

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO AÇÃO DE PLANEJAMENTO

por Edmilson Luiz Rafael* (UFMG)** e Williany Miranda da Silva (UFMG)***

RESUMO

O trabalho em questão toma o livro didático como produto tecnológico a serviço da construção do conhecimento em situações de ensino e aprendizagem. A questão central norteadora é: Que ações relativas ao manuseio de atividades são requeridas aos docentes para utilização de recursos profissionais e tecnológicos em situações de ensino? Para tanto, a metodologia, de natureza descritivo-interpretativa, toma como *corpus* de análise, livros didáticos de língua portuguesa, focando as orientações dirigidas ao professor e atividades. A análise está ancorada na discussão teórica, fundamentada em contribuições da Linguística Aplicada e da Educação, sobre formação e atuação de professores quanto à mobilização de conhecimentos sobre língua/linguagem e utilização de recursos tecnológicos em planejamento de ensino e execução de atividades escolares, tendo como mediador o livro didático de português. Como resultado, constatamos que as orientações funcionam em duas direções: metodológicas e teóricas. A orientação metodológica requer ações de busca extra-disciplinares, solicitando práticas letradas digitais, enquanto a orientação teórica requer ações de estudo, para um saber de referência, solicitando práticas letradas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; ensino de língua e tecnologia; formação de professor.

ABSTRACT

The present article takes the didactic book as a technological product due to the construction of knowledge in learning and teaching situations. The guiding central question is: What actions related to the handling of activities are required from the instructors in order for them to use technological and professional resources in teaching situations? The study relies on a descriptive-interpretative method, which takes didactic books of Portuguese language as its corpus of analysis, focusing both on the activities and on the orientations directed to the teacher. The analysis is anchored on the theoretical

* eluzrafael@gmail.com

** Universidade Federal de Campina Grande

*** Universidade Federal de Campina Grande

discussion, based on contributions of Applied Linguistics and Education Linguistics, about training and acting of teachers as regards to the mobilization of knowledge about language and the use of technological resources on teaching planning and the execution of school activities, basing on the Portuguese didactic books. We found that the orientations work in two directions: methodological and theoretical. The methodological orientation requires action of extra-disciplinary searching, requesting literate digital practices, whereas the theoretical orientation requires actions of studying to a reference knowledge, requesting literate professional practices.

KEYWORDS: Didactic book; language and digital teaching; teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de variadas investigações em torno do livro didático de português (LDP) voltado para o ensino fundamental, este ainda se constitui importante campo de pesquisa que interessa e que pode contribuir sobremaneira com as ações do professor em sala de aula. Rojo e Batista (2003), em análises anteriores, focalizaram este objeto e concluíram que ainda se prioriza a norma e a abordagem estrutural, em especial em conteúdos relacionados à leitura, deixando as abordagens discursivas em segundo plano.

Nossa investigação põe em xeque as mudanças e possíveis renovações que permeiam o tratamento dado aos manuais, em especial, ao planejamento de ensino (LUCKESI, 2011) dirigido ao professor. Assim, tomamos como objeto central, em nossa investigação, as orientações presentes em um exemplar de uma coleção didática, a fim de verificar as ações nos níveis do planejamento e da execução (as orientações e as atividades, respectivamente), na relação com as inovações sugeridas nos documentos parametrizadores (PCN), o que, conseqüentemente, contribuirá para identificar e compreender as renovações trazidas pelos manuais.

De fato, constatamos a indicação de uso de uma tecnologia digital como consulta a materiais digitais ou acesso a outras fontes impressas, além do próprio objeto de trabalho (LDP). Entretanto, é preciso investigar por que a prioridade para a norma e a forma ainda determina o trabalho de reflexão sobre a língua. Constitui-se, portanto, no cerne de nossa justificativa, a análise de orientações voltadas para o estudo da análise linguística, no caso, em específico, o substantivo e o artigo, reproduzida nos exemplos em análise, que assumem o enfoque beletista, em semelhante conclusão ao estudo já realizado por Rojo e Batista (2003).

O que trazemos para a reflexão nesse artigo vai além da representação que o manual exerce para os docentes, na função de norteador de atividades pedagógicas; auxiliar e facilitador do trabalho do professor, ou ainda, de orientador do conteúdo de ensino-aprendizagem e sua seqüência (ROJO, 2013).

