

Escolhas e Percepções de Professores: Livro Didático no Ensino Médio

Teachers' Choices and Perceptions: the Textbook in High School

Sandra Maria Papin Rodrigues^a; Luciane Guimarães Batistella Bianchini^{b*}; Renata Beloni de Arruda^c; Gustavo Javier Figliolo^d; Rafaela da Costa^d; Samira Favez Kfoury Silva^b

^aFaculdades Integradas do Vale do Ivaí, Paraná, Brasil.

^bUNOPAR, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Metodologias para Ensino de linguagens e suas Tecnologias, Paraná, Brasil.

^cUniversidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Paraná, Brasil.

^dUniversidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

*E-mail: luannbi@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar como os professores de Literatura do Ensino Médio compreendem a utilização, o processo de escolha e as concepções teóricas presentes no livro didático adotado na rede pública estadual do município de Ivaiporã/PR, no triênio 2010-2013. Caracteriza-se enquanto qualitativo-interpretativo. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se: questionário, aplicado a doze professores das seis escolas estaduais do município, a fim de investigar a concepção de leitura e literatura do professor e de que formas o material didático é utilizado. Os resultados indicaram a incorporação do professor aos termos que compõem o discurso oficial e escolarizado do ensino literário e a falta de concepções teóricas claras que orientem a prática didática. Conclui-se que há a necessidade de investimentos em políticas de formação, que auxiliem a promoção de mudanças nas concepções pedagógicas e, consequentemente, na postura do professor frente ao trabalho com a Literatura e o uso do livro didático.

Palavras-chave: Ensino. Livro Didático. Prática Pedagógica.

Abstract

The aim of this work is to analyze how Literature high school teachers comprehend the use, the choosing process and the textbooks theoretical conceptions adopted in public schools in the municipality of Ivaiporã/PR, between 2010-2013. The paper is characterized as qualitative and interpretative. As data collection procedure a questionnaire was utilized applied to twelve teachers from six public schools of the municipality, in order to investigate the conceptions teachers have on reading and literature and in which ways the textbooks are used. The results show a teachers' assimilation regarding the official speech in the literary teaching process and the lack of clear theoretical conceptions that guide the teaching practice. We conclude that there is a necessity of investments in education policies with the purpose of helping the promotion of changes in pedagogical conceptions and, as a result of this, in the teachers' attitude facing the work with literature and the textbook use.

Keywords: Teaching. Textbook. Teaching Practice.

1 Introdução

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), tem crescido no Brasil um movimento de discussão em relação à análise de material didático, tendo em vista a renovação das práticas de ensino e a formação de professores. Uma dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, passou: “[...] a avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (BATISTA, 2005, p.27).

Contudo, esta avaliação contínua não é capaz de camuflar que a elaboração das políticas públicas está sempre marcada por um conflito de interesses, ocasionado pelo jogo dos grupos sociais que formam a sociedade civil, apresentando uma clara disputa pelos recursos disponíveis na sociedade. A forma como os conteúdos do livro didático são absorvidos e assimilados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir, ou não, para uma

ação consciente e eficaz por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo é o que implica neste conflito de interesses, isto é, se a ação docente contribui para que o educando se aproprie dos conhecimentos sistematizados pela humanidade e, apropriado desses conhecimentos, torne-se sujeito de sua própria existência ou continue agindo apenas guiado pelo senso comum.

Nesse sentido, dialoga-se com Leite (1983, p.103) que afirma que “[...] o manual apazigua, através de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar”.

Neste mesmo viés, o livro didático, da forma como vem sendo utilizado no Brasil, pode ser um condutor das relações de poder, como explica Foucault, haja vista que estas relações não possuem apenas um centro, de modo que todos sofrem influência de poderes, assim como todos exercem influência sobre outrem também. O filósofo afirma que “[...] existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem

uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2003, p.179).

Trazer Foucault para as discussões sobre livro didático e literatura tem o objetivo de suscitar a compreensão de que, sendo sociais, essas esferas também o são, pelo mesmo motivo, políticas, envolvendo, assim, todo um aparato de força pelas simbologias sociais por meio das relações de poder.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor em uma forma renovada (em um contexto novo). (BAKHTIN, 1924 *apud* FARACO, 2009).

Portanto, pode-se enunciar um processo metafórico entre o material didático e o pensamento bakhtiniano, já que o livro didático pode contribuir para que o aluno seja um espectador dos dizeres do autor do livro ou uma pessoa que construa sentidos, infira, hipotetize, questione, argumente, defenda as ideias, enfim, seja um leitor proficiente.

Zilberman (1988), na mesma linha, expõe que a indústria cultural é o agente mais poderoso da economia capitalista. Esta dá ao sujeito a ilusão de que todos são iguais, quando há uma distinção de classes que impossibilita as pessoas de pensarem e agirem por si próprias. O sistema educacional brasileiro vem se defrontando com a realidade inquestionável de uma sociedade denominada pós-moderna, cuja característica precípua tem sido a pulverização da consciência individual. A autora afirma que a sociedade atual é profundamente coisificada, manipuladora e extremamente individualista. Nas sociedades capitalistas, há um consumo de massa que produz indivíduos submissos. Estas citações auxiliam a mostrar que há interesses implícitos nos textos aparentemente ingênuos trazidos nos materiais didáticos.

Neste contexto, o livro didático continua sendo o principal mediador no ensino promovido pela escola, por ser, muitas vezes, a única fonte de material utilizado pelos professores da rede oficial de ensino para transmissão do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

Portanto, a ação do professor no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, pois o texto literário é plural, precisa ser marcada pela inter-relação entre diversos códigos, é neste sentido que este trabalho objetiva mostrar que a leitura da literatura é uma ferramenta que oferece importante subsídio para o aprimoramento da capacidade das pessoas de ler de forma competente, tornando o ato motivador e capaz de suscitar reflexões, já que se pressupõe que o ato de ler significa um processo de atribuição de sentidos.

