



Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Estudos Linguísticos e Literários
Campus Nilópolis

Tamires Batista de Oliveira

O MATERIAL DIDÁTICO CARIOCA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES:
concepções em uso

Nilópolis – RJ

2020

Tamires Batista de Oliveira

O MATERIAL DIDÁTICO CARIOCA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES:
concepções em uso

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do
certificado de Especialista em Estudos
Linguísticos e Literários.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Nilópolis – RJ

2020

CIP - Catalogação na Publicação

O48m Oliveira, Tamires Batista de

O Material Didático Carioca na perspectiva dos professores :
concepções em uso / Tamires Batista de Oliveira. -- Nilópolis, 2020.
50 f. 30 cm.

Orientação: Marcel Alvaro de Amorim.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) --Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro,
Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, 2020.

1. Material didático. 2. Linguística Aplicada. 3. Ensino de língua .
4. Caderno Pedagógico. 5. Análise Dialógica do Discurso. I. Título.

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do IFRJ -
Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária: Josiane B. Pacheco CRB-7/4615

Tamires Batista de Oliveira

O MATERIAL DIDÁTICO CARIOCA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES:
concepções em uso

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do
certificado de Especialista em Estudos
Linguísticos e Literários.

Data de aprovação: 24 de novembro de 2020.

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Rogério Casanovas Tílio
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior
Universidade Federal de Pernambuco

Nilópolis- RJ

2020

Aos profissionais da educação que, direta ou indiretamente, me formaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos guias espirituais, por me mostrarem com amor e em cada detalhe o meu caminho. Às entidades que com sabedoria me ensinaram a plantar com paciência pois o tempo de Oxalá não é o mesmo que o nosso.

À Luciana, Alexander, Taina, Taiane e Tauã, também conhecidos como Família Sorriso, por me incentivarem na pesquisa e acreditarem em mim. Aos agregados da Família Sorriso, que jamais será pequena, Ana Julia, Gabriel e Rafael e os meus amigos queridos, principalmente, à Jamile que ouviu muitos minutos de áudios fossem eles de comemoração e alegria ou de ansiedade e angústia.

Aos colegas da primeira turma do curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, João, Daniele, Vanessa, Márcia, Lorrana, Diana, Lucas e Mayara por compartilharem essa experiência comigo, constituindo um grupo de muita colaboração e troca e, em especial, ao Rennan com quem a parceria se estendeu dos trabalhos acadêmicos para a vida. Queridos colegas que leram meus escritos, estudaram e debateram sempre que necessário, em uma relação muito bonita de construção de conhecimentos coletiva.

Ao Marcel, meu orientador, que me ensinou muito sobre o que é fazer pesquisa. Nas aulas de Metodologia de Pesquisa, o ouvia falar como se estivesse me mostrando um paraíso; esse paraíso era saber que havia espaço dentro da academia para realizar meu desejo de pesquisa.

Aos professores Clécio Bunzen (UFPE) e Rogério Tílio (UFRJ), membros da banca examinadora e referências não só deste trabalho como de minha formação, que gentilmente aceitaram ler e avaliar este artigo.

*o mestre gira o globo
balança a cabeça e diz
o mundo é isso e assim
livros alunos aparelhos
somem pelas janelas
nuvem de pó de giz*

Caprichos e relaxos – Paulo Leminski

*o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", "interpretado", "escrito" e
"reescrito".*

Pedagogia da autonomia (Saberes necessários à prática educativa) - Paulo Freire

OLIVEIRA, T.B. O Material Didático Carioca na Perspectiva dos Professores: concepções em uso. --p. 50. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2020.

RESUMO

Este artigo visa a analisar as concepções de linguagem, ensinagem e material didático que são relacionadas aos usos do Material Didático Carioca – em específico os de Língua Portuguesa utilizados no ensino fundamental II -, recurso adotado pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro – maior rede pública de ensino da América Latina, partindo da investigação dos discursos construídos por duas professoras de Língua Portuguesa da rede quanto a esse instrumento que se apresenta como materialização de uma política pública curricular. Após a apresentação de um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa (SILVA; CYRANKA, 2009; LIMA, 1985) e do material didático (OTA, 2009; TAGLIANI, 2011; BUNZEN, 2011) em nosso país, exponho a fundamentação teórica e a metodologia adotadas para então desenvolver a análise dos excertos selecionados. Para tanto, foi escolhido como paradigma a pesquisa qualitativo-interpretativista (DEZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), usando para geração de dados a entrevista aberta com grupo focal com duas professoras de uma escola da rede municipal localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, oportunizando maior subjetividade a discussão e um processo mais natural de geração de dados. Os dados gerados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016), adotando, portanto, a concepção de discurso do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017; WEEDWOOD, 2002). Por fim, nas considerações finais, aponto os principais resultados, principalmente, quanto as práticas e concepções, identificadas nos discursos das professoras, que evidenciam um embate discursivo entre percepções próprias das docentes e os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos discursos oficiais e na proposta curricular da rede. Apresento, por fim, encaminhamentos da pesquisa realizada, focando na demanda de um olhar atento aos documentos reguladores, quem são essas professoras e qual ensino de língua é desejado por elas.

Palavras-chave: Material Didático Carioca, Cadernos Pedagógicos, Linguística Aplicada, Ensino de Língua Portuguesa.

OLIVEIRA, T.B. O Material Didático Carioca na Perspectiva dos Professores: concepções em uso. --p. 50. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2020.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the conceptions of language, teaching and didactic material that are related to the uses of Carioca Didactic Material - in particular those of Portuguese Language used in elementary school II -, a resource adopted by the municipal education system of Rio de Janeiro - largest public education system in Latin America, based on the investigation of the speeches constructed by two Portuguese language teachers from the education system regarding this instrument that presents itself as the materialization of a curricular public policy. After presenting a brief history of Portuguese language teaching (SILVA; CYRANKA, 2009; LIMA, 1985) and didactic material (OTA, 2009; TAGLIANI, 2011; BUNZEN, 2011) in our country, I explain the theoretical foundation and the methodology adopted to then develop the analysis of the selected excerpts. To this end, qualitative-interpretative research was chosen as a paradigm (DEZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), using the open interview with a focus group with two teachers from a municipal school located in the West Zone of Rio de Janeiro for data generation, providing greater subjectivity to the discussion and a more natural process of data generation. The data generated was analyzed based on the assumptions of Dialogic Discourse Analysis (BRAIT, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016), therefore adopting the Bakhtin Circle discourse conception (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017; WEEDWOOD, 2002). Finally, in the final considerations, I point out the main results, mainly regarding the practices and conceptions, identified in the teachers' speeches, which show a discursive clash between the teachers' own perceptions and the theoretical-methodological assumptions presented in the official speeches and in the curriculum proposal from the education system. Finally, I present guidelines for the research carried out, focusing on the demand for a close look at the regulatory documents, who these teachers are and what language teaching is desired by them.

Keywords: Carioca Didactic Material, Pedagogical Notebooks, Applied Linguistics, Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DO ENSINO FORMAL AO DISCURSO OFICIAL: BREVE APRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATERIAL DIDÁTICO NO BRASIL	14
3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS: DIALOGICIDADE NAS RELAÇÕES COM MATERIAL DIDÁTICO	21
4	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
4.1	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	26
4.2	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
4.3	DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	28
5	ANÁLISE	31
5.1	ANÁLISE DE EXCERTOS GERAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
5.2	ANÁLISE DE EXCERTOS SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	34
5.3	ANÁLISE DE EXCERTOS SOBRE CONCEPÇÕES DE ENSINAGEM	37
5.4	ANÁLISE DE EXCERTOS SOBRE CONCEPÇÕES DE MATERIAL DIDÁTICO	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	45
	ANEXO – Parecer consubstanciado do CEP	47

1 INTRODUÇÃO

O Material Didático Carioca (MDC) é um material didático¹ em formato de apostilas que são distribuídas aos alunos e professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o uso desse material didático próprio da rede, começou em 2009 com a implementação dos, na época, Cadernos Pedagógicos. Em 2013, ainda sob o governo do prefeito Eduardo Paes, Claudia Costin, então à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME), afirmou, em uma aula inaugural da qual participou e que se encontra disponível na Internet², que os Cadernos foram inseridos nas aulas das escolas do município junto a outras ações previstas em um plano de reorganização da rede, justificando a inserção desse material a partir da necessidade de busca de melhores resultados no ensino municipal.

Esse plano de reorganização trouxe diferentes medidas construídas em diálogo com a proposta curricular municipal que, na justificativa de alcançar uma melhor qualidade de ensino para as crianças e adolescentes, apresentou-se de forma unificada a toda rede. Além dos cadernos, outras ações foram realizadas nessa rede, como a criação de Orientações Curriculares, a definição da Lista de Descritores – disponíveis para língua portuguesa, matemática e ciências - e a aplicação de Avaliações Bimestrais unificadas. Dessa forma, de acordo com esse plano, acreditava-se na possibilidade de unificar todo o currículo³ e ensino da rede. Segundo a proposta da SME, as Orientações Curriculares e a Lista de Descritores passam a deixar claro ao professor as matérias e os temas a serem trabalhados com o auxílio dos Cadernos Pedagógicos⁴/MDC.

De acordo com as indicações dos próprios materiais, eles são instrumentos de apoio que estão a serviço do professor e sujeitos ao planejamento do docente. Porém, apesar da pretensa não obrigatoriedade do seu uso, entende-se como obrigatória sua utilização a partir do momento

¹ Ressalto que parto da compreensão mais ampla de Tomlinson (2011) de que Materiais Didáticos se configuram como materiais utilizados por professores e alunos para facilitar a aprendizagem, podendo ser, segundo esse autor, livros didáticos, apostilas, vídeos, dicionários etc.

² Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=V13Zqcg1A&fbclid=IwAR1NPQBTHndY2lfnb0a8gsWZVV5UiHrTsYcz-6UDUu3BwQKr26dLORScyg> Acesso em: 10/05/2019

³ Considero currículo na perspectiva de Silva (2005, p. 150) ao defender que "o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade."

⁴ Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em: 05/09/2020

em que todas as avaliações pelas quais o aluno vai passar são baseadas nas habilidades e diretrizes desenvolvidas nesse material.

Partindo da perspectiva de que prática e teoria não se desassociam, este artigo surge da experiência de estágio vivida por mim no segundo período de 2017. O estágio supervisionado em uma escola na zona oeste do Rio de Janeiro me possibilitou o contato com os Cadernos Pedagógicos usados na prática, me permitindo, dessa forma, presenciar a relação dos professores e alunos com esse material. Faz-se necessário esclarecer que se toma aqui também a perspectiva de ex-aluna da rede municipal do Rio de Janeiro, que estudou, na 7ª série (8º ano) e 8ª série (9º ano), em 2009 e 2010, respectivamente, anos em que os materiais didáticos próprios da SME-RJ começaram a ser usados.

