pesquisa encontramos características semelhantes àquela encontrada por Euclides da Cunha, a saber: a situação de pobreza, a negligência do poder estatal, o clima semi-árido e a vontade dos populares de se mobilizarem sem saber como. Contudo, é preciso mencionar que diante de tal realidade conservamos uma leitura

de carácter idiosincrático perante os fatos, por isso ao enfatizarmos os atrasos no que diz respeito a qualidade da educação não ignoramos a riqueza cultural do contexto local.

**I PARTE**  
**ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

A distância mais curta entre dois pontos  
pode ser a linha reta,  
mas é nos caminhos curvos  
que encontram as melhores coisas.

Lygia Fagundes Telles, 1982

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A forma de conhecimento aqui registrada consiste numa possibilidade de leitura seguindo a recomendação “ler para transformar”, ou seja, inseridos numa realidade, nossa visão foi se transformando, fomos nos transformando, nos diálogos entre as diversas formas de conhecimento já instauradas. Ou, de outro modo, dizemos que é uma leitura para transformação, porque acreditamos nas possibilidades, nas utopias.

Deste modo assumimos nossa percepção da vida como um processo biográfico, histórico e coletivo. Como nos diz Frei Betto, uma leitura em que as coisas são vistas como num ‘varal’, onde o fluxo de informações, apesar de diferentes, assim como as ‘peças de roupas’, são evidenciadas por suas relações (FREIRE, BETTO, 1991, p. 61). Assim, justifica-se, a exposição acerca do LD, não pretendemos repetir discursos de forma mecanizada, mostraremos nossa leitura crítica do mundo.

Então, imersos que estamos numa cultura midiática que procura nos convencer de que tudo está globalizado, desafiamos tal discurso, alvitrando os “objetos incongruentes”, quase sempre ignorados por uma ciência compromissada com os interesses burgueses. Com isso, objetivamos evidenciar um diálogo entre contrários, delineado por um modo de fazer ciência condizente com a seguinte recomendação:

[...] não deveríamos fazer da ciência um fetiche, como se fosse uma entidade própria, capaz de reger o universo e de determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futura. Tenhamos em mente que, longe de ser tão medonho agente, a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas (BORDA, 1981, p. 43).

Considerando estes posicionamentos preliminares, adotamos para este estudo o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico-filosófico, este será descrito no próximo tópico.

## 2.1 BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Nossas inquietações podem ser resumidas, conforme já assinalado na introdução, da seguinte forma: O que representa o uso de LD, numa perspectiva da qualidade de vida, para aqueles a quem são destinados?

A preocupação com uma qualidade específica desvenda o caráter político do nosso questionamento em reconhecer que existe outro desenvolvimento que não visa, sobretudo, o bem estar daqueles a quem ele é destinado. Assim sendo, assumimos nossa crença em um conflito constante no meio social e foi este que nos motivou a conhecer, um conhecer que consiste em propor um diálogo entre contrários buscando a síntese.

Segundo Paschoal, a síntese dentro da visão da dialética é definida como um resultado em que os dois debatedores admitem a falsidade de suas teses, a negação apareceria no intuito de superação dos opostos (PASCHOAL, 2001). Para este autor, o termo Materialismo Histórico foi utilizado para diferenciar da dialética de Hegel, para quem são as idéias que colocam a realidade, distinguindo-se de Marx para quem a realidade se constitui na história por meio das contradições nas formas de organizações modeladas conforme o modo de produção.

Em Freire encontramos a superação como algo distinto de ruptura, uma resultante do processo em que a curiosidade ingênua se critica (FREIRE, 1998, p. 20-34). Esta criticidade acontece quando aquela curiosidade ingênua que está associada ao senso comum, aproxima-se de maneira mais metódica e rigorosa do objeto cognoscível, tornando-se curiosidade epistemológica. Contudo, isto só seria possível diante de uma visão de homem que se fez presença no mundo, capaz de pensar, consciente de sua presença, que age intervindo e transformando, que relata o que faz e o que sonha, enfim um ser capaz de constatar, comparar, avaliar, valorar, decidir e romper.

A menção feita em favor de trabalhar o senso comum remete-nos a obra de Gramsci retrabalhada por Mochcovitch, para quem o senso comum é uma visão de mundo ocasional e desagregada, constante na religião popular, no folclore e nas credences das classes subalternas antes da consciência da sua 'presença no mundo' (MOCHCOVITCH, 1992, p. 13-15). Trabalhar o senso comum, neste caso, seria criticar o mundo real, tendo como ponto de partida o que somos. Sendo uma perspectiva teórica de transformação da sociedade, dela se destaca a luta de classes e a exploração econômica que é precedida de uma dominação política ideológica através de uma produção de consenso conivente com a direção que a classe dominante atribui à sociedade.

Sander (1984) descreve-nos a dialética dentro de uma sociologia organizacional do conflito, sob esta perspectiva a síntese não é somente a soma ou adição de elementos distintos, é a interpenetração de opiniões opostas que procura superar as contradições. Destaca o caráter explicativo e enfatiza o papel do poder de onde são proeminentes os estudos das diversas formas de dominação e alienação.

Ainda sobre o enfoque dialético, o referido autor baseia-se em Benson para chamar a atenção para os seus quatro princípios orientadores, a saber: a construção social, princípio ligado à transformação social e as interações humanas em constantes modificações; a totalidade que lembra o fenômeno como uma parte em meio a um todo; a contradição, própria da ordem social possuidora de inconsistências e incompatibilidades; A práxis supõe que somente uma teoria concebida de uma prática pode tornar-se uma boa teoria orientadora de outra prática.

Apesar de todas estas pistas contribuírem como orientações para a realização do nosso trabalho, em Gadotti (2001) deparamo-nos com as "regras práticas", muito esclarecedoras, são elas: a análise é objetiva, atentar para as conexões, apreender o fenômeno numa totalidade e unidade de contradições, analisar a tendência, lembrar que tudo possui ligação com tudo, atentar para as transições, saber que o aprofundamento do conhecimento é infinito, conceder olhar específico à riqueza de conteúdo e, por fim, retomar, rever e repetir, não esquecendo o ponto de partida.

Não obstante sua obra se intitular introdutória, o autor não pode ser acusado de ser breve e talvez isso se deva ao fato dele fazer jus ao que pontua: a dialética não é dogmática ou reducionista, está sempre inacabada. Acentua-se assim a importância da crítica, do não dogmatismo, considerando que o pensamento dogmático é antidialético, refere-se ao que denomina 'marxismo acadêmico', ou seja, a prática de considerar o pensamento de Marx uma lei, sem nada acrescentar-lhe.

Mais adiante ele retoma a categoria trabalho adotando como referência sua leitura de Gramsci, então a questão se resume assim: o homem se constitui socialmente, por si só um ser dialético, o que lhe é oferecido na vida material condiciona seu modo de viver, suas escolhas e seu pensar. Neste contexto o que se designa por trabalho é o item utilizado pelos seres humanos para se relacionarem e buscarem a preservação da espécie. Sendo, pois, o trabalho o meio pelo qual o homem se descobre ser da práxis, sempre se constituindo pela crítica e autocrítica.

Reportamos a abordagem de Konder (2001) que em um texto sucinto, fruto de conferência, se propõe a avaliar como o pensamento de Marx tem sido reelaborado nos dias de hoje, sua tarefa consistiria em identificar os pontos fortes e os desafios. No que se refere à dialética, o autor coloca como desafio a assimilação do pluralismo, uma limitação no plano conceitual do marxismo, melhor dizendo, ele indica a ampliação no quadro de referências como uma modéstia metodológica capaz de enaltecer o espírito autocrítico.

Outras recomendações aparecem no sentido de atualização, elas são oportunas na medida em que nossa crítica almeja outra sociedade, nesta haveria espaço para um Estado que além de classista, é o espaço para negociação. Tal sociedade estaria norteada pelo feito de que a utopia se influencia por sonhos, aspirações e paixões, uma 'corrente quente' que deve ser potencializada. Além disso, há sempre uma totalidade orientadora, ainda que provisória.

A natureza da categoria totalidade nos foi esclarecida numa obra anterior do mesmo autor (KONDER, 1993, p. 36-42), nela ficamos sabendo que quando algo é analisado sem considerar o conjunto, há o risco de atribuirmos um valor exagerado a



uma verdade limitada, comportando espaço para uma mentira. O nível de totalização dependerá do conjunto de problemas com que estamos lidando.

Pensamos ser mister fazermos uma alusão a contribuição de Triviños (1987) principalmente no tocante ao que versa sobre as 'Leis da Dialética', concebidas por Hegel e reelaboradas por Engels, tais leis são em número de três de onde o autor ao qual nos referimos destaca:

- Lei da passagem da qualidade a quantidade, aqui se lembra estes dois elementos não como partes antagônicas de um objeto, mas este sendo um contínuo daquele. De início caracterizamos um objeto pelas suas propriedades, estrutura, função e finalidade e assim se conhece sua qualidade. Depois, a quantidade aparece quando destacamos a intensidade de cada propriedade, suas dimensões, pesos e volumes. Neste âmbito, dado a interdependência entre as partes, uma mudança qualitativa dependerá de mudanças quantitativas.
- Lei da contradição, diz respeito ao fenômeno que ocorre no processo de desenvolvimento de um objeto, visando uma mudança. Durante tal processo, fazem-se presentes unidades contrárias que em constante interação, caracterizar-se-á pela luta dos contrários, reconhecida como o ponto de origem da transformação.
- Lei da negação da negação, explica os movimentos internos ocorridos na luta dos contrários. Ressalta-se, então, que o novo nasce nas bases de algo já instaurado, o novo resguarda elementos do velho. Para isso, pode ocorrer que certos movimentos se repitam, comportando uma nova qualidade, influenciada por experiências passadas.

Orientamo-nos por todas estas abordagens, prestando mais atenção em alguns detalhes e desobrigando-nos de outros, a partir disso podemos dizer que a regra precípua que seguiu em nosso percurso foi a do não dogmatismo.

## 2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Nem sempre as coisas que são chamadas pelo mesmo nome são as mesmas coisas. Por isso, compete-nos dizer que quando nos referimos aos procedimentos técnicos, estamos tratando das formas utilizadas para se atingir um conhecimento de campo. Em geral o campo equivale ao *locus* de pesquisa, e de fato no período de 2006 a 2008 fizemos várias incursões à localidade de Vereda com fins investigativos. Contudo, é preciso que se diga que o nosso conhecimento do local precede a este período. Desde a nossa infância fizemo-nos presente ali de modo constante devido à convivência familiar. Este recurso permitiu-nos compreender e/ou explicar certas vivências dos sujeitos locais sob outra ótica.

Para bem proceder na coleta cercamo-nos de cuidados que desvelem o rigor científico compatível com o objetivo do gênero textual do qual nos ocupamos. Neste sentido, nossas ações encontraram em Vieira (1999, p. 89-116) as estratégias de que precisávamos, sendo elas: definição do papel social assumido pelo investigador, escolha de informantes levando em conta a função dos indivíduos, situações e condições sociais do contexto, construção das categorias analíticas, delimitação dos métodos de coleta e análise de dados, observações múltiplas como forma de expressões momentâneas e passageiras das pessoas, precisão nas descrições e a corroboração de dados com colegas que compartilhavam de estudos semelhantes.

Todos estes detalhes foram definidos na convivência com os sujeitos. Sobre a delimitação do papel do investigador, convém salientar que em princípio a comunidade escolar recebeu-nos receosamente, pois via em nós uma ameaça aos seus cargos instáveis. À medida que tomaram ciência de que tínhamos estabilidade como professora na rede estadual, esta situação se modificou. Talvez não entendessem a importância da pesquisa para a sociedade, porém queriam colaborar porque queriam fornecer elementos para uma atividade acadêmica (um trabalho escolar) que condizia com o nosso progresso.

Outro aspecto relevante remete-nos às recomendações de Becker (1994, p. 75), segundo o qual as pessoas estudadas por um pesquisador em campo estão influenciadas por eventos sociais significativos em cada momento. Suas opiniões e ações devem ser consideradas levando em conta estes momentos, enquanto o observador observa, suas vidas não param.

Em vista disso, constatamos as diferenças na receptividade, no falar, nas respostas na singularidade de momentos. Cabe então citar: o momento em que os salários estavam atrasados, o momento em que esperavam resultado do concurso que poderia proporcionar mudanças no quadro funcional, momento de seca, momento de chuva, final de unidade, começo de unidade, início de um novo governo municipal (as esperanças brotavam), período pré-eleições, entre outros.

### **2.2.1 Sujeitos Participantes**

O interesse em assimilar o processo de gestão do Programa Nacional do LD em nível micro levou-nos a encontrar em três professoras a nossa principal parceria. Professoras de Língua portuguesa do ensino fundamental, com formação técnica em magistério (nível médio), suas contribuições nem sempre foram em igual quantidade, pois há que se considerar a forma como a grade de horários de aulas estava distribuída, assim observando, havia uma professora que tinha mais aulas da matéria em relação às suas colegas.

Contudo, uma visão geral do contexto foi possível graças à colaboração do restante da comunidade escolar, incluindo professores de outras disciplinas, alunos, merendeiras, zeladora e porteiro. Registramos, também, a cooperação de moradores da localidade e ex-professores.

### **2.2.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta**

#### **2.2.2.1 Entrevistas**

Em nosso trabalho de campo, a entrevista apareceu como “uma conversa a dois com propósitos bem definidos” (CRUZ NETO, 1994). Apesar disso, a nossa relação com os/as informantes foi baseada na confiança, chegando muitas vezes a uma conversa informal, onde trocávamos experiências e angústias. Procedendo assim, atingimos tanto a dados objetivos como os subjetivos.

Utilizamos ora de entrevista não-estruturada em que o informante falava livremente, ora de entrevista estruturada com perguntas formuladas previamente e, outras vezes, acontecia de procedermos dos dois modos, caracterizando uma entrevista semi-estruturada. Em geral, o procedimento era realizado no final de cada aula observada, logo as questões eram formuladas a partir do que era observado, como uma espécie de ‘tira-dúvidas’. Devido à maneira como é distribuído o tempo escolar, não tínhamos muito tempo, então em cada momento, fazíamos poucas perguntas. Para auxiliar esta limitação, formulamos um questionário respondido pelas professoras no tempo disponível delas e depois esclarecido de forma presencial.

#### 2.2.2.2 Observação Participante

Quando assumimos que fizemos uma ‘observação participante’ autorizamos-nos em Bogdan & Biklen (BOGDAN, BIKLEN, 1994) que centra esta técnica como sendo a melhor para um tipo de estudo que denomina ‘Estudo de caso de observação’, neste a observação também inclui um tratamento histórico, como esforço para explicar a situação atual. O investigador procura relacionar uma parte da organização com o todo, escolhendo uma peça constitutiva, que em nossa proposta condiz com os espaços em que o LD circula.

A observação participante se caracteriza, pois, como um recurso em que o investigador é o principal instrumento, fazendo-se presente entre os atores sociais por um contato direto, freqüente e prolongado. Nosso papel foi admitido pela comunidade de forma aberta, ou seja, na medida do nível de compreensão dos sujeitos procuramos esclarecer quais eram os objetivos de nossa estada ali.

### 2.2.2.3 Fotografias

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 183-193), as fotografias a serem utilizadas como recurso numa pesquisa tanto podem ser aquelas produzidas pelo próprio investigador como outras encontradas, produzidas por terceiros. Entretanto, a forma mais comum de utilizá-las continua sendo no momento em que o pesquisador inventaria o que pode ser abordado, geralmente em meio a uma observação participante.

A importância que reside na utilização de fotografias no nosso trabalho deve-se ao fato de que embebidos como estávamos na realidade, às vezes custava-nos selecionar o que deveríamos descrever e analisar, tínhamos excluir detalhes significativos ao meio acadêmico. Neste sentido, a fotografia foi nos útil para documentarmos imagens e, depois, fora daquele ambiente pensar a seleção e análise.

### 2.2.3 Explicação dos Dados

A opção de tratamento dos dados foi feita mediante o nosso entendimento de que o uso do LD só pode ser considerado na práxis social e que, portanto, não deve desconsiderar o ser humano em seu contexto, este se constrói quando se assume como ser único diante dos seus semelhantes, ou seja, ressaltando a diferença dentro de um universo plural.

A procura da primeira pista que dialogasse com tal entendimento levou-nos a Gomes (1997) que apresenta uma proposta denominada *método hermenêutico-dialético*, atribuída por ele a Minayo. Além da característica de situar a fala dos atores sociais, desta proposta, destaca-se a certeza de inconclusão, do constante dissenso e, a relação dialógica entre a racionalidade e a realidade empírica com a qual se formula a ciência.

Dentro desta perspectiva, no processo de tratamento dos dados está incluso dois níveis de interpretação, um que revela as determinações sociais às quais os atores estão sujeitos, e outro, baseado na realidade concreta encontrada pelo investigador. A contribuição do referido autor acaba por comentar suas referências e mais uma vez ele recomenda a obra de Minayo para as ciências sociais como um todo, mesmo que esta na sua origem tenha sido pensada para área de saúde.

Aceitando esta sugestão, fomos em busca desta referência (MINAYO, 1996) no esforço de delinear melhor nosso procedimento. Através dela ficamos sabendo das referências da autora em Habermas e Gadamer, que a hermenêutica se propõe a explicar e interpretar um pensamento, que a compreensão é fruto de um estranhamento e que a tarefa interpretativa procura evidenciar o porquê de o autor apresentar o texto de uma e não de outra.

No tocante às etapas operacionais foram resumidas em três: organização dos dados, classificação dos dados (leitura exaustiva e constituição do *corpus*) e análise final, ainda que provisória. Nestes termos percebe-se que toda a tarefa deve consistir em diferentes níveis de aproximação do objeto. Sendo que o novo não ignora o velho, pois que este está contido naquele.

Minayo autoriza-nos em determinado momento da operacionalização, para fins analíticos, tomarmos o material coletado como um conjunto em separado, material a ser trabalhado tecnicamente. Para tanto, podemos aproveitar da técnica da análise do discurso, desde que submetamos tal técnica à superação dialética, ou seja, submeter a outras relações envolvidas no processo.

Dentre o arcabouço teórico que nos orienta ou que orientou este trabalho, no que se refere à análise do discurso, gostamos de pensá-la da forma como é descrita por Bakhtin. Então, destacamos as colocações de Brait (2001) que resume alguns dos pressupostos bakhtinianos assim: o que vemos está influenciado pelo modo como nos é dado a ver, o que vemos depende do lugar de onde vemos, a produção de sentidos se faz mediante o interdiscurso feito com elementos da memória e da história, um texto é constituído conforme coerções de uma situação imediata ou de

um contexto mais amplo, quando enunciamos algo estamos vinculados a proposições precedentes e, por fim, a adesão a uma atitude dialética diante do texto onde uma pergunta deve preceder qualquer conceito.

## **2.2.4 Análise Documental**

A análise documental, às vezes chamada de pesquisa documental, diz respeito à coleta, seleção e classificação de informações presentes em documentos. Fachin (2003, p. 136-137) considera documento todo registro oral ou escrito, em forma de texto, imagens ou sons. Em meio a estes destaca os documentos oficiais exemplificados com relatórios, leis, editoriais, ofícios e documentos jurídicos.

Dada a nossa intenção de propor um diálogo entre contrários não poderíamos deixar de adentrar no discurso oficial advindo das instâncias governamentais. Com este fim de recorreremos a tal técnica, mais adiante foi possível usá-la em fontes que nos foram franqueadas esporadicamente, como cadernos de alunos ou anotações das professoras, estas foram registradas no diário de campo. As fontes cujo esforço foi mais demandado são descritas logo a seguir.

### **2.2.4.1 Livro Didático de Língua Portuguesa**

A opção pelo recorte de estudo na área de língua portuguesa encontra justificativa possivelmente no fato de nossa formação precedente ser Licenciatura em Letras Vernáculas, como também no fato comungarmos da percepção dos pais de Vereda, de que o sucesso escolar dos filhos se encontra no ler e no escrever. Corroborando com isso, embora as orientações da atualidade mencionem diferentemente, a percepção dos professores de outras disciplinas é a de que cabe à matéria de língua portuguesa o compromisso maior com a leitura e a escrita.

Durante nossa permanência no âmbito escolar, os dados coletados na turma da sexta série pareceu-nos mais robustos, sendo este um critério para dispensarmos atenção maior ao livro da referida série constante na coleção “Português: linguagem” adotada pela escola. Ademais, com a finalidade de salientarmos a evolução do livro

desde o retorno do período democrático, reportamos comparativamente ao livro “Comunicação em Língua Portuguesa”, apresentado por uma das professoras como sendo aquele utilizado em “sua época”.

#### 2.2.4.2 Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares incluem-se no que se pode chamar de documento oficial. Elaborados pelo Ministério da Educação, objetivam orientar um currículo escolar capaz de formar cidadãos aptos a enfrentar as exigências de um mundo competitivo. No que se refere aos Parâmetros de Língua Portuguesa, sua finalidade, é referenciar as propostas didáticas para área.

Não obstante a sua ausência no meio de estudo, bem como o desconhecimento dele por parte dos professores, encontramos dois motivos para considerar os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa em nossa análise: o primeiro seria o consenso que os autores e os editores procuram estabelecer entre o documento e a proposta didática do livro; o outro reporta a uma contradição entre a finalidade do referencial em atender as necessidades do mundo competitivo contrastando com o que observamos nas tarefas cotidianas dos moradores da comunidade de Vereda, pois parece que eles são tanto melhor sucedidos quando se apresentam mais cooperativos.

#### 2.2.4.3 Parâmetros Curriculares – Temas Transversais

A transversalidade remete a temáticas imbuídas em problemáticas carecidas de serem solucionadas. Seu objetivo se integra à mobilização de responsabilidade dos professores em refletir em prol de uma educação para valores. Um tema transversal deve se fazer presente de modo contínuo e sistemático e requer que o conhecimento não seja visto como algo estável. Os temas sugeridos são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Este referencial pareceu-nos conveniente para nossa análise ao atender uma demanda local, pois, longe de toda teoria, aos moradores da comunidade a



transversalidade é uma constante. Um exemplo disso é a temática meio ambiente, em particular a sub-temática previsões meteorológicas (a chuva ou a falta dela) que faz parte de todo o cotidiano comunitário. Planos, lida diária e conquistas, tudo depende deste fator. Concomitantemente, para a escola, a transversalidade indica-nos um desafio a ser superado.

