



Dizeres de professores sobre o livro didático de língua portuguesa

Marcia A. Paganini Cavéquia* (UEL)

Lucinea A. de Rezende** (UEL)

Resumo:

Neste texto, é apresentada uma pesquisa realizada com grupo de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública de ensino. O estudo teve por objeto de investigação os dizeres dos sujeitos em relação ao que lhes é enunciado pelo Livro Didático de Língua Portuguesa constituindo-se como objetivo geral, portanto, o conhecimento desses dizeres. Os dados foram analisados a partir da perspectiva interacionista, de Bakhtin/Voloshinov (1995). A análise dos dados possibilitou concluir, entre outros aspectos, que os professores consideram o livro didático de Língua Portuguesa um importante instrumento de ensino-aprendizagem, mas que não deve ser o único recurso do qual se valem; consideram fundamental um livro que promova a formação do leitor, traga diversos gêneros textuais, seja visualmente agradável e instigue a pesquisa.

Palavras-chave: livro didático, discurso, prática docente.

Abstract:

In this paper, we present a research that was carried out having as subjects a group of teachers from the first segment of elementary school (from 1st to 5th grade) from state. The study has aims at investigating the teachers' speech on the Portuguese Language textbook, being its general aim, therefore, the knowledge of these speeches. Data collected and analyzed in the light of the the interactionist perspective of Bakhtin/Voloshinov made it possible to conclude, among other aspects, that teachers consider the Portuguese Language textbook an important tool for teaching and learning, but that it should not be the only resource used; the teachers consider fundamental a book which promotes the formation of the reader, brings different textual genres, is visually pleasant and instigates research.

Keywords: textbook, , discourse, teaching practice.

Pressupostos teóricos

É a capacidade sígnica, fundamentalmente, que distingue a nós, da espécie humana, das demais espécies animais. É ela que nos faz passar de seres biológicos a seres sócio-históricos (FREITAS, 2005). Utilizando os signos (dentre eles, a linguagem), somos capazes de significar e ressignificar o mundo. Apesar de sua importância, nem sempre nos damos conta da dimensão impregnada pela linguagem em nossa constituição. Sendo ela elemento constituinte da nossa humanidade, importa debruçarmo-nos sobre o tema de modo a compreendê-lo com mais propriedade.

Em Bakhtin (1997) temos senão respostas, ao menos rumos, caminhos cuja terra, embora batida de tantas pisadas, levam-nos a uma grande viagem, na qual podemos realizar velhas novas descobertas.

Freitas (2005), ao deparar-se com a obra de Bakhtin, pôde concluir que a concepção de linguagem proposta por ele advém da visão totalizante da realidade que esse teórico possuía, visão esta em que o sujeito é concebido como resultado de um conjunto de relações sócio-históricas. Segundo postula o filósofo russo, a linguagem é um fenômeno social, oriundo da necessidade de interação (política, social, econômica) entre nós, seres humanos.

Nessa perspectiva, produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, implica dizer algo a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico. A enunciação, o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados, é fortemente influenciada por fatores contextuais, pois quando dizemos algo, dizemos a alguém, em um certo momento histórico, ocupando determinada posição social e levando em conta a posição social do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995).

Seguindo nessa direção, podemos dizer que os enunciados são sempre produzidos nas esferas de ação, nunca fora delas, "o que significa dizer que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera". (FIORIN, 2008, p. 61, ao se reportar a Bakhtin). Fica evidente, pois, que a interação com o outro no meio social tem um papel fundamental na constituição do ser humano, pois sem o outro

[...] o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. (FREITAS, 2005, p. 305).

O que mais nos chama a atenção em relação à linguagem na perspectiva interacionista — além de seu caráter histórico-social — é a natureza dialógica que ela contempla.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995, p. 113).

Seguramente, o dialogismo, nos pressupostos bakhtinianos, é o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, na medida em que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. (BRAIT, 2005, p. 94). É esse diálogo que é estabelecido, via discurso presente no livro didático (doravante LD), entre o autor e o professor — leitor desse discurso. São, portanto, autor e professor interlocutores no discurso materializado no LD.

Nesse sentido, cabe dizer que

[...] todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadotes, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin [...], como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico. (KOCH, 2001, p. 57).

Os enunciados que produzimos são, nessa perspectiva, o revozear de enunciados dos outros que temos internalizados, o que confere à linguagem um caráter, além de dialógico, heteroglóssico.