A prática desenvolvida na escola vincula o ensino de literatura com o estudo da história da literatura, tratada muitas vezes como uma linha cronológica, com escolas literárias sucedendo-se linearmente, conforme afirmado inicialmente. A leitura, ou mera indicação de leitura dos clássicos, é feita com base nas listas de preparação para os vestibulares ou, mais recentemente, com o objetivo de obter conhecimentos rasos destinados à resolução das questões do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), etapas que não motivam suficientemente o aluno à leitura. O que se percebe, de modo geral, é a busca, pelos alunos, por edições comentadas e facilitadas, resumos prontos na Internet, encartes lançados às vésperas dos exames com análises simplórias e, sobretudo, pelos próprios livros didáticos, que apresentam versões fragmentadas e descontextualizadas dos textos literários, muitas vezes estudadas sem a necessária compreensão das determinações estéticas e históricas presentes nas obras literárias.

Ao contrário, há um caráter determinista e apriorístico nos exercícios encontrados nos manuais didáticos, uma busca por localizar nos textos apresentados sinais que reforcem as características esperadas nesta ou naquela escola literária, geralmente, se referenciando em um autor como exemplo para cada período.

Esta é uma das causas que contribui, sobremaneira, para que o ensino de literatura confunda-se com o estudo da história da literatura, ao priorizar textos fragmentados, que servem como fonte de leitura decodificada para preencher questionários nos quais as perguntas estão previamente respondidas.

Entende-se que, dentre os vários elementos que deveriam ser considerados para se ter uma visão totalizante do currículo praticado nas escolas de Ensino Médio, podem ser citados o contexto social no qual a escola se insere, as características do aluno, da matéria e do professor, bem como os recursos didáticos. Desses elementos, os recursos didáticos, especialmente, os livros escolares, se constituem atualmente em importante indicador das especificidades do ensino desenvolvido nessas escolas.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apresenta como objetivo investigar a concepção de leitura que norteia o trabalho do professor ao definir de que forma o material didático será utilizado e a contribuição para a leitura do texto literário, além de identificar indícios de como a prática de leitura é efetivada em sala de aula. Embora se tenha ciência de que este é um tema complexo, que não se esgota nos limites desta investigação, resolveu-se pesquisar a recepção do livro didático (LD) em aulas de língua materna em Ivaiporã, uma cidade do interior do Paraná, com o intuito precípua de verificar em quais condições ocorre a prática leitora no Ensino Médio.

O trabalho tem como aporte teórico os estudos bakhtinianos a respeito da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2006), tendo em vista a

interface entre a literatura e o livro didático, apresentando como princípio fundante o dialogismo, cujo alicerce é a concepção sociointeracionista da linguagem.

2 Material e Métodos

A metodologia parte do pressuposto de que ler é um processo dialógico no qual se deve levar em conta a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias da interação verbal. Dessa forma, a pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa. O processo de obtenção dos dados deu-se mediante aplicação de questionário a doze professores de Língua Portuguesa, documentação que se constitui em uma amostragem da forma como o livro didático de Português do 1º ano do Ensino Médio (SARMENTO; TUFANO, 2010) vem sendo utilizado nas escolas estaduais de Ivaiporã/PR, no que se refere ao ensino da literatura.

Deve-se esclarecer que o uso do livro didático não está sendo analisado neste contexto como um instrumento pedagógico demonizado, responsável pelo fracasso do ensino de literatura. Ao contrário, convém registrar que, na maioria das vezes, não há outras alternativas metodológicas de ensino da Língua Portuguesa, especificamente no caso da literatura. Além deste fato, também é fundamental questionar outras questões adversas no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a compartimentação da disciplina Língua Portuguesa em aulas de gramática, literatura e redação, a carga horária reduzida da disciplina, entre outras.

No presente artigo, limitam-se as discussões a análise das respostas dos professores ao questionário. No entanto, na pesquisa completa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, apresentam-se os resultados mais amplos de outros aspectos envolvidos, como por exemplo, as concepções de linguagem presente nos documentos oficiais e no próprio material didático adotado pela rede municipal de Ivaiporã/PR e uma análise do Suplemento do Professor e das atividades do livro do aluno destinadas ao ensino da Literatura.

Ainda, em relação ao questionário, devido ao limitado espaço disponível em um artigo, consideram-se as questões e as respostas que forneçam uma visão geral das discussões efetuadas na pesquisa completa, em alguns casos não transcrevendo todas as respostas.

3 Resultados e Discussão

Em uma cidade pequena como Ivaiporã, a maioria dos profissionais da mesma área se conhece, dessa forma, não foi difícil selecionar doze professores que apresentassem características diferenciadas dos demais colegas pelo tipo de atuação que desenvolvem: inicialmente, pelo

comprometimento com a melhoria da qualidade da educação, postura identificável em discursos e em práticas. Além dessa questão, esses professores também participam de trabalhos de monitoria e sempre estão envolvidos em atividades direcionadas à participação de propostas metodológicas de ensino.

Porém, como mostrado adiante, esses professores fazem uso do livro didático com uma frequência relativamente elevada e o utilizam de uma forma bastante convencional. Assim sendo, é de se supor que os demais professores, de modo geral, procedam da mesma forma.

O processo de coleta de dados, portanto, foi realizado no período de maio a outubro de 2014, envolvendo doze profissionais das seis escolas públicas do município, que ofertam o Ensino Médio, sendo cinco na sede e uma localizada em um distrito. Inicialmente, houve uma conversa informal sobre a pesquisa com os próprios professores. Aos professores que aceitaram participar, foram enviados os questionários, via e-mail e, assim que ficaram prontos, foram devolvidos. Em alguns casos, houve dificuldades para receber os documentos respondidos de volta. Sempre que foram cobrados pela pesquisadora, alguns alegavam não terem tido tempo de preencher, devido à sobrecarga de trabalho ou estudo, já que alguns professores pesquisados, além de trabalharem em escolas públicas e particulares, estão cursando Mestrado. É relevante destacar, ainda, que todos os professores participantes da pesquisa possuem, pelo menos, duas pós-graduações *lato sensu*.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, a pesquisa contou com profissionais com tempos de experiência profissional variados: três professores se encontram com dez anos de carreira, um professor com onze anos e outro com doze; há três professores que se encontram no meio para o fim da carreira (18, 20 e 21 anos), e quatro que se encontram no fim da carreira (29, 30, 31 e 33 anos).