#### 2.2.4.4 Guia do Livro Didático

O guia do LD é uma publicação do Ministério da Educação que tem por objetivo subsidiar os critérios de escolha dos livros pelos professores. Nele estão presentes resenhas de livros considerados, por técnicos do Ministério, como sendo aqueles aptos para o professor escolher. Ao final, constam em suas páginas os critérios utilizados, bem como a bibliografia que orientou tais critérios.

Em nosso *locus* percebemos que as professoras não foram incumbidas da tarefa de escolha, tomando a Secretaria de Educação do Município tal responsabilidade para si. No entanto, a relevância do documento se avulta na medida em que através dele pudemos constatar as ressalvas realizadas segundo teóricos atuais. Para este intento utilizamos o guia referente ao ano 2005, haja vista que os livros encontrados em nossas observações foram indicados nesta época.

#### 2.2.5 Diário de Campo

O diário de campo ou diário de pesquisa corresponde ao registro minucioso de observações de acontecimentos, comportamentos, conversas e impressões. Foi um instrumento eficaz, considerando nosso interesse na visão do conjunto do grupo daquela comunidade. Também pareceu-nos o instrumento que menos incomodou aos informantes, isso quando comparado à máquina fotográfica, ao gravador ou ao *pen-drive*.

Alguns registros eram realizados na própria escola, nos diferentes espaços e tempos, tais como, secretaria que coincide com a diretoria, sala de aula, ponto de espera de transportes, intervalo com alunos ou professores. Reconhecemos as limitações destes registros na medida em que, tal como as fotografias, selecionam pontos e descartam outros. Ainda assim, procuramos refletir após o acontecido o que teríamos deixado escapar, perdendo em conteúdo, mas aproximando as sensações que nos deram algum aprendizado.

Dentre estes aprendizados, talvez um dos mais contagiantes foi a percepção de que os moradores de Vereda são exímios contadores de histórias, “causos” no dizer deles, recurso que utilizamos na nossa exposição. Eles desconhecem o que é personagem, enredo e toda metalinguagem utilizada pela escola, mas da criança ao ancião, todos contam histórias que prendem a atenção do interlocutor. Talvez o segredo esteja no fato de que todo contador é um bom escutador. Uma criança é falante, no entanto, quando chega um mais velho, ela cede o espaço.

O ambiente escolar não nos deu meios para observarmos estes fatos, logo, nosso aprendizado aconteceu nas rodas de conversas no cair da noite, às vezes em volta de uma fogueira. Para os que ali moram, a história freqüentemente conhecida não é tão importante, o jeito de contar é que importa. Riem da mesma piada, corrigem quando o outro não está sendo bem sucedido e todos ficam atentos, sabendo que a sua vez chegará.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Acontece que o mundo é cheio de ruídos, uns se pronunciam dali e outros dacolá, enquanto isso, nós como sujeitos inseridos nesta época, dita da informação, tentamos abstrair sentido no que dizem. Assim também ocorre com o LD, há muito publicado, uma diversidade de opiniões, a nosso ver, positiva e que só confirma o quanto à temática incomoda. Em meio a esta diversidade procuramos captar aquilo que deixou de ser ruído.

Seguindo uma ordem mais ou menos cronológica, começamos por Faria (2002), obra com primeira edição precedente ao programa de distribuição de livros em escolas públicas, tal como conhecemos hoje. Nela se apresenta como proposta primeira a captação do conceito de trabalho perante a percepção de crianças e perante o LD. A proposta de captar a percepção de alunos chamou-nos atenção porque a atitude de ouvir esta parte interessada no processo educação, no que se refere ao LD, ainda se caracteriza por incomum.

A despeito de nossa expectativa inicial, verificamos em nossa leitura que pouca atenção foi atribuída à percepção das crianças, ao contrário do que se pode constatar com relação ao conteúdo dos livros analisados, parecendo-nos uma visão simplificadora do discurso daqueles. Outro caminho preferido pela autora foi a utilização do materialismo histórico como base teórica e metodológica. Com este objetivo, faz diversas citações de Marx para evidenciar as contradições do LD. Este procedimento talvez tenha sido por demais exagerado, pois não levou em conta o homem Marx que viveu seu tempo, faltando uma atualização do seu pensamento.

Um exemplo disso encontra-se na página 60 do volume em que é dito que nos dias de hoje a divisão do trabalho se faz por meio do trabalhador principal (trabalhador que manipula uma máquina), auxiliares (crianças) e controle (trabalhadores em menor número com nível superior). Diante destas colocações não identificamos em nossa atualidade esta visão simplificadora da divisão de trabalho. Há que se considerar o papel da mulher em cargos subalternos, a alta especialização exigida

para os trabalhadores com maquinários, os avanços sociais que minimizaram o número de crianças no mercado de trabalho e que os profissionais com nível superior não são tão escassos como dantes.

Sobre a crítica em relação ao LD e as menções sobre o significado do trabalho, o foco conclusivo centra no pressuposto de que o livro é um disseminador de ideais burgueses que se preocupam em justificar e manter a realidade. De acordo a análise, a divisão de trabalho no LD não possui classes, camufla uma falsa igualdade entre todos que trabalham e sugere que o meio para o sucesso é o esforço individual. Além do mais, o livro supervaloriza o trabalhador enquanto ser resignado; mas, se o seu estado é de miséria, a culpa é exclusivamente dele.

Ao final almeja-se um novo professor que seja conhecedor do materialismo histórico, conhecedor do conteúdo e também da vivência de seus alunos, capaz de questionar o LD no cotidiano. Embora se admita que a intenção não seja apresentar soluções, sentimos que caberia citar o tipo de formação necessário à geração de professores com as habilidades supracitadas, pois, ao que parece, da forma como foi exposto pensamos haver indícios de que a identidade do novo profissional surgirá como que por geração espontânea.

Adiante adentramos pela obra de Freitag (1993) e colaboradoras, uma obra que teve sua primeira edição em 1989 e que desde então tem servido como porto de passagem para estudos subseqüentes, função justificada no próprio texto quando se revela as lacunas que condizem com as problemáticas ainda não respondidas. Apontando como possibilidade de estudo um apanhado das pesquisas acerca do LD, as autoras concentram atenção no livro em seus variados contextos, a saber: histórico, político, econômico, escolar, mercadológico, de conteúdo e de uso na sala de aula. A seguir pontuaremos recortes de cada um destes contextos.

No tocante ao aspecto histórico, o ano 1930 é patenteado como ano da criação do LD brasileiro, antes disso o mais comum era o uso de manuais estrangeiros e suas respectivas traduções. A tomada daquele ano como referência reporta ao período em que se é proposto uma política educacional com base científica e vislumbrando

aspirações democráticas. Além do mais, há a justificativa de Guy Holanda de que o LD nacional surgiu por conta da Revolução de 1930, pois com esta veio a desvalorização da nossa moeda que coincidiu com uma crise externa, permitindo que as editoras nacionais concorressem com as francesas, que anteriormente ofertavam um produto mais em conta.

Daí por diante, a história do livro faz-se por uma sucessão de decretos, confundindo-se com uma política do LD, interessada em estabelecer comissões capazes de estabelecer um controle ideológico. Logo a política do LD corresponde à política Estatal do LD, visto que o Estado era o único com possibilidade de influir nas decisões acerca do livro. Em 1985 foi criado o PNLD, que não previa a criação de comissão, a escolha passou a ser de responsabilidade do professor mediante lista fornecida pela Fundação de Assistência ao Estudante e a inclusão nela usava como referência o custo. Neste ínterim o debate girava em torno das oposições centralização ou descentralização do processo decisório, qualidade ou quantidade (referindo-se ao livro durável ou não durável) e livro para todos ou livro para carentes.

No aspecto econômico trata-se da relação um tanto incestuosa entre o público e o privado, aquele gerando lucro certo para este, com concentração avultosa de recursos públicos nas mãos de poucas editoras. Assim, do ponto de vista mercadológico é interessante criar um fetiche em torno do produto para perpetuar o seu consumo.

Contudo é no contexto dos estudos em torno do conteúdo que as autoras encontram a maior parte de suas fontes. Em meio aos pioneiros até os trabalhos mais recentes, duas vertentes de opiniões são identificadas: os que analisam a fundamentação do plano conceitual e, outros que denunciam preconceitos e concepções ideológicas. Citam como eixos geográficos originários dos novos estudos, instituições de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, sendo que as regiões Nordeste e Sul fazem se representar pelos nomes de Nelson Pretto e Regina Zilbermann, respectivamente.

Em relação ao uso do compêndio é revelada uma escassez de estudo, mesmo assim é possível identificar o papel de comprador do Estado, o papel de escolhedor do professor e o papel utilizador do aluno. Destaca-se que o livro não é visto como um instrumento e sim como principal autoridade na sala de aula.

Próximo à conclusão as autoras tecem um comentário em prol de uma qualidade melhor do ensino no Brasil. Dizem que não basta criticar o LD, seria preciso também questionar as estruturas econômicas, políticas e ideológicas. Dizem, também, haver reciprocidade, ou seja, mudanças na política do livro alterarão tais estruturas.

Elaborado na década de oitenta, podemos dizer que as considerações e críticas cumpriram sua função para o seu tempo, cabendo o desafio de atualizarmos com os acréscimos dos acontecimentos de hoje. Entretanto, mesmo que reconheçamos o mérito das autoras é válido apontarmos o lugar da fala de nossas interlocutoras. São considerações tecidas por quem não partilha da mesma condição sócio-econômica da maioria dos professores e dos alunos. Daí a desconfiança em relação à competência dos professores para assumir um livro regionalizado e a constante reiteração de que equipes de pesquisadores são essenciais para definir o conteúdo do livro e o currículo escolar. Logo, descentralização da política do LD, para estas autoras, consiste na escolha de livros pelos professores desde que antes tenham passado pelo crivo de especialistas. Parece-nos haver aqui uma crença de que a passagem da teoria à prática acontece de forma automática.

Em consonância com este último comentário, vale ressaltar uma coletânea de artigos organizados por Coracini (1999) e agrupados em torno de três temáticas relacionadas ao LD e que assim se nomeou: processos de legitimação, interpretação e produção escrita. Sob a luz da análise do discurso, o volume que possui autoria variada incluindo a própria organizadora tem como objetivo a interpretação da sala de aula através do LD com a finalidade de problematizá-lo. A linha de análise, a Análise de Discurso, é aquela que se afasta do sujeito inconsciente e se aproxima de um sujeito capaz de se controlar e controlar o outro.

Os temas abordados pelas autoras focam o LD de língua materna e de língua estrangeira. Para os nossos propósitos ativemo-nos aos capítulos que tratam do primeiro, haja vista não ser possível observar a atuação dos livros de língua estrangeira, porque em termos de políticas públicas ainda não há um programa de distribuição com proporções de alcance tal como há para o livro de língua portuguesa.

Seguindo esta ordem, salientamos as contribuições da própria organizadora num ponto em que ela lista a atenção atribuída ao LD no contexto da lingüística aplicada. Após uma revisão em meio a artigos de revistas científicas, observações são feitas, ora no sentido de elencar as descobertas e conclusões dos estudos precedentes e ora voltando-se a lacunas deixadas por estes. No que se refere às descobertas é dito que a maioria dos trabalhos vincula-se à crítica de inadequação do LD em relação ao plano conceitual de leitura e escrita. Dentre as conclusões, a que chega esta autora, pontuamos a identificação do lugar de distanciamento entre os discursos da Lingüística Aplicada, do LD e da sala de aula. Tal lugar parte do pressuposto de que teóricos e LD acreditam no discurso de inovação que propõem, no entanto há que se considerar que apreensão da informação na sala de aula possui singularidades.

No percurso (SOUZA,1999, p. 27) seguinte há outras ponderações acerca do estatuto do LD enquanto integrante de um aparelho ideológico (a escola). Este foi o terreno propenso para que o LD assumisse a legitimidade de saber sacramentado, utilizando para este fim de uma crença precedente na objetividade, no conhecimento compartimentalizado e numa prática pedagógica como saber pronto e acabado. Sob esta ótica, diante de tal recurso cabe ao professor, tão somente, o seu manejo. Um manejo que será tanto mais eficaz na medida em que se aceitar as colocações do autor. O autor, por sua vez, tem o seu papel diminuído, porque para se manter no mercado editorial, ele precisa seguir a determinados padrões.

Sobre estes padrões, o tópico “Gestos de censura” reporta ao trabalho do Ministério da Educação em favor de “uma” qualidade para o LD. Tal trabalho é pautado nas publicações dos Guias dos Livros Didáticos e nos Parâmetros Curriculares

Nacionais, nele há uma crítica acerca destes documentos elaborados sem um diagnóstico regional, o que desponta na ignorância dos conflitos vividos em sala de aula. Além disso, a autora enxerga uma destituição da autoridade do professor, posto que este se encontre fora das discussões sobre mudanças no sistema educacional. Conclui-se com isto que por trás da busca constante de erros conceituais no LD, está a crença dos analistas em supor que o LD seja o limite do professor.

No contínuo (GRIGOLETTO,1999, p. 67), quando se trata da interpretação e/ou leitura no LD, reafirma-se a condição do LD enquanto discurso de verdade, definido como sendo aquele estabelecido por uma visão de espaço fechado de sentidos. Para a devida apreensão deste discurso são utilizados os seguintes recursos: homogeneização (em que todos os alunos são conduzidos à mesma leitura), *repetição* (uma estrutura comum para todas as unidades) e *apresentação* naturalizada dos conteúdos, onde não nada para ser construído, somente apreciado.

O restante da obra se ocupa da produção escrita no LD, neste ínterim estão inclusas questões como: as atividades de escrita servem de pretexto para fixação da gramática, há uma obsessão pela forma em detrimento da produção de sentido, ser um aluno autor significa atender as expectativas de professores, ser criativo é ser diferente dentro de um roteiro pré-formulado por outrem e, em acréscimo, redigir pode ser a complementação do pensamento do outro, a representação de um papel ou, ainda, a transformação da forma.

Um cotejo analítico deste livro permite-nos vislumbrar o que parece ser o caminho escolhido pelas autoras: entender o LD como referência para enxergar a sala de aula. Uma opção no nosso entender limitada, pois a imersão da sala de aula para entender a aquele também produz conhecimento. Este modo de proceder permite o equívoco de criticar sem deixar saídas para o professor, criticam-se documentos e um sistema do qual o professor faz parte, no entanto não aponta que atitudes poderão ser tomadas diante da legitimidade do material didático, mesmo que se reconheça a necessidade de sua presença.



Neste sentido outra coletânea (DIONÍSIO, BEZERRA, 2003) de artigos atendeu, em parte, as nossas expectativas ao explicar a relação entre o que requisita os Parâmetros Curriculares e o que falta ao LD em relação ao documento, propondo atividades que preencham as lacunas deixadas pelos autores do LD. A incompletude fica por conta de encerrar no documento oficial o limite, não considerando, mais uma vez a diversidade de contextos de sala de aula. Adentrando pela obra que apresenta como objetivo passar uma revista em manuais didáticos com base teórica atualizada. Face a isso, concebe-se que os desafios ao LD se encontram em temáticas como a oralidade no ensino de língua, a seleção variada de textos, os exercícios de compreensão, o texto poético, a variação lingüística, a produção textual, o ensino de gramática e as propostas de avaliação sugeridas pelo Manual do Professor.

O ponto de vista aqui oferecido é o de autores que participaram ou estão em consonância com avaliação sistemática do LD, à qual está subordinada à compra de livros pelo PNLD, ocorrida desde 1996. Para eles, nos dias de hoje, as orientações teóricas e metodológicas para o LDP estão muito bem definidas e é com base neste referencial que os manuais são revistos. Trata-se de um referencial ecoado da virada pragmática, termo utilizado para designar um marco dentro dos estudos lingüísticos que condiz com a superação de uma ótica estruturalista em detrimento de uma visão sócio-interacionista da língua.

No que tange aos manuais em si, esta concepção língua como acontecimento da interação e não apenas como um conjunto de normas abstratas, muitas vezes, fica no plano do devaneio. Conforme Cunha (2003, p.102)., registrou, diante dos exercícios gramaticais referente ao discurso direto e indireto (discurso reportado), há uma presença de concepções de língua divergentes. Vêem-se, então, autores que concebem a língua como um sistema a ser desvendado, o que reporta à mesma definição advinda do legado de Saussure que atribuiu uma cisão entre língua e fala, excluindo esta última. Vê-se, também, uma noção de língua como *veículo de comunicação*, onde a língua é um código expresso por um locutor, que desconsiderando a situação de enunciação, codifica algo para atingir o receptor. Em

última instância, encontra-se a língua como expressão do pensamento, levando-nos a pensar que quem não se expressa bem teria déficit mental.

Luís Antonio Marchuschi (2002, p. 28) explica que num contexto em que a língua é um simples instrumento de comunicação homogêneo, uniforme e desvinculada da realidade, não há um espaço para língua falada. Como orientação programática ele sugere que o ensino da fala na escola não se limita, necessariamente, ensinar a falar. O ensino da fala deve incluir conceitos como *norma*, *padrão*, *estilo*, *gíria*. Em seus objetivos finais deve constar uma ciência, por parte do aprendiz, de que a fala e a escrita mantêm suas relações, às vezes coincidentes e outra vezes não.

Em outro ponto, o mesmo autor, ao comentar as questões acerca da compreensão textual (MARCHUSCHI, 2002, p. 48) justapõe como problema focal a similaridade que os LDP colocam entre compreender e decodificar. Para este problema as sugestões de trabalho são: identificação das idéias centrais, trabalhar com as inferências, produzir resumos, transferir um conteúdo para diferentes gêneros textuais e a constante revisão em respostas de trabalhos de compreensão.

Se tomarmos duas afirmações realizadas neste tópico, a saber, “Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos parecidos.” e “Qualquer trabalhador tem acesso a ele [referindo-se ao domínio do computador]”, se tomarmos estas conclusões, poderíamos cumprir o que prega o autor, praticando inferências e ir além do próprio texto. Então, dizemos que da primeira proposição notamos uma espécie de *mea culpa*, afinal na introdução apresenta-se os autores como participantes do processo de avaliação do LDP realizado pelo MEC. Não teria esta avaliação influência na permanente mesmice de que queixa nosso interlocutor? Poderíamos supor um interesse maior em manter todos os engendramentos presentes na escola, inclusive no LD? No que tange à segunda afirmação percebe-se algum desconhecimento das classes populares ainda não inclusas na era digital. Também verificamos uma relatividade na palavra domínio, a julgar que pelos avanços constantes nas tecnologias em que todos os dias encontramos ultrapassados em algo.

Em geral, apesar do distanciamento do chão da escola de que toma parte, o conjunto de artigos se constitui num referencial exemplar quando se pretende entender os mecanismos da lógica utilizada no funcionamento e elaboração. Ademais, os conceitos ali definidos permitiram-nos apreender de um vocabulário condizente para uma comunicação com os dados da nossa pesquisa de campo.

Nesta mesma linha, de contínuo, a decisões oficiais há outra coletânea (BATISTA, VAL, 2004), desta vez elaborada por pesquisadores ligados à Universidade Federal de Minas Gerais. Os estudos centram-se em buscas exploratórias, objetivando elucidar a diversidade de perspectivas de professores das séries iniciais do ensino fundamental ao escolherem os livros a serem utilizados em salas de aula. As buscas se justificam através de uma pesquisa precedente, encomendada pelo ministério da educação, que constatou haver uma disparidade entre aquilo que os avaliadores definem por qualidade e as escolhas realizadas por professores.

O capítulo introdutório revisa o funcionamento do PNLD, tal como as regras operantes até o ano de 2004. Em meio a suas finalidades estão a avaliação, a aquisição e a distribuição gratuita de LD para o ensino fundamental em escolas públicas. Esta distribuição não contempla todas as disciplinas, elegem-se as matérias de português, matemática, geografia, história e ciências. O PNLD é de responsabilidade do FNDE e da SEF (Secretaria de Educação Fundamental), ambos os órgãos subordinados ao Ministério da Educação. Conforme o FNDE<sup>1</sup>, duas modificações substanciais ocorreram desde o referido ano. A primeira delas é que desde 2004, passa-se a atender também alunos com necessidades especiais. A segunda refere-se a criação do PNLEM, o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio, que gradativamente tem estendido o atendimento para esta outra parcela do ensino básico. Ambos os programas estão subordinados ao FNDE e à Secretaria de Educação Básica.

A colaboração de Batista (2004, p. 32) versa sobre o detalhamento dos critérios utilizados pelos professores para a escolha. Após aplicação de um questionário em escolas de todas as regiões do país constatou-se que o Guia do LD, elaborado para

---

<sup>1</sup> Cf. [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso em: abr. 2008.

auxiliar na escolha do livro, não apresenta tanto impacto na decisão dos profissionais. Em verdade, a realização da escolha faz-se primordialmente pela consulta a exemplares distribuídos pelas editoras. Entre os critérios selecionados por eles estão os conteúdos, a diversidade e a quantidade de exercícios ou atividades. Tais critérios trazem à tona a idéia de que os professores escolhem os livros mais consentâneos ao esquema pedagógico que eles trazem como conhecimento prévio.

Esta última consideração poderia deixar-nos de sobreaviso quanto ao papel de transformação do ensino via LD, todavia foram as conclusões de Lerner (2002, p. 32) que favoreceram a elucidação da questão. O artigo começa por traçar argumentos que justifiquem o LD, que seria garantir a oportunidade de cada aluno ter acesso a pelo menos um livro, o fato de ser um material já legitimado e a possibilidade de utilizar o LD como porta de entrada para outros meios. Em seguida, tomando como referência a coleção mais escolhida (com indicação mais desfavorável na avaliação do PNLD) e a coleção menos escolhida (com boa indicação pelo PNLD), a autora lista os aspectos referentes à visão pessimista e à visão otimista para o ensino de língua portuguesa.