[...] nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. (BAKHTIN, 2004, p. 79).

Esse fenômeno fica evidente quando nos deparamos com o discurso de um determinado grupo de sujeitos — os professores sujeitos de nossa pesquisa, por exemplo —, no qual é notória a existência de um discurso incorporado, que nada mais é que o amálgama dos discursos que circulam nas esferas sociais.

No que se refere a esse aspecto, trazemos à discussão o estudo de Bottega (2010), que investigou as respostas de professores (seus dizeres/a responsividade externa deles) acerca das dificuldades em ensinar e aprender língua portuguesa, relacionando-as com alguns dos poderes e das instituições que também proferem discursos sobre esse tipo de ensino e de aprendizagem. Em sua análise, a pesquisadora verificou, a partir dos dados coletados (as falas dos professores), a presença de outras vozes, pressupondo que são advindas dos discursos presentes em publicações e instituições que interferem e balizam o que se entende por ensinar e aprender língua portuguesa (por exemplo, e no caso da pesquisa em questão, os LDs, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os livros teóricos publicados sobre o assunto).

Se nossos enunciados estão impregnados da fala dos outros, de outros enunciados que são por nós assimilados ou empregados, ainda que de forma não consciente, tal qual nos diz Bakhtin, poderíamos ser tentados a pressupor, então, que não existe um pensamento novo, original, mas apenas a reprodução do pensamento alheio. Entretanto, o que esse filósofo nos leva a pensar é que, enquanto falantes, usuários da língua, sempre teremos de recorrer a estruturas já existentes, padrões de linguagem e pensamentos já elaborados para (re)elaborar os nossos próprios dizeres.

Encontramos aí a justificativa da importância de alcançarmos um nível de maturidade suficientemente alto no pensar para que o já dito seja por nós enunciado de maneira o mais original e autônoma possível (“Pensar é transgredir”, como enuncia o título de um *best seller* de Lya Luft) para que desse pensar surja o (re)novo no terreno das ideias. Parece-nos ser esse o grande desafio de um pesquisador/professor/autor.

Na interação verbal, o outro não é um destinatário passivo do discurso, cuja única função se restringe a compreender o locutor; o locutário terá sempre, diante da fala do locutor, uma **atitude responsiva ativa**, que vai ser materializada na sua resposta (externa ou interna). O locutor espera do(s) locutário(s) não uma compreensão passiva, mas uma

resposta. Essa resposta pode ser uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. (CLARK; HOLQUIST, apud PINHEIRO, 2008).

Portanto, o enunciado pressupõe sempre uma apreciação valorativa, conforme teoriza Bakhtin. Exemplificando: os professores, ao lerem o que está enunciado no LD, vão ou não concordar com o que leram; vão ou não executar o que está sendo prescrito ou sugerido que ele faça (como prática pedagógica, por exemplo), entre outras possíveis atitudes.

Como bem sabem aqueles que estudam a língua na perspectiva interacionista social, o discurso sempre se manifesta por meio dos textos, instrumentos estes por meio dos quais perpassam as diversas vozes sociais, que se confrontam ideologicamente. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995).

Analisar um texto, produzido por um sujeito situado espaço-temporalmente, requer, portanto, um posicionamento crítico frente a ele, isto é, contralê-lo (Demo, 2007), e implica em compreender as ideologias que o perpassam. É essa a atitude que se espera dos professores frente aos materiais de leitura a que têm acesso para sua prática pedagógica (especialmente LDs e documentos oficiais).

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

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

Schneuwly e Dolz entram nessa discussão para assegurar que o gênero é um instrumento semiótico. Com base nos postulados de Bakhtin, esses autores argumentam que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27).

Bakhtin preocupou-se especialmente com o vínculo intrínseco que há entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos de acordo com sua função no processo de interação (FIORIN, 2008). À medida que surgem novos modos de ver e conceitualizar a realidade, aparecem novos gêneros e os já existentes são modificados — os livros didáticos de língua portuguesa (LDPs) , por exemplo.