Durante a experiência de estágio, muitos comentários a respeito dos Cadernos Pedagógicos foram feitos. Por parte dos alunos, alegava-se que o material era repetitivo, chato e “sempre a mesma coisa”. Por parte dos professores, foram percebidas algumas observações: num primeiro momento, esses profissionais consideraram positivos os descritores e Cadernos Pedagógicos, pois se passa a ter determinado o que deve ser ensinado; em um segundo, percebeu-se um movimento de avaliar o material como negativo, pois, segundo alguns professores, o material “não tem gramática”. Esses abordavam o que entendiam por gramática dentro de sala, colocando-a no quadro ou em material impresso, o que se traduzia muitas vezes em quadros de funções e nomes e exercícios de classificação.

É justamente motivada pela compreensão da relação desses professores com o Caderno, que este artigo busca a responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais os discursos sobre linguagem, ensinagem⁵ e material didático construídos pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro diante do material didático adotado pela rede?* Para tanto, recorro a uma pesquisa qualitativa e interpretativista, com geração de dados a partir de entrevista aberta para grupo focal e análise dessa entrevista a partir do instrumental teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Para atender a proposta de focalizar o discurso dos docentes, foram entrevistadas duas professoras de Língua Portuguesa de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro. A escola escolhida tem 8 turmas e apenas duas professoras da disciplina. A professora 1 está na

⁵ Utilizo, assim como Szundy e Nicolaidis (2013), o termo ensinagem, na tentativa de demonstrar a relação imbricada entre os conceitos de ensino e aprendizagem.

rede desde 2001 e leciona para as turmas de 6º e 8º anos e a professora 2 está há 12 anos na rede e lecionada para o 7º e 9º anos.

Com efeito, este artigo divide-se em mais cinco partes. Na primeira seção, apresento um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa e do material didático em nosso país, passando por uma sequência temporal marcada pelos principais atos na esfera da educação como a elaboração de documentos oficiais, a disciplinarização da Língua Portuguesa e programas de políticas públicas em educação. Na segunda seção, ainda teórica, discuto os principais conceitos do Círculo de Bakhtin, em primeiro momento, apresentando o Círculo e suas críticas às correntes objetivismo e subjetivismo, para, então debater a teoria da linguagem proposta por seus autores, focando no discurso como socialmente construído. Para essa discussão, considero principalmente os escritos do próprio Bakhtin e de Valentin Volóchinov

Na terceira seção, discorro sobre a metodologia adotada, delimitando, portanto, o paradigma e tipo de pesquisa, além de descrever o contexto, os instrumentos de geração e análise de dados e o corpus enfocado nesta pesquisa, para, na quarta seção, apresentar a análise dos dados. Por fim, nas considerações finais, aponto os principais resultados e encaminhamentos da pesquisa realizada.

2 DO ENSINO FORMAL AO DISCURSO OFICIAL: BREVE APRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATERIAL DIDÁTICO NO BRASIL

O ensino de Língua Portuguesa que observamos hoje refrata de diferentes formas suas raízes em uma tradição clássica e em diversas (in)coerências construídas no decorrer de anos, expressas em documentos oficiais, políticas linguísticas e construções sociais sobre a linguagem e o ensino. Podemos relatar o histórico do ensino de Língua Portuguesa a partir de alguns aspectos, como o processo de disciplinarização, de gramaticalização, o histórico dos documentos oficiais, entre outros. Neste trabalho, optei por seguir uma linha do tempo em diálogo com esses principais aspectos delimitadores do que foi e é o ensino de Língua Portuguesa no Brasil na dimensão discurso oficial.

Nosso país, tendo sido colônia de Portugal e este sendo uma nação europeia, recebe diretamente o projeto de escolarização das línguas clássicas, seguindo um padrão de ensino de língua trazido pelos jesuítas. Dessa forma, o Brasil, até o século XVIII, tem por conteúdo curricular a gramática do latim e a apreciação da considerada boa literatura clássica e europeia, em um processo de transmissão e contemplação, que ainda hoje ressoa em materiais didáticos pautados em leituras de “bons exemplos” da Literatura (SILVA; CYRANKA, 2009). Além disso, o ensino das línguas clássicas no país, até então colônia, orientou o ensino de Língua Portuguesa, visto que a abordagem para o ensino do latim partia de uma gramática a ser memorizada – correspondendo as concepções e desejos dos que tinham acesso ao estudo à época- o que, muitas vezes, é reproduzido nas aulas de Língua Portuguesa até hoje; nesse sentido, estudar e, portanto, aprender a gramática é comparado a aprender Português (LIMA, 1985).

Com o tempo, o Português passa a ganhar maior atenção e a demonstrar maior necessidade de ser aprendido, devido a aspectos políticos, econômicos e sociais, passando, portanto, a ser sistematizado, gramaticalizado, de início, em paralelo ao ensino de latim e, depois, já de forma independente. Em 1750, Marquês de Pombal torna obrigatório o uso do Português no Brasil, sendo proibidas outras línguas, inclusive a língua geral⁶. A partir desse momento, tem-se o

⁶ De acordo com Silva e Cyranka (2009), “o português, trazido pelos colonizadores portugueses, embora oficial, não era a língua dominante, pois com ele coexistiam outras duas: a chamada língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no país, que provinham, em sua maioria, do tupi, e o latim, no qual se fundamentavam o ensino secundário e superior jesuítico...”.

processo de gramaticalização e o ensino de Língua Portuguesa entra para o currículo (BUNZEN, 2011). Até o início do século XX, acompanha-se muitos movimentos para a manutenção desse modelo de ensino, incluindo a homologação de documentos que determinam o que se ensina e como nomear a disciplina, reafirmando as tendências pedagógicas já estabelecidas.

Até a década de 1940, mantém-se esse ensino tradicional ordenado pela gramática imutável e inflexível, retirada dos bons exemplos em compêndios de obras clássicas (LIMA, 1985). Esse molde se mantém, principalmente, porque a estrutura social desses tempos se perpetua; a população com acesso à escolarização formal anseia justamente por um ensino voltado aos clássicos da literatura estrangeira/europeia, logo, a escola até esse período atende aos desejos e corresponde aos usos estabelecidos pela clientela, nesse caso, a elite.

A partir de 1950, as escolas passam a receber outros públicos. As classes populares passam a exigir o direito à escolarização e, portanto, as instituições escolares passam a perceber uma maior diversidade de alunos, usos da língua e novos anseios culturais começam a habitar a escola. Essa nova clientela traz mudanças nas funções e objetivos da escola (SILVA; CYRANKA, 2009). No ensino de Língua Portuguesa, essa questão se torna sensível, principalmente, porque a variante linguística dos novos frequentadores do espaço escolar não é a norma estudada pela escola até então. Pelo contrário, a variante das classes populares é a norma negligenciada e desprestigiada pelos processos e objetos oficiais da escola (LIMA, 1985).

Aliada a essa abertura para novo público, na década de 1960, a linguística chega com grande força nas universidades, com estudos que buscam romper com a lógica de ensino até então estabelecida. Esses estudos surgem em contraposição às políticas linguísticas implementadas nessas décadas, como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, documento adotado para o ensino a partir de 1959, que reforça a perspectiva normativa e metalinguística da educação linguística vigente (LIMA, 1985). Apesar das novas vertentes estudadas pela linguística - a criação do projeto NURC (Norma Urbana Oral Culta), em 1969, por exemplo, ilustra bem o interesse dessas vertentes -, as novas teorias e perspectivas não são notadas na sala de aula (SILVA; CYRANKA, 2009).

Em vista disso, vivencia-se, nos anos 1970, os fenômenos conhecidos como crise da educação e fracasso escolar. Dentro desses períodos que envolvem a crise da educação, surgem documentos oficiais como a LDB de 1961, que demonstra uma flexibilização no ensino de

língua, mas, em 1971, sob o viés tecnicista defendido pelo governo militar, os documentos complementares à lei suspendem a influência liberalista do texto de 1961 (SILVA; CYRANKA, 2009).

Ainda sobre a LDB, teóricos apontam, em certa medida, incoerências, visto que mesmo descentralizando o sistema educacional – por meio da abertura para que estados determinem suas políticas educacionais – a essência do ensino de língua ainda é mantida (BUNZEN, 2011). Os dois momentos e perspectivas percebidos na LDB e seus pareceres mostram a oposição entre a defesa de um ensino centrado no uso que visa a contextualização e a aplicação de um ensino a respeito da língua, não reflexivo (LIMA, 1985).

Dos anos 1980 em diante, as novas teorias da sociolinguística, linguística textual, entre outros estudos – como a teoria do Círculo de Bakhtin – ganham destaque, exigindo novas concepções de linguagem. Começa nos anos 1990, portanto, uma fase de ebulição dessas novas perspectivas, que já vinham sendo debatidas e apresentavam crescimento, na qual dá-se maior atenção aos linguistas preocupados com uma efetiva reformulação do ensino de língua (SILVA; CYRANKA, 2009). Nota-se, por exemplo, que as políticas curriculares criadas nesse período, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotam novas concepções de linguagem e ensino de língua. Segundo Bunzen (2011, p. 905),

os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais. Na mesma direção, o PNLD assume um caráter de “combate” às “pragas do ensino de português”, entendido por alguns como uma política de “educação linguística”, distanciando-se, em certo sentido, dos critérios dos professores para escolha de um “bom livro didático” e aproximando cada vez mais do que é legitimado pela ciência como “ideal” para o ensino de língua materna.

As inovações teórico-metodológicas vistas nos PCN e PNLD⁷ não parecem ter provocado, no entanto, mudanças profundas no ensino de Língua Portuguesa enraizado no processo de escolarização brasileiro, ainda que essas sejam propostas flexíveis e não se prevê com elas determinar uma unidade plenamente estabelecida no ensino. Espera-se, no entanto,

⁷Apesar de ter ciência de que na atualidade o documento oficial em validade é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), opto por não abordar esse documento diretamente, uma vez que o material didático selecionado como objeto de discussão do corpus deste artigo foi composto e é utilizado desde antes da homologação da BNCC.

com a oportunização de acesso a novas teorias e materiais que as sigam, gerar algum impacto nas práticas estabelecidas nos espaços pedagógicos.

Contudo, o tempo das aulas de Língua Portuguesa parece seguir sendo ocupado predominantemente pelo ensino da gramática prescritiva, deixando em desfalque, por exemplo, o trabalho com a leitura, escrita e a oralidade. Nesse sentido, constitui-se um ensino que, apesar das tentativas de trabalhar na perspectiva dos usos reais da língua a partir do texto em sua integralidade e dos diversos gêneros textuais, aparentemente segue privilegiando listas de exercícios, sobretudo metalinguísticos, e uso maçante da nomenclatura gramatical.