Entre os aspectos para uma visão pessimista, ou melhor, aspectos que seriam entraves à transformação, são citadas as inclinações que os professores revelam quando optam pela indicação menos favorável. Estamos nos referindo ao gosto pelo estudo da palavra, pelos pontos de vistas normativos e descritivos, por uma produção escrita baseada em questionários ou parágrafos isolados e por uma representação de *aprendiz leitor*, um leitor incapaz de intuir sentido a partir do contexto e apto somente a textos escassos e curtos. Já o posicionamento otimista, parte do pressuposto de que sob certas condições o LD poderá contribuir para a transformação no ensino de escrita e leitura. Há as condições em relação ao LD que postulam o que deve conter no material para atender as necessidades do professor: atividades que os alunos possam realizar sozinhos e dêem espaço para que o professor dedique à individualidade de alguns, auxílio à distribuição de tempo em casa e na escola e sistematização de informações. Há também as condições alusivas aos contextos de onde se pondera que a concepção de aprendizagem

assumida pelo livro e concomitantemente por quem o escolheu deve ser um compromisso de um empreendimento institucional e este deve estar vinculado a uma política educacional como apoio.

Em termos de proximidade com o professor, ou com as professoras, de todo o material analisado em nada superou o trabalho de Silva (2001) proximidade que se deve à natureza metodológica do trabalho, uma pesquisa participante que procura confirmar a hipótese de que após um processo formativo, professoras do ensino fundamental nas séries iniciais, seriam capazes de reverter os estereótipos em relação aos negros em textos e questões do LD. Outro potencial identificado é o de que ao dar relevo aos estereótipos que atingem uma parcela excluída da população, a autora nos proporciona uma unissonância para o nosso *locus* de pesquisa que também estabelece uma relação com aqueles que experimentam uma invisibilidade diante do LD ou da sociedade como um todo. Deste modo, primamos por elencar algumas de suas conclusões que de alguma forma dialogam com análise até aqui divulgadas.

Colimando nesta direção colocamos o esclarecimento do papel do estereótipo enquanto imagem cristalizada que se faz de um grupo social baseando-se em informações inverídicas, partindo de um ponto interessante a alguém externo aquele grupo. O meio mais recorrente para a produção de um estereótipo é uma ideologia que tem como função representar parcialmente a realidade. Verifica-se, então, um distanciamento do conhecimento real. Já as conseqüências de uma estereotipagem podem ser notadas quando o grupo vítima internaliza o que é dito deles, chegando mesmo a se rejeitar, não se estimando.

De acordo o raciocínio da autora, o LD é um campo propício para a reprodução e divulgação de estereótipos, sendo que o professor enquanto mediador do conhecimento sistematizado pode vir a ser também um colaborador, desde que se pautar numa visão acrítica e numa postura de ciência tecnicista e positivista. Estas revelações foram baseadas em uma pesquisa precedente, realizada pela própria autora junto a professoras do ensino fundamental e dela se constatou a rara presença de negros no LD, bem como a invisibilidade de seus valores culturais.

Na atual proposta, que se dispõe a desfazer os meios discriminatórios, toma-se como sujeitos da pesquisa professoras, que no estágio pré-inicial da pesquisa estavam cientes da diferenciação no tratamento a pessoas das classes populares na sociedade, não identificando, porém, atitudes discriminatórias em relação à cor. Após um percurso de fundamentação teórica realizado via seminário, a postura era de quem se revolta, a se ver como participante do processo discriminatório, mesmo que de forma inconsciente.

A etapa seguinte utilizou-se, como estratégia, uma oficina pedagógica em que o grupo de professoras refazia ou corrigia textos difusores de estereótipos. O trabalho não era realizado de modo automático, havendo registros das reflexões em torno de cada correção. Em meio a estas reflexões destacamos aquela consoante ao restante do nosso material de análise a respeito da variação lingüística. Sobre esta questão mencionou-se, mais de uma vez, a imposição no LD da variante Sul/Sudeste (SILVA, 2001).

Ao final ressalta-se a necessidade do lugar da diferença no meio social, devendo ser inserida como fator positivo e não como modo de inferiorizar. A escola pode vir a ser um local privilegiado nesta finalidade, contribuindo assim para o resgate da auto-estima e da cidadania.

A diferença é uma temática retomada por Gomes (2002) sob uma perspectiva distinta na qual se mira textos que outrora não pertencia à tradição escolar, presentes em manuais escolares da atualidade como um reflexo da mudança de paradigmas educacionais. Seus objetivos centram-se no elucidar da diferença destes textos (charges, quadrinhos, tiras e similares) e na análise das propostas pedagógicas do LD voltadas para as inovações.

A problemática descrita pelo autor começa por definir a diferença no contexto social e, depois na escola. Na sociedade o diferente está sempre em desvantagem, contudo na constituição das subjetividades ele é imprescindível, ele se faz presente na renovação do instituído e se num primeiro momento é repudiado, em momento

posterior procura-se um referente que possibilite absorção do estranho. Sendo assim, o real nunca é o real e sim sua representação. Esta dificuldade de apreensão da diferença reflete-se na escola, onde a heterogeneidade não é bem vinda, a generalização parece ser solução diante de saberes, comportamentos ou valores distintos.

Neste encadeamento, destaca-se uma correlação desta situação no LD que elege predominantemente a narrativa, a descrição e o gênero épico, textos mais condizentes com a cultura e programação escolar. Contudo ocorre um momento de transitoriedade, de crise, de questionamento e, juntamente com estes, o aparecimento de textos de tradição não-escola. Sob este prisma o autor ocupa-se em delinear quais são estes textos, de que tratam e como é feito o seu uso pedagógico. Com esta finalidade, elegeram-se Coleções de Manuais de Língua Portuguesa dos ciclos finais do ensino fundamental e o recorte escolhido entre estas foi o seu uso em escolas públicas de grande porte da cidade de Jacobina (Bahia).

A análise discursiva dos textos nos permitiu vislumbrar as temáticas selecionadas e os valores questionados, reflexo de uma crise. São desvelados os sentidos construídos nas entrelinhas, na linguagem não-verbal e nas imagens. Os embates focam questões sociais referentes a questões de gênero, ao ensino e, com menos ênfase, as questões de consumo, consumo e meio ambiente. Através destes embates constatou-se na peculiaridade de cada um, um movimento uma resignificação, onde o novo e o velho procuram reacomodar-se.

Contrariando a postura de análise adotada, no uso pedagógico destes textos, eles não são entendidos como unidades de sentido. Em geral sua utilização permeia questões gramaticais ou servem como ilustrações para textos já instaurados pela tradição escolar. Dada esta diferenciação de texto menor, postula-se que esta forma de tratar o menor como incapaz não se constitui como procedimento ético (GOMES, 2002).

A nosso ver, a atenção dispensada ao uso pedagógico é notadamente menor quando comparada ao espaço em que se pleiteiam o desvendamento dos textos

imagéticos. Por outro lado, o movimento da diferença na sociedade para educação foi exigentemente contemplado, ao passo que as questões de ensino distanciam ao ponto de, no percurso da leitura, sentirmos falta do veículo LD, o que deixa-nos a possibilidade de pensarmos que para fazer certas reflexões o autor poderia ter selecionado os textos de uma revista, por exemplo. Ainda assim, a pertinência do pouco dedicado ao uso pedagógico supera a percepção daquela lacuna.

No tocante ao uso do LD, nossa busca deu-se por contemplada, pelo menos em alguns aspectos para saber o que acontece no meio urbano, na pesquisa realizada por Damaceno-Reis (DAMACENO-REIS, 2006). Direcionada para as séries finais do ensino fundamental onde se procurou contatar quando e em que situação os livros didáticos de língua portuguesa eram utilizados. O campo de atuação observado foi composto por diversas escolas das redes estadual e municipal do Estado de São Paulo.

Apesar de realizar entrevistas com as professoras, em se referindo ao uso do LD em sala de aula, a autora, utilizou como recurso os relatórios de alunos da disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Afora este distanciamento, o perfil de professoras encontrado, era o de professoras com pelo menos uma licenciatura, em letras, pedagogia e biologia. Pela entrevista divulga-se que no trato com o LD, elas se valem mais da experiência (todas com mais de dez anos) do que da formação inicial. Ainda assim, de nossa parte, notamos uma autocrítica e certa autonomia, possível somente a quem se reporta a um referencial teórico bem definido. Mesmo que sucumbidas pelas altas cargas horárias de trabalho, as professoras estavam cientes dos desafios de suas profissionalizações.

A dinâmica escolhida dividiu-se em cinco momentos de uso do LD. Os quatro primeiros referentes a domínios da área de língua portuguesa (leitura, produção de texto, linguagem oral e conhecimentos lingüísticos) e um último tratando de outros aspectos da cultura escolar, onde persiste o como professor utiliza o LD, a presença e a ausência do LD e opiniões dos professores acerca do conteúdo LD. Com este percurso concluiu-se um uso LD mais freqüente em atividades de leitura e



conhecimentos gramaticais, uso raro em atividades de produção de texto, e não uso em atividades de linguagem oral. Ademais, afirma-se que questões próprias das condições e trabalho influem na prática docente, independente da qualidade do LD ou da formação do professor.

Constatamos que neste trabalho houve uma prioridade relativa no que se revela como contexto imediato, não havendo menção ao contexto sócio-histórico e ideológico. Pelas entrelinhas notamos que as escolas observadas contam com algum apoio técnico ao professor (coordenação), estrutura com sala de leitura, que os professores possuem pouco tempo para se atualizarem e que o problema de indisciplina é recorrente. Sobre este último fator, diante de alunos conversando e se recusando a fazer o proposto pela professora, a autora define o acontecimento como empecilho a concretização daquilo que foi planejado, apesar de se verificar, no fragmento de relatório, a queixa de uma aluna, rejeitando o jeito das aulas da professora, de que já não agüentava mais copiar da lousa e fazer exercícios do livro. O comentário, nas palavras da autora, foi: “Talvez essa professora esteja atualizada e tenha um bom planejamento, mas não consiga concretizá-lo.” (DAMACENO-REIS, 2006).

A lembrança do contexto remete-nos a Medeiros Silva (2006, p. 34-70) que analisando o discurso presente em decretos que instituíram controle para o LD faz uma revisão histórica da qual se depreende o LD no contexto do período do Estado Novo, época coincidente de um desenvolvimento mais efetivo para uma política de Estado para o LD no Brasil. De antemão, alerta-se para o feito de que a análise de decretos serem a única forma de resgate histórico do LD, haja vista a ausência de uma memória instituída, tanto no meio institucional como no meio acadêmico.

Para a autora, o período citado é um marco no qual o LD assume uma identidade nacional, antes disso destacava-se a importação de livros e a utilização de cartas. Sendo que as cartas entram como recurso, graças à precariedade da estrutura editorial da época, o que fazia com que os pais dispusessem de cartas para a leitura de alunos, daí advém a denominação de cartilha. Posto dessa forma, na época subsequente a figura de Getúlio Vargas desencadeou uma política que significou a

expansão do ensino e a conseqüente demanda por livros didáticos. Paralelo a isso, sob o apanágio de posturas nacionalistas, havia a defesa de uma suposta consciência nacional que confabulou para um veto aos livros escolares estrangeiros.

A situação deu-se por conta da quantidade de imigrantes oriundos de países defensores de uma supremacia étnica. Diante destes, para cessar qualquer suposta ameaça a nacionalidade brasileira, a política vigente se encarregou de mostra-se favorável a proibições, que não só atingiram a importação do LD, como também proibiu o ensino de língua estrangeira como primeira língua na escola, além de desativar escolas para estrangeiros.

Em 1937 um decreto que tem como fulcro as atribuições do Instituto Nacional do Livro (INL), oferece prenúncio para o que se tornaria uma política assistencialista do Estado. Tal decreto avulta a distribuição gratuita de livros para bibliotecas e a venda, em todo o país, por um preço de custo.

O ano de 1938 vinga como sendo aquele em se dispôs de uma lei propícia à regulamentação da produção, importação e utilização do LD. No mesmo documento se institui a atuação de uma comissão denominada Comissão Nacional do LD. Aproveita-se também para definir o que seria um LD: um compêndio detentor de conteúdo de disciplinas constantes em programas escolares. Esta definição, ainda segundo Medeiros Silva, era mais um modo de ditar o pensamento dos ocupantes da escola. Desde já todos os livros operacionalizados estariam regulamentados pela autorização prévia do Estado. A preocupação governamental se mostrou também pela extensão do documento, cinco capítulos e quarenta capítulos. Neste entremeio, é preciso que se diga que o controle primava, antes de tudo, por uma linha ideológica, estando minimizado o espaço para a fiscalização quanto à lisura conceitual ou a qualidade pedagógica.

O ponto comum de todo material analisado neste capítulo é que por mais que se critique a atuação e os elementos ideológicos do LD nenhum deles nega a necessidade da presença de um manual ou similar nas escolas. Seja qual tenha sido o foco, procuramos abarcar as informações e lacunas num continuum de modo que

podéssemos enxergar uma unidade na diversidade. Convém ressaltar, que as referências aqui adotadas são originárias de diferentes partes de no nosso país, do interior à capital, Nordeste ao Sudeste. A coletânea organizada por Dionísio & Bezerra (2003), por exemplo, compreende a contribuição de professores de Pernambuco e da Paraíba, ainda que editada em outra região. Esta é uma prática recorrente justificada pelo histórico de industrialização mais tardia em nossa região, o que faz com que na busca por qualidade, melhor preço ou status, se recorra ao mercado editorial da região Sudeste. Retomaremos esta questão quando salientarmos a pertinência deste ocorrido para o mercado editorial do LD.

## **II PARTE**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

O Universo é constituído por uma imensa teia de relações  
de tal forma que cada um vive pelo outro,  
para o outro e com o outro;  
o ser humano é um nó de relações voltado para todas as direções...

Leonardo Boff, 2006

## 4 A TERRA

É uma paragem impressionadora

Euclides da Cunha, 1985

Partindo do recorte de realidade narrado na introdução, se fôssemos apontar uma característica para a definição do livro em meio à passagem descrita, diríamos: algo estranho. Logo, o estranhamento que procuraremos analisar parte do ponto de vista dos que vivem com o mínimo e se assustam com o colorido e adereços do mundo apresentado no LD, procurando dar-lhe um sentido.

Procuraremos, a seguir, explicar o porquê do lugar do LD na localidade de estudo, para tanto é preciso assinalar o meio social que condiciona as referidas vivências. Nosso estranhamento se direciona, primeiramente, para um contexto mais distante, sincrônica e diacronicamente. Adiante, nos ateremos ao contexto mais próximo, assumindo a provisoriedade da totalidade à qual está inserida.

Então, a pergunta que nos move, para o presente capítulo, é: onde isto, reportando à narrativa da introdução, é possível? De outro modo, podemos reformular assim: O que nos sugere a recusa em falar do LD? A nosso ver, as respostas a estas questões seriam possíveis via as diferentes aproximações, a saber: o contexto social macro, o contexto social micro e o contexto no próprio LD.

### 4.1 CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL

Para situarmos o cenário descrito, começamos pela divisão regional instituída no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), então localizamos a paisagem na região Nordeste do Brasil. Tal localização reporta a toda uma carga semântica do que se pensa ser a referida região, uma caracterização construída historicamente e baseada em estereótipos.

Para pensarmos a respeito destes estereótipos, valemo-nos do que é dito por Albuquerque Jr, quando elenca a diversidade de discursos figurados em imagens e vozes que, segundo ele, estariam utilizados em favor de uma estratégia de estereotipação (ALBUQUERQUE JR, 2001, p. 19-38). Tal estratégia consistiria, entre outras coisas, na postura de dizer em poucas palavras o que o outro é. Neste caso, o principal recurso é o anulamento das diferenças em favor das aparentes semelhanças de um grupo.

Sendo assim, o cenário descrito reporta-nos a um lugar e a sujeitos possuidores de uma riqueza de saberes ignorados, na maioria das vezes, em detrimento de uma visão simplista de que esta região é somente o lugar da pobreza e da ignorância. Visão que faz com que em instâncias governamentais, muitas vozes falem de forma deturpada sobre as reais necessidades das classes populares. Afinal, conforme Albuquerque, “o Estado é um campo privilegiado para lutas regionais”. (ALBUQUERQUE JR, 2001, p. 26).

Sposito adverte sobre a distinção entre o que é proposto **para** e o que é sentido **pelas** classes populares. Sabendo que

[...] os interesses das camadas populares submetem-se, em grande parte, aos projetos de vida daqueles segmentos interessados em identificá-los e, eventualmente, possibilitar-lhes a realização. [...]. Os projetos que possam ser por eles apresentados como legitimamente voltados aos interesses de classe dessas populações nem sempre são reconhecidos como tal pelos sujeitos aos quais se destinam. (SPOSITO, 1984, p. 18).

Focalizando esta advertência, procuramos evitar as releituras sobre o que vem sendo chamado de “educação rural”, utilizamos nosso próprio filtro, sem desconsiderar que a realidade da Vereda é partilhada em muitos lugarejos, onde se identificam a baixa qualidade de vida, o currículo inadequado na escola e a forte ligação das pessoas com o processo produtivo agrícola, onde a agricultura familiar vigora, ainda que reconhecida pelos agentes financeiros como agricultura de subsistência.

No âmbito dos estudos da linguagem (SOARES, 1986, p. 21-41) a questão do estereótipo é caracterizada pela efetivação da teoria da *deficiência cultural*, de onde se sobressai o déficit lingüístico, argumento utilizado para buscar no contexto de pobreza lingüística dos sujeitos as razões para o não desenvolvimento da linguagem destes, e, conseqüentemente, para o fracasso escolar das camadas populares.

Sob esta perspectiva, numa sociedade estratificada socialmente, considera-se superior, ou melhor, o dialeto comum à classe dominante. Percebe-se, então, que rente com esta qualificação, não há razões puramente lingüísticas. Tais qualificações seriam oriundas do prestígio dos agentes na estrutura da sociedade e cabe aos estudos da Sociolingüística corroborar no desvelamento destes e outros estereótipos relacionados às variedades das línguas.

As idéias subjacentes aos déficits lingüísticos se fazem subentendidas tanto na prática pedagógica quanto nas atividades comunitárias observadas, onde os falantes oscilam entre o dizer e o não dizer. Um exemplo disso está na utilização da expressão “atrasados”, preconizada por uma professora para se referir aos alunos que não corresponderam à sua expectativa com relação à leitura e à escrita. Quanto aos alunos, parecem apreender dos reflexos da referida teoria na medida em que se sentem inibidos a mostrar a desenvoltura de suas falas na escola.

Partindo deste íterim, é preciso retomar a obra de Albuquerque (2001, p. 34) no trecho em que é dito que “sem as nações é impossível pensar as regiões”. Frisamos a palavra *nações*, colocada aqui no plural, fazendo com que apreendamos que os recortes de realidades, colhidos durante nossa pesquisa de campo, estão interligados aos acontecimentos vigorantes no mundo.

Surgiu, assim, a necessidade de nos valermos de Dowbor (2008) para dizer que vivemos numa sociedade tecnologizada como nunca antes na história, uma sociedade que aprendeu a produzir, mas que não se mostra amadurecida o suficiente para dividir os benefícios de tal conhecimento em prol do bem público. Evidencia-se, deste modo, aquilo que o autor chama de falta de governabilidade, ou seja, estamos numa sociedade orientada pelo lucro e por um mercado selvagem,

sem possibilidade de regulação. A resultante recai em tecnologias utilizadas com impacto mundial, sem a devida capacidade de governo.

Nesta linha de raciocínio, inútil seriam os esforços em busca de uma ou outra tecnologia mais potente, quando não se define a parte que lhes cabem na qualidade de vida dos seres envolvidos. Ninguém duvida da rapidez, da complexidade e da diversidade com as quais o ser humano já se mostrou apto a realizar suas atividades. A melhoria das tecnologias, na perspectiva exclusiva do lucro, não responde a questões de ordem ambiental e populacional, questões que são mais urgentes na qualidade de vida.

Em se tratando do LD, o mesmo argumento pode ser pensado no contexto da produção científica sustentadora das políticas de distribuição de livros, vigentes em nosso país. Esta produção parece-nos priorizar um cuidado excessivo no plano conceitual, no colorido e nos seus formatos, enquanto que na ordem do uso do livro e em sua verdadeira contribuição no bem estar das pessoas, parece que em algumas localidades e muitos sujeitos nem sempre são contemplados.

Outra característica assinalada por Dowbor (2008) referindo-se a esta sociedade, postula que vivemos numa sociedade globalizada, que o autor prefere denominar como reordenação de espaços. Para ele, o termo globalização simplifica a visão do que realmente acontece e o que ocorre além da globalização, é uma reordenação realizada com a formação de blocos, com o enfraquecimento do que se pensava ser o Estado-nação, com o surgimento de outros espaços institucionais, com a redefinição dos papéis das metrópoles e das cidades e, também, uma reconstrução dos espaços comunitários.

Desta última forma de reordenação, a dimensão comunitária, concebe-se um valoroso potencial de integração dos indivíduos. Os argumentos utilizados procedem da tendência do ser humano em não se solidarizar com o anonimato, ou seja, da necessidade de relações concretas para tornar o desenvolvimento humanizado. Aliada a esta tendência está o fato de que a perda de cidadania é percebida mais de imediato no âmbito da comunidade.



Esta dimensão comunitária e esta reação do ser humano diante do que lhe parece distante lembram-nos, mais uma vez, nossa narrativa inicial, no momento em que a narradora diminui um tanto a empolgação quando a proposta é falar da escola e, mais ainda mais, quando a questão se volta para o LD. Então, a recusa de nossa narradora (ver capítulo introdutório), talvez se justificasse em razão da escola e do LD não dialogarem com os problemas de sua realidade. Melhor dizendo, não nos parece que a clareza conceitual com que o livro é contemplado não atingiu um nível aceitável de solidariedade com desafios constantes no cotidiano daquela comunidade.