A análise de seqüências em enunciados de atividades de leitura e de análise linguística tem sido tratada em Araújo (2014) no tocante aos modos de ação desencadeados pelos comandos, sejam eles

simples (com um comando direto, expresso por um verbo no imperativo) ou *regulados por modos de ação* (com um comando direto expresso no verbo e um procedimento a partir de um parâmetro estabelecido), voltados para o interlocutor- aluno em situação de tarefas escolares. Suas reflexões estão inspiradas em Barros (2004), cuja contribuição reside no fato de categorizar esses dois tipos de comando.

Em nosso caso, o interlocutor é precisamente o professor. Nossa averiguação considera os mecanismos que são mobilizados ante as recomendações presentes nesses fragmentos, identificados como um gênero textual discursivo, em que predominam sequências injuntivas, ligadas ao objetivo geral de levar o docente a agir em determinada direção, de forma explícita com a finalidade de realizar as ações metodológicas ou teóricas sobre o trabalho com a categoria gramatical, nesse caso, *substantivo* e *artigo*.

Assim, nossa questão, “Que ações relativas ao manuseio de atividades são requeridas aos docentes para utilização de recursos profissionais e tecnológicos em situações de ensino?”, redimensiona boa parte das reflexões já realizadas pelos autores supracitados. A proposta para esse trabalho parte da consideração de que a concepção contemporânea de formação e de atuação de professores está fundada em um paradigma que tem como expectativa um professor reflexivo (FREIRE e LEFFA, 2013). Dentro dos limites desse texto, situamos a temática da formação do professor de língua materna e alguns desafios que se apresentam para a sua atuação. A organização em dois eixos, denominados de *Paradigmas, formação docente e planejamento de ensino* e *Ações didáticas em atividades de linguagem no livro didático*, enseja uma saída para a compreensão dos fenômenos que ora se apresentam nos manuais de ensino em conformidade com as políticas nacionais de educação. A reflexão teórica suscitada nestes eixos baseia-se em contribuições advindas da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013; SIGNORINI, 2013; ROJO, 2001, dentre outros) e da Educação (ZABALA, 1998; TARDIF, 2002; LUCKESI, 2011).

2. FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE, PLANEJAMENTO DE ENSINO E LIVRO DIDÁTICO

A questão norteadora desse trabalho, embora tome o livro didático como objeto de pesquisa, insere-se no campo de estudos sobre a formação e atuação docentes. Trata-se, assim, de um objeto contemporâneo por entendermos ser o livro didático um importante lugar social de interação entre sujeitos sociais (ao menos, quem produz e quem recebe) inscritos em uma situacionalidade específica da instância escolar em seu sentido mais amplo. Essa compreensão está apoiada nas ideias desenvolvidas e apresentadas por Moita Lopes (2013), ao ressaltar o caráter qualitativo da Linguística Aplicada, e em especial o seu desenvolvimento no Brasil, para estudar os problemas sociais, de um ponto de vista (inter)subjetivo. Seguramente, a relação entre livro didático e formação do professor (no caso desse trabalho, o professor de português como língua nativa para falantes dessa língua) nos ajuda a pensar problemas relativos não apenas à formação em si, mas também à atuação do professor como profissional do ensino. Dentre esses problemas, mantém-se em pauta a relação teoria e prática e o papel do professor como planejador e executor de suas ações.

Outro importante componente, advindo das discussões e contribuições dos estudos apresentados em Moita Lopes (2013), da reflexão que ora propomos sobre a relação entre livro didático e formação docente, é o conceito de reinvenção epistemológica (re)apresentado por Kleiman (2013), do hegemônico para o diverso, para defender a inserção dos conhecimentos produzidos pela LA no âmbito da formação acadêmico-universitária, tendo em vista a construção de um currículo de formação pertinente e atinente a problemas específicos de nossa vida social. Com isso, acreditamos estar pensando teoricamente o objeto aqui em foco na expectativa de produção de conhecimento a ser alçado à condição de curricular não periférico.

Tal expectativa ancora-se, também, na concepção teórica sobre formação, da tradição à complexidade. Para isso, dialogamos com Freire e Leffa (2013). Para os autores, ao *paradigma tradicional* vincula-se uma seleção de conteúdos e de metodologias em busca da resolução de problemas, disposta a partir de uma perspectiva linear e temporal em que se separam as etapas de planejamento e de execução bem como a denominação inadequada de *professor iniciante* (para os que acabam de concluir a graduação) e *professor em serviço* (para os graduados em atividade). Frente às situações com que nos defrontamos, o *paradigma da complexidade* parece dar conta de forma mais efetiva das peculiaridades e idiossincrasias típicas da contemporaneidade em que vivemos.