Perguntou-se, inicialmente, como os professores conceituavam literatura. A resposta a essa questão, em entendimento, revela qual a concepção teórica que embasava a prática do professor, partindo do pressuposto de que é o professor de língua e literatura o principal mediador entre leitor e texto no trabalho com o letramento literário.

Pode-se observar, em algumas das respostas selecionadas como exemplo, que a maioria dos professores conceitua literatura como os livros didáticos conceituam: atrelados à teoria aristotélica, ora definindo-a como a arte das palavras, ora definindo-a por meio de mimeses, contudo diferentemente de Platão, mimeses viria a ser interpretada como criação de algo e não uma simples imitação.

Literatura são textos escritos que utilizam uma forma particular de linguagem. É uma arte. A arte de compor e

criar textos. É um instrumento de comunicação, em que as palavras são escolhidas e organizadas de acordo com sentimentos, vivências e pontos de vista do autor (artista). (E1)¹.

Literatura é a arte de recriar, através de palavras, a realidade. É o surreal misturado com o real. É a forma como cada autor expressa (ou manifesta) suas ideias e suas opiniões de forma poética. A força das palavras na literatura vai além de seus significados: as mensagens passadas pelo emissor, muitas vezes, não são o que parecem. Elas trazem bagagens de conhecimentos que para serem entendidas devem ser estudadas minuciosamente. (E2)

Aristóteles elaborou um conjunto de anotações em que busca analisar as formas da arte e da literatura de seu tempo. Para isso, o pensador elaborou a teoria de que a poesia (gênero literário por excelência da época) era “técnica” aliada à “mimese” (imitação), diferenciando os gêneros trágico e épico do cômico e satírico e, por fim, do lírico. (E12)

É fato que os professores têm direito de atribuir várias definições ao conceito de literatura, pois, em especial, com o advento das vanguardas e do modernismo, a literatura foi colocada em uma zona limite, no que se refere a própria conceituação. É fato que, da mesma forma que no campo da produção, a literatura sempre buscou esta multiplicidade, consequentemente, a crítica literária percorreu um caminho concebido como forma de dar conta desse objeto cada vez menos dado a uma apreensão unívoca.

O que se assistiu foi a derrocada do autor, acostumado a possuir o domínio completo sobre a sua obra, e cujas intenções constituía-se num caminho torturante, no qual debruçavam os críticos atrás de pistas que pudessem dar conta de suas pretensões. A crítica estilística e retórica dará lugar a novas abordagens, condizentes com a expansão do conhecimento, reforçadas pelas teses do inconsciente formuladas por Freud, pelas noções marxistas da exploração capitalista ou pelo estruturalismo de Lévi-Strauss (NIVOLATO, 2008, p.14).

A falta de uma apreensão unívoca do conceito de literatura, tanto no campo da produção quanto da crítica, vai implicar em diferentes modos de compreensão da produção literária, que vão desde análises formalistas, propagando-se pelos aspectos extraliterários, pela teoria da recepção, até a compreensão dos gêneros discursivos atualmente estudados.

Terry Eagleton (1997), em sua obra *Teoria da Literatura: Uma Introdução*, afirma que a conceituação de literatura depende da maneira pela qual alguém resolve ler, e não pela natureza daquilo que é lido, porém o filósofo explica que essas convenções são também históricas, não somente individuais. Dessa forma, cada momento histórico convencionou o que será lido como literatura ou não. Conforme o entendimento que traz o Suplemento do Professor do livro analisado, a abordagem de Eagleton aproxima-se da Teoria da Recepção.

Eagleton aborda diferentes conceituações apropriadas pela crítica no século XX para desvendar e revelar o objeto

literário. De acordo com o autor, caso não seja possível ver a literatura como uma categoria objetiva, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que querem chamar de literatura. “Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma “violência organizada contra a fala cotidiana” (EAGLETON, 1997, p.2).

Contudo, o autor discorda da tese defendida pelos formalistas russos e aproxima-se da tese defendida por Bakhtin (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006). Quem explica é Faraco (2009, p.31):

Voloshinov assume a existência de um chão comum aos enunciados artísticos (poéticos) e aos enunciados cotidianos. (isto é, ambos se materializam na grande corrente de interação sociocultural e envolvem tomadas de posições axiológicas). É importante destacar que esse pressuposto [...] estará presente em toda a obra posterior de Bakhtin) se contrapõe de modo frontal ao pensamento formalista, que se articulava precisamente sobre uma oposição radical entre linguagem poética e linguagem cotidiana.

Nivolato (2008) concorda com o crítico inglês Terry Eagleton (1997) a respeito do conceito de literatura, no que concerne ao fato de a literatura não ser uma entidade estável, pois está submissa ao tempo histórico e isso implicaria no seu próprio conceito, enquanto gênero. Para o autor todas as obras literárias são reescritas, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem. Os juízos de valor que as constituem são historicamente variáveis e se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros.

A partir, portanto, dessa formulação inicial de conceitos, perguntou-se aos professores como estes selecionavam as leituras literárias para as turmas, sendo que algumas das respostas obtidas foram:

Seleciono de acordo com minha vivência, minha identidade e as experiências que acumulei ao longo de minha vida pessoal e profissional, procuro verificar se estão de acordo com o cânone, porém mais que isso, tem prioridade em proporcionar aos meus estudantes algo que possa acrescentar ao seu repertório e que leve-os a refletir principalmente sobre as culturas negadas e silenciadas do currículo. (E4)

Parto da realidade dos alunos, respeitando seus conhecimentos prévios e interpretações e, em especial no Ensino Médio, leituras que contemplarão os concursos como Enem e vestibulares. (E1)

As obras são selecionadas a partir do planejamento a ser seguido pela turma. Respeitando os períodos literários estudados, escolho as obras mais cobradas em vestibulares e menos complexas ao entendimento dos discentes. Além disso, costumo indicar livros atuais, adaptações e filmes baseados em obras mais antigas para incentivar a leitura.