Outrossim encontram-se postulados em Santos (SANTOS, 2006, p. 19) os meios utilizados como suporte na legitimação da invisibilidade de cidadãos que deveriam ser tão cidadãos quanto outros. Ele chama atenção para os discursos que se repetem como verdades visando à reprodução de situações interessantes a minorias privilegiadas. Verifica-se, assim, o poderio do mercado capaz de nos fazer crer numa uniformidade do mundo quando as diferenças locais se avultam. Tal uniformidade é conveniente à estimulação do consumo, mas acaba por atingir negativamente a dimensão comunitária.

Entendemos que estas colocações são reveladoras das dificuldades relacionadas à articulação e ao enfraquecimento de organismos como associações comunitárias, conjuntura que se aplica ao nosso *locus*. Parece-nos que a preocupação, impulsionada pelo competitivismo, em se mostrar um triunfador, de responder de forma semelhante aos demais é responsável pela desumanização do indivíduo.

Retomamos o autor (SANTOS, 2006, p. 39-40) para destrinchar outra peculiaridade própria deste mundo dito globalizado: a informação é um bem precioso, sendo relevante tratar da sua qualidade e de acessibilidade. Sobre a qualidade é dito que a informação, da forma como se apresenta a maioria das pessoas, é muito mais destinada a convencer do que instruir. Já no que consta sobre seu acesso, considera-se que a velocidade fica ao alcance somente de alguns. Constata-se que

estes equívocos são oriundos de uma reversão de valores onde se considera o mercado e não o homem como elemento central da história.

Aos olhos do mercado, a falta de opulência para consumir torna alguns lugares menos dignos que outros. Situamos a Vereda como um destes espaços que são ignorados nas suas necessidades, no seu modo de ser, e seus moradores, no dizer de Giddens (GIDDENS, 1991, p. 27), são os desencaixados. Então, se as decisões eficazes para a sobrevivência não podem ser tomadas naquele lugar, de tempos em tempos são obrigados a recorrer a uma ou outra capital, em geral a cidade de Brasília ou qualquer outra que empregue na construção civil. Contudo, a situação não se resolve, haja vista os recursos que lhes fizeram seres humanos, com suas peculiaridades, não pertencem a outro espaço. Divididos estão entre o espaço/tempo em que se consome e o espaço/tempo em possuem vida social, onde são importantes numa comunidade.

A expressão desencaixe, reportada no parágrafo anterior, refere-se ao feito de quando a atividade social e as relações sociais são reorganizadas mediante distâncias de tempo e espaço. Melhor dizendo, é quando:

[...] o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza. (GIDDENS, 1991, p. 27).

Em outro volume, Dowbor (DOWBOR, 2008) traça o perfil dos desafios que pairam à sociedade atual, considerando a máxima formulada no volume precedente (e que compartilha com os demais argumentos aqui elencados) de que, uma sociedade que aprendeu a produzir e que não se disponibiliza a distribuir, torna-se inviável em longo prazo. Logo, aponta como forças disponíveis as atividades produtivas, as infra-estruturas econômicas, a intermediação comercial e financeira e as políticas sociais. Em meio a tais políticas analisa o potencial da educação.

Para o autor, a palavra de ordem para educação nos dias de hoje não poderia ser outra, a não ser a mudança. A reivindicação não é proeminente somente de autoridades, e sim dos alunos, que não suportam as aulas enfadonhas quando comparam com a qualidade de filmes e reportagens oferecidos pela televisão e outros meios de comunicação. Logo, numa educação combatente das desigualdades, deve-se considerar que, em meio a tanta informação, os sujeitos devem estar mais aptos a navegar pelo conhecimento do que estocá-lo. Além disso, é mister que não se ignore as transformações e que se desvele a dinâmica contida nas novas tecnologias, pois assim os desequilíbrios sociais podem ser invertidos.

Convém dizermos que embora o senso comum defina as novas tecnologias como àquelas que associam o uso da informática, no nosso entender os livros, dentre os quais incluímos o LD, produzidos nos dias de atuais não são mais os mesmos. Seja nos aspectos gráficos, na sua maneira de distribuição, na sua dispensa pela matéria prima do papel, a relação que temos com o livro não é a mesma de outrora. Uma modificação possível graças, também, a associação de uma tecnologia “velha” com a informática.

O nosso diálogo com os autores precedentes no corpo deste texto não permite que nos desloquemos para lugares distantes sem que consideremos nosso ponto de partida. Diante disto, reformulamos nosso caminho da seguinte forma: Se a qualidade de vida dos sujeitos se constitui como uma de nossas motivações e se é o status de política pública e social que permite ser o LD o que é, então direcionamos ao contexto macro do qual o LD toma parte, atentado para sua política.

Seguido este viés, a abordagem que melhor contemplou nossos anseios, no intuito de explicar mais deste fator que impulsiona e que já foi referido como potencial na melhoria de vida das pessoas, partiu da contribuição de Pires. Segundo ele numa caracterização de política educacional deve-se incluir

[...] o conjunto de diretrizes, decisões e ações, sob o controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. (PIRES, 2005, p. 45-58).

Diante do proposto e diante do que é possível fazer numa política educacional, o autor define o papel do Estado como instituição mais competente (no sentido de instituição com mais obrigações) neste âmbito. Para ele, nos dias de hoje, temos um Estado antes concessionário e depois promotor de políticas. Preconizam-se, então, para o Ministério da Educação, as funções de regulação e avaliação.

Ainda segundo Pires (PIRES, 2005, p. 55-56), originalmente, a situação de política pública atribuída a uma política educacional advém de uma preocupação com uma formação do homem, independente de sua posição social ou econômica, de caráter mais humanizador. Seguindo esta origem, atualmente uma política educacional deixa de ser mais pública na medida em que prioriza o incentivo à participação da iniciativa privada nos serviços educacionais. Por outro lado, deixa de ser social quando não concebe a educação como melhoria das condições sociais, quando se concebe educação como uma mercadoria.

A contribuição acima nos remete ao modo como funciona a política de distribuição do LD no Brasil. O Estado regula e avalia, contudo, a produção é de competência de Editoras de iniciativa privada, chegando mesmo a concentrar as negociações nas mãos de poucos grupos. Esta relação parece-nos um tanto incestuosa tendo em vista que o Estado serve de principal cliente, pagando adiantado e definindo regras na produção. Isso nos faz pensar que o Estado brasileiro realiza uma política social para a melhoria das condições econômicas de empresas privadas.

Tal indício partiu da leitura de dois artigos que aqui situamos em linhas gerais. O primeiro dele, de autoria de Höfling (HÖFLING, 2000), defende a necessidade de descentralização dentro do PNLD e assume descentralização como transferência e redefinição de poder decisório dentro de uma mesma esfera pública. Para justificar esta necessidade, a autora expõe dados referentes à participação das Editoras nas aquisições de livros perante o MEC, mostrando que um grande volume de recursos fora destinado a não mais que cinco instituições privadas.

No segundo artigo, Cassiano (CASSIANO, 2005) faz um histórico do mercado editorial do LD, revelando estratégias e reconfigurações, enfatizando também a entrada de capital estrangeiro neste setor. A busca por melhor faturamento, fez com que o assédio do mercado penetrasse as escolas, influenciando a escolha de professores inclusive com a distribuição de brindes. Sabe-se que, recentemente o Programa proibiu tais práticas. No entanto, a busca por faturamento pode ser observada no campo das aquisições, onde uma editora adquire outra. A rapidez com estas operações acontecem é ritmada pelo mercado, é o que podemos depreender das notícias publicadas na imprensa (AGUIAR, 1998) em um só mês do ano de 1998, a Editora Saraiva sobrepõe as Editora Atlas e a Editora Atual.

Uma velocidade assim causa-nos estranheza porque ao contrapormos a imagem de como acontecem os fatos no nosso *locus*, evidenciaremos um contra-senso. Ali a aquisição de um bem passa por um processo demorado e mesmo as mudanças dentro da escola ocorrem mais demoradamente, o processo histórico não dar saltos. As pessoas precisam vivenciar situações que as condicionem a mudanças de atitudes.

Retomando os acontecimentos do contexto escolar, partindo do pressuposto que o LD supõe outras políticas além daquela já explicada, revolvemo-nos pelos conceitos da política curricular. Para tanto, valemo-nos da obra de Pacheco (2003, p. 14-16) que se referencia em Arendt (1997, p. 67), para dizer que

[...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo.

Daí o entendimento de que uma política curricular compreende decisões acerca do que deve ser ensinado na escola. Em seu texto o autor chega a ser enfático, ao tratar tal política como decisões ou ocorrências, *fragmentadas e multicentradas*. Define assim dois espaços onde os sujeitos constroem seus currículos, o contexto das macropolíticas e o contexto das micropolíticas. Quando este vocabulário é explicado através de nossa proposta de estudo, situamos a produção, as

orientações e as avaliações referentes ao LD, realizadas pelo MEC, nos limites uma macropolítica curricular. Ao passo que, o momento de intervenção dos professores, que ignoram certos aspectos, que valorizam e reinterpretam outros, é um momento de ação de micropolíticas.

Se demorarmos um pouco mais para situar o LD nos estudos do campo educacional, podemos pontuar situando-o entre as Tecnologias Educativas (TE), ainda que a preferência ao tratar das TE, tenha dado mais lugar aos softwares e computadores, de acordo a definição as definições de Miranda (2007) podemos mesmo situar o LD entre as TE. Mesmo porque o desafio que perdura nas novas tecnologias coincide com o desafio do livro, ou seja, a simples presença de uma ou outra tecnologia na sala de aula não quer dizer excelência, há que se pensar na apropriação pedagógica e por consequência nas políticas promotoras de formação.

Creemos que, apesar da ampla divulgação do alcance da distribuição de livros que a política do PNLD oportuniza, nunca é de mais destacar:

- Os marcos: ano 1985 surgimento do PNLD em substituição ao Programa do LD para o Ensino Fundamental; ano de 1996 início de avaliação pedagógica dos livros pelo MEC.
- O alcance: no ano de 2007 foi distribuída pelo PNLD a quantidade 102.521.965 livros.
- Os valores: o investimento em 2006 foi de R\$ 563,7 milhões, ao passo que em 2007, foram gastos R\$ 661 milhões; deste último valor, a fatia R\$ 109.983.348,26 coube à Editora FTD, sendo valor restante repartido desigualmente entre mais catorze editoras.

Os números que fazem o PNLD uma política legitimada no meio escolar, requer de nossa parte um reconhecimento da distribuição de livros enquanto distribuição de

renda, ainda que nossa personagem inicial não reconheça. Corrobora com nosso dizer o depoimento de um cidadão local, morador desde antes dos tempos em que o município fora emancipado, ali pelo ano de 1958, no dia doze, mês de agosto. Estamos falando do Senhor José Aragão<sup>2</sup>, agricultor, balconista, professor e bibliotecário de uma biblioteca que mantém no povoado onde mora, a Aragolândia.

O distinto Senhor é o patriarca de uma família que gerou muitos professores, seja descendentes ou alunos de uma escola por eles fundadas. Em seu depoimento, o “Seu Aragão”, como é conhecido, narra como chegou ao posto de primeiro funcionário da prefeitura, exercendo acumuladamente os cargos de secretário, contador e outros conforme a necessidade. Em sua narrativa, que está em comum acordo, com a publicação de Duarte conta-nos do orgulho em ter deixado a prefeitura com os livros com a devida lisura (DUARTE, 1978, p. 57).

Dono de uma erudição invejável, mesmo para a maior parte dos acadêmicos, ele narra que além da fama de honesto, o que o levou a ocupar tal cargo, foi a sua intimidade com as letras, apesar de não ter freqüentado anos de uma escola formal. Seu saber advém da sua descoberta nos livros, um contato às vezes penoso pela falta de tal veículo do saber, pois é sabido que a seca sempre foi presente naquela localidade e em lugar onde se enfrenta a escassez de água, o livro chegava ou chega (a popularização dos livros não escolares é um desafio) a ser artigo de luxo. Dentre as histórias que tratam da sua corrida pelo e para o livro, registramos uma em que sabendo de um sujeito possuidor de um livro em outra localidade, percorria longas distâncias de bicicleta até que a leitura do volume fosse realizada por completo.

Falando em história, consta em registros (DUARTE, 1978, p. 67) que uma das primeiras vezes que o município teve acesso a uma política de acesso ao livro foi a iniciativa de uma biblioteca do MOBREAL e a visita da MOBREALTECA, nos anos finais da década de 70 do século passado. A MOBREALTECA (CRUZ, 2007) consistia em um caminhão que circulava por diversas cidades projetando filmes, emprestando livros e com atividades artísticas. Antes disso, com a fundação da

---

<sup>2</sup> Divulgamos o nome do sujeito com o consentimento do mesmo.

primeira escola, nas famílias numerosas, característica comum a maior parte, os pais faziam esforço para comprar um único livro que era compartilhado entre irmãos e familiares.

Até aqui procuramos pontuar, considerando nossa crença de interligação de tudo, questões macros que influem diretamente naquilo que podemos incluir nas definições que caracterizam o Povoado de Vereda e a presença do LD na localidade. Para o tópico seguinte reservamos um olhar mais de perto para o próprio LD.

#### 4.2 O LIVRO ONTEM E HOJE – OUTRA APROXIMAÇÃO.

Chegamos ao ponto em que devemos descrever o LD utilizado na escola em estudo, antes, porém, convém ajustarmos as lentes que orientarão nosso olhar. Para tanto, selecionamos como quadro teórico aquilo que os Parâmetros Curriculares consideram como objetivo do ensino de língua portuguesa, os conceitos de gênero e tipo textual e de letramento.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) discutem a necessidade do trabalho com a diversidade textual no ensino de Língua Portuguesa, apontando como critério de escolha de textos, os gêneros de circulação social por possuírem significados nas práticas comunicativas diárias. Também supõe que ao final de oito anos de ensino fundamental (agora o período é de nove anos), o aluno deverá: interpretar diferentes textos em circulação social, assumir a palavra na defesa de sua cidadania e produzir textos conforme a situação.

A classificação em gêneros não privilegia os aspectos formais do texto e sim a função que este desempenha na sociedade, portanto, não se faz necessário uma enumeração, dada a tamanha quantidade de funções por eles desempenhadas nas situações comunicativas. Compartilhamos, então, da idéia de que os gêneros possuem um caráter fundamentalmente histórico-social, são fenômenos construídos, não predeterminados, portanto, caracterizando-se mais pelas funções comunicativas



e institucionais do que pelas particularidades lingüísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2002).

Já os tipos textuais relacionam-se a propriedades lingüísticas intrínsecas. Na classificação adotada para os textos verbais, seguimos a sugestão de Werlich, citada por Marcuschi, que propõe cinco bases temáticas textuais típicas, assim nomeadas: Descritiva, Narrativa, Expositiva, Argumentativa e Injuntiva. Os tipos referem-se, porém, à predominância de traços e não a uma característica exclusiva, traços esses que formam uma seqüência lingüística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais) e não um texto (MARCUSCHI, 2002, p. 70).

Assim, conforme Marcuschi, enquanto que os gêneros são textos materializados, concretizados no cotidiano em número infinito, os tipos são seqüências de natureza lingüística, em número limitado, sendo que dentro de um mesmo gênero pode haver bases tipológicas diversas, embora haja a predominância de uma delas.

As intenções dos PCN revelam uma consonância com o que se conhece pelo termo “letramento”, ou seja, práticas de leitura e escrita associadas a práticas sociais. Segundo Soares (SOARES, 1998) para se considerar alguém letrado, o saber ler e escrever não é suficiente, é preciso que o sujeito seja impactado pela escrita e pela leitura, que estas façam parte de sua vida. A produção sobre a temática não é pouca, todavia ela ainda continua a instigar professores e pesquisadores e a causa está no fato de que os objetivos a serem alcançados em níveis de leitura e escrita continuam distantes do esperado.

O tratamento, que pretendemos direcionar aqui, diz respeito à possível contribuição do LD para o letramento em uma escola localizada na zona rural. Neste sentido as perguntas a serem respondidas são: quais os gêneros presentes nos livros? Que temáticas? O que é o trabalho de interpretação? Qual a concepção de leitura embutida?

#### **4.2.1 Caracterização Geral da Coleção**

A coleção adotada pela escola tem por título “Português: linguagens” de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (CEREJA, MAGALHÃES, 2002). Todas as turmas do terceiro e quarto ciclo utilizam livros desta coleção, exceto a sétima série que faz um projeto de regularização de fluxo escolar. Contudo, à medida que as séries vão adiantando, percebe-se que o acesso aos livros diminui em relação à quantidade de alunos.

É interessante notar como a característica de engendramento de verdade, sempre presente nos manuais didáticos, não nos permite ver os sujeitos e as razões das opções ali expostas. Logo na folha de rosto aparecem o nome dos autores com suas respectivas formações e o nome de outras obras de mérito dos mesmos. No entanto, não aparecem os motivos que levaram os autores a pensarem a coleção. Teria sido somente por uma questão mercadológica de competição para atender seu maior comprador (no caso aqui o Estado brasileiro)? Sabemos que muito dos nossos aprendizados advém da experiência, sabendo que os dois possuem experiência no ensino básico, ele na rede particular e ela na rede pública, abre no nosso imaginário a curiosidade sobre a contribuição de suas experiências no formato do livro.

O aspecto gráfico foi muito bem cuidado (não se sabe se com efeito positivo), com muito colorido e a idéia de rede, onde uma palavra ou um texto lembra outro texto, inclusive os imagéticos. Presume-se que esta preferência vise atingir o agrado dos alunos (crianças e adolescentes). A respeito da aceitação por parte dos professores, pudemos constatar junto ao atendimento ao professor da editora, que é uma coleção “muito bem aceita”, “sem nenhuma reclamação”, utilizada tanto em escolas particulares quanto públicas. As razões das escolhas, não foram possíveis captarmos, isso porque no nosso *locus* esta ação foi realizada pela secretaria de educação do município.

Os livros estão organizados em unidades temáticas em consonância com o que determina a proposta de temas transversais dos PCN; estas dividem-se em capítulos. Os capítulos, por sua vez, possuem seções mais ou menos comuns, a saber: fique ligado, Estudo do texto, produção de texto, para falar, para escrever

com adequação, para escrever com coerência, para escrever com coesão, para escrever com expressividade, de olho na escrita, intervalo e de olho na imagem. Algumas destas seções possuem subseções.

Nota-se que na seção “A língua em foco”, os autores expõem basicamente tópicos de gramática. Considerando os pressupostos teóricos registrados no manual do professor que indicam uma concepção interacionista (na qual o sujeito é ativo na produção lingüística de textos e formas textuais diversificadas) (GERALDI, 1990, p. 41-48), da língua, não nos parece que a crença de gramática, como sinônimo de língua seja condizente com a proposta interacionista, melhor dizendo, não parece que os autores comungam da idéia de que ensinar língua é o mesmo que ensinar gramática. Toda a obra esta permeada por textos paralelos que dialogam com o texto-base do capítulo.

Com o objetivo de orientar ao professor na escolha do livro a ser adotado, técnicos da política que fornece livros às escolas públicas e comunitárias (Programa Nacional do LD), colocam sob a forma de guia as sínteses das avaliações que permitiram a entrada deste material no programa. Bem se vê que o objetivo é que os professores escolham, mesmo que entre os escolhidos, no entanto, isto nem sempre ocorre (os professores quando escolhem, escolhem algo que já foi selecionado por técnicos do governo, mas sabe-se que em algumas escolas esta competência limita-se a diretores e burocratas da secretaria municipal de educação).

No tocante à síntese da avaliação desta coleção, os técnicos assumem que os pontos fortes estão na diversidade de textos e no trabalho de gramática aliada a textos. Os pontos fracos, segundo o guia, concentram na ausência de atividades relacionadas à oralidade (BRASIL, 2004).

#### **4.2.2 Avanços e Méritos**

Para situarmos os avanços e os méritos da coleção supracitada, resolvemos fazê-lo no estilo Conan Doyle em “O signo dos quatro” (DOYLE, 1988) mostrando gosto pelo detalhe. Deste modo, preferimos restringir nosso olhar em um ponto para poder

darmos conta do pretendido e o ponto escolhido foi a análise do primeiro capítulo do volume da sexta série. Ainda assim, para falarmos de avanços sentimos a necessidade de tomarmos um referente, coube então a escolha de outro livro.

Logo atemo-nos à análise dos primeiros capítulos dois livros, focalizando segundo uma perspectiva comparativa, as mudanças após os anos em que o MEC estabeleceu novas regras para avaliação e inserção de volumes no PNLD. Explicitar tais diferenças pode ser também um artifício para enxergar o resultado de um tempo maior de aprendizado na democracia.

O ano de 1985 foi marcado na história brasileira como o ano de retorno ao regime democrático após anos de liberdade cerceada pelo regime autoritário. Neste contexto, lembramos que as articulações que permitiram o fim da ditadura preservaram muito do velho regime e que nunca havíamos experimentado antes o aprendizado da democracia por tão longo período como este que estamos vivendo.

Freire (1982, p. 42) nos alerta para o feito de que quando o homem tem sua liberdade suprimida, ele se ajusta e se acomoda. Não tendo a capacidade de optar, ele não altera a realidade porque tem sua capacidade criativa cerceada. Isso nos leva a pensar que deve haver alguma diferença entre um livro editado nos primeiros anos de abertura política, onde as instituições estavam habituadas a se adaptar a um regime, e os anos mais recentes, em que as instituições democráticas estão mais consolidadas. Subtraímos daí que a principal distinção que podemos fazer entre os livros de antes e os de agora, é que os volumes atuais estão mais integrados com os conhecimentos discutidos nas Universidades.

De autoria de Carlos Faraco e Francisco Moura, o nosso segundo eleito, possui doze unidades, o que corresponde a capítulos para outra coleção, se intitula por “Comunicação em Língua Portuguesa” (de agora em diante CLP). Menos colorido, editado no ano de 1986 (distribuição referente ao PNLD de 85/86), suas principais seções são: texto, expressão oral, expressão escrita, gramática, texto complementar e redação. Dito isto, encaminhemos para entender os possíveis avanços qualitativos do livro “Português: linguagens” (agora, PL) em relação CLP.

