

## A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

**Mariana Cassab**

**Isabel Martins**

Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde – UFRJ

Mariacassab@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo investigar os sentidos que professores atribuem ao livro didático numa situação de escolha do material. Adotamos com referencial teórico metodológico a análise de discurso de linha francesa lançando mão de conceitos como condição de produção do discurso, formação imaginária e formação discursiva. Os dados foram coletados por meio do registro em vídeo de um grupo focal realizado no contexto de uma oficina de capacitação para professores de ciências no Rio de Janeiro. Esta contou com a participação de sete docentes que atuam em diferentes áreas disciplinares. A partir das discussões acerca dos critérios para escolha do livro procuramos compreender quais sentidos os professores atribuem a este material. Concluímos que estes sentidos são plurais e se constituem na relação entre as imagens de aluno, de ensino-aprendizagem e de docente que os professores apresentam.

Palavras-chaves: Livro Didático; Professores de Ciências; Análise do Discurso.

### **Introdução**

O texto em questão tem como objetivo refletir a respeito dos sentidos que professores da rede pública do Rio de Janeiro atribuem ao livro didático em uma situação de escolha deste material pedagógico. O livro didático (LD) é hoje um dos materiais educativos mais utilizado na escola. Além de auxiliar o professor no exercício de sua prática pedagógica também representa, muitas vezes para o aluno da escola pública, a única fonte de informação científica (Carmagnani 1999; Souza 1999). Como é o professor que escolhe e atua como mediador na relação LD e aluno, acreditamos ser relevante compreender quais sentidos os docentes atribuem a este material pedagógico, em especial se considerarmos a atual política do livro didático, que estimula os professores conhecerem, discutirem e escolherem o livro a ser adotado na escola. Nesta perspectiva, tomamos o professor como detentor de um saber que precisa ser valorizado tanto na avaliação dos LDs existentes quanto na elaboração de futuros, pois ao escolher o material educativo o professor representa também em sua seleção os sentidos que ele atribui a sua prática profissional, à aprendizagem da ciência, à natureza da ciência e ao seu alunado. Saberes que precisam ser compreendidos, problematizados e valorizados. Em suma, ao discutirmos quais sentidos o professor atribui ao livro didático, discutimos também quais imagens o professor tem de si mesmo; quais imagens ele tem do lugar social que ocupa; qual imagem de aluno e qual imagem de ciências e ensino de ciências ele detém.

Aqui apresentamos os resultados obtidos através do estudo piloto submetidos a nossa primeira aproximação ao referencial teórico metodológico da análise do discurso. Acreditamos que este processo de construção do instrumento de investigação e apropriação do referencial teórico metodológico resultou em análises que contribuem significativamente para compreensão dos múltiplos sentidos existentes na relação professor/LD.

## O Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico metodológico da análise do discurso (AD) foi o escolhido na condução da investigação. A análise de discurso, como define Orlandi (1999), procura entender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Nesta tarefa irá se preocupar com as condições de produção do discurso, que segundo a mesma autora, é aquilo que condiciona o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e aonde diz. Neste intrincado processo um jogo de imagens irá condicionar o dizer e seus sentidos, o que a AD chama de formações imaginárias. Assim, os protagonistas do discurso estão investidos de representações imaginárias que os situam em determinado lugar na estrutura social. Essas formações imaginárias irão designar o lugar que o enunciador e o co-enunciador da comunicação atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que fazem deste lugar que ocupam e a imagem do referente. Portanto, irão influenciar na produção do texto: (i) a imagem que quem diz tem de si mesmo (ii) a imagem de quem escuta ou lê e (iii) a imagem do que diz.

Pensando no nosso objeto de investigação, o professor tem uma imagem de si mesmo, de seus alunos e da natureza da disciplina que leciona. Essas formações imaginárias, determinadas por formações ideológicas, irão condicionar a escolha do livro didático que será selecionado para uso em sala de aula. Nos textos produzidos pelos docentes procuramos relacionar suas falas com enunciados provenientes das formações imaginárias que condicionam o seu discurso: (i) imagem de ensino-aprendizagem; (ii) imagem de aluno e (iii) imagem de professor. Lembramos que estas imagens não são resultados de elaborações internas individuais neutras, mas, como afirma Orlandi (1999) “assentam-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”.