¹A fim de preservar a identidade do professor, estes serão identificados por letras e números (E1, E2, etc).

(E5)

Gosto de produzir meu próprio material, que reflete minhas escolhas, minha identidade e a ideologia que eu gostaria que meus alunos aprendessem. Assim, jornais, revistas, quadrinhos, folhetos, folders, tudo pra mim é uma larga fonte para composição de materiais. (E6)

Ao contrário de qualquer outra atividade, ser professor é uma prática social de caráter dinâmico que requer, permanentemente, uma leitura crítica de saberes e de fazeres frente às realidades sociais colocadas. Assim, observa-se que a maioria das respostas implica um saber-fazer condizente com o que seria esperado como resposta adequada a um profissional comprometido com a função.

Dessa forma, analisando algumas das respostas dos professores, pode-se perceber que algumas demonstram assimilação de determinadas reflexões da teoria literária dos últimos anos e, outras, uma visão mais convencional.

Por exemplo, o professor E4, principalmente, no trecho: “seleciono de acordo com minha vivência, minha identidade e as experiências que acumulei ao longo de minha vida pessoal e profissional” traz à tona uma discussão, que se refere ao campo da pedagogia sobre a valorização da história de vida do professor, de seu repertório pessoal; já a menção ao cânone em: “[...] procuro verificar se estão de acordo com o cânone” remete à discussão, dos anos 1990 em diante, sobre o papel de exclusão do cânone literário. Embora um pouco contraditória, a exposição do(a) respondente demonstra que ele(a) tem acompanhado as discussões sobre literatura dos últimos anos.

Por sua vez, o professor E1 demonstra, em sua resposta, assimilar características da Estética da Recepção, teorias acerca do leitor, especificamente no início da resposta: “Parto da realidade dos alunos, respeitando seus conhecimentos prévios e interpretações...”, mas revela uma postura convencional ao pôr como norteadores das ações de leitura as exigências do Enem e Vestibulares. Assim como o professor E5, que apresenta uma resposta convencional, revelando que é um(a) professor(a) tradicional e busca ficar na zona de conforto com as “adaptações” e filmes. Já a resposta do professor E6 pode indicar que, possivelmente, o respondente não se ateu ao conteúdo da pergunta.

Entende-se que o trabalho com a leitura exige um conhecimento, por parte do professor, que extrapola, na maior parte das vezes, as atividades propostas no livro didático, uma vez que o professor deve ser capaz de mediar a leitura de tal forma que permita a interação entre o leitor e o texto. Na realidade, aluno e professor tornam-se leitores, mostrando os sentidos que construíram ao texto, porém sem que o professor legitime sua leitura ancorada na autoridade que possui (GERALDI, 2003).

Nesse sentido, Menegassi (2001) explica que a escolarização do leitor imposta pelo professor, por meio do livro didático, a partir da legitimidade do processo leva à conclusão de que os textos apresentados no livro didático não devem ser trabalhados somente a partir das atividades que os

acompanham, ao contrário, essas devem ser o ponto de partida para todo um conjunto de reflexões que conduz às construções de sentido possíveis ao texto.

Dessa forma, é função da escola conduzir a leitura à interação, processo que supõe extração e atribuição de sentidos, portanto, há possibilidade de que a leitura seja ensinada, prática que implica uma responsabilidade muito maior por parte das escolhas do professor. Fidelis (2005, p.114), entretanto, esclarece de maneira bastante didática os elementos que implicam nessas escolhas:

As escolhas mais óbvias estão todas presentes, de Gregório de Matos Guerra a Oswald de Andrade, de Alencar a Drummond. Nota-se, no entanto, que os ‘espaços’ dados a cada autor variam e essa variação está ditada já por um a priori de valoração canônico imposto pela crítica literária. Se aos árcades é dado o mesmo ‘espaço’ valorativo (Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antonio Gonzaga, Basílio da Gama, Silva Alvarenga, Santa Rita Durão) o mesmo não acontece como os românticos e realistas, por exemplo. Essa diferença valorativa está ilustrada pelo maior ou menor espaço reservado a cada autor e pela quantidade de textos escolhidos tanto de sua antologia quanto de sua fortuna crítica.

Sendo assim, a existência do cânone sustenta-se devido, principalmente, às instituições que o apoiam. Dentre estas instituições responsáveis pela promoção de saberes, a escola é a maior controladora e divulgadora dos autores e das obras que circulam em seu contexto, exercendo um papel fundamental nesse processo de legitimação de certo número de autores e obras como canônicos.

Exemplificando o caráter pessoal e individual dessas escolhas, perguntou-se aos professores qual era o texto literário favorito em Língua Portuguesa, ao que os professores responderam, por exemplo, “Apreci[ar] o gênero narrativo - texto épico, fábula, crônica, novela, conto, ensaio” (E3); “Na prosa, os introspectivos, principalmente os de Clarice Lispector, como Paixão Segundo G. H. e contos em geral. Na poesia, os modernistas, com destaque para as obras de Carlos Drummond de Andrade.” (E1)e, em sua grande maioria, “Obras de Machado de Assis.” (E4; E5; E6; E8; E9; E10), assim justificada por E7:

Machado de Assis, tanto por sua militância política, quanto pelo estilo inconfundível. Mas também gosto de contemporâneos, Pagu, Marina Colasanti, Cecilia Meirelles, Clarice Lispector, mulheres lindas que tanto nos orgulham. (E7)

Observa-se que houve clara preferência por Machado de Assis nas respostas dos docentes. Analisa-se esta recorrência ao escritor como um centro para o cânone, ou seja, autores que a ele pertencem, pois sua importância e a de sua obra são inquestionáveis, portanto, sempre lembrados. É um autor que aparece em todas as listas, em todos os tempos, de qualquer crítico literário e figura em qualquer livro de historiografia literária brasileira, dessa forma, não há como errar na resposta.