O PNLD, por sua vez, é apresentado como um elemento fundamental nesse histórico do ensino de Língua Portuguesa, o que se justifica no fato de o livro/material didático, principalmente esse distribuído nas escolas públicas, desempenhar papel fundamental na prática docente.

O termo “livro didático” começa a ser usado formalmente a partir do final da década de 1930. Esses materiais, a princípio, eram criados e entendidos como manuais ou como uma coletânea de textos sobre os temas do currículo escolar (OTA, 2009). Com o tempo, os livros didáticos precisavam se adaptar não só aos diferentes momentos históricos como também ao público da escola, as perspectivas de ensino e interesses (BUNZEN, 2011).

Como visto anteriormente, o histórico do ensino no Brasil mostra um processo de crise que tem como marco a abertura das escolas para novas classes. No ensino de Língua Portuguesa, vimos que a norma linguística estudada até então não era a usada pelos novos alunos e os objetivos da escolarização também eram diferentes. Na estrutura educacional, essa crise na educação se revela também na carreira docente, pois novo público nas escolas também significa novo público em todos os níveis de ensino e, portanto, também nos cursos de licenciaturas/formação de professores, que começam a se multiplicar rapidamente (OTA, 2009).

Nota-se, nesse sentido, um processo de desqualificação do profissional docente, e esse processo começa na formação inicial, que passa a ser acelerada, muitas vezes, perdendo a qualidade. Esse processo ocorre, principalmente, com o surgimento de muitos novos cursos de formação de professores, mais parecidos com uma fábrica de professores, em sua maioria mecanizados e sem uma perspectiva crítica da profissão (SILVA; CYRANKA, 2009). Isto é agravado pela falta de formação continuada, pois o acesso e condições de permanência em

cursos de pós graduação não favorecem os profissionais da educação⁸, além de não serem garantidos outros cursos possíveis em outras modalidades de formação contínua.

Esses aspectos apontam para a intensificação de uma qualificação profissional em decadência e para a desvalorização da carreira, refratando, é claro, na relação com os materiais didáticos. Essa falta de qualificação gera déficit na elaboração do material próprio e pode levar, por conseguinte, ao uso acrítico dos livros adotados (BUNZEN, 2011). A desqualificação da carreira representa uma remuneração inapropriada, levando professores a trabalharem em muitas escolas, com cargas horárias extensivas, e à precarização das relações de trabalho e crise da autoridade docente, agravada nos anos 1980-1990.

Por esses motivos, dentre outros, o professor não tem tempo e oportunidade de se qualificar, de produzir o próprio material ou de preparar adequadamente suas aulas, tornando mais problemática a desqualificação do profissional e da educação. Dessa forma, o livro didático, muitas vezes, entra como um facilitador ao oferecer listas de exercícios, propostas prontas, reforçando um papel do docente como transmissor do conteúdo dos livros (OTA, 2009). O livro didático se torna a principal e, na maioria dos casos, única fonte de leitura para professores e alunos, o que por vezes é agravado quando ele passa a ser visto como discurso de autoridade (TAGLIANI, 2011). Uma possível motivação dessa visão é a autoria dos livros ser percebida como vinda de pessoas reconhecidas como acadêmicos e pesquisadores, além disso, pode ser motivado pelo fato desse material passar a ser avaliado e distribuído pelo governo para as escolas públicas, devido surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na década de 1990.

O desenvolvimento desse programa começa com a definição, pelo Ministério da Educação e Cultura, de diretrizes para elaboração do material didático, levando aos critérios gerais e requisitos mínimos e atuando de forma mais direta na avaliação desses materiais, já do meio para o final da década de 1990 (TAGLIANI, 2011)⁹. Nesse contexto, temos um programa que preza, dentro de suas possibilidades, pela qualidade dos livros didáticos e pela distribuição dos materiais para as escolas públicas, ainda que não seja possível afirmar que esse processo de

⁸ Um projeto mais consistente de formação continuada em nível nacional para professores de linguagens surge no Brasil em 2013, com o PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Esse programa de pós-graduação em rede possui polos em todos os estados brasileiros, ofertando vagas para docentes que estejam atuando na educação básica. Na oferta das primeiras turmas, era garantida ainda uma bolsa de mestrado para todos os alunos. No entanto, nos últimos anos, essa bolsa não é mais ofertada como possibilidade.

⁹ Para um histórico mais extenso da história da construção do PNLD, sugerimos: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> Acesso em 10.10.2020

avaliação – ou qualquer processo de avaliação, é importante dizer – possa atender uma concepção ideal de material/livro didático.

Em relação a percepção do material como discurso de autoridade, o livro didático se propõe a definir *o que* e *como* ensinar, geralmente se configurando como o principal, oficial e único material dentro do ambiente escolar (TAGLIANI, 2011). Em uma perspectiva crítica do processo de ensino-aprendizagem¹⁰ o livro didático apareceria como um mediador, pois as escolhas seriam feitas pelo professor de acordo com seu planejamento, contexto etc., respeitando assim, sua autonomia docente. Porém, muitas vezes, percebe-se o uso massivo do livro didático, de forma acrítica, aparentando pouca flexibilidade desse instrumento.

No estudo de Dulce Tagliani (2011), que aborda questões relacionadas ao uso do Livro Didático de Língua Portuguesa, fica evidente o contraste da concepção de livro didático ideal – como um mediador, uma articulação no processo ensino aprendizagem – e a concepção, comumente, vinculada na prática escolar. Segundo a autora,

A concepção de livro didático (LD) que se tinha, então, é de estruturador das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos. Essa concepção ainda persiste e é pouco adequada para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo, “marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional” (TAGLIANI, 2011, p. 137).

O livro didático de Língua Portuguesa é reflexo do histórico do ensino de Língua Portuguesa, sendo assim, os momentos e processos comentados acima influenciam diretamente na elaboração dos livros didáticos e nos usos realizados com eles. O livro didático de Língua Portuguesa surge na década de 1960, atende primeiro à uma perspectiva da linguística estrutural e da teoria da comunicação, mas, a partir dos anos 1980, passa a adotar a concepção de texto da pragmática – efeito da ebulição dos estudos do Círculo de Bakhtin (OTA, 2009). Com a efervescência, nessas décadas, de teorias linguísticas antes não focalizadas ocorre uma ampliação do conceito de texto e os livros passam a veicular novos e diversos gêneros, sendo,

¹⁰ Entendo a perspectiva crítica do processo de ensino aprendizagem, em diálogo com o conceito de Letramento Sociointeracional Crítico proposto por Tílio (2017), como aquela que tem por objetivo empoderar os educandos, provendo-os com um aparato analítico-crítico que possa auxiliá-los a refletir sobre experiências e práticas com a língua(gem), as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem.

em alguns anos, alguns dos critérios de avaliação do PNLD a diversidade de gêneros e autoria dos textos.

Seguindo a concepção de mediador dos processos didáticos em sala de aula, neste artigo, considero o Material Didático Carioca adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro como material didático utilizado em um novo momento da história do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas do município. O material apresenta estrutura e formatação diferentes, mas segue algumas características de um livro didático, indicando conteúdos, métodos, exercícios, atividades e textos com a prerrogativa de ser um auxiliador e estar à serviço do professor.

Na seção de metodologia da pesquisa, discorrerei de forma mais detalhada sobre esse material, instrumento importante na construção do corpus deste artigo. Na próxima seção, no entanto, apresento os pressupostos teóricos que guiam a pesquisa a partir do pensamento dos autores do Círculo de Bakhtin, em especial, do próprio Bakhtin e de Volóchinov.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS: DIALOGICIDADE NAS RELAÇÕES COM MATERIAL DIDÁTICO

Passo a apresentação de algumas reflexões teóricas que fundamentam a análise deste artigo. Interesse-me, sobretudo, pelo que o chamado Círculo de Bakhtin entende por linguagem/discurso e por alguns dos conceitos decorrentes dessa compreensão, como o de dialogismo.

A ideia de um Círculo de Bakhtin, grupo formado por estudiosos soviéticos de diferentes formações, mas que tinham como ponto comum uma visão da linguagem, se estabelece a partir da necessidade de se publicar as obras desses autores sem que fosse dada a eles mesmos a autoria dessas produções, devido questões políticas e pessoais (WEEDWOOD, 2002). As discussões sobre as autorias dessas obras são variadas, mas, para esta pesquisa, basta a compreensão de que esse conjunto de publicações e pensadores tinham em comum, como sinalizei, um pensamento sobre a linguagem social e historicamente atravessado, o que nos leva à uma certa centralidade teórica, ainda que seja resultante de um grupo multidisciplinar e com focos diversos (MOLON; VIANNA, 2012).

Credita-se a esse conjunto de pensadores russos, – que abrange, além de Bakhtin, autores como V. N. Volóchinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), L. Pumpianskii (1891-1940), K. Vaguinov (1899-1934) entre outros – no campo dos estudos da linguagem, uma postura crítica à linguística tradicional, trazendo para a centralidade da análise o discurso, que se realiza concretamente na interação verbal (MOLON; VIANNA, 2012). O Círculo propõe, portanto, uma filosofia da linguagem construída sob o pilar da interação social.

Em termos teóricos, os autores do Círculo de Bakhtin desenvolvem uma concepção de linguagem a partir da crítica dos estudos da filosofia da linguagem até então estabelecida e da linguística em geral, questionando qual o objeto real da filosofia da linguagem. Dentre as visões de linguagem analisadas e criticadas por esses autores, deparamo-nos, portanto, com duas tendências nesse campo, nomeadas por *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Valentin Volóchinov (2017) afirma que a crítica às duas vertentes dos estudos da linguagem mencionadas se origina no isolamento e delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo por elas realizados. Para o subjetivismo individualista, que tem como um dos principais pensadores Wilhelm von Humboldt, o objeto de estudo é o ato discursivo individual e criativo, sendo ele fundamento da

língua; dessa forma, o psiquismo individual predomina, considerando a língua como formação, criação ininterrupta que se dá de forma consciente, não permanecendo estável.

Em contraposição a essa corrente, Volóchinov (2017) apresenta que o objetivismo abstrato, por sua vez, tem por objeto o sistema de formas idênticas, sendo Ferdinand de Saussure o pensador de maior expressão nessa tendência. Essa corrente, representada principalmente pelo estruturalismo, considera a língua como fato social na perspectiva da linguagem como criação coletiva, fixando-se para o indivíduo como um sistema de caráter normativo que exclui qualquer consciência individual do ato discursivo. O objetivismo abstrato lida com a língua como morta, como um sistema pronto a ser decodificado, se afastando da realidade, portanto, não podendo o uso da linguagem ser o objeto de fato dos estudos da linguagem. Isso se evidencia na abordagem pouco explorada pelo estruturalismo quando se leva o estudo das formas linguísticas para uma perspectiva histórica.