Comparando os três primeiros capítulos de cada livro, ambos da sexta série, notamos que eles começam com textos imagéticos. Contudo, parece que a imagem exposta em CLP serve somente para chamar atenção do leitor, nas questões propostas não se menciona a respeito de que existe uma mensagem passada através das gravuras. O livro PL, embora não contemple questões a respeito das gravuras, esclarece ao professor que além de linguagem verbal, há aquelas não-verbais e as mistas, aponta uma seção específica para atender a leitura de imagens. No tocante a este procedimento relembramos Gomes (GOMES, 2002, p. 57) ao enfatizar que, nos processos interativos, há que se considerar não somente as palavras e os vocábulos, deve-se ater também aos gestos, movimentos e imagens.

Para entendermos a proposta de trabalho de interpretação de textos, recorreremos a uma sugestão de Marcuschi (2003) que reconhece em meio às perguntas, comuns em livros didáticos, um número de oito tipos, a saber: A cor do cavalo branco de Napoleão, Cópias, Objetivas, Inferenciais, Globais, Subjetivas, Vale-tudo, Impossíveis e Metalingüísticas.

O primeiro tipo tem como característica a exposição da resposta na própria formulação da pergunta; as do tipo cópias pedem transcrição; as perguntas do tipo objetivas requerem conteúdos da superfície textual; aquelas que ativam conhecimentos textuais, enciclopédicos, contextuais e, sobretudo, relacionais são chamadas de Inferenciais; as globais levam em conta inferências do texto como um todo; considera-se subjetivas as questões em que as respostas ficam por conta do aluno, não tendo como testar suas validades; já a do tipo vale-tudo admitem qualquer resposta, a ligação com o texto não oferece base para resposta; as chamadas impossíveis exigem conhecimentos extra texto; por fim, a metalingüísticas tratam de questões formais, geralmente ligadas ao léxico.

A análise incidiu sobre as propostas de atividades presentes nas seções “Expressão Oral” e “Expressão Escrita” do livro mais antigo e da seção “Estudo do Texto” do livro utilizado pelos sujeitos da pesquisa. Os resultados em relação à CLP foram: 0% de cavalo branco, 5,8% de cópias, 48% de objetivas, 9,6% de Inferenciais, 0% de

globais, 3,84% de subjetivas, 0% de vale-tudo; 0% de Impossíveis e 32,7% de Metalingüísticas. Já nos resultados de **PI**, constatamos os seguintes percentuais: 0% de cavalo branco, 0% de cópias, 31,9% de objetivas, 22,2% de Inferenciais, 6,9% de globais, 11,1% de subjetivas, 2,8% de vale-tudo; 8,3% de Impossíveis, 16,7% de Metalingüísticas. A leitura que fazemos, diante destes dados, é que apesar de tênues, as mudanças acontecem rumo a uma leitura mais significativa, em que o leitor é um produtor de sentido. O argumento principal desta conclusão advém do crescente número de perguntas relacionais.

Objetivando avaliar esta situação, consideremos os níveis de relação estabelecidos entre leitor/texto por Orlandi (1993, p. 56) quando diz que os graus compreensão passam pelas seguintes etapas: o inteligível (codificação), o interpretável (reconhecimento do sentido construído) e o compreensível (nível mais avançado onde se estabelece relações com diferentes processos de significação).

Partindo desta perspectiva, somos da opinião de que os livros que privilegiam atividades do tipo “objetivo”, “cópia” ou “cavalo branco” estão propondo ênfase em uma etapa mediana de leitura e que as porcentagens mostram que temos muito a avançar. Em verdade, quando se prima por garantir a compreensão dos fatos apresentados no texto, a seqüência e os conteúdos das perguntas deixam à vista uma concepção de leitura atrelada à leitura já realizada pelo autor (GRIGOLETTO, 1999, p. 67). Já o espaço destinado as atividades metalingüísticas parece está pautado na idéia de que a apreensão da estrutura ou da gramática, é a condição mais significativa para a compreensão de textos.

As mudanças ocorrem dentro de um processo histórico e social e, ao passo que as pesquisas evoluem, deixam-se certos hábitos. É o que indicia **PL** em relação a **CLP**: aos poucos os alunos são mais chamados a dar suas opiniões, a inferir, a estabelecer relações com o seu mundo, a entender que tudo está ligado em redes sob diferentes linguagens ou situações. Este seria, então, outro mérito de **PI** ao apresentar uma diversidade maior de gêneros textuais: poesia, verbete, anúncios, contos, imagens, cartum e textos informativos, tudo de forma interligada, sugerindo ligação com diferentes linguagens e consulta em outros meios. Já em **CLP**, além

dos textos imagéticos, três textos de um mesmo gênero (histórias) e um anúncio que parecem mais estanques.

### 4.2.3 Limites

Para tratarmos dos limites cabe pontuarmos a respeito de uma referência que, se não nos iluminou, pode ter influenciado nosso olhar. Então, convém dizer que aprendemos com Nidelcolff (1991, p. 35-36) que seja qual for o formato, paira na escola uma concepção de livro, condizente com uma cultura que o supervaloriza e é difusora de idéias, que dentre outras coisas, promovem o livro como a fonte do saber, como o lugar da verdade, como *aquela* que ensina. Para a autora é comum incentivarmos a leitura porque esta promove o aprendizado. Contudo, é raro requisitarmos de nossos alunos que falem, perguntem, observem e dialoguem com as pessoas, procurando saber dos problemas e de possíveis soluções.

Ao procurar tratar dos limites do livro “Português: linguagens” do ponto vista da prática pedagógica, voltamos nosso foco para a realidade da Escola da Vereda, nesse momento persiste em nossa mente a seguinte imagem: um menino de aproximadamente onze anos debruçado sobre o exemplar que tratamos na análise, ali ele folheia sobre diversas temáticas. Temáticas estas que remetem a castelos, reis, rainhas, a cinema, vídeos, sites, pinturas, jornais e outra porção de coisas estranhas. Ele levanta seu olhar, e o que vê? Um povoado localizado no semi-árido, onde a chuva não cai por certo durante oito meses, onde seu cotidiano consiste na ajuda aos pais e numa socialização de proximidade com as pessoas. Neste cotidiano inclui-se: pastoreio de cabras, alimentação de porcos, carregar de água, busca de ovos de galinha, apartação de bezerros, exploração do espaço, histórias contadas no cair da noite, colher frutos dos umbuzeiros, corridas, mergulhos na vereda, brincadeiras, feira nos sábados, cantigas, cultos na igreja e, mais recentemente, um pouco tempo na frente da televisão.

Todas estas atividades são ignoradas no livro e o menino pode até pensar: “talvez o meu mundo não seja importante” ou “talvez eu não seja importante”, afinal desde o primeiro contato com a Bíblia, foi-lhe ensinado que as coisas importantes são

escritas. Detectamos assim o problema principal do livro em relação à escola: ele é descontextualizado. É claro que isto não seria problema se o nosso contexto nacional fosse diferente, melhor dizendo, se o nosso contexto contasse com professores bem pagos, bem equipados e bem formados, o que não é o caso.

O elemento contexto não é de fácil definição, seu uso enquanto ferramenta de compreensão na prática pedagógica nem sempre é uma constante, principalmente em escolas do interior. Segundo Koch (2002, p. 24) o contexto abrange nem só a situação de interação imediata, chamada de co-texto, o contexto diz respeito ao entorno sócio-político cultural e a bagagem sócio-cognitiva dos interlocutores. Sua importância pode ser reconhecida nas palavras de Freire, quando diz que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto.” (FREIRE, 1983, p. 11).

Quando defendemos que o livro deveria ser contextualizado a realidade de uso, não estamos pensando numa proposta localista que restringe o saber dos educandos. Estamos pensando aqui naquela recomendação já conhecida, que diz que a prática de ensino deve partir do que o aluno já sabe. Isto porque quando aprendemos algo, fazemos por meio de relações entre o que sabemos e o que está por vir, por meio de uma organização do universo conceitual.

Vejamos um exemplo de quando e como a contextualização se faz necessária: consideremos entre os critérios de textualidade (aquilo que faz um texto ser texto) o que se conhece por informatividade, usado para referir à mesclagem feita pelo escritor da informação dada com a informação nova (COSTA VAL, 1991). Geralmente, um produto pensado para atingir muita gente, requer de seu produtor um modelo de sociedade, que se pensa como homogênea, mas não é: um livro pensado para uma realidade urbana perde em informatividade para uma realidade rural e o contrário também procede. Se o grau de informatividade está prejudicado, muitos textos perdem em textualidade, ou seja, não cumprem o seu fim de estabelecer um sentido.



Por outro viés, levando em conta o grau de importância dado as práticas orais nesta comunidade, também interessa-nos a observação de Marcuschi (2003, p. 21) quando chama atenção do lugar periférico em que a língua falada ocupa no ensino e da necessidade tomá-la como *matriz formadora* tendo em vista nos constituirmos como indivíduos na *relação dialógica*, inclusive nas questões de variação da língua, não para saber o certo/errado ou melhor/pior, mas enxergar o contínuo entre as diferentes possibilidades.

## 5 O HOMEM

### 5.1 LIVRO DIDÁTICO, PROFESSORES DE PORTUGUÊS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DA ROÇA

A etapa de pesquisa que por ora divulgaremos precedeu da constatação de que qualquer que seja a concepção de leitura, escrita, língua ou ensino, do LD, em face das novas exigências da sociedade a qual estamos inseridos, exige-se do professor, frisamos o professor de língua materna, uma gama de saberes que envolvem um conhecimento enciclopédico que abrange tanto especificidades, como generalidades.

Este desafio é próprio de um tempo onde vários paradigmas são questionados. Há que se pensar em um tipo de formação que dê conta das incertezas e das mudanças sócio-econômicas perenes. Seja como for, na zona urbana ou rural, a história da nossa educação mostra-nos que temos muito a perseguir. Avaliamos que as formações de professores (tanto as iniciais como as atualizações), não suprem as problemáticas comuns nas salas de aula.

Em verdade, é preciso que se reconheçam os esforços de muitos educadores que se dispõem a realizar seus trabalhos em condições precárias, acreditando e militando em favor da educação. Porém, também se faz necessário um conhecimento de quem é, da prática e dos anseios destes professores, tendo em vista a procura de novas identidades profissionais.

Sendo assim, em nosso *locus* havia três professoras de português, todas com formação técnica em magistério, destas uma assumia a turma da quinta série, uma segunda ensinava a turma de expressão oral da turma de regularização do fluxo e outra, era professora nas turmas: sexta série, oitava série e expressão escrita na turma de regularização do fluxo, segmento B.

Observamos aulas em todas as séries, exceto na turma de expressão oral. Fizemos gravações, anotamos impressões, colhemos depoimentos, propomos um questionário que somente a professora com mais turmas se dispôs a responder. Copiamos cadernos e anotamos a lista de conteúdos do diário de classes. Ao final dispomos de um extenso material, considerando uma pesquisa qualitativa, que oportunizará o entendimento da relação do professor com o LD.

O conteúdo do LD é considerado neste contexto como uma forma de mediação, ou seja, os exercícios, as atividades, a seleção de textos, a ordenação dos assuntos, são formas de mediar o conhecimento. Este modo de abordagem dirá a concepção de conhecimento e o jeito com que se apropriarão dele.

A mediação é uma constante na práxis pedagógica, logo é uma ação modificadora e transformadora. Para caracterizá-la é preciso ter em vista o seu objetivo preponderante: O ensino. O ensino pode ser entendido como uma inculcação que toma como razão de existir bases na informatividade, no interesse e na utilidade do discurso pedagógico, tal discurso pode ser mascarado, quer dizer, quando ele não encontra razão de existir e quebra alguma das leis de suas bases ele se utiliza de meios motivadores para recriar sua utilidade, sua informatividade e seu interesse (ORLANDI, 1996, p. 17-18).

Assumindo esta forma de pensar estamos desmistificando um modo fatalístico de ver a realidade, onde as coisas são porque são. Para nós as coisas são porque alguém quis que fossem e elas podem, sim, estar suscetíveis a mudanças.

## 5.2 COMO O LD É PERCEBIDO PELAS (OS) PROFESSORAS (ES)

As editoras conservam em suas estratégias de marketing o discurso de qualidade pedagógica do seu produto. Vejamos uma passagem que justifica esta afirmação, esta se situa na introdução do Manual do Professor (p. 2):

Esta coleção chega à sua terceira edição, revista, ampliada e atualizada. Lançada 1998, a obra foi recebida com entusiasmo por um grande número de professores, que reconheceram a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformarem sua prática no ensino de língua portuguesa.

São visíveis neste tópico pelo menos três argumentos para a aceitação do material, o primeiro deles é o fator novidade: “revista”, “ampliada” e “atualizada”, como se o novo fosse equiparado a melhoramento. O segundo fator se utiliza da idéia de legitimação, foi bom para “um grande número de professores”. E o terceiro fator é uma promessa: possibilidade *concreta* de transformação do ensino.

O discurso de qualidade está impregnado em documentos e nos mais diversos ambientes educacionais, enganam-se os que pensam ser esse um discurso neutro, assim também, se equivocam os que o caracterizam como sendo demoníaco. Enguita (2002) ao abordar o assunto traça um percurso de longa data no qual se instaurou diferentes sentidos para o termo qualidade. Restando para os dias atuais um sentido de qualidade ligado a resultados, avaliados via taxas de retenção, de promoção, de formação universitária, de comparações de rendimentos intra-escolares com rendimentos extra-escolares. Enfim, o que rege é a lógica da competitividade. Isso nos faz pensar que quando os agentes apontam um livro de qualidade, eles estão pensando mais nos resultados do que no processo, pouco importando com os interesses dos alunos ou, ainda, se tal recurso tornará o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Não poderíamos esperar outro comportamento de um componente da *indústria cultural*, usando o termo que Theodor Adorno designou para definir a utilização da vulgarização da cultura para fins comerciais, regendo valores, obscurecendo percepções, influenciando quereres, seduzindo, apagando verdades e criando necessidades (SILVA, 2007). Diante do que foi possível observar em Vereda, pudemos avançar no entendimento de que as ações das professoras (e também dos professores, já que interagimos com todos em alguns momentos) estão de comum acordo com o lugar que a Indústria cultural lhes reserva. Vejamos três falas que refletem o que acabamos de dizer:

Não vai ser uma aula muito boa, esqueci o livro. (fala de um professor quando informado que poderíamos observar sua aula naquele dia). Professor 1<sup>3</sup>.

Na sexta série só trabalho com o livro adotado na escola (depoimento de uma professora colhido no questionário, denotando uso do livro como qualidade). Professora 2.

A gente não inventa nada, são os livros que pedem (fala de uma professora depois de relatar o sucesso de uma proposta de teatro para os alunos). Professora 3.

As falas refletem a imagem de um professor aplicador, fruto de uma relação de dependência, prática comum da Escola Tradicional, onde os parâmetros certo/errado ocupam centralidade na prática pedagógica. Este professor não chega ser sujeito de sua ação, ele faz o que dizem, o que está escrito e, em algumas vezes, o que está ao seu alcance. Evita-se o que não domina, como forma de fazer a manutenção do seu *status* de donos-do-saber.

O fato é que nem eles se sentem capazes, nem o governo municipal lhes inspira confiança, haja vista que os livros não são escolhidos pelos professores, conforme recomenda o Ministério da Educação, são escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação. Nota-se que o princípio horizontalidade, que promove a tomada de decisões via práticas cooperativas, é algo que está por acontecer.

Na seqüência, expomos mais alguns depoimentos, que refletem que tipo de relação se estabelece com o LD:

No início do ano a gente se reúne, pega o livro e a partir dele vemos quais são os assuntos. Professora 2.

O livro tem poucas atividades, por isso precisamos procurar outros livros. Professora 2.

A primeira afirmação trata da questão de construção do currículo e a segunda, permeia a possibilidade de um posicionamento mais crítico em relação ao livro. O que nos responde qual seria a ação da professora quando não usa o LD, coube debruçar-nos nos diários de classes e nos cadernos de alunos para sabermos a

---

<sup>3</sup> Julgamos esta enumeração importante para podermos dar uma identidade às pessoas que falam, sem que com isso deixemos de preservar as individualidades dos sujeitos envolvidos.

natureza destas “atividades”. Antes de desvendá-las voltemos à questão que trata do modo como é feito o currículo da escola.

O currículo, numa acepção mais comum, é entendido como um plano de ação pedagógica contendo os conteúdos a serem ensinados. Em situação emergente ele aparece como experiências educativas que formam o roteiro de aprendizagens institucionalizadas pelos alunos. Nesta incluem-se as crenças, os valores, as atitudes, o modo de ver o conhecimento e o contexto o qual se insere, sendo também uma via de formação. (PACHECO, 2005, p. 41).

Esta reivindicação aparece aliada à imagem de um professor-pesquisador que requer para si uma postura crítica em relação a sua prática, discutindo os recursos para a qualidade de ensino, inclusive o currículo. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que deve haver uma base comum nacionalmente, esta recomendação é reforçada pelas *orientações* dos Parâmetros Curriculares, documento desconhecido das professoras.

Fica a vista a prevalência da acepção mais comum: o currículo é um plano a ser seguido, note-se o tom prescritivo. Assim desvela-se a posição do LD e as diversas vozes que, verdadeiramente, planejam o conteúdo escolar. Vozes estas muitas vezes longínquas da real situação da escola, realidade tão divergente que faz com que o professor registre uma coisa no planejamento e procure outras opções mais afins com suas crenças. É o que nos indica a segunda afirmação, reveladora da existência de um *currículo oculto*.

O currículo oculto diz respeito a diferença entre o que é proposto e o que é realizado, compondo-se de experiências não explícitas no programa. Há neste uma ação de interpretação dos professores de modo a moldar conteúdos, com vistas a atender objetivos seus, de alunos, da direção ou da escola. Proveniente de uma cultura e não presente nas expectativas oficiais (PACHECO, 2005, p. 52-55).

Neste sentido, podemos dizer, conforme material coletado, que a professora acredita na aprendizagem pela repetição do mesmo modelo. Sendo que esta repetição

revela-se em questões ou apontamentos referentes à gramática e à ortografia, ou seja mais do que ensinar língua, o ensino de português é tido como ensinar regras, nomenclaturas, exercícios no nível de frase ou de palavra. Identificamos nesta prática as características de um *ensino prescritivo*.

Segundo Travaglia (1997, p. 38) um ensino prescritivo inclui como objetivo a substituição dos padrões dos alunos por padrões dito “corretos”, procura interferir em suas habilidades lingüísticas, está de acordo com a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Ao final requer do aluno domínio da norma padrão e o ensino da variedade escrita. Exemplifiquemos com uma atividade da quinta série:

#### Exercício

1º Escreva 8 palavras monossílabos.

2º Como se classificam as palavras.

3º Enumere corretamente

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> bola , casa, sofá, mesa  | <input type="checkbox"/> Polissílabo |
| <input type="checkbox"/> Pé, mãe, sol, pó         | <input type="checkbox"/> dissílabo   |
| <input type="checkbox"/> carteiro, macaco coração | <input type="checkbox"/> monossílabo |
| <input type="checkbox"/> dado, coco, porco, sapo  | <input type="checkbox"/> trissílabo  |
| <input type="checkbox"/> geladeira, borboleta     |                                      |

Entrementes, podemos entender o LD como um condutor de formação de professores. Dizendo de outra forma, é a partir dele que os atores buscam, por outro lado esta busca não é a que se espera de um professor pesquisador, isto porque os livros didáticos constituem no limite de busca. Corrobora com este ponto de vista a resposta ao questionamento acerca do material utilizado na preparação de aulas, tal resposta consistia em assumir que ao preparar aula a professora tinha como prioridade as atividades do livro adotado, mas que concomitantemente acrescentava atividades de outros livros didáticos.

Diante do observado é possível supor que as propostas do manual do professor não foram entendidas na íntegra, principalmente aquela que trata da gramática no texto. Imaginemos as dificuldades encontradas pelas professoras que não encontram referencial em suas enciclopédias de mundo para mediar as informações de modo a permitir o acesso aos alunos dos conhecimentos propostos nos manuais.

### 5.3 ONDE ESTÁ A INTERAÇÃO?

A fala das professoras quando direcionada aos alunos, geralmente, é recheada de imperativos e não é comum os alunos fazerem perguntas a elas. Os ditados se repetem com muita frequência, principalmente na turma da quinta série, opta-se por textos curtos (às vezes tirados de livros de séries anteriores) que depois de copiados recebem vistos, quando correspondem a expectativas da professora. Quando não correspondem são repreendidos: “esqueceu?”, “você não têm jeito!”, “por que não fizeram?”.

No entanto, é interessante notar que o problema maior apontado pelas professoras está no campo da leitura. Esta constatação deixa à vista as consequências de um trabalho em que as professoras não se sentem autorizadas: elas reconhecem o problema da leitura, mas vinculadas a crenças já incutidas, preferem preencher o tempo dos alunos com exercícios de perguntas e respostas únicas.

A contradição veio à tona principalmente no questionário respondido pela professora dois. Neste, a professora reconhece que dentre as opções (ortografia, leitura, estudo de gramática, interpretação de textos ou outra), é a leitura a atividade mais pertinente para um aprendizado dos seus alunos no momento. Não obstante, talvez porque não esteja consciente do seu papel no aprendizado de leitura, ela afirma a centralidade do livro neste elemento a que delega as possibilidades de sucesso na mediação do aprendizado da leitura. Isto é revelado na questão que trata da identificação da situação em que o LD é mais importante. Como resposta assumiu-se as atividades de leitura, em meio as opções de definição de conteúdo, estudos de gramática, ou outra.