Pelas respostas dos professores pode-se inferir o que é lugar comum, em todas as pesquisas, referentes à leitura realizada

pelos professores, isto é, na maioria dos casos, o professor não lê. As justificativas vão de falta de dinheiro para adquirir livros à mais usual: falta de tempo. Consequentemente, o professor repete para o aluno a mesma visão de ensino que teve em sua formação. Muitos dos atuais mestres tiveram de fazer os ineficazes resumos de obras clássicas. Dessa forma, também estes profissionais nunca foram sensibilizados para o prazer da leitura, o que leva ao questionamento: como um professor que não gosta de ler pode estimular esse prazer em seus alunos?

Com relação à pergunta “Utiliza livro didático em sala de aula?”, os doze professores (100%) afirmaram utilizar-se do livro didático para orientar o estudo em sala de aula, embora 50% (6) tenham enfatizado que o livro não é o principal instrumento do trabalho pedagógico.

Todos ressaltaram que fazem uso de outros materiais de apoio em suas aulas, além do livro didático: recursos multimídia, materiais retirados da internet, revistas, jornais, apostilas, TV e *Pendrive*, laboratório de informática, variados gêneros textuais, livros paradidáticos, filmes, documentários, folhas fotocopiadas. Destaca-se, nesta expressão, ‘variados gêneros textuais’, a preocupação do pesquisado em articular a linguagem à concepção dialógica em voga na atualidade, já que, claramente, no Ensino Médio, faz-se uso metodológico de uma extensa gama de gêneros discursivos ou textuais.

É extremamente importante que o professor reflita sobre a prática pedagógica, pois a partir do (re)conhecimento dos saberes que compõem esta prática multiplicam-se os debates acerca do papel dos currículos, que orientam a formação inicial e continuada, e da necessidade de se pesquisar continuamente. Para ensinar, não são necessários apenas os saberes da experiência e os saberes específicos, técnicos. É mister que o docente tenha conhecimentos necessários sobre teorias da aprendizagem, de currículo e de educação, métodos didáticos, estratégias e recursos para organizar sua prática.

Nesse sentido, pesquisas que fazem o professor refletir sempre são significativas, mesmo que seja para discernir se o trabalho está pautado em uma proposta concreta ou está mais voltado ao hábito, isto é, se está preocupado em desenvolver novos métodos de abordagem dos conteúdos ou em vencer mais um dia estressante de trabalho.

Em relação à questão “considera os PCN e as Diretrizes Curriculares na escolha dos livros didáticos?” apenas uma professora (8,3%) afirmou que não considera. Ela também foi a única a afirmar que não utiliza o Guia dos Livros Didáticos para a escolha dos livros escolares. Os demais onze entrevistados (91,6%) afirmam que “O Guia de Livros Didáticos é utilizado como parâmetro de escolha”, pois há várias opções, sendo assim, é uma forma de conhecer muitos materiais antes da escolha final. Foi respondido também que pelo fato de já haver uma classificação do livro e apresentação dos pontos positivos e negativos de cada um deles, as possibilidades de análise tornam-se ampliadas, já que não há possibilidade de conhecer, muito menos analisar todas as

obras disponíveis.

Sobre a importância que os docentes dão aos PCN, destaca-se que o documento enfatiza a importância do estudo dos gêneros, fator relevante na atual conjuntura de concepção de linguagem. Além disso, sugerem um conjunto essencial de gêneros considerados relevantes para a vida cotidiana e pública do estudante no mundo contemporâneo, tanto em atividades orais quanto escritas, haja vista que, de fato, no que se refere à natureza do material textual, o livro didático apresenta uma coletânea de textos representativos do universo letrado.

Os PCN destacam habilidades importantes a desenvolver no aluno, como inferência, reconhecimento de intenções do enunciador, reconhecimento de gênero, atitude responsiva crítica, uso de recursos figurativos, entre outras, que são resumidas na concepção bahktiniana de domínio dos gêneros, que permitem interagir ao prever a forma e o conteúdo do que será dito pelo interlocutor. Sendo assim, torna-se fundamental ao professor coadunar sua prática a uma teoria consistente, no caso, aos PCN.

Ao serem indagados se os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, nove professores (75%) indicaram que os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo MEC três (25%), que os livros selecionados como a primeira opção não foram enviados, mas sim aqueles da segunda opção, fato que conduz a justificar que houve esta troca em uma das seis escolas, cujos professores trabalham.

Sobre a questão da participação do professor na definição dos critérios de seleção dos livros didáticos, oito professores (66%) responderam que “Sim, com outros professores da área” e quatro professores (33%) que “Sim, porém, além dos professores de Língua Portuguesa, a Equipe Pedagógica também participa da escolha”.

Em relação à Equipe Pedagógica participar da definição dos critérios de escolha de um livro didático, de qualquer área do conhecimento, chega a ser surpreendente, pois embora se saiba da competência da maioria dos profissionais que acompanham o trabalho do coletivo da escola, não deve ser uma tarefa fácil ter noções claras a respeito dos encaminhamentos didático-metodológicos de todas as disciplinas.