Diante dessas correntes, o Círculo de Bakhtin elabora sua crítica e proposta, considerando que todo signo é ideológico, sendo ele parte da realidade e, dessa forma, um fenômeno do mundo externo (WEEDWOOD, 2002). Este fenômeno não existe fora da comunicação social; fora dela é só objeto físico, mas, assim como o signo não pode ser isolado da comunicação, também não pode ser isolado de sua base material.

Nessa perspectiva, o movimento de produção do signo ideológico é originado em processos externos, visto sua existência necessariamente na interação social, portanto, não se encontra em sistema fechado, no organismo, e por isso as ciências naturais (biologia, fisiologia) não podem lidar com o signo mesmo que o organismo individual tenha participação na produção. Volóchinov (2017) questiona que, se o signo e tudo que pode ser gerado a partir dele, inclusive outro signo, sucedem da experiência externa, como estabelecer uma abordagem de fato objetiva sem que seja fundada em uma psicologia biológica ou fisiológica, mas alicerçada em uma psicologia sociológica?

Chega-se então no cruzamento que é o signo, no qual organismo e mundo externo se encontram. O signo, que é indissociável do mundo externo, também tem produção estritamente ligada ao organismo e o psiquismo subjetivo individual que, apesar de interno, também é social e, portanto, indissociável do mundo externo. Segundo Volóchinov, o psiquismo (signo interior) e a ideologia (signo exterior) “se interpenetram dialeticamente no processo único e objetivo da comunicação social” (2017, p. 140).

O Círculo de Bakhtin defende que todo signo é ideológico e, em decorrência disso, considera que toda mudança ideológica vai gerar mudança linguística, o que justifica a crítica ao estruturalismo que, apesar de reconhecer a existência legítima, não abrange em seus estudos atenção devida à língua em uso, dentro de contexto de fala, com suas variações (WEEDWOOD, 2002).

Dessa forma, no início desta seção, apresentei duas tendências em que a primeira põe na centralidade do estudo a formação individual, recorrendo ao signo interior, já a segunda tendência, também de forma a excluir seu oposto, traz para a centralidade o signo externo, sendo este, estritamente, a forma linguística. Em síntese, Volóchinov analisa que

o objetivismo abstrato, ao considerar o sistema da língua como único e essencial para os fenômenos linguísticos, negava o ato discursivo – o enunciado – como individual. Nisso, como havíamos dito certa vez, está o proton pseudos do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista considera justamente o ato discursivo – o enunciado – como único e essencial. No entanto, ele também define esse ato como individual e por isso tenta explicá-lo a partir das condições da vida psicoindividual do indivíduo falante. Nisso está seu proton pseudos (VOLOCHINOV, 2017, p. 200).

Portanto, é na relação não excludente entre esses dois elementos constituintes do processo de enunciação que se elabora uma perspectiva dialógica da linguagem. Segundo Weedwood, “em oposição a essas duas [visões], Bakhtin defende urgência de considerar a língua como uma atividade social em que o importante não é o enunciado, o produto, mas sim a enunciação, o processo verbal” (2002, p. 151). Não considera, dessa forma, a língua como individual, como preconiza o subjetivismo individualista, mas como um processo em que o enunciado, entendido como forma linguística, em contato com outros indivíduos e enunciados, ou seja, na interação social, ganha sentido na enunciação.

Ainda que considere a língua um fato social, como para Saussure, Bakhtin centraliza o estudo não em uma língua abstrata e ideal, mas sim na sua concretização, enunciação. Segundo Volóchinov, a realidade efetiva da língua é o “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (2017, p. 219).

Levando em consideração essa perspectiva de linguagem, o Círculo defende que só existe língua onde tiver interação discursiva, isto porque, segundo esses autores, a realidade concreta da língua é a enunciação, e esta acontece no contato entre indivíduos e enunciados.

Essa relação é dialógica porque discursos constituem uns aos outros, um enunciado responde ao outro, prevê o outro no seu horizonte social.

Esse horizonte é a delimitação contextual do processo de enunciação: quem fala, para quem, em qual tempo, por qual motivo etc. Esse outro para quem se produz um enunciado tem profissão, idade e uma história e experiência social para a qual o enunciador se modela, “[...] a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro...” (VOLOCHINOV, 2017, p. 206). Entende-se, pois, que os enunciados se encontram nesse espaço de interação, estando em constante troca: “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de respostas, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Assim sendo, o Círculo concebe o discurso como dialogicamente constituído. Em resumo, Volóchinov apresenta que

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.[...] O monumento como qualquer enunciado monológico é orientado para ser percebido [...] na formação daquela esfera ideológica, da qual ele é um elemento indissolúvel (VOLOCHINOV, 2017, p. 184-185).

Na seção anterior, vimos que o material didático aparece como um mediador dos processos didáticos na sala de aula. Esse material, portanto, se apresenta para dois leitores potenciais: professor e aluno. Busco, neste artigo, analisar os discursos que surgem da relação dialógica dos professores com o material, compreendendo seus posicionamentos frente a esse recurso. Entendo que tanto o material didático quanto os professores se constituem na relação entre si e com outros discursos, sejam os pressupostos teóricos defendidos pela rede de ensino, as diretrizes dos documentos oficiais, entre outros discursos que permeiam o universo da educação, uma vez que, segundo Faraco, “vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais” (2009, p. 58).

Partindo da compreensão que “de fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se

para usá-lo etc.” (BAKHTIN, 2016, p 24-25), considero, neste trabalho, que toda relação do professor com o material é dialógica, e é nessa dialogicidade que pretendo focar, nessa relação em que o professor apresenta suas atitudes responsivas no contato com o livro didático sobre conceitos como linguagem, ensinagem e até mesmo material didático.

Tendo apresentado as reflexões teóricas que guiam esta investigação, no próximo capítulo, apresento os fundamentos metodológicos que delineiam a análise proposta nesta pesquisa.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista de investigação científica. Nesse sentido, entendo pesquisa qualitativa, de acordo com o que Denzin e Lincoln (2006) propõem ao conceituá-la, como conjunto de práticas que situam o observador no mundo, isso porque os dados qualitativos geram diversas representações desse mundo. Diante das generalizações do positivismo, a pesquisa qualitativa surge da necessidade de usar estratégias que propiciem a geração de dados da forma mais natural possível, utilizando, portanto, meios que possibilitem maior subjetividade e a discussão de aspectos menos quantitativos.

Já por pesquisa interpretativista, entendo, como pressupõe Moita Lopes (1994), que apenas pela interpretação pode-se compreender a multiplicidade de sentidos que constroem as diferentes realidades sociais. O material didático aqui abordado é criado e utilizado por sujeitos e contextos sociais diversos, possibilitando diferentes concepções e usos pedagógicos. Portanto, fazem-se necessários mecanismos que prezem por compreender o uso desse material dentro do contexto social em que ele é utilizado pelo professor.

Entendo, com base no paradigma qualitativo-interpretativista, o professor como sujeito que age na e constrói sua realidade. Isso me leva a compreender o professor como agente na interpretação dos usos dos cadernos pedagógicos e de seus resultados, considerando principalmente a pluralidade de vozes que se apresenta nas situações comunicativas na interação social, que preveem sujeitos sociais, históricos e discursivos.

4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa tem como foco docentes de uma escola municipal de turno único, localizada em área urbana da zona oeste do Rio de Janeiro. A instituição atende 8 (oito) turmas regulares do sexto ao nono ano e possui uma média de 17 professores, sendo apenas duas de Língua Portuguesa.

Nessa pesquisa, foram entrevistadas as duas professoras de língua portuguesa dessa escola. A primeira professora é formada em Letras Português - Inglês pela Simonsen, Faculdades Integradas Simonsen, instituição privada de ensino superior localizada na cidade do Rio de Janeiro, desde 1999. Começou a docência em 2001 na rede Municipal de ensino do Rio

de Janeiro. Em 2004, passa a lecionar também na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Este ano, leciona nas turmas de 6º ano e 8º ano e é moradora da região em torno da escola.

A segunda professora participante da pesquisa, moradora de Jaquarepaguá, é formada em Letras Português/Literaturas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde cursou também a Especialização e o Mestrado, ambos na área de Literatura. Possui também o título de doutora na área de Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Começou a docência há 20 anos, mas está na rede municipal há 12 anos e na rede estadual há 16 anos. Atualmente, leciona para as turmas de 7º ano e 9º ano.

A entrevista foi conduzida por mim, formada em Letras Português-Literaturas na UFRJ em 2019, aluna da pós-graduação *lato sensu* em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro *campus* Nilópolis.

Por conta da pandemia de COVID-19 que atingiu o mundo no ano de 2020, causando a necessidade de isolamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais, a entrevista foi conduzida pelo Google Meet, de modo a garantir a segurança das professoras participantes. É importante mencionar também que a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa institucional, conforme autorização anexada a este artigo.

4.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada entrevista aberta, a partir da abordagem do grupo focal, com duas professoras. Nessa técnica de geração de dados, o entrevistador aborda o tema e o entrevistado comenta e discute livremente sobre o assunto sugerido. Nesse formato de grupo focal, podemos observar inclusive como um participante reformula sua posição ou opinião diante da interação com os outros entrevistados (CRESWELL, 2013).

As discussões acontecem em grupos de poucos participantes e apresenta, geralmente, um entrevistador que deve presar por ser ouvinte e interromper o mínimo possível, devendo apenas conduzir o debate para que seja produtivo e focado no objetivo da pesquisa. A entrevista aberta – utilizada quando se deseja obter maior número de informações sobre o tema na perspectiva do entrevistado - se caracteriza por dar maior liberdade para que o participante discorra sobre o tema sugerido.

Os dados gerados na entrevista de grupo focal foram analisados a partir da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Essa abordagem tem como unidade de análise o enunciado, ou seja, estuda o uso da língua no contexto. Segundo Brait (2010, p. 10), é possível definir o embasamento que constitui a Análise Dialógica do Discurso como “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos”. Dessa forma, adota-se uma análise pautada no uso concreto da língua possibilitado na interação verbal, que é evidenciada pelo caráter dialógico da linguagem.

A análise nessa perspectiva se divide em três momentos: descrição, análise e interpretação. Entende-se que a significação da palavra se junta ao contexto na enunciação e assim criam-se sentidos dos enunciados. Portanto, primeiro descreve-se o objeto por sua substancialidade linguística e enunciativa para então analisar as relações entre esses dois campos – a língua e a enunciação- e, por fim, interpretar os sentidos construídos nessa junção.

4.3 DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Como afirmado na introdução deste artigo, o material em questão surge da proposta de reorganização da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro para a implementação de um currículo básico para todas as disciplinas. Essa proposta traz, além de reformulações estruturais, quadros de orientações curriculares, cadernos pedagógicos, avaliações unificadas e abordagem de descritores.