A preocupação maior de Bakhtin, quando teorizou sobre o gênero, não se refere ao produto, mas ao processo e à sua produção. Não são as propriedades formais dos gêneros que interessam a esse filósofo, mas a maneira como eles se constituem (FIORIN, 2008). Os gêneros textuais/discursivos são responsáveis por estabelecer uma interconexão da linguagem com a vida social, porque, conforme estabelece Bakhtin (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Ao analisarmos as os enunciados produzidos pelos professores (os dizeres/a responsividade ativa externa deles) para buscar compreensões acerca das percepções em relação ao LDP, estamos nos valendo da perspectiva de língua/linguagem que acabamos de explicitar. Essas noções aqui pontuadas têm o objetivo de fornecer uma visão, ainda que breve, do quadro teórico orientador de nossa pesquisa.

A história recente do livro didático de língua portuguesa

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é, atualmente, o segundo maior programa de distribuição de LDs do mundo, sendo o primeiro o programa chinês (PEREIRA, 2009). Para se ter uma ideia de sua magnitude, em 2013, o investimento do governo federal foi de R\$1.115.887.346,61 na compra, avaliação e distribuição dos LDs do PNLD 2013, que foram direcionados a toda a educação básica. Desse investimento, R\$ 751.725.168,04 foram destinados ao Ensino Fundamental (EF) e R\$ 364.162.178,57, ao ensino Médio (EM). Ao todo, o MEC adquiriu das editoras 132.670.307 livros para atender 33.084.503 alunos¹. Esses números atestam não só a importância educacional e social, mas também econômica do Programa.

¹ Dados obtidos no sítio do FNDE <www.fnnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Acesso em: 12 fev 2013.

O modelo atual foi instituído em 1996, e é desenvolvido por dois órgãos vinculados ao MEC: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), que, a partir de 2001, passou a ser denominada Secretaria de Educação Básica (SEB). (BATISTA, 2003; BATISTA; ROJO; CABRERA ZÚÑIGA, 2005).

Compete ao PNLD a avaliação, a aquisição e a distribuição gratuita de LDs, dicionários e outros materiais didáticos para escolas de Educação Básica públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. O PNLD fornece ainda LDs para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O cronograma de atendimento do PNLD às escolas segue ciclos trienais alternados, intercalando os três níveis de ensino da Educação Básica:

- Nível I – 1º ao 5º ano do EF
- Nível II – 6º ao 9º ano do EF
- Nível III – EM

O Programa é identificado conforme o ano em que as obras serão universalmente utilizadas pela primeira vez, sendo, então, PNLD 2004, PNLD 2005, PNLD 2007, PNLD 2008, PNLD 2010, PNLD 2011, PNLD 2013, PNLD 2014, PNLD 2016. No intervalo de três anos de cada segmento, ocorre a reposição parcial dos livros não consumíveis/reutilizáveis, conforme o crescimento do número de matrícula ou por conta de extravios ou perdas, e a reposição integral dos livros consumíveis.

Para que as obras possam participar do Programa, é necessário inscrevê-las na data estipulada pelo MEC, conforme prediz o edital. As escolas que desejam participar, recebendo os livros aprovados pelo MEC, precisam firmar um termo de adesão. Esse termo é disponibilizado no sítio do FNDE.

A aquisição e a distribuição dos livros são feitas de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir dos títulos definidos pela avaliação. Os critérios da avaliação referem-se à natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou indução a erros), política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e doutrinação política e religiosa) e metodológica (devem propiciar situações de ensino e aprendizagem adequadas). A avaliação é desenvolvida desde 2001, por universidades públicas, sob supervisão da SEB (BATISTA, 2003; BATISTA; ROJO; CABRERA ZÚÑIGA, 2005).

Desde sua implantação com vistas a, além de adquirir e distribuir, avaliar as obras, o PNLD sofreu várias alterações, com a incorporação de novos critérios a cada edição. Até 2002, os livros aprovados eram classificados em três categorias, representadas por estrelas:

- Recomendado com Distinção (três estrelas): propostas que, além de atenderem ao que apregoam os PCN, eram consideradas pelos avaliadores criativas e inovadoras.
- Recomendado (duas estrelas): obras que atendem satisfatoriamente ao que apregoam os PCN.
- Recomendado com Ressalva (uma estrela): obra com qualidades mínimas para serem utilizadas em sala de aula, mas que apresentavam deficiências que deveriam ser sanadas pelo professor.
- Não Recomendado (não representado por estrela): obras conceitualmente insuficientes, com impropriedades.
- Excluído: obras que não figuravam no Guia e não poderiam ser escolhidas pelos professores, pois apresentavam erros conceituais, preconceitos, discriminação, doutrinação e/ou desatualização.