Os entrevistados afirmam que consideram eficiente a política pública do livro didático, porém fazem ressalvas em alguns aspectos, como pode ser exemplificado pelas respostas:

Em parte, haja vista que nem todos os profissionais da área estão preparados para utilizá-los com a profundidade necessária. Assim, pode-se dizer que não basta distribuir bons livros, mas também oportunizar cursos específicos, principalmente no que diz respeito à análise de textos literários. (E1; E6)

A política pública do livro didático no Brasil é boa, sendo o maior programa de livros gratuitos do mundo, contudo, em relação à ideologia, à identidade e às escolhas curriculares lá presentes, tenho os meus questionamentos,

inclusive as editoras que são as mesmas há muito tempo, engolindo as pequenas editoras e padronizando o aluno que não é padronizado. Acredito, ainda, que as editoras trabalham massivamente com o aspecto mercadológico, anulando as escolhas reais dos professores. (E5; E7)

Questões de ordem histórica e mercadológica a respeito do surgimento e uso tanto do livro didático quanto do Programa Nacional do Livro Didático já foram discutidas neste trabalho, portanto o enfoque recai sobre as respostas dos docentes, as quais, invariavelmente, demonstram que todos sabem, de forma mais ou menos criteriosa, que:

[...] a acentuada centralização da participação de um grupo de editoras no PNLND coloca em questão as perspectivas de descentralização do programa. Na medida em que, por sua posição no mercado, dispõem de mecanismos mais eficientes de divulgação, de *marketing* voltados aos setores compradores e consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus “clientes”. Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor (HÖFLING, 2000, p.168).

Höfling, ao colocar em discussão o papel desempenhado por representantes de setores privados na definição de uma estratégia de intervenção - a escolha do livro didático - no interior de uma política pública social, no caso, a educação, que ajuda a esclarecer a posição dos professores. Porém, infere-se nas respostas dos docentes que, embora o Programa apresente falhas, é melhor com o Programa, devido ao livro didático chegar às mãos do aluno, do que sem o Programa, quando não havia livros gratuitos.

Ao se perguntar sobre quais os critérios adotados pelos entrevistados na escolha dos livros didáticos, os professores responderam que escolhem “Livros que não utilizem o texto como pretexto para o ensino normativo de Gramática” (E1); ou, ainda, livros cujos “Conteúdos [sejam] trabalhados de forma inovadora, que contemplem a realidade e a necessidade do discente, [...] com atividades coerentes que procuram retomar os conteúdos trabalhados de forma simples, clara e objetiva” (E2).

Foi apontado, ainda, por vários professores que os livros adotados devem apresentar: “Uma proposta [com] uma concepção de linguagem que rompa com as correntes que tratam a língua como um fenômeno separado do universo social e histórico. Nessa perspectiva, a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais” (E4; E6; E8; E9; E10; E11; E12).

Ao ser pedido que transcrevessem três desses critérios, os professores citaram, entre os elementos determinantes de escolhas de livro didático, que estes contenham: “Bons textos” (E1; E2; E7), “Textos atuais” (E1; E4; E9; E11), “Exercícios que exijam reflexão para serem resolvidos” (E1; E7) e “Objetividade e clareza na apresentação dos conteúdos.

(E2; E10)”.

Ainda, como fatores relevantes, indicaram que se atentam à “Ordem de apresentação dos conteúdos” (E2), ao “Currículo da equipe que elaborou o material” (E3), ao uso de “Linguagem coerente ao nível que se deseja aplicar” (E3; E12; E11) e à “Aplicabilidade do material condizente com a realidade dos alunos” (E3; E10; E12).

Como toda e qualquer pergunta deve ser acompanhada por um grau menos ou mais elevado de reflexão, essa é uma pergunta complexa de ser respondida, caso se leve em consideração todos os aspectos que envolvem a escolha do livro didático, pois a avaliação do grau de qualidade da abordagem dos conteúdos de ensino e do enfoque teórico-metodológico é elaborada.

Contudo, na maioria das vezes, a decisão deve ser tomada em um espaço de tempo curto, no qual não há possibilidade de reunir todos os profissionais da mesma área, obrigando o professor a recorrer a resenhas para ter uma ideia de cada obra, já que poucas coleções chegam à escola. Também se deve levar em conta o fato de o professor não ter embasamento teórico-prático suficiente para escolher aquela que deveria ser a melhor opção, mesmo porque nunca haveria uma opção que contemplasse todos os aspectos, isto é, perfeita e sim aquela que melhor se apresenta naquele momento decisório.

O Guia de livros didáticos PNLND 2007 elaborou uma série de questões para auxiliar o docente a priorizar critérios para efetivar sua escolha:

Por que escolher um livro? O que pretendemos de um LD? Por que o livro X? Para quê? Para quem? Com que consequências práticas possíveis? Uma estratégia interessante para chegar-se a perguntas pertinentes é a de avaliar o livro atualmente em uso, verificando em que e por que vocês estão - ou não - satisfeitos com ele: A seleção de conteúdos é adequada? A sequência com que são apresentados obedece à progressão da aprendizagem planejada por sua escola? O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e está de acordo com o currículo? A linguagem é clara e precisa? O texto das explicações é acessível para os alunos? As atividades se preocupam em ajudar o aluno a entender o texto das lições? O livro do professor contribuiu o suficiente para o melhor uso do material? (BRASIL, 2007, p.15-16).

Convém, após os questionamentos que se apresentam no Guia, que sejam relatadas, do ponto de vista do professor, quais funções² o Guia considera que um bom livro didático deva desempenhar:

[...] informação científica e geral – Como não se pode conhecer tudo nem estar atualizado em tudo, uma função importante do LD está na qualidade, na correção e na atualização das informações científicas e gerais que apresenta.[...]; ‘formação pedagógica diretamente relacionada à disciplina em questão’ – Transformações e conquistas ocorridas numa área do saber implicam, também, mudanças em relação ao que e a como

² A palavra função utilizada pelo Guia reporta a Alain Choppin, pesquisador francês que fez uma profunda análise sobre as funções do livro didático, já abordadas no primeiro capítulo deste trabalho

ensinar [...]; ‘ajuda no desenvolvimento das aulas’ – Ser o roteiro ou o plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do LD, no Brasil. [...]; ‘ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos’ – [...]sem querer substituir o professor, o LD deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe, uma vez que toda situação de ensino e de aprendizagem busca validar e mesmo legitimar, do ponto de vista do reconhecimento social, as competências, as habilidades e os conteúdos desenvolvidos (BRASIL, 2007, p.18-19, grifo nosso).