Em contrapartida, a contradição se avulta veementemente, na pergunta em que se identifica o que mais faltaria ao LD, para nossa surpresa não foram os textos menores (uma busca comum, conforme os cadernos que tivemos acesso), muito menos as explicações sobre gramática (constantemente copiadas no quadro),



também nada de leitura: o que mais falta ao livro, no dizer da professora, é uma quantidade maior de exercícios. Ora, este detalhe desvela a crença no behaviorismo, em que a repetição e necessidade de respostas certas são ênfases no processo educativo. Mas seria a repetição de exercícios o melhor meio de resolver problemas de leitura?

A esta problemática Smith (1999) responde atentando para o feito de que apesar do professor não ter o poder de ensinar a ser um bom leitor, o seu papel é importante, seja na disponibilização do material adequado, seja na mediação que conduza o aluno ao mundo da escrita. É de responsabilidade do professor que a sala de aula seja o lugar da leitura significativa, com a qual todos possam interagir através dos seus conhecimentos prévios, sem coerções ou avaliações que dificulte a colaboração na construção de sentidos.

Para entendermos melhor como se dá a prática de leitura em sala de aula seria imprescindível observarmos uma aula sendo de leitura, este não foi um dado de fácil coleta, haja vista a nossa decisão de não interferirmos nas escolhas da professora. A dificuldade aqui reside no fato de que as aulas de leituras são mais raras, então tivemos de retornar várias vezes a campo em busca do nosso objetivo. De acordo as anotações do diário de classe da sexta série (que vão de março ao final de outubro de 2006) as temáticas de aulas foram assim distribuídas: 12,5% de leitura; 19,2% de atividades de compreensão e interpretação; 47,5% de atividades e cópias referentes a gramática ou ortografia; 21,6% de outras atividades, tais como avaliações, reuniões de pais e professores, filmes e apresentação de trabalho de natureza não especificada. Já era de conhecimento ao nos basearmos pelos depoimentos das professoras, mesmo sem estes dados, o privilégio da gramática na aula de português, o que estes dados nos mostram é o tamanho deste privilégio.

Eis que um dia, sem que esperássemos, surgiu a tal aula de leitura, assim meio de surpresa, tanto para nós quanto para os dezessete alunos presentes. Estes cobravam a correção de outra atividade. Então, a professora informa a página do livro e como nem todos estão de posse do material, começam-se as articulações em

duplas ou trios. Sem nenhum preâmbulo, a professora comunica que vai ler. Os alunos não parecem animados ou curiosos.

O texto, de autoria de Rubem Alves, intitula-se como “O galo que cantava para fazer o sol nascer”, a leitura era realizada pela professora e acompanhada pelos educandos. Passada esta etapa, a professora começa a indicação de quem deve ler. As primeiras são meninas que se apresentam mais desembaraçadas e mais dispostas à atividade. Em seguida, é a vez de um garoto que lê gaguejando e fica com a menor parte do parágrafo. A professora interrompe e cobra o treinamento em casa. Os outros que já fizeram a sua parte, copiam ou não fazem nada, desatentos à leitura do colega.

Tudo ia transcorrendo conforme parecia ser a praxe, até que um garoto, requisitado a realizar a tarefa, responde: “Deus me livre”. Houve um silêncio seguido de sussurros. A professora ameaçou, dizendo que contava na nota, mas não houve acordo. Sem que houvesse diálogo ou argumentação, passa-se a vez para que outro colega continue a leitura. Ao final, havia um mal estar e todos pareciam aliviados com o término. Feita a chamada, é marcada uma atividade referente a texto na página seguinte do livro, para ser respondida em casa. Foram selecionadas quatro questões dentre aproximadamente dez.

No nosso pensamento ficou a sensação de algo inacabado. Alimentamos em nosso íntimo a esperança de que, em outro dia, o texto ia ser retomado, discutido, os alunos iam dizer o que pensavam. Por não haver continuidade nas atividades leitura e interpretação, conforme percebemos através da caderneta, não pudemos constatar ou refutar nossas expectativas desta possível futura aula. Todavia, os indícios registrados no caderno de uma aluna, não apontam para a expectativa de constatação. Não encontramos respostas que contivesse o vocabulário desta aluna. Ao que parece, o trabalho de correção da interpretação de texto consiste em copiar as respostas do livro do professor, ditadas por sua professora (nestas respostas há muitos equívocos de ortografia, o que nos faz supor que estas teriam sido ditadas).

A concepção de leitura revelada aqui se mostra divergente daquela proposta pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, tal como pudemos constatar no trecho que segue:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso destes procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante das atividades de compreensão, avançar na busca de conhecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Para explicar tal situação, salientamos a expressão “atividade árida” utilizada por Kleiman (2004, p. 16.) para fazer oposição ao que seria uma atividade prazerosa de leitura. Sob esta perspectiva a leitura não passaria de uma “atividade tortuosa de decifração da palavra”, onde o texto serve tão somente como pretexto para exercícios gramaticais, depósito de mensagens ou informações, decodificação e avaliação. Nestes termos, pontua-se uma concepção tradicional de leitura em que ao aluno não é atribuída uma voz ativa, um momento para se expressar, havendo a possibilidade de uma única leitura. Um procedimento que apresenta por conseqüência a geração de leitores passivos. Além disso, é possível dizer que o papel do ensino de leitura enquanto atividade mediadora capaz de fornecer modelos de estratégias como predições (baseadas nos conhecimentos prévios), perguntas e comentários, revelou-se ausente.

Identificamos, nestas ações, que ao mesmo tempo em que a professora silencia seus alunos, ela também é silenciada pelo LD, fazendo de sua voz, a voz de outrem. Ainda assim, a falta de interlocução leva a uma concepção metodológica aparentemente centrada no professor. Aparente, porque, em verdade, as atitudes da professora são mediadas pelo livro, que possui autores comprometidos com o mercado editorial e estes estão a serviço dos objetivos dos seus clientes. Não havendo homogeneidade na clientela, elege-se o gosto daquele que possui maior poder de compra.

O silenciamento, na perspectiva de Orlandi (1995), é algo que produz sentido. Para ela, há uma *política do silêncio*, onde se elege algo a dizer em detrimento de algo que não se deve ou não se quer dizer, com vistas o controle ideológico. Na situação narrada, o sentido que apreendemos do silêncio da professora, é o de sua fragilidade para realizar suas tarefas profissionais, em vista a ausência de uma formação que instrumentalizasse uma prática pedagógica que atendesse aos anseios requisitados no silêncio ou nas interpelações (tal como a do “Deus me livre”) dos educandos daquela localidade.

O silenciamento produzido, segundo Freire & Shor é fruto de uma dicotomia que impede a aproximação dialógica entre as experiências escolares e as experiências da vida cotidiana. A situação é mais bem explicada pelo autor assim:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo?. Minha impressão é que o mundo da educação [...], está aumentando distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna, um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O *outro* mundo, o mundo dos  *fatos*, o mundo da  *vida*, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí.), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 164)

Ou seja, há a necessidade de uma leitura viva que conduza à formação de sujeitos produtores de história e cultura. Assim pensando, fica evidente que a presença de textos do LD que servem somente a um processo de decodificação, não é suficiente para uma mobilização dos sujeitos. Há, pois, uma carência de textos que falem do entorno e de professores que conheçam as ligações entre o mundo escrito e o mundo vivido.

Também podemos dizer que a prática aqui narrada faz jus ao que Romão (2000, p. 224-225) lembra como Pedagogia Especular. Uma pedagogia que objetiva aprisionar o aluno em um universo simbólico pertencente ao universo simbólico do professor, de modo que a ele cabe somente aspirar ao reflexo do educador que, por sua vez, muito freqüentemente se inspira em modelos hegemônicos.

A escola, segundo tal perspectiva, deixaria de ser um espaço de reflexão acerca das determinações sociais, para assumir a função de depósito de verdades camufladoras destas determinações. Dentro deste contexto é possível dizer que a identidade dos alunos é negada na medida em que se nega sua matriz, a diferença, haja vista que uma identidade se constrói na negação da igualdade.

Em Antunes (2003, p. 119) encontramos uma sugestão de iniciativa possível no sentido de sanar os problemas aqui avultados. A autora trata da necessidade da *atenção* e da *criatividade* do professor visando encontrar na própria comunidade motivos e oportunidades de leitura. Este procedimento se justificaria porque a atividade deixaria de ser uma atividade restrita da escola para ser uma forma de integração do aluno com o meio social. Frisa-se, então, o quanto à integração do ser passa pela participação lingüística e o quanto esta deve ser estimulada.

Entendemos a pertinência da orientação da Professora Irandé, no entanto é preciso que se diga que as soluções, para posturas errôneas no ensino de leitura e de escrita na aula de português, também devem ser asseguradas em outras instâncias fora da aula de português, que considere as condições de trabalho do professor, a formação de uma identidade profissional e a preparação para lidar com as forças de poder instauradas no currículo via LD. Quando pensamos estas questões, estamos aludindo sobre a origem daquela criatividade e daquela atenção supracitadas no parágrafo anterior.

Neste ponto, a avaliação de Yunes (1994, p. 23-24) nos diz muito sobre a problemática nas qual estão inseridas o LD, os professores e a leitura. Segundo ela, o afastamento do livro é determinado pelo modo como se inicia o leitor, pelo lugar

ocupado pelo livro na tradição cultural, pelo não acesso ao material escrito, pelo lugar ocupado pelo livro no sistema educacional e pelo mito de que somente é que se lê. Ao passo que propõe: formação de agentes, ampliar as referências de livros, criar bibliotecas e salas de leituras, reformular metodologias e socializar a leitura em todos os meios.

Mais de uma década nos distancia da época em que estas colocações foram postulados e embora reconheçamos alguns avanços, principalmente na implantação de uma política de livros pára – didáticos, a formação e profissionalização dos professores aparenta-nos como desafio maior, considerando que embora contemplemos sua expansão nos dias atuais, não estamos seguros de que a formação oferecida, principalmente no que concerne a formação do leitor, contempla os desafios que persegue nossos alunos. A carência primordial reside na fala de professores que gostem de ler.

Adiante, embora o silêncio denuncie a falta de uma formação, em conversa com a professora, soubemos que ela pretendia fazer o concurso para professor efetivo, mas que não sentia vontade de fazer licenciatura ou qualquer nível superior. Parecia, neste momento, ainda não se firmar a idéia de um professor como um estudioso constante. O movimento, desta situação pode ser vislumbrado posteriormente, conforme a mudança das regras. Enquanto professora concursada, ciente de que esta seria sua chance ou forma de emprego, as preocupações são: as ameaças da prefeitura diante do seu estágio probatório (esclarecido como sendo um período em que os direitos são os mesmos do período em que professores eram contratados), a pressão da Secretaria Municipal de Educação para que se cursasse o nível superior (pressão esta não seguida de apoio financeiro, mesmo que a única possibilidade no município de ensino superior seja particular) e, por fim, o corte na ajuda de custo para o transporte no deslocamento da sede para o povoado. No tocante ao estudo para o preparo das aulas, o LD continua como fonte preponderante, mesmo a escola dispendo de revistas especializadas, acessível a empréstimos. Quando questionamos sobre os hábitos de leitura, percebemos que esta é utilizada na maioria das vezes para fins profissionais, sendo o LD a fonte eleita.

Sobre as práticas de leitura de professores, Galvão (2001), situa as pesquisas muito mais no campo da produção e difusão de impressos do que na prática de leitura dos profissionais. Ainda assim tais pesquisas estão mais situadas no período do surgimento do movimento educacional da “Escola Nova”. A autora destaca a importância de fontes, como *autobiografias, romances, relatos orais, fotografias, livros didáticos e fontes iconográficas*, estas evidenciariam mais a identidade do leitor professor.

Os relatos que colhemos parecem corroborar com a suposição acima. Além de encontrarmos o LD como único suporte das professoras, tivemos acesso ao livro utilizado por uma delas onde é registrada a palavra “aplicada” a cada atividade. Segundo foi esclarecido, a professora toma por base aquele livro que é adotado na escola e depois faz um trabalho de “pesquisa” entre outros livros, neles ela procura mais atividades, o assunto explicado de outro jeito, enfim subterfúgios que levem a compreensão do incompreendido, ou melhor, lacunas dos textos tanto na percepção da professora como dos alunos.

A respeito das leituras de fundamentação teórica, estas não são feitas com muito afinco, nem diante do manual do professor. Uma possível possibilidade de mudança poderia ser constatada quando ouvimos “este ano vai ser diferente, as atividades serão feitas a partir de textos e não a partir de frases”, no entanto tal enunciando foi evocado como repetição de um discurso proferido na semana pedagógica, semana que se realizou em um único dia. Esta observação apontou-nos uma necessidade de refletir sobre a formação e identidade do professor.

No contexto das políticas educativas Barroso (2005) descreve as imagens suscitadas a partir da prática do professor. Em seu vocabulário o professor profissional é detentor de uma perícia técnica, com pouco ou nenhum compromisso político. Seu oposto é denominado professor militante ou missionário, é caracterizado por sua postura altruísta e por sua, concomitante, a sua falta de competência técnica. Há também, segundo o autor, a dimensão mercenária que se aproxima do professor funcionário aplicador, ele teria uma postura altruísta pouco

desenvolvida e a questão salarial seria preponderante na assunção da profissão. Seu oposto estaria no professor super-herói, expressão utilizada para se referir o professor com alta dimensão técnica e alta dimensão altruísta.

Sob esta perspectiva a imagem do professor, do ponto de vista da comunidade rural, talvez oscile entre o missionário e o mercenário. Saliendo que a forma como é guiada a política educacional pode reforçar uma ou outra imagem. Todavia é preciso dizer que nem sempre é uma questão de optar por esta ou por aquela maneira de ser, as condições, principalmente de trabalho, provocam uma ou outra reação. Parece certo dizermos que há uma conexão entre estas dimensões propostas anteriormente e as posturas professor leitor e não leitor, professor aplicador e não aplicador, quando se referindo sua relação com o LD.

Nidelcoff (2005, p. 26-31) prefere tratar a questão diferindo professores conforme o modo de atuar. Para ela existe um *professor policial* que pontuam os objetivos como elementos meramente formais, partindo de respostas de outrem. Com isso, o que este professor quer é manter uma ordem, valorizando o intelecto sem atentar às atitudes. Neste sentido, sua posição de professor policial se justifica porque ele prever aceitação dos fatos como eles estão, além de almejar a formação de seres que sinalizam positivamente para qualquer situação.

O contraponto, ainda segundo a autora, ficaria por conta do *professor-povo* caracterizado como o incitador do espírito crítico dos seus alunos, é aquele que oportuniza que seus alunos descubram os espaços de ação diante da realidade que lhe é oferecida. Enfim, ao professor-povo cabe a criação de estratégias para que seus pares aprendam a se organizar.

Em Guedes (2006) permanece uma discussão reivindicatória de uma nova imagem do professor, só que aqui se opta por restringir àquilo que tange à identidade do professor de português. Na avaliação do autor, duas imagens perduram: *capataz de livro didático e comunicador*. A expressão *capataz* é tomada como empréstimo de Geraldi, referindo-se ao professor enquanto controlador, sobretudo do tempo, na relação aluno/ LD. Já a identidade de comunicador remete à prática do professor,



principalmente o da rede particular de ensino ou dos cursinhos, que se habilitam a tornar menos dolorosa a exposição da velha matéria.

As sugestões deste autor (GUEDES, 2006, p. 104) incidem sobre a necessidade dos professores serem leitores e escritores hábeis para que possam teorizar sobre a produção de sentido, a partir de seu aprendizado. Com este fim, seria preciso que se criassem situações de auto-formação para fazer de seus alunos produtores de sentido, tais situações consistiriam principalmente num encontro pessoal dos próprios professores com o texto, ou seja, eles deveriam se permitir a estarem impactados diante da escrita, almejando um nível de letramento maior, aprendendo por toda a vida.

Todas estas opiniões nos fazem pensar que seja qual for o nome da identidade profissional que se aponta no magistério da escola pública, pensamos que a problemática se incide principalmente no tipo de formação necessária para atender às novas demandas. Isto é, reconhecemos que há problemas na confecção do livro e no seu uso, problemas que a nosso ver, seriam sanados com uma formação mais humanística, onde o professor não se deteria a ser espectador do mundo que vive, e sim estivesse apto a assumir uma posição política consciente de suas ações.

No campo empírico, registramos as possibilidades diante do anseio da professora de cursar uma faculdade: Os campi da Universidade do Estado da Bahia localizados nos municípios vizinhos (Xique-Xique e Irecê), o ensino à distância oferecido Universidade Norte do Paraná com pólos também em municípios vizinhos e, a mais acessível, a Educon Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda., com pólo na sede do município de Central. Logo, este parece ser um foco ao qual devemos nos ater por mais algum tempo, o professor que não apreendeu o LD estará diante de outras tecnologias.

Por ora, como o nosso objetivo se encerra na prática do professor diante do LD, retomaremos algumas questões destacadas no início deste capítulo, no que se refere ao retorno do livro para as necessidades do contexto, para estas questões o que ficou latente foi a dificuldade da escola em dialogar com o meio, ou seja, o

professor se ver limitado para fazer as ligações com a realidade vivida.

Sumarizando, o livro é necessário como único material escrito, no entanto a sua exclusividade enquanto material didático não permite o desenvolvimento do letramento tal como a sociedade vem requisitando. Afinal, ele também é condutor de ideologias não pertinentes para a localidade, sua não neutralidade pode ser percebida em cada texto escolhido, às vezes um texto próprio para os sujeitos se silenciarem. Na sala de aula, os gêneros textuais e as temáticas eleitas são aquelas presentes nos livros, em geral narrativas, excluindo assim outras tipologias circuladas na sociedade. Também a não experiência com a cultura geral prevista pelos autores não permite aprofundamento ou comentário a respeito de teatro, cinema, vídeos e sites, tal como sugere o LD.

Além disso, no que se refere à concepção de leitura, partindo da visão de Koch, podemos dizer que na prática pesquisada procura-se extrair o sentido **no** texto, o que nos remete a uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação. Tal concepção diverge daquela, seguida pela concepções descritas no manual do LD utilizado pelas professoras em estudo, que prever um leitor ativo reconstrutor do texto que se referenda em suas inferências e no seu conhecimento de mundo trazido previamente.

A conseqüência desta forma de proceder recai numa prática em que o mito do sentido único prepondera. Criticar, relacionar e propor redes inter-relações deveria ser algo inerente a todo leitor quando isto não ocorre existe uma natureza própria da área de línguas que é minada, tal natureza se caracteriza pelo fato de que todas as áreas de conhecimento passam pela linguagem. Isto nos remete a transversalidade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

#### 5.4 A TRANSVERSALIDADE QUE NÃO VIMOS

Entendemos a transversalidade como uma forma de organizar os conteúdos presentes no currículo escolar, não sendo uma idéia nova, embora exija modos

diferentes de se portar perante o conhecimento, bem como a confluência com o trabalho de professores em equipe. Tal entendimento foi construído a partir das contribuições de Zaballa (1998) que nos assevera que durante muito tempo a organização do conhecimento na escola se mostrava exclusivamente por alocações em disciplinas. Contudo, há alguns anos, têm surgido em espaços educativos, propostas que pretendem romper com aquele modo de organização, proposta que ele denominou de métodos globalizadores.

Para o autor, a principal vantagem destes métodos é oportunizar ao aluno a capacidade de compreender a realidade que se manifesta globalmente. Neste contexto, os materiais curriculares são meios que proporcionam aos professores referenciais e critérios na tomada de decisões, sabendo que qualquer que seja o material, ele está embebido por visões de sociedade, cabendo análise da ideologia que indicam e da aula que induzem.

Na visão de Gadotti (2000) a transdisciplinaridade constitui uma das novas categorias que ajudarão a pensar a educação do futuro, presente principalmente no esforço de enfrentar a fragmentação do conhecimento instaurada na cultura do meio científico. Para o termo transdisciplinaridade, o autor elege outros correlatos, tais como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade, complexidade e holismo. Estes, ainda que correlatos, apresentam significados distintos.

A transversalidade, de acordo os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998, p. 26-27), contempla a reflexão de problemas comuns na sociedade atual, abrangem uma proposta de integração de temas como saúde, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, a áreas convencionais do conhecimento. A intenção não é que o professor abandone sua disciplina, mas que dentro de sua área de conhecimento encontre pontos que acordam com a transversalidade visada.

O documento também procura apresentar a relação existente entre transversalidade e interdisciplinaridade. A partir do texto é possível depreender uma relação de interdependência, sendo que ambas são originárias da assunção da complexidade

como forma de organização do conhecimento. Supõe-se, então, que numa atividade interdisciplinar deva-se proporcionar o conhecimento da realidade de forma não compartimentada. Já a atividade transversal, diz respeito a um modo de aprender conhecimentos teóricos da realidade vivida.

Percebemos que a viabilidade da transversalidade está condicionada a pelo menos dois fatores, o primeiro deles seria a uma formação do professor que abrangesse a questão da complexidade do conhecimento e, o segundo, diz respeito às relações de trabalho que oportunizam as pessoas estarem juntas para programarem, reprogramarem e aprenderem a organizar suas aulas. Quanto a questão da complexidade referida anteriormente, para Morin (2000, p. 81), ela reside numa realidade em que dois elementos distintos convivem em um espaço comum culminando numa única constituição. Este entrelaçamento somente seria possível com a reflexão entre pares e não pares, uma organização de trabalho diferente daquela que constatada em nossas observações, onde professores se encontram no transporte em comum ou em reuniões esporádicas.

Urge ali a necessidade de que os profissionais assumam a complexidade do ensinar, ou seja, de que reflitam sobre a organização dos conteúdos e sobre a natureza destes perante a comunidade em proximidade. Enfim, sentimos falta de uma postura onde se atribuam novos sentidos para os conhecimentos propostos, ou seja, além da carência de outros materiais que não o LD, há também a carência de profissionais que não sejam somente executores de atividades que não contemplam o local.