Além disso, na tentativa de compreender as condições de produção do discurso do professor levamos em consideração que suas significações são constituídas através e a partir das diferentes interações sociais que este estabelece ao longo da sua trajetória de vida. Portanto, o discurso do professor sobre o livro é atravessado por uma complexa rede de formações discursivas que, em embate, constituem o seu dizer. Orlandi (1996) nos lembra que um texto pode ser atravessado por várias formações discursivas, assim procuramos em nossas análises remeter o discurso do professor a três diferentes formações discursivas: (i) a relativa a sua formação profissional; (ii) a relacionada à prática escolar; e (iii) relativa às diretrizes governamentais.

## O cenário empírico

Quanto o cenário empírico, este caracterizou-se pela condução de um grupo focal piloto oferecido no contexto do Pólo de Ciências e Matemática do município do Rio de Janeiro. O pólo representa, em linhas gerais, um espaço que se propõe a oferecer atividades de formação aos professores e alunos da rede pública. Neste espaço foi oferecida a oficina intitulada “O professor e o livro didático: quem escolhe quem?” que contou com a participação de 07 professores de diferentes áreas disciplinares (matemática, história, ciências e professores do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental) e incluiu a realização dos grupos focais nos quais obtivemos os dados desta investigação. A oficina foi desenvolvida em etapas, a saber:

- (i) Apresentação da pesquisadora que fez um breve relato da sua prática profissional, dos objetivos da oficina e da investigação;
- (ii) Apresentação dos professores;

- (iii) Atividade individual na qual cada professor listou, por prioridades, critérios de seleção do LD que utiliza, buscando justificar e argumentar a favor de cada critério adotado;
- (iv) Formação de dois grupos (G1 e G2) que tiveram como objetivo elaborar uma nova lista coletiva de critérios de seleção do LD;
- (v) Condução de uma discussão coletiva das listas elaboradas em que cada professor teve a oportunidade de expressar para todo o grupo suas opiniões;
- (vi) Discussão a respeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvido pelo Ministério de Educação e Cultura envolvendo as seguintes atividades:
  - (a) explanação dos professores a respeito do seu conhecimento em relação ao PNLD e a vivência que apresenta relacionada a este;
  - (b) apresentação de algumas informações referentes ao histórico, objetivos, critérios e dados quantitativos referentes ao PNLD;
  - (c) apresentação e discussão da lista completa dos critérios de avaliação do Programa para a área de ciências.
- (vii) Avaliação da oficina

Todas as atividades foram filmadas e gravadas em fita cassete. A transcrição das discussões e as anotações dos professores constituíram o corpus de dados da investigação.

### Os sentidos dos professores na seleção do livro didático

Os discursos das professoras sobre o livro didático foram atravessados por uma variedade de imagens de ensino-aprendizagem, imagens de aluno e de docente, o que implica diferentes papéis que o livro didático desempenha dentro do processo educativo.

Por exemplo, ao falarem acerca dos critérios para a escolha de um LD<sup>1</sup> as professoras revelaram a importância atribuída aos conteúdos. Interpretando a fala da professora Bruna, percebemos que ela dá bastante ênfase ao conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo a mesma este permite ampliar o conhecimento do aluno e ainda está associado a quase todos os outros critérios adotados, como utilização de imagens no sentido de fixar o conteúdo ou presença da bibliografia que permita a ampliação do conhecimento. Portanto, a recorrência do enunciado “conteúdo” em sua fala, seja explícita ou implicitamente, expressa sua preocupação em relação a esta questão. Na sua perspectiva, o bom livro é aquele “rico em informações”.