A mudança para uma prática não-tecnicista (MILLER, 2013) está relacionada a caminhos que entendem o professor como participante de uma reflexão. Um desses caminhos é trazer para o foco de atenção as vozes dos sujeitos que utilizam o LDP, o que resultará em compreensões a partir da própria ação do sujeito professor ao refletir sobre sua prática. Isto é, cabe ao professor não apenas executar o que fora planejado e sugerido por outrem, mas também mediar ou redimensionar as potencialidades das orientações, possíveis desde que ele atue como investigador de suas ações. Para isso, acreditamos ser o conhecimento especializado da LA sobre programas de orientação e formação e os documentos que materializam tal orientação, aí incluídos os parâmetros e instrumentos avaliativos, a exemplo de Prova BRASIL e PNLD, necessários para a condução, individual ou coletiva, da prática reflexiva.

A exploração das relações entre os saberes e os elementos das condições de produção do discurso, ligados à organização do trabalho na sala de aula, já foi investigado em estudo exploratório por Batista (1997, p. 129) com variadas hipóteses. Uma delas, com a qual esse trabalho dialoga, trata da tensão entre o objeto que se pretende ensinar e o que é possível, ao afirmar “a existência de um objeto de ensino polido historicamente pelas condições escolares de transmissão”. No caso em foco, a orientação em análise e o cruzamento com as atividades, parece manter atual a tensão relatada pelo autor, apesar dos esforços de avaliação e de autores do livro didático em atender à demanda político-científica gerada pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Segundo tal expectativa, a do PNLD, o livro didático é um instrumento que deve colaborar para a construção do conhecimento que resulta do que se ensina na Educação Básica. No entanto, quando

relacionamos esse instrumento com planejamento de ensino, duas questões se colocam como cruciais para sua compreensão como recurso/instrumento/ferramenta a serviço dessa construção. A primeira diz respeito à substituição do trabalho de planejar do professor, como já demonstrado e discutido em Rojo (2001, 2003, 2013) e a segunda, à sua caracterização como material didático de ordem técnica, ou seja, produto para fins específicos.

Neste trabalho, a reflexão tem como foco a segunda questão por considerarmos planejamento de ensino como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011, p. 124-127). Segundo o mesmo autor, planejamento não é um ato neutro, mas um ato ideologicamente comprometido, que se compõe de três e indissociáveis aspectos: político, por estar comprometido com uma perspectiva de construção de conhecimento que atenda aos interesses e necessidades de uma sociedade, científico, por necessitar de um conhecimento especializado da realidade, e técnico, por exigir uma definição de meios para obtenção de resultados. Desse modo, a utilização de tecnologias é compreendida, neste trabalho, como recurso/meio de natureza técnica, orientado por um modo de pensar político e cientificamente (logo, ideológico) a formação, a atuação do professor e o objeto de ensino (nesse caso, língua). Desse ponto de vista, tanto o LDP quanto qualquer outro instrumento utilizado para apoio técnico na realização das ações de ensino é material didático, enquanto produtos tecnológicos porque produzidos pelo ser humano para atender a fins específicos (KENSKI, 2012).

Assim compreendidas a formação e a atuação do professor de língua, às ações de planejamento é conferido um status de lugar social cuja visibilidade precisa ser ampliada para além das fronteiras do material didático, nesse caso, o LDP, e, assim sendo, visualizadas como o lugar de tomada de decisões, sejam políticas, teóricas ou técnicas (LUCKESI, 2011).

3. REFLEXÕES EM TORNO DAS ORIENTAÇÕES: ENTRE O FAZER E O FEITO E ENTRE O SABER E O FAZER

O século XXI tem proporcionado ambientes tão diversos às práticas de leitura e de escrita com tantas inovações no estilo (imagem e som, além da reprodução gráfica das letras) e na composição (comunicação síncrona, ambientes digitais) que a função pedagógica da leitura e da escrita precisa de reflexões mais apuradas em torno do impacto dessas atividades para os sujeitos (docentes e discentes) e objetos (Livros didáticos, blogs, documentos oficiais) que se destinam a esse fim. O estudo da questão geradora do presente trabalho é parte das atividades desenvolvidas no Projeto de Pesquisa Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem(ens)¹. Esse projeto é motivado por duas questões centrais: 1) De que forma a utilização de múltiplas linguagens do ambiente virtual (blogs) influencia na realização de atividades de leitura e de escrita com fins pedagógicos? e 2) Quais são os efeitos das novas formas de ler e de escrever na construção das práticas escolares e na formação do professor?