Quanto ao material que é foco desta pesquisa, sabe-se que, até o ano de 2019, os cadernos foram distribuídos em formato de apostilas, sendo quatro apostilas por disciplina para cada aluno, correspondentes aos quatro bimestres do ano letivo. A partir de 2019, os cadernos passam a ser semestrais, contendo as propostas das cinco disciplinas, logo, dois por aluno. Esses materiais têm, em geral 304 (trezentas e quatro) páginas, aparentando destinar o maior número dessas para Língua Portuguesa e Matemática, com uma média de 65 (sessenta e cinco) páginas para cada uma dessas disciplinas, ficando uma média de 50 (cinquenta) páginas para História, Geografia e Ciências.

A partir dessa mudança, em 2019, a apresentação física dos Cadernos muda, aparentando maior qualidade de impressão e resistência do material. Além disso, ele adquire mais características físicas e estruturais de livro didático, como sumário, que não entrava nos Cadernos Pedagógicos anteriores, e a reprodução da letra do hino nacional. O nome desse

recurso também é alterado para o atual nome: Material Didático Carioca. O MDC afirma que esses materiais foram produzidos por professores elaboradores de material pedagógico, que se mantêm na equipe mesmo após a mudança de estrutura realizada.

A editoração e impressão do material didático seguem sendo realizadas pela editora Edigráfica. A distribuição é realizada no início de cada semestre. Até 2019, os materiais eram distribuídos para professores e alunos, sendo os cadernos dos alunos coloridos e o dos professores em preto e branco. Os cadernos dos professores vinham com as respostas esperadas e com orientações para os professores e indicação de materiais complementares. A partir de 2019, os professores recebem somente a versão digital do MDC do professor, contendo apenas as respostas esperadas.

Em uma carta de apresentação desse projeto emitida em 2009¹¹, não há explicitamente a informação da obrigatoriedade ou não obrigatoriedade do uso desses Cadernos Pedagógicos, atualmente Material Didático Carioca, porém, em um documento intitulado Cadernos de Políticas Públicas, com data posterior a 2016, afirma-se que “os professores recebem os Cadernos, que são de uso facultativo, além dos livros didáticos, mas a grande maioria escolhe o material desenvolvido especialmente para a rede municipal, por sua qualidade e pela atualidade do formato das lições.”¹² Vale ressaltar que em greves dos professores entre esses anos uma das pautas era o questionamento da obrigatoriedade do uso desses materiais elaborados e distribuídos pela SME-RJ.

Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam esses materiais são explicitados em documentos como o currículo da rede de 2020, que afirma ser pautado em uma concepção de “língua/linguagem como um fenômeno social”. Dessa forma, dá-se prioridade em aula para a experiência com a língua materna em sua situação de uso real, uma Língua Portuguesa “múltipla, variável, dinâmica e inserida no jogo social”¹³.

À vista disso, a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa adotado tem por objetivo a construção da competência comunicativa dos alunos, colocando na centralidade das aulas textos que circulam na sociedade e oferecendo uma diversidade de textos (orais, escritos, verbais, não verbais e de diversos gêneros). Além disso, esse currículo considera quatro eixos para o ensino

¹¹ Fonte: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/orientacoesCurriculares/cadernosDeApoioPedagogico.htm> Acesso em: 05/09/2020

¹² Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em: 05/09/2020

¹³ Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf> Acesso em: 05/09/2020

de linguagem: análise linguística, oralidade, leitura e escrita, partindo de uma abordagem descritiva da língua.

Os materiais apresentam divisão das páginas dedicadas a cada bimestre e o sumário apresenta uma divisão por texto, esses textos não são os únicos no grupo de atividades, mas essas atividades são estabelecidas a partir deles, seja na comparação com outros textos, seja a partir de perguntas de interpretação, reescrita de trechos etc. Outras subdivisões são construídas a partir de títulos típicos de seções de livros didáticos como “*produção de texto*”, “*conversando sobre o texto*”, “*espaço pesquisa*”, entre outros. Essa estrutura reitera a concepção em que o texto ganha a centralidade na sala de aula.

Os documentos que regulam a perspectiva teórico-metodológica desses materiais apresentam referências com predominância de livros da linguista Irandé Antunes. Essa autora adota uma concepção de ensino de língua pautada em ampliar a competência no uso oral e escrito da Língua Portuguesa, a partir, principalmente, das contribuições da linguística textual. Portanto, parte de um viés interacionista da linguagem, que considera que a língua se atualiza em situações de atuação social e através de práticas discursivas que se materializam em textos, considerando o aluno sujeito da aprendizagem que, sob essa perspectiva interacional e discursiva, faz uso da linguagem e reflete sobre esse uso.

Condizente com essa perspectiva, os materiais aqui descritos apresentam propostas com diversidade de gêneros, geralmente sugerindo que haja diálogo com o professor para que esses façam os textos circularem pela escola ou ainda propondo a troca de textos entre os alunos. Quanto ao uso desses materiais feito pelos professores, afirma-se que os materiais estão a serviço dos professores, havendo flexibilidade para que se adequar as necessidades e planejamento das aulas de cada professor.

Expostas as concepções apresentadas pelo material didático utilizado na rede municipal de ensino, busco, a partir das entrevistas com as professoras, identificar quais concepções essas professoras constroem diante desse material.

5 ANÁLISE

Apresento, neste capítulo, a análise dos dados gerados em entrevista aberta de grupo focal realizada no dia 13 de outubro de 2020, às 10h, com duração de uma hora, oito minutos e dezesseis segundos. Em decorrência do cenário que nos foi imposto neste ano devido a pandemia do Covid-19, a entrevista ocorreu via remota pelo aplicativo de vídeo conferência Google Meet. As professoras responderam a seis perguntas previamente formuladas:

- Para você, o que é material didático?
- Como descreve o material usado pela rede de ensino? São bons ou não? Por quê?
- Qual papel o material didático desempenha na sala de aula e na sua prática docente?
- Como tem sido a experiência com eles? Preciso se adaptar a metodologia/perspectiva teórica do material? Por quê?
- Qual o papel do professor frente ao livro didático?
- Qual o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas? Como ele contribui para o ensino de língua portuguesa?

As perguntas foram formuladas considerando o foco na avaliação que as professoras fazem desse material e em propiciar a discursão das concepções de ensinagem, linguagem e material didático (enfocadas nesta pesquisa) e ensino de língua (relacionada as concepções anteriores). As docentes tiveram a liberdade para comentar sobre o tema abordado, concordando ou não e complementando as respostas uma da outra.

A análise a seguir busca responder à questão de pesquisa apresentada na introdução deste artigo, dessa forma, tenho por foco compreender quais as concepções de linguagem, ensinagem e material didático são construídas pelo discurso das professoras. Para tanto, apresento a seguir a análise de alguns dos excertos nos quais esses conceitos são direta ou indiretamente discutidos.

5.1 ANÁLISE DE EXCERTOS GERAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trecho 1

Professora 2: Em relação ao material didático que é o material carioca né, que a gente chama de apostila, ele é um suporte bom para trabalhar texto, análise textual, análise do discurso, porém, ele é deficitário no sentido de... do conteúdo gramatical né, a apostila do município ela é boa no que diz respeito a análise textual, mas ela não tem nenhuma ou quase nenhuma orientação de questões gramaticais, então, se você quiser trabalhar pontos gramaticais você vai ter que complementar com o livro didático ou a sua maneira né, o que aparece ali em relação a gramática é...são pontos, focos né, e...é obvio que a gente segue as orientações curriculares, os descritores e que a gente trabalha com foco no texto, mas é... a gente não.. não...é...eu pelo menos, eu não abro mão da gramática e nesse aspecto do ponto de vista de material da prefeitura, a gente não tem esse suporte não (...)

No fragmento acima, a professora 2, avalia positivamente o material utilizado pela rede municipal de ensino no quesito “trabalhar texto, análise textual, análise do discurso” e avalia negativamente a falta, sentida por ela, de “conteúdo gramatical”. Essa professora aponta o material como bom suporte para “análise textual”, porém, pondera que ele “não tem nenhuma ou quase nenhuma orientação de questões gramaticais”, sendo assim, o professor que quiser trabalhar “pontos gramaticais” precisa recorrer ao livro didático ou outros materiais e formas de “complementar”. A professora afirma ainda que o que aparece no material “são pontos, focos”, que os professores seguem as orientações curriculares e os descritores e trabalham “com foco no texto”, mas afirma não dispensar a gramática, “eu pelo menos, eu não abro mão da gramática”. Além disso, finaliza sua fala reafirmando que o material, nesse aspecto (déficit de conteúdo gramatical), não apresenta suporte ao professor, “a gente”.

Apesar de reconhecer a importância de trabalhar tendo o uso da língua como foco, a professora dialogiza (BAKHTIN, 2016) uma percepção de que um ensino de Língua Portuguesa satisfatório não “abre mão” - ou não deveria abrir mão – da “gramática”, considerando que a análise textual não está relacionada ao ensino de “conteúdo gramatical”. Sendo assim, apresenta-se nesse discurso uma concepção de ensino de língua que prioriza “não abro mão” o ensino e domínio da estrutura gramatical em fricção com um aparente reconhecimento da análise textual, pregada pelos documentos orientadores, como importante faceta do ensino de línguas. Há esse reconhecimento da análise textual, mas a insistência pela necessidade do ensino gramatical, revozea, de certo modo, uma compreensão de gramática aparentemente tradicional, comum a vários momentos da história do ensino de português conforme

apresentamos na primeira seção teórica deste trabalho, e não um entendimento dos elementos gramaticais como construtores da tessitura textual.

Trecho 2

Professora 1: Contribui muito por causa da variedade de textos, de textos, variedade, quantidade, a professora 2 também já tinha falado isso, eu gosto muito de, eu fico encantada com os textos, agora mesmo eu estava preparando aula para amanhã, textos verbais, textos não verbais, você tem textos em verso, textos em prosa e eu acho muito bom ele no, e a leitura, a compreensão e o sentido das palavras, a questão da contextualização, eu gosto muito. Então, no processo de ensino aprendizagem de língua, língua portuguesa, tem sido de grande auxílio...