O mesmo pode ser comentado em relação à professora Ana. Ela também escolhe o conteúdo como critério mais relevante e ainda associa dois outros critérios de escolha do LD ao conteúdo, como a metodologia do livro. Ainda na tentativa de definir metodologia confunde com a noção de conteúdo: *“eu acho que a metodologia do livro tem que ser agradável. Ela não pode ser jogada. Ela tem que ser distribuída, bem distribuída.”*. Este equívoco - no sentido do diferente da noção institucionalizada - pode apontar para a idéia de que sua maior preocupação no processo de ensino-aprendizagem é o conteúdo. Percebe-se que ela incorpora um enunciado proveniente da formação profissional do professor e das diretrizes governamentais, mas numa situação de questionamento não consegue defini-lo, pois atribui sentido à metodologia, como similar a conteúdo. Ao não dizer o conceito cristalizado de metodologia instituído pelas formações discursivas do governo e da formação profissional diz no silêncio a(s) sua(s) significação(ões). Emprega o termo institucionalizado, todavia, significa-o mais no sentido de conteúdo que mais se relaciona com suas demandas como

---

<sup>1</sup> Ver anexo 01 – listagem dos critérios de seleção do livro didático

educadora. Neste sentido, cabe o comentário de Baccega (1998), que defende que o sujeito falante segue linguagens institucionalizadas, é o porta-voz de uma totalização da realidade que ele não realizou, cujo fim e cuja função não compreende. É então, na vacilação, na incerteza que se percebe como o sentido que a professora constrói é outro.

Ainda associado à imagem de ensino-aprendizagem percebemos que a professora Ana atribui um caráter restrito ao conhecimento do aluno, uma vez que este “é menor”, “é pequeno” frente ao conhecimento escolar. Percebe-se que ela também incorpora em seu discurso enunciados freqüentes nas diretrizes governamentais relacionados à necessidade de valorizar o conhecimento do aluno<sup>2</sup>, mas significa à utilização deste conhecimento como uma estratégia para ensinar o conteúdo, como expresso na fala abaixo:

*“Porque na realidade ele já está na realidade dele. Eu acho que um bom livro, ele vai tentar ampliar o conhecimento dele. Se ele vai ampliar o conhecimento só com a realidade dele, ele só vai estar no mundo dele, né. Eu acho que tem que começar, iniciar com a realidade dele, como assim? Partindo do menor para o maior. Partindo do pequeno para o grande. Então, partindo da realidade dele. Então, eu concordo com você. Coisas que estejam no interesse dele, que venham ao encontro do pensamento dele, mas também ampliando isto.”*

Outras professoras atribuíram sentidos distintos ao ensino-aprendizagem. Essas significações, expressas nas falas abaixo, aproxima-se mais de sentidos à aprendizagem relacionados ao: (i) estímulo do desenvolvimento da observação, do raciocínio e não apenas faculdades cognitivas relacionadas à memorização e (ii) desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita do aluno:

*“eu acho que tem que desenvolver nos alunos uma coisa que eu acho super importante, que é o senso de observação (...) Então, a primeira coisa que eu acho que tem que ser desenvolvida em todos nós é o senso de observação. Se o aluno tem este estímulo já desde o jardim todos esses problemas são sanados”.(prof. Deise)*

*“A gente percebe que muitas vezes a preocupação é muito mais na quantidade de conteúdos e não na qualidade deles. Então, o nosso grupo sempre se preocupou com isso. Nós não queríamos que o aluno chegasse sabendo quem descobriu o Brasil, nada disso. Nós queríamos que ele aprendesse a ler e escrever bem. Que entendesse o que lê, entender bem o que escreve, independente, vamos dizer assim, da idéia de ciências, história”(Prof. Elaine)*

*“o livro ele é bombardeado por muitas informações, muitas vezes desnecessárias, com textos que muitas vezes eles querem colocar esta quantidade de informações, mas só entregam textos que não dizem respeito a ele, ao interesse dele” (Prof. Gabriela)*