Em 2005, novas mudanças alteraram a classificação das obras, particularmente devido a críticas advindas de vários segmentos sociais sobre a classificação por estrelas. Assim, a menção por estrelas deixou de ser utilizada e as obras passaram a ser Aprovadas ou Excluídas (GONÇALVES, 2010).

Com base no parecer das equipes de avaliadores, a SEB elabora um Guia de Livros Didáticos, do qual constam as resenhas das obras aprovadas. As obras excluídas não constam do Guia e, portanto, não podem ser escolhidas pelos professores. Atualmente, para o primeiro segmento (nosso foco neste trabalho) são distribuídos livros de (BRASIL, 2011):

- Letramento e Alfabetização (para 1º ao 3º ano, sendo livros consumíveis)
- Língua Portuguesa (para 4º e 5º anos, sendo livros reutilizáveis)
- Alfabetização Matemática (para 1º ao 3º ano, sendo livros consumíveis)
- Matemática (para 4º e 5º anos, sendo livros reutilizáveis)

- Ciências (para 2º ao 5º ano, sendo livros reutilizáveis)
- História (para 2º ao 5º ano, sendo livros reutilizáveis)
- Geografia (para 2º ao 5º ano, sendo livros reutilizáveis)

O LD, especialmente o de ensino de língua materna, devido à sua grande abrangência e importância, sempre foi objeto de acaloradas discussões, não somente no contexto educacional, mas também em outras esferas, como acadêmica, familiar e econômica. Conforme explicam Rojo e Batista (2003), os estudos realizados a partir de meados da década de 1960, acerca da produção de obras didáticas no Brasil, tratavam de denunciar a falta de qualidade desses materiais.

Segundo esses autores, os LDs eram criticados por reproduzir os valores das classes dominantes e por veicularem pensamentos discriminatórios, além de, muitas vezes, apresentarem desatualizações, incorreções conceituais e insuficiências metodológicas. Dentre esses estudos, destacam-se os de Freitag; Motta; Costa (1993), Faria (1994) e Silva (1996).

Também Lajolo, estudiosa do assunto, ciente das necessidades de mudança, manifestou-se, argumentando que

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com as quais o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 3).

O debate impulsionou a criação de políticas públicas para que o cenário se modificasse. Atualmente, o que se percebe é que, desde as cartilhas elaboradas na década de 1940, até os materiais recentes, são notórias as mudanças ocorridas nesses instrumentos, não somente no que se refere à sua qualidade gráfico-editorial, mas também na qualidade pedagógico-metodológica deles. Nesse sentido, o PNLD prestou colaboração determinante, conforme atesta Rangel (2001, p. 8), ao afirmar que:

podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma .

Apesar de críticas (por vezes, procedentes) acerca do Programa, especialmente no que se refere aos critérios de avaliação, não se pode negar que o PNLD impulsionou a melhoria dos livros educativos. Cabe, então, a autores, editoras, representantes dos órgãos governamentais competentes, avaliadores e professores, em uma atitude colaborativa e cooperativa, assumirem cada vez mais seus papéis nesse jogo, cuja meta é/deveria ser mudar o quadro de déficit de aprendizagem das crianças e jovens do Brasil.

Nosso estudo

A pesquisa foi realizada com 86 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de onze instituições de ensino da rede pública de um município de médio porte, localizado ao norte do estado do Paraná. Os participantes da pesquisa foram abordados no período de abril a junho de 2010. A escolha desses sujeitos deveu-se ao fato de esses professores terem utilizado por um período devidamente demarcado e recente (2007 a 2009) uma obra didática, escolhida por meio do PNLD, de autoria de uma das pesquisadoras e por estarem geograficamente próximos a ela (pesquisadora).

Também buscávamos indicadores que nos levassem a um aprimoramento do fazer autoral e a novas temáticas para pesquisas futuras. Ressaltamos o fato de os livros didáticos (LDs), especialmente os LDPs, introduzidos nas escolas por meio do PNLD, terem grande importância não só educacional e social, mas também econômica, conforme discutido anteriormente, neste texto.