¹ Projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, sob a coordenação dos autores deste artigo.

Os dados em análise neste trabalho foram extraídos de uma coleção de língua materna, destinada ao ensino fundamental, avaliada e aprovada pelo PNLD em circulação no país, no período da pesquisa. Dois conjuntos de dados sustentam a análise de base exploratória (PEREIRA e ROCCA, 2009) que se entrecruzam: *orientações dirigidas aos professores* e *atividades referentes aos eixos de ensino*. Com isso, focamos dois lugares diferentes e complementares da condução e da realização das práticas escolares de ensino. Dito de outro modo, consideramos, neste trabalho, as orientações dirigidas pelos autores de LDP aos professores como o lugar do planejamento e as atividades propostas para as ações concretas de ensino como o lugar da execução.

Tomemos os exemplos, a seguir, de orientações propostas para o professor a partir dos eixos de ensino, analisados à luz do tópico central e das marcas linguístico-discursivas que sugerem a condução de planejamento (as orientações) e de execução (as atividades).

O exemplo 01, a seguir, encontra-se no capítulo quatro do LDP em análise (*Substantivo: A classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo*), na seção intitulada “Estudos de língua e linguagem”, destinada à reflexão de análise linguística. Como recurso gerador para a discussão do tópico gramatical é apresentada uma letra de canção “Não é proibido”. Ao professor, é sugerida a orientação explicitada a seguir. Vejamos:

Exemplo 01:

Sugerimos que, antes de trabalhar com o texto “Não é proibido”, coloque a música para ser ouvida pelos alunos a fim de contextualizar o texto como uma letra de canção e de propiciar um clima mais agradável e estimulante para a discussão. Caso não tenha o CD ou o DVD, sugerimos que busque a música na internet, facilmente localizável em sites de busca a partir da combinação dos termos “Marisa Monte” + “Não é proibido”.

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.232)

Conforme podemos constatar no exemplo em tela, a sugestão do autor do livro didático aponta para a possibilidade de um planejamento com o conteúdo “substantivo”. Por se tratar de um conhecimento especializado da formação docente, caracteriza-se como componente científico do planejamento de ensino. A orientação parte do pressuposto de que, além do impresso (o livro didático), o professor pode dispor de outros recursos de fácil acesso por meio de recursos e instrumentos outros como o CD, DVD ou sites de busca. O cerne da orientação convida o professor a enveredar pelo paradigma da complexidade (FREIRE; LEFFA, 2013), porque a ação reivindicada é de conhecimentos extra-

disciplinares, envolvendo o universo musical (letra e instrumentos) e digital (sites de busca), potencialmente mais próximo dos alunos.

No tocante às marcas linguístico-discursivas, a conduta requerida ao professor, a partir das expressões “sugerimos”, “caso não tenha” e “facilmente”, de forma polida, amigável e parceira, objetiva/pretende reconhecer o professor como um co-participante nas ações de ensino que envolvem recursos tecnológicos e conteúdos disciplinares.

Entretanto, o autor do LDP, ao resumir o recurso da estratégia de planejamento a um objetivo de “contextualizar o texto” e “propiciar um clima agradável e estimulante”, dissociado do conteúdo gramatical, específico do capítulo, no interior da orientação, permite a possibilidade de o professor realizar as atividades disponíveis, ignorando a sugestão em abordar conteúdos extra-disciplinares, mobilizando uma ação inserida no paradigma tradicional. Essa dubiedade de ações paradigmáticas destaca uma fragilidade ou indefinição no planejamento das atividades do LDP que por si só não garante uma conduta específica do docente, em nenhum dos paradigmas.

Vejamos nos fragmentos 01 e 02, que seguem, a letra da canção e as atividades referentes ao tópico gramatical em estudo. O fragmento 01 destaca para o aluno duas ações: discutir sobre o conceito de substantivo, no box intitulado “Como é que é”, e ler a letra da canção, a fim de responder as atividades a ela referentes. Nossas observações confirmam a falta de relação entre a orientação do planejamento para o professor e as ações a serem realizadas pelos discentes conduzidos pela ação docente a serem observados no fragmento 02, na sequência.