O propósito de transcrever, mesmo que de forma sintetizada, os critérios que deveriam ser utilizados pelos docentes no que consideram essencial na escolha do livro didático, mostram que, embora ainda de forma insipiente, as trinta e seis respostas dos entrevistados dão conta desses critérios expostos em um material institucionalizado.

À guisa de exemplificação do pensamento que perpassa toda a linha condutória deste texto, inicia-se a discussão para as respostas dos docentes a essa questão expondo uma afirmação do Guia do Livro Didático 2007:

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. [...] Podemos exigir - e obter - bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além deles (BRASIL, 2007, p.14).

Fica claro que a escolha do livro que auxiliará alunos e professores por três anos é um momento inicial de diálogo do professor, haja vista que essa escolha deve ser baseada em intenções e métodos de ensino, seu projeto com o(s) autor(es) do projeto didático concretizado no livro, portanto é fundamental que o professor tenha clareza de quais são seus objetivos de ensino.

Rojo é uma das maiores especialistas em livro didático no Brasil e define a questão da autonomia dos professores frente à escolha e ao uso do livro didático com o seguinte texto:

Mikhail Bakhtin, em um texto de 1934, já dizia que o ensino das disciplinas verbais tinha duas maneiras de lidar com as palavras dos outros (dos textos, das regras, dos exemplos, do livro didático): de cor e com suas próprias palavras. Tanto um aluno como um professor podem trazer os textos e exercícios de um livro didático de cor, isto é, como textos que devem ser respeitados, repetidos, assimilados sem crítica ou alteração, porque representantes de uma palavra de autor e de autoridade (da ciência), como também podem dialogar com esses textos e exercícios com suas próprias palavras, selecionando trechos de interesse, ampliando leituras e colocando-os em diálogo com outros textos, replicando a eles, concordando, discordando, questionando. Neste segundo caso, os textos serão capazes de ter alguma persuasão interna para este aluno ou professor, serão capazes de fazer sentido (ROJO, 2006, p.49).

Sendo assim, ao questionar o professor sobre qual é a

proposta metodológica no livro didático de sua escolha, discute-se também quais imagens o professor tem de si mesmo, quais imagens ele tem do lugar social que ocupa e qual imagem de aluno ele detém. Nesse sentido, Rojo prossegue a análise:

Também a escolha do livro estará ligada a esses (e outros) modos de usar. Exemplifico: se os professores da escola pautam coletivamente o plano de escola em projetos temáticos ou de ação e o cerne do plano de ensino do professor incorpora projetos é interessante que este professor escolha livros que, de alguma maneira, incorporem princípios da pedagogia de projetos. Assim, o momento da escolha do livro faz parte do início, da inauguração de um projeto de ensino de mais longa duração, no qual vários professores interferirão, e deve, portanto, ser vivido pelo diálogo coletivo dos professores interessados. O momento da escolha do livro faz parte da composição de um cenário, de uma arrumação da sala de aula e da escola para receber seus protagonistas mais importantes: seus alunos (ROJO, 2006, p.51).

No entanto, conclui-se que os professores ainda não têm muito claros as concepções pelas quais optam por este ou aquele livro, já que as respostas incorporam um enunciado proveniente da formação profissional do professor e das diretrizes governamentais. Porém, em uma situação de questionamento, não conseguem defini-lo, pois atribuem sentido à metodologia como similar a “[...] aqueles que tenham os melhores textos e se relacionem com a realidade dos alunos da instituição na qual leciono.” (E1; E4; E5; E6; E10) ou “[...] um material que contemple e atenda às necessidades primordiais no que tange à aquisição da linguagem” (E8)

Todos afirmaram que consideram importante participar da escolha do livro didático, portanto convém ressaltar que analisar tal colocação auxilia no processo de constituição das identidades dos professores, tendo em vista que essas informações contribuem na compreensão da prática docente, no sentido de que podem levantar questionamentos, como, por exemplo: será que realmente a “minha” escolha está interferindo neste complexo processo e se constitui como relevante? Até que ponto fui criterioso em minha escolha? Houve tempo hábil e condições suficientes para que eu pudesse fazer a escolha de comum acordo com os colegas interessados e de maneira responsável?

Nesse sentido, destaca-se a importância de o professor sentir-se partícipe ativo do processo de escolha do livro didático. Esta é uma questão que pode demonstrar qual é a concepção de língua(gem) que norteia o trabalho do professor, pois a partir dos critérios que se julgam essenciais, é possível perceber o que o docente mais valoriza e até mesmo inferir acerca de concepção de mundo, de homem, de educação e de escola este tem.

Ao escolher qual o material que será utilizado pelos alunos, o docente coloca-se como detentor de um saber que precisa ser valorizado tanto na avaliação dos livros didáticos existentes quanto na elaboração de futuros, pois ao escolher o

material educativo, o professor representa em sua seleção os sentidos, que ele atribui à prática profissional, à concepção de língua(gem) que permeia o fazer educativo, à aprendizagem da literatura e aos alunos. Em suma, ao discutir-se quais sentidos o professor atribui ao livro didático, discute-se também quais imagens o professor tem de si mesmo; quais imagens ele tem do lugar social que ocupa; qual imagem de aluno ele detém (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Contudo, seria incoerente não se reportar aqui a uma situação paradoxal: o caráter das políticas governamentais no campo da educação que são impostas, verticalmente, aos professores que participam apenas de maneira periférica dos momentos de decisão e elaboração das diretrizes governamentais.

As respostas à próxima questão foram diversificadas, embora o critério mais enfatizado tenha sido a seleção de textos. Pediu-se que os professores relatassem as principais dificuldades encontradas no trabalho com o livro didático, e nesta questão específica, os entrevistados escreveram mais do que em qualquer outra resposta. Contudo, este não é um fato surpreendente, tendo em vista que a carreira docente apresenta muitos obstáculos a serem transpostos.