Como já apontado anteriormente, o estudo teve por objeto de investigação a atitude responsiva ativa dos professores (seus dizeres), em relação ao que lhes é enunciado pelo LDP, constituindo-se, portanto, como objetivo geral da pesquisa, o conhecimento desses dizeres. Para isso, utilizamos como metodologia de pesquisa tanto a abordagem quantitativa — pelo fato de nos apoiarmos também em dados quantificáveis quanto a

qualitativa —, por ser esta considerada a mais adequada para tratarmos de questões relativas à educação.

O percurso investigativo contemplou as ações: a) a problematização de pesquisa, tendo como foco a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao LDP; b) a coleta de dados; c) a análise dos dados à luz do referencial teórico determinado. Foi utilizado como instrumento para coletar os dados um questionário com questões em escala likert e questões abertas.

As questões versaram em torno da importância que os professores atribuem aos livros didáticos em geral; de como avaliam o LDP com o qual trabalharam; a frequência com que o livro foi utilizado; a frequência com que recorreu ao manual do professor; a importância atribuída às imagens no LDP; o grau de colaboração do LDP na formação de leitores; a quantidade de pontos positivos que atribui ao LDP; o nível de dificuldade que encontra para escolher um LDP.

O *corpus* analisado contemplou esses questionários respondidos pelos docentes, no qual eles manifestaram seus pontos de vista acerca do LDP que utilizaram — e dos LDPs, de modo geral.

A atitude responsiva ativa dos professores acerca do livro didático de língua portuguesa: algumas conclusões

Conforme discutimos anteriormente, o diálogo — entendido não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja —, consiste na forma de interação humana por excelência. O LDP, entendido como gênero do discurso, conforme defendem Bunzen e Rojo (2005), e não como um suporte de gêneros, consiste em um instrumento semiótico por meio do qual se estabelece o diálogo entre autor (autor do LD) e leitor (professor/usuário do LDP). Ao considerarmos que todo texto é originário de alguém e dirige-se para alguém, sendo um elo na cadeia da comunicação verbal, um diálogo ininterrupto e constante, conforme propõe Bakhtin/Voloshinov (1995), concluiremos que a ação dos professores de ler e utilizar o LDP é o que concretiza esse discurso.

Voltar o olhar para a atitude responsiva ativa externa/os dizeres dos professores é um exercício vital — visto que poderá validar o nosso fazer — para o processo de constituição autoral, processo este que não se finda; ao contrário, está em constante movimento de formação e transformação. Portanto, tais indicadores podem nos auxiliar no processo de (re)elaboração do manual didático, de modo a aprimorá-lo.

Após interagir com os sujeitos de nossa investigação e os autores em cujos pensamentos buscamos referenciais para nossas análises e conclusões, temos informações acerca do que os docentes pensam/dizem a respeito do LDP e de como dele se utilizam. Pudemos concluir, a partir de nossa investigação, entre outros aspectos, que os sujeitos da pesquisa:

- Enunciam ser o LDP um importante instrumento de ensino e aprendizagem, com o qual contam em sala de aula.
- Referem-se ao LDP como um dos recursos para ensinar e buscam por outras fontes para complementar suas aulas.
- Dizem preferir obras que tenham sido referendadas pelo MEC.
- Dizem atribuir valor positivo a livros que instigam a pesquisa e as leituras extras.
- Afirmam fazer uso quantitativo mediano do LDP.
- Expressam preferir LDPs que apresentem diversidade de gêneros; diversidade temática; textos que consideram curtos; abundância de atividades de gramática e de ortografia.
- Enunciam preferir livros que sejam visualmente agradáveis.
- Dizem considerar muito importante a presença de imagens no LDP.
- Concebem o texto imagético como uma referência, algo que ajuda a esclarecer a realidade e também algo que auxilia na compreensão do texto verbal.
- Não são leitores/usuários constantes do manual do professor; recorrem a ele em caso de dúvidas sobre o que se pretende com determinada atividade ou para conferir alguma resposta.

- Enunciam lamentar não poder usar o livro que haviam escolhido por ocasião do período de escolha do PNLD.
- Atribuem nível de dificuldade mediano para escolher os livros de linguagem com os quais trabalharão.
- Expressam serem aptos a co-participarem do processo de aprimoramento dos livros escolares.

Esses dados nos permitem dizer que a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao discurso que é proposto pelo LDP consiste em um processo subjetivo, em que diversos fatores sócio-históricos acabam por interferir: quem são esses professores; como ocorre o desenvolvimento profissional deles (a formação inicial e a continuada); em que consiste a política de escolha do LDP da realidade à que pertencem, entre outros.