Fragmento 01:

Capítulo
4

Substantivo: a classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo

Como é que é?

Sugerimos que você dedique um tempo para uma conversa coletiva sobre as questões propostas, de modo que os alunos possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses a partir delas.

Neste capítulo você irá estudar uma das classes de palavras mais importantes da nossa língua: a classe dos **substantivos**.

Vamos discutir:

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Como uma classe de palavra variável, que tipo de modificação eles podem sofrer?
- Qual é a sua importância na língua?

Sugerimos que, antes de trabalhar com o texto "Não é proibido", coloque a música para ser ouvida pelos alunos a fim de contextualizar o texto como uma letra de canção e de propiciar um clima mais agradável e estimulante para a discussão. Caso não tenha o CD ou o DVD, sugerimos que busque a música na internet, facilmente localizável em sites de busca a partir da combinação dos termos "Marisa Monte" + "Não é proibido".

▼ Leia a letra de canção a seguir.

Não é proibido

Jujuba, bananada, pipoca,
Cocada, queijadinha, sorvete,
Chiclete, *sundae* de chocolate,

Paçoca, mariola, quindim,
Frumelo, doce de abóbora com coco,
Bala Juquinha, algodão-doce e manjar.

Venha pra cá, venha comigo!
A hora é pra já, não é proibido.
Vou te contar: tá divertido,
Pode chegar!

Vai ser nesse fim de semana
Manda um *e-mail* para a Joana vir

Não precisa bancar o bacana
Fala para o Peixoto chegar aí!

Traz todo mundo, tá liberado, é só chegar.
Traz toda a gente, tá convidado, é pra dançar,
Toda tristeza deixa lá fora; chega pra cá!



MONTE, Marisa; SEU JORGE; DADI.
Não é proibido. Intérprete: Marisa Monte.
In: MONTE, Marisa. *Infinito ao meu redor*. EMI, 2007. 1 CD. Faixa 9.

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.232)

Vejamos a atividade no fragmento 02:

Fragmento 02:

1. Observe o título da letra de canção, compare com o que se diz no texto e responda: o que não é proibido?
2. Nas duas primeiras estrofes da letra, em que aparece uma lista de palavras, do que se está falando?
3. Dizemos que palavras como as da lista são substantivos – isto é, pertencem a uma classe de palavras que tem como finalidade dar nome a objetos, seres, sentimentos.
 - No texto, o que os substantivos que aparecem na lista estão nomeando?
4. Há dois substantivos no texto que estão nomeando pessoas. Quais são eles?
5. Agora observe estas outras palavras retiradas da letra de canção.

hora tristeza e-mail (o) bacana
mundo gente fim de semana

 - Você diria que elas também estão nomeando algo? Explique.
6. Você já viu que substantivos são palavras variáveis. Que tipo de variação os substantivos que aparecem no texto poderiam sofrer?
7. Agora, preste atenção em um dos doces citados na letra de canção: *bala Juquinha*.
 - a) Qual seria a diferença de sentido se em vez de *bala Juquinha* os autores tivessem usado somente *bala*?
 - b) Que papel o substantivo *Juquinha* tem nesse contexto?
8. Há alguns versos da composição nos quais não aparecem substantivos.
 - a) Copie-os em seu caderno.
 - b) Se todos os substantivos fossem eliminados dessa letra de canção, eles fariam falta? Explique.

Classificação dos substantivos 

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.233)

Conforme se pode constatar, as ações requeridas ao professor são de natureza tecnicista. A condução para atender ao solicitado restringe-se ao limite do que está posto no LDP, de forma pontual e reduzida ao impresso, distanciando-se do paradigma da complexidade, da mobilização de variados recursos e de conhecimentos extra-disciplinares como adiantava a orientação presente no exemplo 01. O nível de complexidade para satisfazer as exigências da tarefa envolvida nas oito questões é de identificação, comparação e reprodução, sem a necessidade de recursos profissionais e tecnológicos para a sua realização. Com isso, comprovamos a falta de conexão entre a orientação (Exemplo 01) e as atividades (Fragmento 02) evidenciando a exigência de um profissional letrado em nível técnico ou operacional.