Assim, vemos que outros sentidos, diferentes daquele que se caracteriza pela preocupação com a apreensão de um conteúdo disciplinar, foram também atribuídos ao LD. A fala da professora expressa uma crítica ao excesso de informação que não vem ao encontro do interesse do aluno. Portanto, descentraliza do processo de ensino-aprendizagem o conteúdo, valorizando mais a aprendizagem de habilidades que permitiriam o aluno a alcançar o êxito escolar. Neste ponto a questão da linguagem parece representar um importante aspecto do livro didático que precisa ser levado em consideração na sua escolha. Na lista coletiva do grupo G2 esta surgiu como primeiro critério adotado na seleção do livro junto à preocupação

<sup>2</sup> Ver Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC (1997)

dos textos não conterem erros conceituais<sup>3</sup>. Estes dois aspectos estão associados às imagens que as professoras apresentam de seus alunos e de sua formação profissional. Como afirma Pinto (1999), não existem posições discursivas isoladas de uma proposta de recepção, assim, o professor considera ao pensar o livro didático a imagem de aluno não leitor que irá trabalhar com o material educativo, como também o professor com formação precária que estabelece relações subalternas ao livro. Discutiremos mais à frente esta questão.

Em relação ao critério “linguagem”, ao significarem este conceito, as professoras atribuem diferentes graus de relevância. Enquanto as professoras de história, ciências e a orientadora pedagógica com experiência em várias áreas disciplinares tomam como prioridade o texto e se preocupam com a questão da linguagem adequada à faixa etária, a professora de matemática atribuí maior relevância às atividades e exercícios veiculados no livro. Esta diferente significação parece está relacionada à imagem da natureza da disciplina matemática expressa pela professora Gabriela na fala a seguir:

*“Eu estudava assim e sempre falo. Eu pegava só o enunciado e tentava refazer do meu jeito. Depois eu ia lá vê se tinha acertado ou não, o que tinha errado, né. Você tem que praticar, não tem como. Você tem que praticar. Eu falo até para o aluno. É igual a ginástica, você não consegue entrar em forma só vendo alguém fazer. Você tem que exercitar. Não tem outra forma, né. Então, por isso eu acho as atividades mais importantes.”*

Quanto aos sentidos atribuídos ao conceito “linguagem” as professoras atribuem importância a questões relativas a sua dimensão comunicativa, como utilização de termos e extensão dos textos, como também consideram a adequação desta ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Vejamos as falas que se seguem:

*“Então, eu acho super importante a adequação da linguagem. O texto tem que ser simples e se adequar mesmo a faixa etária senão não adianta nada. (...) Texto claro e simples que se dirija a faixa etária e sem erros” (prof. Elaine)*

*“Textos de fácil compreensão. Textos curtos com vocabulário não complexo” (prof. Bruna)*

*“A gente viu no início do ano um livro em especial muito bom. A explicação era clara, mas muito longa. Era muito detalhista. Ai, para o nosso aluno que não gosta de ler, porque infelizmente esta é a verdade, aquilo ia cansar demais” (prof. Fátima)*

Não percebemos em suas falas um sentido mais amplo de linguagem, como um processo interativo, dependente do contexto sócio-político-cultural em que os sujeitos envolvidos estão inseridos e que além de considerar as dimensões comunicativas subjacentes também considera a dimensão formativa destes mesmos sujeitos (Cardoso 1999; Hicks 1996; Orlandi 1999; Pinto 1999). Podemos perceber que a partir de suas práticas escolares, estas professoras entendem que seus alunos apresentam dificuldades frente aos textos científicos, mas associam tais dificuldades apenas à apreensão de termos técnicos e habilidades de leitura. Não se percebe em suas falas a realização das diferenças constitutivas entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica<sup>4</sup> e nem que a compreensão da segunda predispõem a

<sup>3</sup> Ver Anexo 02 – listagem coletiva dos critérios de seleção do livro didático de ciências