Foi-nos possível inferir também que o LDP possui relevância para os professores e que estes anseiam por um livro de qualidade. Também por meio da análise de nossos dados, aventamos que os professores encontram dificuldades em obter um LDP que lhes seja de fato útil e com o qual possam estabelecer diálogo (ou seja, a idealização do LDP por parte dos professores). Ao fazermos a relação de o que estabelecem os documentos oficiais (PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais, Editais, Guia do Livro Didático) com os dizeres dos professores, podemos perceber que nem sempre o que os professores desejam/necessitam é o que se prescreve oficialmente como prática válida.

É notória a angústia dos professores em relação à discrepância entre o ano/o nível a que o LDP se destina e o nível cognitivo em que se encontram os alunos. Por isso, na medida do possível, remanejamos os volumes do LDP entre os alunos, buscando uma melhor e possível adequação. Os docentes queixam-se de não poderem, muitas vezes, realizar suas escolhas com autonomia, pois há um movimento na escolha do LDP e nesse movimento nem sempre se ouve a voz de todos (ou de cada um).

Desse modo, podemos aventar que o diálogo entre autor de LDP e professor deve ocorrer com frequência e constância com vistas ao contínuo aprimoramento das práticas advindas do uso do LDP.

Em nossa ação de pesquisar, percebemos novos temas que merecem ser investigados, tais como: as concepções de leitor e leitura desses professores; os saberes que mobilizam

no momento da avaliação e escolha do LDP com o qual irão trabalhar; como se situam em relação ao seu desenvolvimento profissional; que representações fazem de si enquanto professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As conclusões a que chegamos não são nem definitivas nem absolutas e não podem ser aplicadas a todas as realidades, mas a uma dada realidade, parcial, circunstancial e singular. Elas nos permitem dizer que aos professores importa que o LDP esteja presente na sala de aula e que seja adequado às suas necessidades. Possibilitam asseverar ainda que a formação docente (inicial e continuada) precisa ser constantemente aprimorada, pois é esta que possibilitará ao professor, entre outras capacitações, realizar uma boa escolha e fazer um uso o mais adequado possível do material didático.

Em suma, os dizeres dos sujeitos desta investigação corroboram com nosso pressuposto de que o LDP consiste em um importante e singular instrumento de interação humana, próprio para ser gestado, apreendido, apropriado, contralido, reinventado. Nisso, todos — professores, pesquisadores acadêmicos, autores/editores, avaliadores dos programas do livro didático, pais, alunos — temos muito a colaborar.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Emantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução de: Estetika slovesnogo tvortchestva.

_____. *O freudismo: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004. Tradução com base na versão francesa (Paris, Lês Editions de Minuit, 1977) e na americana (Nova Iorque/Londres, Seminar Press, 1973).

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: um esboço crítico*. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; CABRERA ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça;

MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p. 47-72.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. *Dizeres, poderes e instituições nas respostas de professores de língua portuguesa em situação de formação*. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. *Edital de convocação de inscrição de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013*. Disponível em: <www.fnnde.gov.br/index.php/pnld2013-edital/download>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p.74-117.

DEMO, Pedro. *O porvir: desafios da linguagem do século XXI*. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAG; Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

GONÇALVES, Maria Silvia. *Escolha do livro didático e pluralidade metodológica*. Disponível em: <www.abrale.com.br/biblioteca/Escolha%20do%20livro%20e%20pluralidade%20metodologica.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentido*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

PEREIRA, Camila. 103 milhões de livros didáticos. *Revista Veja* [online]. mar. 2009, ed. 2.104 (18 mar. 2009), p. 11. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180309/p_118.shtml>. Acesso em: abr. 2010.

PINHEIRO, Petrilson Alan. *Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos*. *Revista Philologus*, v. 40, 2008. Disponível em: <www.filologia.org.br/revista/40/bakhtin%20e%20as%20identidades%20sociais.pdf>. Acesso em: 15/05/2009.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: avaliação, escolha, usos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7-14.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido: 29.03.13
Aprovado: 20.04.13

* **Marcia A. Paganini CAVÉQUIA, Mestre**
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-mail: marciacavequia@hotmail.com

** **Lucinea A. de REZENDE, Prof. Doutora**
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Centro de Educação, Comunicação e Artes
E-mail: lucinearezende@gmail.com