Constata-se, portanto, na orientação dirigida ao professor, uma ação que reclama um fazer metodológico vinculado ao conhecimento de práticas letradas digitais, caso o docente não tenha a música em CD. Entretanto, essa prática é dispensável, caso ele solicite de um colega ou aluno o acesso à música, de modo virtual, ou perceba que as atividades podem ser realizadas sem a execução da música. Trata-se mais de um instrumento motivacional do que metodológico.

Do ponto de vista de planejamento de ensino, percebemos um movimento de estrangulamento. O ponto de partida é a dimensão político-científica, materializada na sugestão de conduzir o professor por um caminho que pode ser caracterizado como complexo e dinâmico, supostamente, atrelado ao que esperam a orientação política (programas e documentos oficiais parametrizadores do ensino, a exemplo de PCN, OCEM, PNLD, dentre outros) e a orientação científica (a concepção de língua/linguagem vigente no pensamento acadêmico contemporâneo). O ponto de chegada, porém, parece ser ainda, predominantemente, técnico e reducionista ao que é possível ser feito com o objeto a ser ensinado.

Outro tipo predominante de orientação reclama ações que precisam mobilizar a relação entre o saber e o fazer. Nesse caso, a orientação tem como apoio um modo de ver ou pensar o objeto de ensino, sendo, assim, um lugar de materialização do componente científico do ato de planejar.

O exemplo 02, a seguir, encontra-se no capítulo cinco (*As classes de palavras que especificam os substantivos*), na seção intitulada “Estudos de língua e linguagem”, destinada à reflexão de análise linguística. A orientação em destaque aparece no canto direito, ao lado de um box que define “artigo” com suas respectivas classificações “definidos” e “indefinidos”. Vejamos:

Em discussões recentes de linguistas brasileiros, como Ataliba T. de Castilho, Maria H. de Moura Neves e Rodolfo Ilari, o que se convencionou chamar de artigos indefinidos teria, na verdade, mais afinidade gramatical com os pronomes indefinidos. Nesta coleção, entretanto, optamos por manter a classificação das gramáticas mais tradicionais, como as de Celso Cunha e Lindley Cintra e de Evanildo Bechara. Caso queira saber mais sobre o assunto e outras discussões recentes, consulte os livros dos autores referidos acima, indicados em nossa bibliografia de referência.

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.245)

Conforme se pode constatar, a orientação evidencia o caráter inovador com que linguistas abordam o “artigo” e sua classificação. Trata-se de um viés dinâmico para um saber de referência (TARDIF, 2002) com nuances marcadas pela concepção de língua em uso, com ênfase em autores com filiação teórica bastante diversa, a exemplo de Ataliba T. de Castilho, na área de estudos da oralidade, de Maria Helena de Moura Neves, funcionalista e de Rodolfo Ilari, semantista. Tem-se, desse modo, um enunciado que conduz o leitor (nesse caso, o professor) a compreender cientificamente o objeto de ensino, alicerçado em uma concepção contemporânea que não apenas coloca os fatos linguísticos (a serem transformados em objetos de ensino) de um ponto de vista complexo, mas também sugere um movimento de ações de planejamento de ensino para além do meramente técnico, o que parece ser, à primeira vista, adequado às expectativas das instâncias oficiais de produção de conhecimento sobre língua/linguagem e de orientação política das práticas de ensino.

Por outro lado, ao destacar autores como Celso Cunha e Lindley Cintra, a orientação delimita ações no escopo das gramáticas normativas, ao limitar o estudo do conteúdo dentro de uma abordagem tradicional ao extremo. Nesse caso, percebe-se uma contradição evidente entre o que é novo, dinâmico e complexo, ao considerar a língua em uso e a serviço dos usuários, em detrimento do que é estático e passível de críticas por não dar conta dos fenômenos de linguagem com as reflexões oriundas do paradigma da complexidade.

No mesmo exemplo, no tocante às marcas linguístico-discursivas, a conduta requerida ao professor, a partir de termos como “caso queira saber mais” e “consulte”, é de natureza informativa. Cabe ao docente ir em busca de conhecimentos como uma decisão pessoal, sem garantia de que o conhecimento especializado será, de fato, transposto para as situações de ensino.

Aliás, caso o professor resolva conduzir a reflexão do conteúdo sugerida pelas marcas “discussões recentes” terá uma dificuldade incontornável frente à exposição do conteúdo e das atividades. Nestes, a orientação deixa clara a escolha dos autores da Coleção, manifesta no comando “optamos por manter a classificação”, reiterada em ambos, conforme destacam os fragmentos 03 e 04. Vejamos:

Fragmento 03:

4. Leia a seguir uma tira envolvendo Mafalda – que mora na cidade grande e foi passar as férias na praia – e Miguelito – um menino que ela conheceu lá.