Segundo uma releitura feita por Burnham (1993), a partir de concepções propostas por Ardoino, um tratamento com complexidade remonta a um afastamento da análise cartesiana, onde a decomposição se constitui no principal movimento. Em seu texto, a autora afirma que há uma heterogeneidade inerente ao processo de conhecer que é negada e que o nosso olhar já está enviesado para uma lógica dependente de hierarquias. Diante disso, o que se propõe é análise referenciada por diferentes linguagens, por diferentes óticas. Surge, então, a idéia de multirreferencialidade, entendida como um processo de investigação em que o

objeto está conjugado a múltiplos tratamentos e os atores interagem como indivíduos, seja coletivo, seja possuidor de sua própria subjetividade.

O cerne sustentador da análise não é de todo uma proposta nova, pois quando Marx propunha que a existência de uma área de conhecimento, a história, ele resolvia o problema da compartimentação do conhecimento (BURNHAM, 1993, p. 221). Contudo, se as idéias não são novas no âmbito do estudo das ciências, o mesmo não se pode dizer da prática escolar, para esta a organização do conhecimento constitui um desafio.

Entre os atores com os quais interagimos, por exemplo, percebemos um distanciamento das características próprias de sujeitos autônomos nas atividades concernentes ao espaço escolar. Quando trazemos a questão da multirreferencialidade para área de língua portuguesa que tem nos textos (orais e escritos) sua ocupação precípua, percebemos o quanto às questões transversais são próprias de textos que não dizem por si e sim provocam um debate, ou seja, todo texto possui intenções, nenhum texto é isolado, ele está contido em um contexto e é determinado pelas condições de produção. Se estes detalhes são ignorados, a aula de leitura resultará numa atividade não interativa tal como narramos anteriormente.

Diante disso, com o objetivo de superar as atividades não interativas, passemos agora a uma possível tentativa de enxergar a transversalidade ignorada no texto *O Galo que cantava para fazer o sol nascer*, contido no capítulo intitulado “O (en) canto da Palavra” (ver anexo D).

Embora tenha como motivação a ação de animais, trata-se de uma fábula bastante pertinente às discussões sobre a vida em sociedade. De antemão, o título do capítulo conduz-nos a pelo menos duas expectativas, uma que se refere ao encantamento oferecido pela palavra e outra que direciona o sentido para o escanteamento da palavra. Surge a primeira possibilidade de debate: o que seria uma palavra escanteada ou encantada? A palavra tem canto? Qual seria o seu encanto? Os interlocutores teriam histórias de encantamento ou escanteamento para contar?

Adentrando pelo texto, poderíamos sumariá-lo de acordo com as temáticas sugeridas nos Parâmetros Curriculares, a saber, questões como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

No tocante a ética, as provocações suscitadas a partir do texto podem tomar pelo menos duas direções, uma se referindo às variedades lingüísticas utilizadas pelo autor e na fala dos personagens e outra que avalia os valores estabelecidos nas relações destes personagens. Sobre a variedade da língua é possível delinear as características dos usuários, sua condição social e as razões que determinam sua fala. E, sobre os valores demandados por cada personagem, é possível avaliar o grau de consonância com o respeito, a justiça, a solidariedade e o diálogo.

A construção da identidade firmada na imagem que o sujeito tem de si, na auto-estima e na autoconfiança, torna-se possível diante do reconhecimento de que relações interpessoais conflituosas tanto pode servir como desagregação, como também pode servir de ação motivadora para um comportamento responsável e solidário. Este saber está intimamente ligado a formas de empreender a promoção da saúde. No texto, o comportamento do galo ao ficar deprimido e sua reação ao fazer uma releitura da sua condição, permite a discussão sobre os recursos disponíveis para o adolescente reagir perante as situações de tristezas ou convalescência.

Sucedo também que o texto reporta ao nascer do sol, a animais, a natureza e a um ambiente rural, enfim o texto reporta a um mundo do quais os alunos participam e têm algo a dizer. Neste ponto há a possibilidade de debater sobre o ambiente em que vivem, sobre suas carências, sobre a necessidade de preservação e, sobretudo, há a possibilidade de fazer com que os sujeitos aprendentes se identifiquem com o meio para que se sintam afetivamente ligados a ele, como seres integrantes da natureza.

Nos interesses que cercam a pluralidade cultural, tratar da diferença e do modo como lidar com ela, visando à melhor convivência, constitui em um desafio no

âmbito escolar e na sociedade. O ponto provocativo do texto trabalhado em sala de aula que serve de pista a esta questão pode ser vislumbrado em dois momentos da história em que o galo é tratado distintamente pelos seus convivas.

Por fim, a atitude do galo de acordar todos os dias para cantar constitui numa função da qual seus convivas se beneficiam. Interessante seria identificar a dimensão histórica deste tipo de trabalho, relacionar com outras ocupações, questionar acerca do salário do galo e comparar salários em situação equiparada. Neste ínterim a principal contribuição para os sujeitos locais seria enfatizar a importância de profissões consideradas menores para o mercado global, principalmente no que concerne à agricultura familiar.

Como podemos notar, há meios para combater a cultura do silêncio, pois se o professor possui uma formação que aparate a prática do diálogo ele poderá ser o condutor deste processo; para tanto, ele não pode se restringir a aplicações de atividades do LD, seu trabalho deve ser conduzido pela escuta aos sujeitos mais próximos e a indagações em torno de problemas da comunidade.

## 6 A LUTA

Muda o mundo  
 Mudam as coisas  
 As pessoas  
 Mudo eu  
 Às vezes, muda...  
 Muda o verbo  
 O tempo  
 O modo  
 Mudam as indagações  
 As convicções  
 As indignações  
 Muda a confiança  
 A esperança  
 De mudar...

Mena Moreira, 2008

Aos poucos as cantigas de rodas vão perdendo força e as rodas de conversas vão se desmanchando, no povoado uma ou outra casa se equipa com antena parabólica e televisão, ao cair da noite é para estas casas que as pessoas se deslocam. As crianças se mostram encantadas com as novidades tecnológicas. Enquanto isso, a escola recebe seu primeiro computador que por conta da falta de recurso humano na segurança encontra-se instalado na casa da diretora. A televisão veio antes, contudo algum meliante a levou. O aparelho de DVD ficou sem serventia.

No lamento de uma das professoras por conta deste ocorrido parece haver uma crença de que com a inovação tecnológica a situação de não leitura irá trazer melhorias para a escola. Ela relata que quando a televisão foi usada exibiu-se um filme comemorativo para Semana Santa, servindo como recurso de uma aula à parte, sem fazer relação com os conteúdos disciplinares. Livros de leitura chegaram, no entanto na sua visão, parecem não terem o mesmo encanto, ficam reservados em uma prateleira da sala dos professores onde os mais remexidos ainda são os LD.

Frente às dificuldades de formação, uma das professoras se envereda pela oportunidade oferecida pela Educação à Distância, com um curso de graduação de uma entidade privada, junto ao encantamento pela novidade firma-se a idéia de que o que é feito na escola, em condições mais simples, possui menos valor.



Para categorizar estas mudanças, no intuito de descobrirmos o lugar do LD em um futuro próximo, tomamos como referências as considerações de Bugalho (2008). Para ele, a mudança ou renovação pode ser prevista sobre várias óticas, das quais destacamos duas: mudança como libertação e mudança como ignorância. A primeira ótica é aquela em que os sujeitos querem se desapegar daquilo que os oprime, objetivando se livrar do que está em desuso. Para tal, procuram conhecer bem o que pretendem mudar, negando o passado positivamente. A segunda ótica, consiste em negar o passado, simplesmente porque é ele é passado, opondo-se a tradição cegamente.

Sobre este prisma, criamos uma perspectiva transitória, na qual inserimos as crianças que formam o alunado da escola. Logo, diante do que conseguimos captar, encontramos nelas uma ânsia em participar do turbilhão de mudanças presentes na atmosfera mundial, entrementes querem também garantir o direito de organizarem seus mutirões, de manterem as brincadeiras infantis herdadas de seus avós, da liberdade de uso da vereda (aguada) no lazer diário, de acharem afinidades culturais em práticas não originárias na localidade (como a capoeira), de participarem dos cultos e autos na Igreja Presbiteriana, de aprenderem a tocar instrumentos, de participar de corais, de participar de representações teatrais nos autos de natal e de conservarem nas suas mentes a memória viva de muitas cantigas de roda e causos de outrora.

Já as professoras, parecem tomar parte na opinião de que sem os recursos tecnológicos não seria possível educação de qualidade, justificam assim as carências nas leituras dos alunos como uma conseqüência da ausência de uma estrutura adequada. Logo, comungam de ações governamentais que priorizam investimentos na estrutura em detrimento da formação de professores, por exemplo. Pensamos que elas estão no grupo que negam o passado sem, realmente, conhecê-lo.

Diante deste cenário, o LD é negado não porque ele foi explorado em todas as possibilidades dialógicas, ele é negado tão somente com vistas o discurso de que na

novidade está a qualidade. O termo dialógico é lembrado aqui na percepção de Bakhtin (1981), segundo a qual, o diálogo é construtivo da linguagem, sendo a condição *sine qua non* para que haja sentido em um texto.

Por outro, para pensarmos o futuro do LD é preciso olhar o seu extremo, para não dizer o seu oposto, então imaginamos uma situação hipotética possível em médio prazo, imaginamos então que cada sujeito envolvido em nossa pesquisa disponibilizasse de um laptop e perguntamos: seriam diferentes as contribuições que este equipamento poderia fornecer as atividades de lector-escrita? Poderia um laptop fazer mais do que o LD vem fazendo? Qual influência de outras tecnologias?

Medeiros Silva (1981, p. 56) lembra a possibilidade supracitada ao comentar uma notícia divulgada pela grande mídia no ano de 2005 em que o então Ministro da Educação, Tarso Genro, discutia a proposta de um Laboratório de Mídia apresentada ao Fórum Econômico de Davos, na qual se ofertava um laptop ao custo de U\$ 100,00, um aparelho com software gratuito e com capacidade para internet. A intenção seria transformar o formato do material didático, que deixaria de ser o formato do livro.

Nos dias de hoje sabe-se de algumas escolas que passam pela experiência do uso do laptop e o assunto é retornado constantemente em jornais. Diante desta possibilidade, não podemos deixar de mencionar a legitimação histórica do LD, não podemos deixar de lembrar o quanto professores e alunos estão ligados à forma engendradora de operacionalizar o conhecimento, onde se toma uma parte pelo todo. Coracini comenta a questão nestes termos:

Mesmo quanto, no lugar dos livros didáticos, se decide produzir seu próprio material, como apostilas ou outras formas alternativas, constrói-se a ilusão do novo: são os velhos esquemas, os velhos procedimentos que re-(a) apresentam, testemunhando a internalização de formas consagradas pelo livro didático, nacional e internacional. (CORACINI, 1989, p. 12).

O que compreendemos deste trecho é que, ainda que o LD venha a ser extinto dos bancos escolares, o seu substituto conservará muitos resquícios, em esquemas já esperados, mesmo porque diante da quantidade informação volátil que caracteriza

nossa sociedade, urge a necessidade de saber o essencial, contudo a problemática se encontra na escolha destes saberes, que culmina em um espaço de defesa de interesses.

Em meio a estas disputas, o professor pode assumir um papel preponderante de decisão quanto ao espaço ocupado pelo LD na escola. Para isso, basta que esteja ciente do seu papel, da função da escola na sociedade, do que deve defender e do modelo de sociedade esperado para o futuro. Com base nestas perspectivas podemos supor uma postura frente ao LD diferente daquela encontrada em nosso *locus*.

Um exemplo ilustrativo desta esperada reação foi noticiado por uma revista de grande circulação nacional (PEREIRA, 2008) com a rotulagem de uma atividade retrógrada. Segundo esta notícia, professores agiram sobre as mesmas motivações que levaram inquisidores da Idade Média e nazista a queimarem livros. Esta rotulagem foi feita mediante atitude de professores sindicalistas do Estado de São Paulo ao queimarem livros que propunha metas para a instalação de um currículo produzido pela Secretaria Estadual de Educação.

O texto critica o posicionamento dos professores por mostrar revelia a metas que além de restringirem a liberdade no trabalho pedagógico foram tomadas, na leitura dos profissionais, como ineficazes para a formação de cidadãos. Para acusar a atitude de pregação ideológica, são tomadas pesquisas não fundamentas como argumento.

A análise da questão com mais afinco seria bastante interessante, visto que ao nomear aos professores de ideólogos, a notícia toma partido da ideologia propagada pelo órgão governamental. Esta análise fugiria nossos objetivos, o que nos fez optar por pontuar o episódio da seguinte forma: se antes havia um consenso em aceitar de outra instância a decisão do que deve ser ensinado, desponta uma era em que o profissional docente chama para si esta responsabilidade. Um ato que pode ser realizado no cotidiano do trabalho docente, a revelia de estruturas hierárquicas superiores.

Em relação ao profissional docente, Imbernón afirma que

[...] nas próximas décadas ela (profissão docente) deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural. (IMBERNON, 2002, p. 33).

Ou seja, para que as mudanças na prática pedagógica alcance ou ultrapasse os âmbitos de mudanças presentes nas tecnologias da educação, as modificações mais avultantes devem permear, antes de tudo, na capacidade de diálogo do professor.

Neste contexto, onde o mundo televisivo passa exercer total influência, o papel do professor é entender como funciona esta nova cultura, denominada por Babin & Kouloumdjian como mixagem (BABIN, KOULOUMDJIAN, 1989). Tal cultura não pressupõe a negação do livro em detrimento do audiovisual. Ela supõe uma mistura, interpenetrações de linguagens, o que pode ser verificado nas páginas coloridas do LD e na quantidade de mídias a que este remete.

Então, seguindo a linha dos autores supracitados, em meio a esta cultura é preciso considerar que o público escolar, antes disciplinado e com vocabulário satisfatório à escola (no decorrer do aprendizado), mostra-se mais questionador, conhecedor do seu lugar, apto a resolver problemas do cotidiano, mais turbulento, possuidor de um conhecimento global e tem suas relações humanas e conhecimentos mediados pelo impacto da televisão. Se a escola não oferece espaço para que os sujeitos aprendentes mostrem-se como sujeitos deste novo tempo, a escola continuará estranha e os estudantes assumirão o lugar de desnorreamento.

De acordo Gadotti, a meta que interessa não é somente o melhoramento e aperfeiçoamento de uma única forma de ensinar, ao contrário disso, deve-se oportunizar aos educandos uma multiplicidade de meios. Ele argumenta que a

absorção destes meios deve ser feita mediante ao aproveitamento de experiências de vida do aprendiz e completa:

Não há material didático tão perfeito que possa substituir a presença do organizador da atividade didática. De nada adiantará todo o desenvolvimento da tecnologia, se não for trabalhada a formação do professor. Dissociar a produção do material didático da capacitação do professor é meio caminho andado para o fracasso. (GADOTTI, 2005, p. 108).

Este posicionamento, com o qual comungamos, nos leva a pensar que serão inevitáveis as mudanças no LD, ele poderá até ser extinto no formato tal como o conhecemos, todavia isso não será motivo de alarde para o profissional acordado para os acontecimentos em nível global. Tal profissional deve estar impregnado de uma cultura geral, para que constantemente saiba fazer recorrências entre o que é local e que é global. Daí a necessidade do professor receber incentivos para sua formação, incentivos que abranjam não somente o pagamento de cursos pelo poder público, mas que possibilitem ao professor um mergulho nas diferentes linguagens que serão requisitadas pelos educandos, linguagens como a da televisão, do cinema, do teatro, da música, da fotografia, das artes plásticas, etc. Enfim, entendemos que uma formação e um ensino que foquem o educando e não somente o LD deva ser mais abrangente.

Por outro lado, estamos prevenidos de que a capacitação não será a panacéia para os problemas aqui elencados, para tanto relembramos as colocações de Délia Lerner (2002, p. 33), para quem a mudança de uma proposta didática não depende exclusivamente das vontades individuais provindas dos professores, existem outros mecanismos ocorridos na escola que, sendo mais bem estudados, podem desvelar outros motivos que se relacionam com a não apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Entre estes mecanismos, a autora chama atenção de modo particular para as questões que envolvem mudança curricular e mudança institucional.

No que tange ao aproveitamento das experiências de vida do educando, este parece ser um grande desafio para as próximas gerações, haja vista que nem o mercado editorial e nem as orientações fornecidas pelo Ministério da Educação mostram-se

preocupados com a invisibilidade destinada aos sujeitos moradores da roça em relação ao LD.

Parece que a contribuição contida na obra “A vida na escola e a escola na vida” (CECCON, OLIVEIRA, 1997, p. 63), ainda continua atual, nela a atuação da escola é descrita assim:

A escola não procura conhecer nem valorizar tudo aquilo que a criança já sabe, toda sua experiência de vida que ela aprendeu em casa e na rua e que ela traz para a escola. Para a escola, a criança não sabe nada, não traz nada de positivo, bem ao contrário. Ela traz uma maneira de falar e uma maneira de se comportar que precisam ser corrigidas.

Interessante notar que, esta avaliação, consta em um livro que data de 1982, o ano da sua primeira edição e que a edição acessível ao nosso estudo revela-se na ordem 32. Estes detalhes fazem povoar em nossa imaginação uma quantidade considerável de especialistas, professores e interessados que tomaram conhecimento do assunto e que este saber talvez pudesse ter servido de provocação nas reflexões entre os pares.

Se assim ocorresse, nossos supostos predecessores de leitura poderiam ter tomado parte no desafio proposto pelos autores no capítulo conclusivo (CECCON, OLIVEIRA, 1997, p. 90), desafio que concebe que a atitude dos interessados não deve ser a de unicamente esperar pela iniciativa governamental (CECCON, OLIVEIRA, 1997, p. 90). A mudança, postulam os autores, deve partir de baixo, na reação de pessoas que aprendem e tomam consciência da natureza dos seus problemas.

A julgar pelas poucas iniciativas de que temos notícia em torno do que se contempla como educação contextualizada, parece-nos que a história não permitiu que nossas suposições fossem contempladas. Por isso, atualizamos o desafio, esclarecendo que a nossa crítica ao lugar do LD na prática pedagógica vigente, não constitui uma afronta às iniciativas das professoras, antes disso, nossa indignação é motivada pela falta de condições trabalho e mau aproveitamento do potencial humano.

Em meio às iniciativas que propagam a experiência de uma Educação Contextualizada, vale lembrar a contribuição de Reis (REIS, 2004, p. 154) que, em publicação adaptada de dissertação de mestrado, avalia a prática educativa diferenciada da Escola Rural de Massaroca, localizado no município de Juazeiro da Bahia. De acordo com essa proposta pedagógica, uma construção conjunta da comunidade e de educadores, o funcionamento de uma Escola deveria contemplar o desenvolvimento local, para tanto coube aos profissionais docentes uma compreensão mais precisa do em torno do local de trabalho. Entre as conclusões do autor salientamos enfaticamente o trecho abaixo:

A maior contribuição que a Escola Rural de Massaroca tem dado às pessoas que habitam naquelas comunidades rurais é fomentar junto a estas a capacidade de perceberem o ambiente e reconhecerem-se enquanto elemento-chave de todo esse sistema, onde as redes de relações estão intrinsecamente ligadas e que qualquer ato que possa agredir ou desarmonizar esse movimento comprometerá significativamente as possibilidades de conviver com dignidade e com qualidade de vida na região semi-árida do Nordeste do Brasil. (REIS, 2004, p. 132).

De outro modo, dizemos que a contribuição desta proposta educativa abrange a formação para uma cidadania plena apontando caminhos para a convivência com as adversidades provenientes das questões ambientais da região. Com este fim são evidenciadas as problemáticas, as possibilidades e as potencialidades que constituem redes de aprendizados relevantes a aspectos que se referem à vida das comunidades rurais. Ali também são relatados os embates e dificuldades do projeto: um, seria o relacionamento entre os interesses da escola e do poder público municipal (a escola incomodava as estruturas); outro, diante do LD descontextualizado.

Seguindo nossa intenção de reportar aos prováveis cenários para o LD, outra vertente a ser analisada é a possibilidade de que o LD perdurará, juntamente com a política de distribuição e confecção vigente. Neste caso, há que se considerar que a realidade de uma Educação Superior já se faz presente, diante de tais condições nossa curiosidade se volta para o tipo de interação possível, atentado para o fato de que o ensino superior acessível ao local se configura via educação à distância. Para

pensarmos em torno da temática, valemo-nos mais uma vez das colocações de Gadotti que assim se posiciona:

A educação à distância com base na Internet utiliza-se, dentre outros, dos seguintes recursos pedagógicos: roteiro facilitadores de auto-estudo, aulas auto-explicativas, aulas expositivas em áudio, biblioteca por acervo próprio e links, conferências temáticas e fóruns de discussão entre os alunos. Para os cursos com tutoria, são necessários, ainda: orientação presencial e tira-dúvida on-line, mesas redondas, aulas interativas, conferências interativas e acompanhamento pessoal do aluno por correio eletrônico. (REIS, 2004, p. 108).

Concebe-se assim que uma das características positivas da educação à distância está na sua interatividade que pode ser minada pelo modelo de estudante que fica na expectativa de receber respostas prontas. Reconhece-se, então, que para o estudante tradicional haverá uma dificuldade adaptativa, haverá dificuldade de quem espera sempre de outrem a motivação necessária para exercitar sua capacidade de esforço, concentração e disciplina para o estudo.

Com estes comentários não estamos duvidando do desempenho do professor enquanto estudante, contudo é certo de que em nossos dias a certificação prepondera em relação à formação, a natureza da qualidade do espaço educativo para o aluno trabalhador não se constitui um problema inteiramente resolvido, por isso ora se prima por qualidade e ora se preza pela adequação ao aluno que tem pouco tempo para leitura, isso é válido também para os cursos presenciais.

Sendo assim, não há garantias de que a interatividade ocorrida na educação à distância seja transposta na sala de aula entre professor e LD, ou, professor e alunos. Outro problema destes cursos parece ser o da uniformização que recai numa descontextualização dos materiais didáticos, o calcanhar de Aquiles. Diante desta observação, convém registrar que, não estamos assumindo uma posição de fobia aos recursos tecnológicos, apenas enfatizamos de que no futuro temos muito a aperfeiçoar.