Em relação à contribuição do material didático para o ensino de língua, a professora 1 avalia de forma positiva “contribui muito”, usando de justificativa a variedade e quantidade de textos que o material traz. Relata ainda a presença de textos verbais e não verbais, em verso e em prosa. Em seguida, pontua como positivos a “leitura, a compreensão e o sentido das palavras, a questão da contextualização”. Dessa forma, a Professora 1 parece dialogizar (BAKHTIN, 2016) o ensino de língua portuguesa com o proposto por documentos oficiais da ensinagem de língua desde os PCNs; isto é, o ensino com foco no texto, apresentado por diversos gêneros e semioses, gerador, inclusive, de análise textual contextualizada. No entanto, na fala seguinte, a professora também pontua a necessidade da presença de conteúdos gramaticais no material didático:

Trecho 3

Professora 1: (...) mas você falou de língua, em língua portuguesa, nós temos a questão das redações e nós temos a questão da devolutiva das redações que é o momento em que a gente chama o aluno à nossa mesa, que a gente conversa com o aluno sobre o que ele escreveu é... mostra caminhos que ele poderia também melhorar o texto dele, então essa atenção individualizada é...tira a gente um pouco da questão de estar no quadro montando conteúdo, explicando conteúdo que se estivesse na apostila o aluno poderia de uma forma autônoma fazer a leitura, realizar um exercício para que o professor ali mesmo, paralelamente, dessa

atenção individualizada das produções textuais, porque a questão das produção textual ela é muito individual então o acompanhamento de perto do aluno se faz necessária então se tivesse no material conteúdos gramaticais, exercícios voltados para a fixação é... de, de conteúdos gramaticais ajudaria bastante também o nosso trabalho tá?(...)

Nesse trecho, a professora relata fazer um trabalho individualizado com os alunos quanto a produção textual dos alunos, essa atenção individual se dá, segundo ela, na conversa “devolutiva” do texto, pontuando os caminhos que o aluno poderia tomar no texto. A professora afirma que esse trabalho desenvolvido em produção textual toma tempo e “tira a gente um pouco da questão de estar no quadro montando conteúdo”. A entrevistada defende a presença do conteúdo gramatical no material didático, com exercícios de fixação para auxiliar o trabalho docente.

Dessa forma, novamente o ensino efetivo de língua está, no discurso da professora, diretamente relacionado ao ensino de gramática – uma gramática classificatória e de nomenclatura, normativa, visto a exigência de exercícios de fixação. Apesar de reconhecer as qualidades do ensino focado na leitura e compreensão textual, apresentando uma diversidade de textos – usos- aos alunos, a professora parece equiparar o ensino de língua ao ensino de gramática normativa. Além disso, a docente apresenta uma prática de atenção individualiza as produções textuais dos alunos, mas não considera ser essa uma prática contextualizada de ensino de gramática. Sendo assim, a concepção de ensino de língua revozeada pela professora parece ser pautada pelo ensino da gramática prescritiva, apresentando uma prática que adota em paralelo a essa outras formas de desenvolver esse processo.

Vimos na primeira seção que as mudanças propostas pelos documentos oficiais – PCN, PNLD – não pareceram trazer reflexões profundas no ensino de língua fundado no sistema educacional. A fala da professora exemplifica esse processo. Nesse sentido, mesmo que novas tendências tenham sido apresentadas, o ensino de gramática prescritiva, sobretudo por meio das tradicionais listas de exercícios, segue sendo uma abordagem requerida pelos professores. Dessa forma, diferentes visões sobre a língua portuguesa e seu ensino parecem contrapor-se, enfrentar-se em embates discursivos (VOLÓCHINOV, 2017) construídos na fala das docentes.

5.2 ANÁLISE DE EXCERTOS SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Trecho 4

Professora 2: (...) quando você trabalha língua, você trabalha dentro dessa multiplicidade, você trabalha dentro de uma diversidade né, você não pode trabalhar a língua apenas pela língua formal e, e coloquial porque você não vai conseguir nem se fazer entender pros seus alunos né, então você, eles precisam entender que a língua também é uma variação, que a língua é um leque né, é multiplicidade, é diversidade, então nesse aspecto o material carioca ele é mais moderno, ele é mais antenado com os nossos alunos e com as nossas necessidades e propõe um ensino de língua realmente mais, é, interativo, mais com a participação dos alunos, isso é muito importante né, muito importante que os alunos entendam que a língua que, que está nos livros, que está em um determinado texto é uma língua, não é A língua e que eles podem lidar com a língua portuguesa de diversas formas e que também é importante que eles tenham o registro e que compreendam o registro formal porque faz parte da nossa necessidade social, então é isso que eu acho né, é... muita coisa vem mudando né, ainda falta muita coisa a ser vista no material didático, principalmente em relação a representatividade, mas em relação aos livros didáticos esse material, ele é realmente mais complexo, mais diversos e... e mais de acordo com o que a gente precisa entender da nossa língua nesse momento.

No trecho acima, a professora 2 afirma que trabalhar com língua deve ser feito dentro de uma multiplicidade, diversidade, não podendo trabalhar apenas a “língua formal” e “coloquial”, que isso impossibilitaria inclusive a comunicação com os alunos. Segundo a docente, os alunos “precisam entender que a língua é uma variação”, definindo a língua como “leque”, diversidade” e “multiplicidade”. A professora então, avalia positivamente o material adotado pela rede municipal de ensino pois ele está mais “antenado” e é mais moderno, sendo mais interativo, exigindo maior participação dos alunos.

A professora complementa que é importante que os alunos saibam que a língua que está nos livros ou em determinado texto é uma língua e não “A língua”. Salienta, então a importância de saberem que podem lidar com a língua de diversas formas e, portanto, também é importante que “eles tenham o registro e que compreendam o registro formal porque faz parte da nossa necessidade social”. Afirmando, ainda, que muitas coisas estão mudando, mas que muitas dessas coisas ainda podem melhorar, e pontua a representatividade como uma delas: “principalmente em relação a representatividade”. A entrevistada finaliza retomando o material

didático focado nessa pesquisa como mais complexo e diverso que os livros didáticos, além de “mais de acordo com o que a gente precisa entender da nossa língua nesse momento”.

Nesse sentido, há a relação da língua à diversidade, variação, multiplicidade. O trabalho com língua é apresentado como demandante de diálogo, “interação”, “participação”, trabalho este que se dá na apresentação de diversos usos da língua, apresentação desse “leque” para os alunos, inclusive que eles tenham e compreendam o registro formal da língua, pois é uma “necessidade social”, demonstrando consciência de que há uma norma prestigiada.

Ao falar desse material, a professora constrói uma concepção de linguagem como interação, a percepção da língua como variável aponta para uma concepção de que na interação com essas diversas “formas de lidar com a língua portuguesa” – variantes – concretizada no uso de diversos textos, na interação com uma grande multiplicidade de usos é que se dá o ensino de língua. A concepção de linguagem dialogizada (BAKHTIN, 2016) pela professora também dialoga claramente com teorias da sociolinguística, que tem informado documentos oficiais e materiais didáticos mais diretamente desde a publicação dos PCNs, conforme aponte na primeira seção teórica deste artigo.

Trecho 5

Professora 1: (...) a minha consideração é que está bom em relação aos textos e as perguntas que levam o aluno a compreender o uso social da língua, ele se expressar de diferentes formas, em diferentes com, situações de comunicação, então ele é levado usar a linguagem formal sabendo que a linguagem informal também pode ser usar, é também valorizada, mas em situações adequadas, o uso da linguagem verbal e não verbal, como te falei, diferentes textos que vão de prosa, contos, crônicas e, pras series iniciais, quadrinhos, tirinhas, charges cartazes é muito interessante, porém poderia haver tópicos gramaticais, por exemplo, se eu estou trabalhando uma questão lá do texto sobre causa e consequência então eu poderia ter um exercício de fixação desse conteúdo, se eu estou trabalhando a conjunção, fala assim o se né, “se todos fossem iguais a você” então qual é a... o sentido da palavra, condição? Então vamos lá trabalhar algumas conjunções, um quadrozinho de conjunções (...)

A professora 1 considera, no trecho 5, positiva a presença de textos e perguntas que “levam o aluno a compreender o uso social da língua”, uso esse que, segundo a professora, se dá em diferentes momentos, situações. Ainda de acordo com a docente, o material conduz o aluno ao

uso da “linguagem formal” com a consciência de que a “linguagem informal” também pode ser usada, com o adendo de ser feito em situações adequadas. Nesse sentido, a professora apresenta os diferentes aspectos de textos que são encontrados. Em seguida, pondera que, apesar de tudo defendido anteriormente, poderia haver no material maior inserção de “tópicos gramaticais”, cita então o exemplo da conjunção *SE*, trazendo o trabalho desenvolvido no material, “fala assim”, que seria questionar o sentido das palavras, seu desempenho no contexto e traz sua proposta “um quadrozinho de conjunções”.

Dessa forma, há uma primeira percepção de linguagem como a do uso social que se relaciona no exemplo dado no final com o contexto de uso, o sentido do termo, no caso o *SE*, no texto e uma segunda percepção de linguagem que relaciona tópicos gramaticais com uma abordagem de classificação “quadrozinho de conjunções”, buscando uma sistematização como complemento. Portanto, ao falar do material a professora constrói uma concepção de linguagem como socialmente construída, sendo assim, variável, porém, traz, em seguida, uma concepção de linguagem desconectada do uso, da contextualização, visto a abordagem de aspectos gramaticais como estáveis e passíveis de sentido único.

Em concordância com a análise do trecho 4, o discurso da professora 1 revozeia uma concepção de linguagem dialogada com teorias da sociolinguística, porém, esse discurso se atrela diretamente ao trabalho desenvolvido pelo material, enquanto que a prática desejada pela docente dialogiza uma concepção de linguagem como estável, que dialoga com as teorias estruturalista, considerando a língua um código que através de regras fixas, como classificação de conjunções fora de contexto de uso, se dá o ensino de língua. A professora dialogiza um embate entre uma linguagem que demanda o contexto de uso e uma que é sistematizável de forma a ser classificada e nomeada, aparentemente, sem ser desenvolvida de forma reflexiva.

5.3 ANÁLISE DE EXCERTOS SOBRE CONCEPÇÕES DE ENSINAGEM

Trecho 6
<i>Professora 2: (...) então, eu, eu utilizo muito na sala de aula, né?! E sempre como, é... para gente analisar e discutir os textos e propor debates então é sempre um momento de interação com a turma quando eu uso esse material didático e me auxilia na prática né?! porque é...</i>

não dá para entender uma prática de língua que não haja essa interação né?! Entre professor e aluno e o material didático me ajuda muito nisso, me auxilia muito nisso.

Professora 1: tem um papel muito importante, todo material didático na questão da avaliação, a nossa avaliação é contínua, então quando existe essa interação, como a professora 2 falou, da gente com o material didático, com o aluno, material didático professor e aluno, o material didático é uma ponte, é um instrumento que faz você perceber as dificuldades maiores dos alunos, o que ele tem mais facilidade, os pontos que você precisa retornar é, vou dar um exemplo, eu peço para o aluno fazer uma leitura, gosto muito deles lendo para mim, nessa leitura eu identifico que o aluno falha na pontuação aí a partir daquela leitura eu falo “ok vamos prestar atenção aqui” e eu começo a colocar no quadro (...) então essa questão do material didático também contribui na nossa avaliação contínua, mostra para gente que conteúdos a gente avançar, que conteúdos a gente revisar.