MAFALDA

Quino



- a) No segundo quadrinho, o estado de espírito da personagem Miguelito muda completamente. Como podemos perceber isso, e por que o menino se alterou dessa maneira?
- b) Por que a fala de Miguelito, no último quadrinho, contribui para construir a intenção de humor da tira?
- c) Observe as palavras em destaque no terceiro quadrinho: *o* e *um*.
- A que substantivo elas se referem?
 - Qual sentido cada uma delas dá ao substantivo que você indicou no item anterior?
 - Por que o autor dos quadrinhos destacou essas palavras?

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.245)

No fragmento em destaque, interessa-nos a reflexão sobre a questão “C”, que põe em foco o *reconhecimento* e a *relação de sentido para o emprego do artigo em função do substantivo*. Nesse caso, os autores decidem expor uma atividade sobre “artigo” antes de expor o conteúdo, sugerindo uma abordagem inovadora para a reflexão do fenômeno, dentro dos moldes que reclama a contemporaneidade: parte-se de um conhecimento de mundo para o conhecimento teórico. Entretanto,

a atividade em foco reclama uma ação em que o conhecimento teórico é reduzido, pois a ação do professor está vinculada ao conhecimento tradicional e não aos conhecimentos recentes como sugere a orientação; embora a tarefa chame a atenção para o sentido entre as palavras, citadas no tópico ii, da referida questão “Qual sentido cada uma delas dá ao substantivo que você indicou no item anterior?”.

A expectativa de que a reflexão sobre os efeitos de sentido para o emprego do artigo seria a condição, para um planejamento, que estivesse orientado por um conhecimento especializado contemporâneo, alinhado a um modo científico de ver o fenômeno (uso de artigos), é anulada pelo conteúdo exposto. Vejamos o que o fragmento 04, anuncia sobre o assunto:

Fragmento 04:

Artigos são palavras que vêm antes dos substantivos e que podem determinar, especificar, ou indeterminar, generalizar os seus sentidos. Além disso, os artigos indicam o gênero (masculino ou feminino) e o número (singular ou plural) dos substantivos.

Os **artigos definidos** (*o, a, os, as*) indicam que o substantivo se trata de um ser ou algo já conhecido, já mencionado ao leitor ou ouvinte.

Os **artigos indefinidos** (*um, uma, uns, umas*) indicam que o ser ou a coisa nomeada pelo substantivo é um simples representante de uma dada espécie, não conhecido do leitor ou ouvinte.

Como você viu na tirinha, eles também podem ser usados para produzir o efeito de exclusividade ou não do ser ou objeto que acompanha.

Em discussões recentes de linguistas brasileiros, como Ataliba T. de Castilho, Maria H. de Moura Neves e Rodolfo Ilari, o que se convencionou chamar de artigos indefinidos teria, na verdade, mais afinidade gramatical com os pronomes indefinidos. Nesta coleção, entretanto, optamos por manter a classificação das gramáticas mais tradicionais, como as de Celso Cunha e Lindley Cintra e de Evanildo Bechara. Caso queira saber mais sobre o assunto e outras discussões recentes, consulte os livros dos autores referidos acima, indicados em nossa bibliografia de referência.

Nas frases ou enunciados, os artigos definidos e indefinidos podem aparecer combinados com preposições. Veja:

PREPOSIÇÃO	ARTIGO	COMBINAÇÃO
de	+ a/as, o/os, um/uma	= da/das, do/dos, dum/duma
por (<i>per</i>)**	+ a/as, o/os	= pela/pelas, pelo/pelos*
em	+ a/as, o/os, um/uma	= na/nas, no/nos, num/nuns, numa/numas
a	+ a/as, o/os	= à/às, ao/aos*

* Usar esses artigos combinados com preposição é comum em situações de uso da linguagem mais informal.

** Comentar com os alunos que *per* era a forma antiga, em latim, de *por*.

(Singular & Plural: *Leitura, produção e estudos de linguagem*, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.245)

O fragmento 04, em análise, apresenta uma definição e a classificação de artigos, introduzindo, de forma apressada, a ideia de “efeitos de sentido”, embora a orientação deixe clara a opção de se manter na abordagem tradicional.