Entre as dificuldades relatadas, os professores mencionaram aspectos relacionados aos conteúdos e às atividades propostas pelos livros, como por exemplo: “Trabalhar com conteúdos que não fazem sentido para o mundo dos alunos, ou seja, os que não despertam seu interesse” (E1); “Alguns materiais apresentam falhas ao dar ênfase a conteúdos irrelevantes e desprezar alguns que, a meu ver, são essenciais” (E2); “Poucas coleções vêm acompanhadas de materiais de apoio, com exercícios complementares e mídias de auxílio à ilustração das matérias trabalhadas” (E3); “Atividades extensas” (E5; E10); “No meu caso, a Educação do Campo, ou seja, os livros didáticos não contemplam as especificidades dos sujeitos do campo” (E8) “[...]a incoerência com relação a textos que não despertam a atenção dos alunos também é um problema.” (E9).

E também respostas que apontam aspectos outros, relacionados aos próprios alunos e seus níveis de conhecimento ou de comprometimento, aspectos quanto à logística de distribuição dos livros ou, ainda, à cobrança da família em relação ao uso do material didático, como pode ser percebido nos seguintes depoimentos: “As dificuldades decorrem da incompatibilidade do nível de aprendizagem com que nossos alunos chegam aos anos escolares. Em cada turma são poucos os alunos, que conseguem acompanhar as atividades propostas” (E12); “[...] principalmente a defasagem de aprendizagem dos nossos alunos, que não conseguem acompanhar o ritmo proposto pelo material” (E5; E10); “Uma das maiores dificuldades se dá pela falta de comprometimento dos alunos que não têm zelo com o material e, em inúmeras vezes, não os conservam e chegam a uma época do ano em que não os possuem mais” (E2); “Uma dificuldade encontrada é quantidade de livros recebidos por sala, pois esta demanda

é feita de acordo com o censo escolar do ano anterior. Quase sempre há falta de unidades por turma” (E4); “O fato do livro não ser propriedade do aluno, visto que é utilizado por turmas diferentes em anos seguintes, o que os impede de responder às questões no próprio livro” (E9) e, por fim, “Os pais acreditarem que o livro deva ser seguido na sua totalidade, sendo esgotado e preenchido totalmente até o final do ano. Considero o livro um apoio e o professor deve ter autonomia para compor suas próprias aulas, isso também significa conhecimento de boa qualidade se tiver objetivos e metodologia claros”. (E7).

Dessa forma, percebe-se que as respostas demonstram que os entrevistados empenharam-se em responder aos aspectos negativos, com exceção de uma: “O fato do livro não ser propriedade do aluno, visto que é utilizado por turmas diferentes em anos seguintes, o que os impede de responder às questões no próprio livro”, que conduz a deduzir que o professor não procedeu a uma reflexão consciente em relação ao fato de que em um país historicamente deficiente em seu sistema educacional, os livros descartáveis contribuiriam para agravar ainda mais o atual quadro de indisponibilidade de livros e materiais didáticos a alunos da rede pública.

A verdade é que diante da diversidade de saberes, avanço científico e tecnológico e da velocidade das mudanças nas formas de se obter conhecimento, o início das reflexões para o enfrentamento dessa realidade, complexa e contraditória, começa no ambiente de educação escolar, constituindo-se, assim, um desafio para os professores.

4 Conclusão

Diante dos desafios e contradições enfrentados no cotidiano escolar, entende-se que cumpre às políticas públicas de formação de professores criarem condições para que o professor possa ampliar a visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição e das possibilidades de sua própria formação profissional inicial e continuada.

Dessa forma, os cursos de formação continuada seriam um espaço privilegiado para oportunizar reflexões sobre as práticas pedagógicas, que levassem a uma possível reconstrução destas, a fim de se tornarem mais condizentes com o modelo de sociedade do século XXI.

Chama-se a atenção para o fato de que o desenvolvimento profissional docente passa, também, por um processo de autoformação e autoconhecimento, que não implica, de forma alguma, em isolamento ou estudo solitário. A maioria dos professores reconhece que a sua verdadeira formação acontece no momento em que começam a ter experiência direta, a lecionar, a observar, a comparar-se com outros. Sendo assim, a troca de experiências, de estratégias, de saberes e de materiais entre os professores, em situações formais, previamente programadas, ou em situações informais, como, por exemplo, na hora do intervalo, quando um professor ouve a ideia do outro, nas orientações, e nos conselhos relativos aos diversos aspectos do processo pedagógico escolar é de

fundamental importância.

Entretanto, constata-se que, ainda que a troca de experiências entre professores seja enfatizada como uma das estratégias mais utilizadas para a construção de saberes profissionais, que permite a gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica cotidiana, este trabalho se encontra bastante inibido na escola.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 25-68.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: apresentação*. (Anos Finais do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2007.

DAMASCENO, Á.R. *Da formação no corredor ao corredor de formação: a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica*. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIDELIS, A.C.S. *Cânone literário e livro didático: mediações*. 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/Sem12/anafidelis.htm>. Acesso em: 26 dez. 2015.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GERALDI, J.W. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança*. Porto: McGraw-Hill, 1998.

HÖFLING, E.M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.*, v.21, n.70, p.159-170, 2000.

LEITE, L.C.M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MENEGASSI, R.J. Leitura e construção de sentidos no livro didático. *Rev. Pedag.*, v.3, n.7, p.121-140, 2001.

NIVOLATO, R. *A realidade da ficção: uma contribuição do jornalismo à literatura dos anos 70*. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

ROJO, R. O livro didático de língua portuguesa. Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: PAVÃO, A.C. (Org.). *O livro didático em questão*. Brasília; MEC, 2006. p.49-62.

SARMENTO, L.L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, p.215-233, 1991.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.