A professora 2 relata utilizar muito o material didático na sala de aula, considerando-o como propiciador de momentos de interação em que as práticas de “analisar e discutir os textos, propor debates” são presentes. Manifesta ainda que o material auxilia na prática pois, segundo ela, não há possibilidade de um ensino de língua, “prática de língua”, sem que haja interação. Essa interação, ela finaliza, se dá entre professor, aluno e material e essa interação a auxilia muito. Nesse sentido, ensinar língua demanda interação e essa interação é viabilizada pelo uso do material didático. Diante disso, a professora revozeia uma concepção de ensino que ocorre na movimentação do conhecimento, na “interação”, entre professor, aluno e material didático, o que ratifica a concepção de linguagem apresentada na análise do subtítulo anterior.

Em seguida, a professora 1 pontua a importância do material didático na avaliação visto que a avaliação feita por elas é contínua. Dessa forma, mostra estar em concordância com a professora 2 quanto a interação entre material didático, aluno e professor: “então quando existe essa interação, como a professora 2 falou, da gente com o material didático, com o aluno, material didático professor e aluno”. Para ela, o material didático possibilita perceber as dificuldades dos alunos, mostrando os pontos a serem retomados, as facilidades e dificuldades dos alunos.

A professora 1 aponta um exemplo, no caso, ela relata que na prática de leitura em voz alta, o que ela alega gostar bastante que ocorra, “gosto muito deles lendo para mim”, é possível identificar se o aluno “falha na pontuação” e então a partir dessa leitura ela trabalha o item que

identificou “falha”, “e eu começo a colocar no quadro”. Ao final da fala, a professora conclui retomando a importância do material didático na avaliação contínua, uma vez que ele “mostra para gente que conteúdos a gente avançar, que conteúdos a gente revisar.”

Isto posto, há a dialogização (BAKHTIN, 2016) de uma percepção do material como o instrumento que traz o conteúdo, que no diálogo do aluno com o material didático com intermédio do professor é que se dá a avaliação, ou seja, percebe-se os conteúdos que os alunos tem facilidade ou dificuldade para que possam ser trabalhados de acordo com essa avaliação. Há ainda um relato de prática em que quando o conteúdo não é apreendido no uso do material ela vai “colocar no quadro”. Dessa maneira, a professora revozeia uma concepção de ensinagem no qual o professor é um elemento mediador entre o material didático – que vincula o conteúdo- e o aluno, assumindo uma postura observadora quanto ao que ocorre nessa interação e uma postura expositiva quando identificado “falha”.

5.4 ANÁLISE DE EXCERTOS SOBRE CONCEPÇÕES DE MATERIAL DIDÁTICO

Trecho 7
<i>Professora 1: Vou falar então uma frase curtinha, para mim, material didático é aquele material que apoia o trabalho do professor até em relação aos conteúdos, ele traz é... uma organização de conteúdos de acordo com a série, de acordo com o ano de escolaridade, também traz essa organização de conteúdos dividida nos bimestres, então, quando a gente usa o material didático e todo um grupo usa o mesmo material didático então a gente tem uma orientação do tempo, do..., do conteúdo que vai dar naquele momento né. Também ajuda nas avaliações, porque se você tem um material didático com um determinado conteúdo, então a equipe, o grupo tá trabalhando aquele determinado conteúdo no mesmo momento e depois a avaliação também, é... ocorre a partir daqueles conteúdos, então eu acho que isso dá um norte pro trabalho do professor, norte em relação ao conteúdo, além de ser um apoio já pensou se para cada aula nós professores tivermos que preparar um material para poder dar aula né, esse é meu pensamento (...)</i>
<i>Professora 2: Bom, é... complementando aí, para mim o material didático é o apoio né é o norteador, é aquilo que vai te nortear em relação aos conteúdos, as habilidades, né, para você não ficar totalmente perdido, mas principalmente esse suporte, esse apoio que a gente é... precisa, principalmente, quando a gente trabalha com textos né porque tem que pesquisar</i>

e... e enfim, tem uma infinidade de textos e autores. Então, é o que norteia nosso trabalho, é... mas não é uma bengala né, não é só a aula é importante frisar isso né, a gente usa o material didático para apoiar o nosso trabalho, para dar suporte e para nortear, porque se não fica tudo muito solto com relação aos conteúdos que vão ser trabalhados.

Em resposta à pergunta “Para vocês, o que é o material didático?”, a professora 1 caracteriza o material didático como organizador do tempo e dos conteúdos, percebido em “então a gente tem uma orientação do tempo, do... do conteúdo que vai dar naquele momento”. A professora relaciona, também, a característica de o material didático ser um “apoio”, “norte” para o professor com as avaliações e ao trabalho dos demais professores, “porque se você tem um material didático com um determinado conteúdo, então a equipe, o grupo tá trabalhando aquele determinado conteúdo no mesmo momento e depois a avaliação também, é... ocorre a partir daqueles conteúdos”, frisando que essas características são mencionadas “em relação ao conteúdo”. Além desse traço de norteador, a professora relaciona a característica “apoio” ao trabalho de preparação de material para a aula, “já pensou se para cada aula nós professores tivermos que preparar um material para poder dar aula?”.

A professora 2, em concordância, complementa reafirmando o viés de apoio e norte, “vai te nortear em relação aos conteúdos e habilidades”. Essa professora também atribui os qualificadores “apoio”, “suporte” e “norte” para o material didático relacionando-os ao trabalho do professor na preparação de material: “esse apoio que a gente é... precisa principalmente quando a gente trabalha com textos né porque tem que pesquisar e... enfim tem uma infinidade de textos e autores então, é o que norteia nosso trabalho”. Essa professora faz uma ressalva de que: “mas não é uma bengala”, lembrando que a aula não é apenas o material “a gente usa o material didático para apoiar o nosso trabalho, para dar suporte e para nortear”. Diz também que sem o uso do material didático “fica tudo muito solto com relação aos conteúdos que vão ser trabalhados” o que retoma o “ficar totalmente perdido” mencionado no início da fala.

Essas respostas apresentam que há uma relação direta da organização curricular e o material didático, sendo este discursivizado como um instrumento que organiza e define os conteúdos e habilidades a serem trabalhados, além disso, é apresentado numa relação de facilitador do trabalho do professor, principalmente, quanto à pesquisa e preparação de aulas e de materiais. A ressalva da professora 2 vincula uma autonomia ao professor, visto que, segunda

ela, o material norteia o trabalho do professor, mas a aula não é só o material, ele apoia, à vista disso, o trabalho é do professor e o material didático aparece como parceiro nesse trabalho.

Dessa forma, as professoras constroem discursivamente (VOLÓCHINOV, 2017) uma concepção de material didático como orientador e facilitador do trabalho do professor. Cabe destacar que esse discurso aparenta estar relacionado estritamente a um material didático como o produzido externamente, não sendo resultado de preparação/elaboração do professor. A concepção de material didático como facilitador, remete as questões quanto a relação entre professor e material didático, comentadas no primeiro capítulo, que evidenciam esse aspecto de facilitador que reduz o tempo de trabalho dedicado à preparação de seus próprios materiais e aulas. Já a concepção de material como orientador abarca a percepção de que o livro defini e o professor transmite de forma acrítica.

Trecho 8
<i>Professora 2: (...) antigamente quando começou eu achava que tinha que dar conta daquela apostila toda num curto espaço de tempo porque eles tinha que fazer uma prova, hoje em dia eu já percebi que não que eu posso fazer as minhas adaptações eu posso ir escolhendo os textos eu não preciso trabalhar todos os textos o tempo todo, eu posso acrescentar outros textos trazer outras coisas e vai dar tempo, e trabalhar os tópicos da prova com calma e aí agora a adaptação é super tranquila consegui me adaptar, mas no início tinha, até porque era novo para todo mundo (...)</i>
<i>Professora 1: eu ouvi tudo que a professora 2 falou e é a mesma experiencia tá? É exatamente o que a Professora 2 falou, e eu não tenho nada para complementar não. É aquilo que falei mais ou menos no início, no início a gente estranhou um pouco, mas depois a adaptação foi muito boa, graças a Deus.</i>

A professora 2 relata que, no início do uso desse material, pensava que deveria utilizar todo o material no curto tempo dos bimestres visto que eles passam por uma prova unificada que é baseada nas habilidades e competências trabalhadas no material. Ela relata, porém, ter percebido que pode fazer suas adaptações, que não há a necessidade de seguir a ordem exata do material, tendo liberdade para escolher os textos como achar mais adequado e “trazer outras coisas”. Termina, pontuando a boa adaptação ao material, mas com a ressalva de que no início “era novo para todo mundo”. A professora 1 demonstra plena concordância com a colega de

trabalho, afirmando ter sido uma experiência que no início gerou estranhamento, mas depois a adaptação foi boa.

Percebe-se a coexistência de duas relações com o material: primeiro, o predomínio deste na sala de aula, segundo, a compreensão de que há uma flexibilidade no uso do material. Dessa forma, aparentemente, as professoras dialogizam (BAKHTIN, 2016) uma perspectiva crítica quanto ao material ao considera-lo passível de adaptações e estando sob as escolhas do professor. Como vimos no primeiro capítulo, há no histórico do material didático no Brasil essa concepção de material como estruturador das práticas docente (TAGLIANI, 2011) e a percepção dele com mediador, compreensão esta aparentemente presente no discurso das professoras entrevistadas.

Dessa forma, considerando as análises dos trechos 7 e 8, no discurso das professoras, destacam-se pontos como as condições de trabalho do professor e uma certa “padronização” de conteúdo, tempos e ritmos de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de caracterizar uma inovação para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o Material Didático Carioca, apostila, Caderno Pedagógico, que apesar da mudança de nome, continua com a mesma proposta curricular do plano inicial, parece estar consolidado nas salas de aula, ou pelo menos, nas das professoras participantes desta pesquisa. Os discursos construídos pelas professoras ao comentarem sobre o uso desse material apresentam um predomínio desse na sala de aula, evidenciando, portanto, a relevância de termos um olhar atento as relações estabelecidas com esse material, desde sua regulamentação, passando por elaboração e uso.

Apresentei na introdução deste artigo a seguinte questão: *Quais os discursos sobre linguagem, ensinagem e material didático construídos pelos professores de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro diante do material didático adotado pela rede?* A análise possibilita a compreensão de que as professoras dialogizam discursos conflitantes sobre as concepções investigadas, sempre pontuando visões relacionadas ao que o material e a rede de ensino vinculam e visões relacionada as suas percepções sobre o uso do material em suas práticas pedagógicas.

As professoras apresentaram uma concordância uniforme entre elas. Na perspectiva das duas professoras entrevistadas, o material usado por elas vincula uma concepção de ensino de língua que se dá na interação, assim como a própria linguagem, revozeando, portanto, uma concepção de ensino de língua portuguesa mais moderna e uma concepção de linguagem dialogada com as teorias da sociolinguística.