A ação de consultar, apesar de sugerida como casual, parece determinante para que o professor aprofunde explicações em torno da noção de efeito de sentido. De fato, não cabe ao manual oferecer, de pronto e didatizado, um saber de referência que é de natureza acadêmica e não tecnicista. Esse agir acadêmico reclama práticas letradas profissionais em que cabe ao professor autonomia na busca e sistematização de conhecimentos de referência, frutos de pesquisas e investigações no âmbito teórico.

Constata-se, pois, que as orientações direcionadas para um saber teórico reclamam um letramento profissional para além do manual, embora os autores assumam que não tomaram para o planejamento de ensino dos conteúdos e das atividades os conhecimentos advindos da Linguística. Entretanto, sugerem que o professor possa buscar esse conhecimento, caso acredite ser necessário. Nesse caso, conforme vimos, para resolver os problemas de adequação conceitual subjacentes às atividades, tal conhecimento é indispensável, o que requer a ação contínua de estudar como fundamental ao exercício da profissão.

Assim, seja a orientação metodológica ou teórica, as nossas constatações apontam também para a relevância em se conceber o planejamento de ensino como uma ação não aleatória ou presa a instruções pré-concebidas de forma inalterável. Trata-se de uma ação reflexivamente intencional, mobilizando instrumentos (o objeto a ser ensinado e os diversos suportes que o comportam) para atender a objetivos previamente acordados na comunidade escolar e referendados tanto do ponto de vista político (documentos parametrizadores) quanto do ponto de vista científico (orientações teórico-acadêmicas em relação ao conteúdo disciplinar) (LUCKESI, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste ensaio apontam um produtivo caminho para dar continuidade à investigação posta na questão inicial: “Que ações relativas ao manuseio de atividades são requeridas aos docentes para utilização de recursos profissionais e tecnológicos em situações de ensino?”. O entrecruzamento entre a análise das orientações (Exemplos 01 e 02) e a análise dos textos e atividades (Fragmentos 01, 02, 03 e 04) sinaliza, em princípio, para saberes voltados ora para o objeto-alvo de ensino ora para a utilização de recursos tecnológicos.

A rigor, essa é uma primeira impressão. As orientações, contudo, funcionam em duas direções, sejam metodológicas ou teóricas. Considerada a natureza exploratória deste trabalho, a orientação metodológica requer ações de busca extra-disciplinares, solicitando práticas letradas digitais; enquanto a orientação teórica requer ações de estudo, para um saber de referência, solicitando práticas letradas profissionais. Assim, é possível perceber que as ações requeridas ou sugeridas pelas orientações apontam para uma compreensão apoiada no paradigma da complexidade, em relação ao objeto de ensino (o saber) e ao planejamento (o fazer).

Os mecanismos linguístico-discursivos com que os autores direcionam tais ações parecem sugerir alternativas para as possibilidades de utilização de materiais (tecnologia) e de conhecimentos teóricos (linguísticos ou tradicionais). Essa constatação ajuda a compreender que o livro didático se

configura como um planejamento de ensino proposto dentro dos limites do suporte, mas não dispensa do professor a função de planejador e de executor. Aferir a adequação (ou não) de tais orientações depende de uma reflexão sobre a sua prática. Entretanto, as estratégias discursivas utilizadas por si não são condição necessária nem suficiente para conduzir a execução do planejamento de forma satisfatória, uma vez que o docente pode prescindir das orientações e seguir suas ações nos moldes da tradição ou de uma suposta inovação.

REFERÊNCIAS

Araújo, D. L. de (2014). *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido.

Barros, S. I. G. *Seguir instruções na escola: a sequência injuntiva em questão e em ação*. Monografia de especialização. Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

Batista, A.A.G (1997). *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental. Versão impressa.

Figueiredo, L. de; Balthasar, M.; Goulart, S. (2012). *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Moderna.

Freire, Maximina; Leffa, Vilson. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.59-78.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus.

Kleiman, A. (2013). Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.39-58.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez..

Miller, I. K. (2013). Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.99-121.

Pereira, R. C.; Rocca, M. P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: contexto, 2009.

Rojo, R. H. (2001). Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Kleiman, A. B. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____; Batista, A. A. (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras - Educ.

_____. (2013). Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.163-195.

Signorini, I. (2013). Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.197-209.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 10/08/2015

Aceito em: 21/09/2015