É preciso atentar que as demandas de educação, básica, superior ou informal, para a realidade da roça, não devem ignorar uma integração com outras formas de



produzir que não seja a capitalista neoliberal, devem incluir o aprendizado de se organizar, de fortalecimento das identidades, de leitura crítica do mundo e da palavra, de aceitação da diversidade, de uma relação de diálogo com o outro. Afinal, tal como pregava Oswald de Andrade, escritor pós-modernista brasileiro, diante do estranho é preciso uma relação antropofágica com a cultura do outro, aproveitando somente o conveniente, expurgando o que seria dejetos, valendo-se de uma releitura constante (ANDRADE, 1972, p. 11-19). Nas palavras de McLaren & Giroux, a diferença deve ser centralizadora numa pedagogia denominada de pedagogia do dissenso, ou seja:

[...] a diferença é vista tanto como um espaço de afirmação como de reconstrução, sob a forma de uma prática crítica complexa e negociada, na qual a possibilidade de uma vida pública democrática torna-se um referente central para a crítica e para a possibilidade. (MCLAREN, GIROUX, 2000, p. 30).

Partindo deste ponto, adotamos a palavra negociação como a palavra chave que melhor explica a possibilidade do livro vir ou não a contribuir para a qualidade de vida dos moradores de Vereda. O livro, não só o didático, deve-se sustentar como material para a transmissão de cultura, contudo ele não deverá ser único. Tal como a televisão não extinguiu o rádio, nem a fotografia a pintura, a internet não extinguirá o livro.

Assim pensado, diante do LD o professor poderá assumir o papel de negociador, ele negociará com as novas mídias, com aquilo que adquiriu no processo formativo, com as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, com o contexto sócio ambiental, com um projeto de Escola Educação, enfim, poderíamos afirmar, de forma categórica: o livro sozinho não poderá influir nas condições de vida de quem quer que seja, porém se ele for negociado, principalmente com um professor modelo de leitor, ele valerá o investimento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade responde mais do que perguntamos, por isso diante das provocações presentes no suplemento introdutório, dentre as possibilidades de respostas, podemos tipificá-las em dois grupos. O primeiro grupo corresponde a parte formal da pesquisa, que tem como finalidade a resposta da pergunta central de nossa proposta. Em um segundo grupo, devemos incluir neste relatório as experiências formativas no que tange a nossa profissão.

Para a metodologia utilizada consideramos que a educação não se explica por si mesma, que ela está atrelada aos acontecimentos das transformações materiais da sociedade. Por isso, procuramos captar as relações que caracterizam o fenômeno concreto, onde a análise do contexto, constantemente reconfigurado, constitui o principal ingrediente para o entendimento dos processos de mudanças.

Assim sendo, no nosso primeiro capítulo de análise apreendemos o significado do local de estudo englobando uma perspectiva construída historicamente dentro do aspecto macro remetendo, concomitantemente, as especificidades locais. Em seguida procuramos explicar sobre o LD utilizado na escola, reportando aos seus conceitos, suas prioridades, suas consonâncias e não consonâncias com os PCN.

Sob este aspecto, foram identificadas diversas lacunas permitidas pelo LD, entre elas citamos: a possibilidade de somente uma leitura perante o texto, o não espaço para a oralidade e o conteúdo desvinculado das práticas culturais dos sujeitos aprendentes. Em presença desta análise assumimos a posição de que, mesmo o livro não propondo atividades interessantes aos educandos, algo poderia ser feito, invertendo o uso do material, atitude que se faz necessária para a localidade, considerando que este é o único material de leitura comum a todos. Mediante a esta constatação, entendemos que um movimento dialético entre livro e sujeitos supriria as deficiências subjacentes à proposta pedagógica refletida no LD.

Dessa forma, no capítulo seguinte de nossa análise, focamos a atenção em torno das possíveis interações entre sujeitos e LD na prática de sala. Dentro deste contexto visualizamos uma hegemonia do LD, o que se conforma em um cenário de silenciamento de estudantes e de professoras. Mesmo com a possibilidade flexibilização curricular prevista nos PCN existe uma unilateralidade do material, que indumenta todo planejamento escolar, sem que os sujeitos da aprendizagem tenham seus anseios cogitados.

Com isso, percebemos que a presença de textos fragmentados e a aula de leitura prevista somente a partir da visão do autor do LD, não condizem com um modelo de leitor não alienado, crítico e participativo. Sob esta perspectiva, professores e alunos não são leitores, motivo pelo qual se minam possibilidades de projetos críticos e criativos, perpetuando uma concepção equivocada de leitura eficaz.

Neste ponto, estamos cientes de que a ação mais significativa em termos de esforços e investimentos não é no LD e sim na formação de professores. Uma formação que abrangesse diferentes formas de organizar o conhecimento, que previsse a complexidade, que tornasse o professor um possuidor de uma cultura geral, capaz de interligar as lacunas e propor outros meios.

Para o capítulo que antecede estas considerações reservamos o tratamento do possível futuro do LD na prática docente. Registramos que o espaço do LD será negociado com outras tecnologias, com outro perfil de professor e com os contextos de vida dos aprendentes. Dependendo da formação experienciadas, teremos ora um professor questionador de espaços de poder, ora o professor que procura respostas prontas.

Posto estes indícios, encaminhamos para responder às provocações incluídas no primeiro grupo de nossa meta. Logo, na perspectiva adotada, o livro torna-se importante enquanto elemento simbólico de quem é estudante, o livro é necessário para o ritual de ir escola, embora muitos não levem o livro, sendo rotulados de maus estudantes. Contudo, dentre os motivos que conduzem o aluno a escola, no tocante

ao domínio da leitura crítica, a priori o LD por si parece não contribuir para a qualidade de vida dos aprendentes.

Fica patente que a função de apoio, como um e não o único material pedagógico, encontra-se apagada no processo educativo. No âmbito escolar, o LD aparenta com uma figura central em detrimento de professores e alunos. Ainda assim, podemos supor uma situação de aprendizagem mais efetiva diante do LD, desde que o professor assuma a postura de modelo de leitor.

Em se tratando das conseqüências, percebemos que o prejuízo mais evidente da superioridade do LD nas situações observadas consiste na negação da história dos sujeitos. Eles são ignorados nas suas crenças, nos modos de expressar sua cultura, ignorados também quanto aos seus objetivos de vida.

Por outro lado, a extinção do LD de imediato não procede, visto que este contribui na leitura decodificadora, que não é a ideal para as exigências da atualidade, porém constitui uma etapa preliminar das leituras interpretativas e compreensivas. O LD pode, então, tomar o lugar de princípio e não fim. De outro modo, também devemos atentar para alcance desta política, que em termos numéricos assegura que cada estudante leia pelo menos cinco livros por ano.

Posto dessa forma cabe-nos agora partir para as respostas do segundo grupo. Para estas, resolvemos trazer à tona aspectos concernentes à experiência de realização deste trabalho acadêmico. Um desses seria fato de que, com este trabalho, pudemos agregar novos conhecimentos no que se refere à pesquisa social, em especial o movimento dialético e não dialético que implicam o uso do Livro Didático na sala de aula.

Apreendemos assim, tal como nos inspira Hamlet, personagem de Shakespeare (1997), de que existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonhava ou sonha nossa vã filosofia, ou seja, estamos nos encaminhando para uma nova relação entre as questões teóricas-práticas que envolvem o campo educacional. Como

conseqüência disso, em nossa atividade profissional, ganhamos novas lentes, novas formas de olhar, suscitamos outras perguntas.

Então, se inicialmente, pretendíamos mostrar a contribuição ou não contribuição do LD na qualidade de vida dos moradores de Vereda, percebemos adiante que a qualidade que implicaria algum impacto na condição sócio-econômicas dos sujeitos ainda não é uma realidade. E se com o passar dos anos a escola não produz leitores plenos, ela assume outro papel que justifica sua existência, neste caso seria interessante investigar a respeito da relação da política educacional com os programas de segurança alimentar, como o bolsa família.

Longe de esgotar o assunto, nosso trabalho apontou para o feito de que a qualidade de vida e a qualidade educacional se relacionam com outros desafios, também carentes de estudos, desafios como o transporte escolar, a formação de professores no meio rural, a inclusão digital, a política curricular adequada ao contexto, uma política de lazer, uma política que valorize a relação da escola com o mundo do trabalho, o desenvolvimento democrático das instituições, dentre outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Josélia. Saraiva investe 30 milhões e adquire Atlas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jul. 1998, Caderno Dinheiro. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi29079816.htm>. Acesso em: 2 fev. 2008..

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Introdução. In: ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2001.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago**. In: ANDRADE, Oswald de. **Obra Completa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & Interação**. São Paulo: Parábola. 2003.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. Eles Estão em Outra In: BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender: a geração audiovisual e do computador**. Tradução de Maria Cecília Oliveira. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. SP: Hucitec. 1981.

BARROSO, João. Os Professores: imagens, profissionais e mudança. In: BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros de Alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O Processo de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros de Alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BECKER, Howard S. Evidências de trabalho de campo. In: BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRAIT, Beth. O Discurso sob Olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do Discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos: 5ª à 8ª: PNLD 2005**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BUGALHO, Henry Alfred. **Revolucionários e Reacionários em Literatura**. Disponível em: <http://blogescritor.blogspot.com/2008/04/revolucionarios-e-reacionarios-em.html>. Acesso em: 07 jul. 2008.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multireferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

CASSIANO, Célia C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro dos livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v.11, n 2, p. 281-312, julho/2005.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Ruska Darcy. **A vida na escola e a escola na vida**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA VAL, M. Graça. Texto, textualidade e textualização. In: **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CRUZ, Mariana. **MOBRALTECA - A caravana da cultura: entrevista com José Trabulsi**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0362.html>. Acesso em: 30 jul. 2007.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões** (1902). [Ed. crítica de Walnice n. Galvão]. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Atividades sobre usos ou exercícios gramaticais. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DAMACENO-REIS, Ângela Maria. **O Uso do Livro Didático de Língua Portuguesa por Professores do ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, PUC, São Paulo.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social: política econômica e social – os desafios do Brasil**. Disponível em: <http://dowbor.org/livros.asp>. Acesso em: 15 mar. 2008.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social: tecnologia, globalização e governabilidade**. Disponível em: <http://dowbor.org/livros.asp>. Acesso em: 15 mar. 2008.

DOYLE, A. Conan. **O Signo dos quatro**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

DUARTE, Adão de Assunção. **História de Central**. São Paulo: 1978.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia no Livro Didático**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**, 7. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O Livro Didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 12. ed. [revisada]. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de Professores e Professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler é Navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Antenor Rita. **A Representação da Diferença**: um estudo sobre textos de tradição não-escolar do livro didático. 2002. Dissertação de Mestrado de Educação. UQAC/UNEB.

GOMES, Romeu. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A Formação do Professor de Português**. São Paulo: Parábola. 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto a implementação de programas de governo: em Foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 70, abril/2000.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografia das identidades, pedagogia e poder. In: McLaren, Peter (Org.) **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000,

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de análise ou tratamento do material. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1996.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e Possibilidade das TIC na educação. **Revista de Ciência da Educação**, Sísifo, 03. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 06 dez. 2007.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez: UNESCO: DF, 2000.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 19. ed. Cidade: Brasiliense, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: UNICAMP, 1992 .

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Introdução. Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASCHOAL, Antônio Edmilson. Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p.161-169, jan/jun 2001.

PEREIRA, Camila. **Fogueira Ideológica**. Revista Veja. Edição 2056, 16 de abril 2008.

PIRES, Valdemir. A política educacional. In: PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Juazeiro: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da Diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2006.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L & PM, 1997.

Saraiva vai controlar Atual. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 jul 1998, Caderno Dinheiro. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi31079809.htm>. Acesso em: 2 fev. 2008.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Daniel Ribeiro. **Adorno e a Indústria Cultural**. Disponível em: [http://www.urutagua.uem.br//04fil\\_silva.htm](http://www.urutagua.uem.br//04fil_silva.htm). Acesso em: 18 fev. 2007.

SILVA, Jeane Medeiros. **A Constituição dos Sentidos Políticos em Livros Didáticos de Geografia sob a ótica da análise do discurso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFU, Uberlândia.

SMITH, Frank. O papel do professor. In: SMITH, Frank.. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Introdução In: SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo vai à Escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de pedra**. 14. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXIII, n. 2, 1999.

YUNES, Eliana. Política de formação do leitor: por uma política nacional de leitura. In: \_\_\_\_\_. *ET al.* **A Formação do Leitor**: o papel das instituições para educação fundamental. Brasília: MEC: MODERNA, 1994.

WILLIAN, Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens. 2.ed. São Paulo: Atual Editora, 2002.

ZABALA, Antoni. A Organização dos Conteúdos. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

## Sites Consultados

[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 15 de abril de 2008.

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

<http://sitedepoesias.com.br/poesias/6771> acessado em 15.07.2008

<http://ideb.inep.gov.br> acessado em 20.08.2008

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - Identificação do Espaço Educativo**

### **Roteiro Para a Observação no Espaço Educativo**

- Sala de aula: quantidade e condições ambientais (iluminação, ventilação).
- Salas e ambientes especiais: laboratórios, biblioteca, sala de projeção (filmes, vídeo, slides), sala de professores, cozinha, refeitório, dispensa, almoxarifado, etc.
- Instalações sanitárias: quantidade conforme o número de usuários, condições higiênicas.
- Material para leitura: dar ênfase ao material disponível para leitura, tanto para alunos quanto para professores, sejam livros, revistas ou cartazes.
- Espaços de lazer e recreação: área disponível para lazer, recreação e esportes.
- Histórico: fundação e público alvo.
- Recursos Humanos: funcionários de apoio, professores, coordenação, direção, secretaria.

## ANEXO B - Identificação do Espaço Educativo

### Roteiro Para a Observação da Sala de Aula

- Descrição analítica da sala de aula
- Conteúdo
- Metodologia: verificar que concepção ou concepções o professor de português segue quanto ao ensino de língua; verificar a concepção de leitura.
- Estratégia adotada pelo professor: aula expositiva, trabalho em dupla ou em grupo, uso do livro didático, jogos, cópia da lousa, vídeo...
- Avaliação: identificar as forma de avaliação do professor, verificar se há uma avaliação para checagem de conteúdos (correção de exercícios, correção no caderno, na lousa etc.). Incluir também os resultados conseguidos pelos professores com a avaliação feita.
- Comentário global sobre a classe: interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-pesquisador.
- Anexar material das aulas observadas.



## **ANEXO C – Questionário (para a professora)**

1 – Quando prepara a aula, você:

- a) Dá prioridade às atividades do livro didático somente.
- b) Dá prioridade às atividades do livro didático e acrescenta outras de outros livros didáticos.
- c) Dá prioridade às atividades de livros que não são os livros didáticos.
- d) Dá prioridade às atividades tiradas da sua cabeça.

2 - Considerando o grau de dificuldade que você encontra no livro de língua portuguesa adotado na escola. Você considera:

- a) Muito fácil
- b) Fácil
- c) Difícil
- d) Muito difícil
- e) Razoavelmente difícil
- f) Razoavelmente fácil

3 – Considerando o grau de dificuldade encontrado por seus alunos, você considera que o livro adotado pela escola é:

- a) Muito fácil
- b) Fácil
- c) Difícil
- d) Muito difícil
- e) Razoavelmente difícil
- f) Razoavelmente fácil

4- Considerando os textos presentes nos livros, você considera que:

- a) São interessantes, mas inadequados aos seus alunos.
- b) Não são interessantes.
- c) Alguns são interessantes e outros não.

- d) São muito interessantes
- e) São interessantes, mas você prefere outros.

5- Se você utiliza um ou mais livros que não são adotados na escola, diga o(s) título(s) e o(s) autor(es).

---

---

---

---

---

6 – Comparando a qualidade do livro usado por seus alunos e os livros que você usou quando aluna você considera que:

- a) Melhorou
- b) Piorou
- c) Melhorou pouco
- d) Piorou pouco
- e) Não tem muita diferença.

7 – O que você acha mais importante para o aprendizado de seu aluno neste momento?

- a) Ortografia
- b) Leitura
- c) Estudos de gramática
- d) Interpretação de texto
- e) Outros assuntos. Diga qual? \_\_\_\_\_

8- Em que momento o livro é mais importante?

- a) Nas atividades de leitura
- b) Na definição de conteúdos
- c) Nos estudos de gramática
- d) Em outra situação. Diga qual? \_\_\_\_\_

9- O que mais falta no livro didático?

- a) Textos menores.
- b) Mais exercícios.
- c) Mais explicação de gramática.
- d) Ele é completo.
- e) Outra coisa. O que? \_\_\_\_\_

10 – Qual a sua formação? Magistério? Ensino Médio Normal? Ou outra?

\_\_\_\_\_

11 – Em que ano? \_\_\_\_\_

12 – De lá para cá fez algum curso de atualização? Se sim, fale sobre ele.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO D - O galo que cantava para fazer o sol nascer

Era uma vez um galo que acordava bem cedo todas as manhãs e dizia para a bicharada do galinheiro:

-Vou cantar para fazer o sol nascer...

Ato contínuo, subia até o alto do telhado, estufava o peito, olhava para o nascente e ordenava, definitivo:

-Có-có-ri-có-có... E ficava esperando.

Dali a pouco a bola vermelha começava a aparecer, até que se mostrava toda, acima das montanhas, iluminando tudo.

O galo se voltava, orgulhoso, para os bichos e dizia: Eu não falei?

E todos ficavam boquiabertos e respeitosos ante o poder tão extraordinário conferido ao galo: cantar pra fazer o sol nascer. Ninguém duvidava. Tinha sido sempre assim. Também o galo-pai cantara para fazer o sol nascer, e o galo-avô.

Tal poder extraordinário provocava as mais variadas reações. Primeiro, os próprios galos não estavam de acordo. E isto porque não havia um galo só. Quando a cantoria começava, de madrugada, ela ia se repetindo pelos vales e montanhas. Em cada galinheiro havia um galo que pensava a mesma coisa e julgava todos os outros uns impostores invejosos. Além do que não havia acordo sobre a partitura certa para fazer o sol nascer. Cada um dizia que a única verdadeira era a sua - todas as outras sendo falsificações e heresias. Em cada galinheiro imperava o terror. Os galos jovens tinham de aprender a cantar do jeitinho do galo velho, e se houvesse algum que desafinasse ou trocasse bemóis por sustentidos, era imediatamente punido. Por vezes, a punição era um ano de proibição de cantar. Sendo mais grave o desafino, ameaçava-se com o caldeirão de canja do fazendeiro, fervendo sobre o fogão de lenha.

Depois havia grande ansiedade entre os moradores do galinheiro. E se o galo ficasse rouco? E se esquecesse da partitura? Quem cantaria para fazer nascer o sol? O dia não amanheceria. E por causa disso cuidavam do galo com o maior cuidado. Ele, sabendo disso, sempre ameaçava a bicharada, para ser mais bem tratado ainda.

-Olha que eu enrouqueço!, dizia. E todos se punham a correr, para satisfazer as suas vontades.

Aconteceu, como era inevitável, que certa madrugada o galo perdeu a hora. Não cantou para fazer o sol nascer. E o sol nasceu sem o seu canto. O galo acordou com o rebuliço no galinheiro. Todos falavam ao mesmo tempo.

-O sol nasceu sem o galo... O sol nasceu sem o galo...

O pobre galo não podia acreditar naquilo que os seus olhos viam: a enorme bola vermelha, lá no alto da montanha. Como era possível? Teve um ataque de depressão ao descobrir que o seu canto não era tão poderoso como sempre pensara. E a vergonha era muita.

Os bichos, por seu lado, ficaram felicíssimos. Descobriram que não precisavam do galo para que o sol nascesse. O sol nascia de qualquer forma, com galo ou sem galo. Passou-se muito tempo sem que se ouvisse o cantar do galo, de deprimido e humilhado que ele estava. O que era uma pena: porque é tão bonito. Canto de galo e sol nascente combinam tanto. Parece que nasceram um para o outro.

Até que, numa bela manhã, o galinheiro foi despertado de novo com o canto do galo. Lá estava ele, como sempre, no alto do telhado, peito estufado.

-Está cantando para fazer o sol nascer?, perguntou o peru em meio a uma gargalhada.

-Não, ele respondeu. Antes, quando eu cantava para fazer o sol nascer, eu era doido varrido. Mas agora eu canto porque o sol vai nascer. O canto é o mesmo. E eu virei poeta.

(ALVES, Rubem. **Estórias de Bichos**).

## ANEXO E - Fotografias



Foto 1 – Entrada da Cidade de Central (13/09/2006)



Foto 2 – Prefeitura Municipal de Central (13/09/2006)



Foto 3 – Avenida Central – Cidade de Central (13/09/2006)



Foto 4 – Praça da Matriz - Cidade de Central (13/09/2006)



Foto 5 – Transporte para Vereda (08/04/2008)



Foto 6 – Sede da Associação Comunitária e Casa de Farinha – Vereda (13/09/2006)



Foto 7 – Visão do Povoado Vereda, espaço para construção da quadra escolar (13/09/2006)



Foto 8 – Nosso Abrigo em Vereda (26/10/2006)



Foto 9 – Vereda, local de lazer (25/10/2006)



Foto 10 – Prédio Escolar, núcleo – Vereda (13/09/2006)



Foto 11 – Sala de aula da pré-escola (12/09/2006)



Foto 12 – Imitação de capoeira, brincadeira de crianças (12/09/2006)



Foto 13 – Quadro de giz, a maior interação entre professor e aluno. (12/09/2006)



Foto 14 – Sala de aula (12/09/2006)





Foto 15 – Mural da sala dos professores (03/04/ 2008)



Foto 16 – Sala de Aula (03/04/ 2008)



Foto 17 –Diretoria, secretaria e sala dos professores (03/04/2008)



Foto 18 – Merendeira, Diretora e Secretária (13/09/2006)



Foto 19 – Entrada do Prédio Escolar, sede do povoado da Vereda (13/09/2006)



Foto 20 – Espaço interno do Prédio Escolar (13/09/2006)



Foto 21 – Espaço interno do Prédio Escolar (13/09/2006)