A percepção descrita do material é tida como positiva pelas professoras, mas sempre que abordada surge a ressalva da necessidade de estabelecer um ensino de língua vinculado a classificação e domínio da estrutura gramatical. Logicamente, essa concepção de ensino de língua dialogiza uma concepção de linguagem, que considera que a língua se estabeleceria de forma estática e imutável, sendo passível de ser esquematizada em versão única, prezando, na prática docente, por quadros de classificação e exercícios de fixação.

Esse embate discursivo entre concepções é evidenciado ainda mais quando as professoras relatam práticas como a atenção individual à produção textual, a elaboração de projetos e a análise textual contextualizada, não estabelecendo relação entre essas práticas com o ensino de línguas que, para elas, parece equivaler, ainda que não totalmente, ao ensino de gramática.

Essas concepções se constroem relacionadas à percepção de que o material didático estabelece *o que e quando* ensinar, uma concepção que coloca esse material – de caráter universalizante – no centro do processo de ensinagem, sendo artefato predominante em sala de aula. Ainda assim, os discursos das professoras, dialogizam uma autonomia ao trabalho docente perante o material, relatando serem possíveis adaptações e aberturas para uso de outros materiais, inclusive de própria elaboração, mesmo que a característica de facilitador do trabalho dialogizada no conceito de material didático seja muito presente.

Quanto ao que compreendem sobre ensinagem, as professoras relatam práticas diversificadas e modernas dentro do possível, mas parecem construir, novamente, assim como em relação aos conceitos anteriores, um discurso heterogêneo em que posturas mais críticas e modernas entram em embate discursivo com as mais tradicionais e estabelecidas profundamente nas estruturas do sistema educacional.

Ademais, como dito no início deste trabalho, o material didático aqui abordado começou a ser usado em 2009, sendo uma das medidas de um plano para melhoria de qualidade do ensino. Mais de dez anos após sua implementação, as inovações propostas pelo material parecem não terem chegado de fato ao conhecimento do professor, pois, apesar de expressarem e conhecerem os pressupostos teóricos do material, não apresentam um aprofundamento seja na crítica positiva ou negativa desse material.

As docentes relatam um uso subversivo desse material, dialogizam práticas pedagógicas não plenamente em sintonia com o referencial teórico metodológico do MDC. As práticas comentadas por elas refratam discursos tradicionais sobre a ensinagem de Língua Portuguesa, que retomam o ensino de língua das listas de exercícios de “fixação”, “quadros de classificação”, “pontos gramaticais”. Fica em aberto que gramática é essa que elas cobram para o material, os discursos analisados mostram o desejo por uma sistematização, mas há a dúvida se o trabalho desenvolvimento com ela é reflexivo ou não. Almejam uma sistematização pela sistematização ou a sistematização como recurso pedagógico para que o aluno construa conhecimentos a partir dele.

Evidentemente, a entrevista realizada não foi analisada integralmente neste artigo, porém, a clara presença dos documentos reguladores do currículo – chamados de descritores e habilidades pelas professoras e mencionados recorrentemente pelas mesmas – evidencia possibilidades de desdobramentos para pesquisas com a temática desenvolvida, além, claro, da demanda de entender melhor quem são esses professores e qual ensino de língua desejam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, [1953] 2016.

BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Editora Contexto, 2010.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CRESSWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Third edition. Washington DC: Sage, 2013.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____ e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

LIMA, R. P. *O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e lingüísticos*. Educar em Revista, n. 4, p. 4-19, 1985.

MOITA LOPES, L. P. da. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. Vol. 10, nº 02, 1994.

MOLON, N. D; VIANNA, R. *O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012.

OTA, I. A. da S. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil*. Educar em Revista, n. 35, p. 211-221, 2009.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos de Políticas Públicas*. Brasil: Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>>. Acesso em 05 de 09 de 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Carioca*. Brasil: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em

<<http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>>. Acesso em 05 de 09 de 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares*. Brasil: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/orientacoesCurriculares/cadernosDeApoioPedagogico.htm>>. Acesso em 05 de 09 de 2020.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2ª. Ed., Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, V. S da; MENDONÇA CYRANKA, L. F. de. *A língua portuguesa na escola ontem e hoje*. Linhas críticas, v. 15, n. 29, p. 271-287, 2009.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. *Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - add*. Domínios de lingu@gem, v. 10, n. 3, 2016.

SZUNDY, P. T. C.; NICOLAIDES, C. S. A “ensinagem de línguas no Brasil sob a perspectiva da Linguística Aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.7-46.

TAGLIANI, D. C. *O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

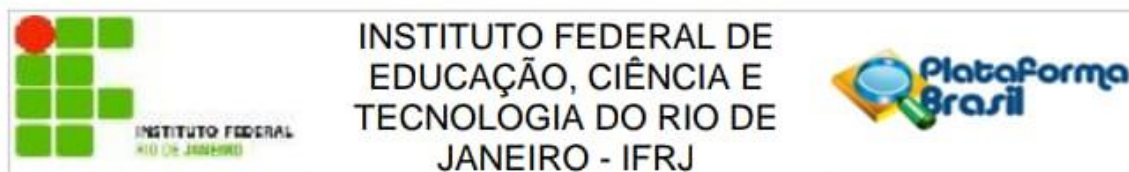
TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

TOMLINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, [1929] 2018 (2ª edição).

WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística* [trad. Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola Editorial, v. 5, 2002.

ANEXO – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Caderno Pedagógico na perspectiva dos professores: concepções em uso.

Pesquisador: TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31568920.3.0000.5268

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.073.915

Apresentação do Projeto:

Este projeto se insere no campo da Linguística Aplicada (LA). Tem por objetivo analisar as concepções de linguagem, ensinagem e material didático que são atribuídas ao uso dos cadernos pedagógicos utilizados na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, partindo da investigação dos discursos construídos pelos professores quanto a esse instrumento. Para tanto, serão adotados como métodos a pesquisa qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), usando para coleta de dados entrevista com grupo focal aberta. Essa será realizada com duas professoras de uma escola municipal localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. Os dados coletados serão analisados a partir da Análise Dialógica do Discurso, adotando, portanto, a concepção de discurso do Círculo de Bakhtin.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMARIO:

Identificar quais as concepções de linguagem, ensinagem e material didático construídas pelos professores de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro diante do material didático adotado pela rede.

Objetivo Secundário:

Identificar que concepções de linguagem, ensinagem e material didático são propostas pelos

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

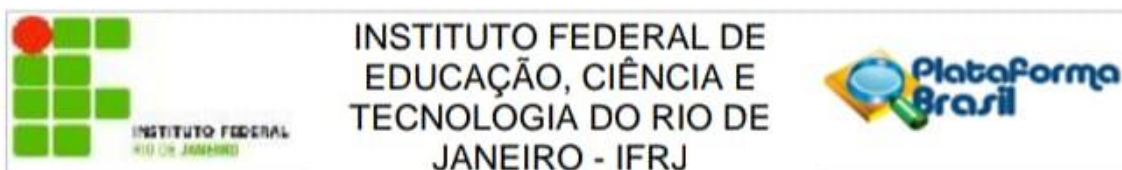
CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.073.915

Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa adotados pela SME do Rio de Janeiro e quais discursos sobre as concepções de linguagem, ensinagem e material didático são construídos pelos professores de Língua Portuguesa ao discutirem o uso dos Cadernos Pedagógicos em sua prática de sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora

Riscos:

Os riscos apresentados são a possibilidade de fadiga ou estresse do participante no movimento de resposta da entrevista.

Benefícios:

A pesquisa poderá contribuir para melhor compreensão do material e até sugerir futuras modificações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta grande relevância acadêmica, o qual gerará muito conhecimento para área de linguística. Trata-se de um estudo que objetiva identificar quais as concepções de linguagem, ensinagem e material didático construídas pelos professores de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro diante do material didático adotado pela rede. Farão parte da pesquisa duas professoras da rede municipal de Rio de Janeiro. Para tanto, os dados serão obtidos por meio da aplicação da entrevista e grupo focal a partir de perguntas abertas, claras e objetivas, que visa realizar o levantamento sobre os Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa adotados pela SME do Rio de Janeiro. A coleta de dados se realizará a partir de primeiro de julho de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de projeto de especialização do campus Nilópolis. Foram apresentados todos os termos obrigatórios

Recomendações:

Enviar ao término da pesquisa notificação de término e relatório final de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

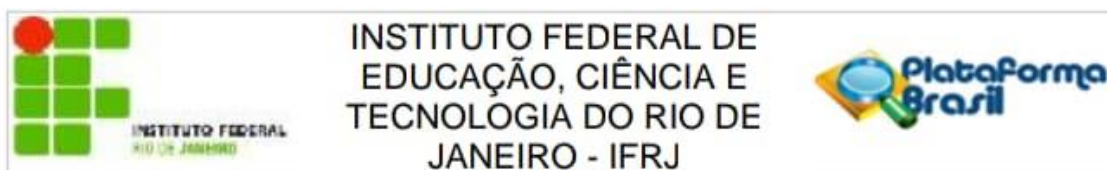
UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

CEP: 20.061-002

E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.073.915

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFRJ, em reunião realizada em 01.06.2020, em concordância com a Resolução CNS 466/12 e com a Resolução 510/16, APROVA o projeto de pesquisa proposto. Recomenda-se a submissão do relatório final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1530189.pdf	02/05/2020 10:47:54		Aceito
Outros	cv_5571088792780667.docx	02/05/2020 10:45:26	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.doc	02/05/2020 10:45:05	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_do_pesquisador.jpeg	25/03/2020 21:56:02	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados.doc	25/03/2020 21:51:22	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_anuencia_institucional.jpeg	25/03/2020 21:50:19	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	25/03/2020 21:38:17	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.jpeg	25/03/2020 21:28:04	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/03/2020 21:20:56	TAMIRES BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

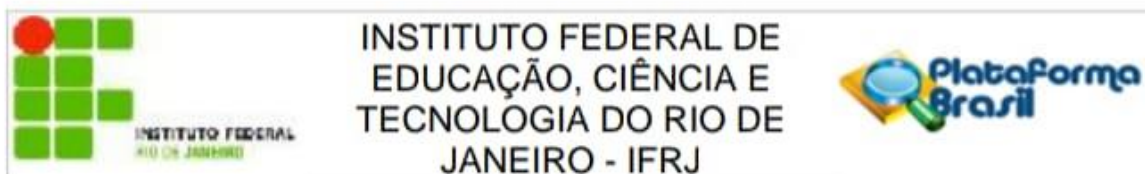
CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.073.915

RIO DE JANEIRO, 07 de Junho de 2020

Assinado por:
Angela M Bittencourt
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br