<sup>4</sup> Muitos autores defendem que a questão da linguagem científica merece atenção na medida que aprender ciências pressupõe o domínio da linguagem científica que é significativamente diferente da linguagem do cotidiano (Edwards & Mercer 1987; Halliday 1993; Lemke 1998; Martin 1993; Mortimer 1998). A primeira pode ser caracterizada por sua alta densidade léxica, rica em nominalizações e expressões especiais (Halliday, 1993),

aprendizagem das ciências. Este não dito nos traz a possibilidade de questionar o quanto uma reflexão mais abrangente acerca das relações entre linguagem, ciência e seu ensino pode estar ausente em contextos relevantes da formação do professor, seja no nível da formação inicial ou permanente.

Sabemos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é expressa a preocupação com a linguagem científica, como caracterizado na citação abaixo:

*Em Ciências Naturais, oportunidades para ler, escrever e falar são momentos de estudo e elaboração de códigos de linguagem específicos do conhecimento científico<sup>5</sup>. A aprendizagem desse código comporta tanto a leitura e escrita de textos informativos quanto a apropriação de terminologia específica, capacidade que os estudantes desenvolvem conjuntamente, conforme trabalham diferentes propostas de atividade.*(p.127)

Todavia, como nos lembra Cardoso (1999), os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra e que os indivíduos se constituem sujeitos na medida em que e inscrevem nas formações discursivas. Os sentidos relativo à linguagem e linguagem em ciências estabelecidos na formação discursiva que caracteriza o discurso do governo é outro do que a formação discursiva relativa à prática do professor. Isto nos faz pensar que estes indivíduos, pelo menos no aspecto da discussão sobre linguagem, não se inscreveram como sujeitos da formação discursiva das diretrizes governamentais. Dois fatores podem condicionar esta lacuna. O primeiro pode estar relacionado ao caráter extremamente novo das discussões desta natureza no campo de educação em ciências no Brasil. Conseqüentemente, reflexões a respeito da linguagem em ciências não constituíram os currículos dos cursos de formação destes professores. O segundo, e talvez mais crucial, é o caráter das políticas governamentais no campo da educação. Estas normalmente, são impostas verticalmente aos professores que não participam ou participam de maneira periférica dos momentos de decisão e elaboração das diretrizes governamentais.

Gostaríamos de neste ponto recuperar duas questões que sinalizamos acima no texto: (i) a consideração da imagem de aluno não leitor na determinação dos critérios de seleção do livro e (ii) a imagem de professor na preocupação com a acuidade conceitual do LD.

Discutimos acima que a consideração da linguagem que o livro emprega está intimamente relacionada à imagem de aluno não leitor que o professor apresenta. Esta imagem de aluno novamente condiciona a valorização de critérios de escolha, tais como aqueles relacionados aos aspectos visuais do livro didático (presença de desenhos, fotos, esquemas, capa atrativos e material de qualidade estética apreciável – ver anexo 01). Assim, como explica a professora “*A diagramação deve causar um efeito visual bem agradável que leve o leitor ao interesse pela leitura.*” (Prof. Ana). Todavia, longe de um sentido unívoco de imagem de aluno como o carente de habilidades necessárias à escolarização (ex: gosto pela leitura), as professoras também expressam imagens de alunos positivas, que irão condicionar a escolha do LD, como por exemplo, o aluno que estuda em casa e consulta o livro na ausência do professor, o que implica na obrigatoriedade do livro está se direcionando ao aluno e não ao professor.

Trabalhos atestam que o aluno da escola pública tem muitas vezes a escola como única forma de contato e acesso a uma cultura letrada (Pfeiffer 1998 ; Batista 1998). O livro não representa um objeto que pertença ao seu universo cultural e simbólico até pelo menos os

---

em que o agente da ação normalmente está ausente. Já a segunda se distingue por seu estilo mais narrativo. Ou seja, por uma seqüência linear estabelecida e mantida, em que os sujeitos da ação estão sempre explícitos.

<sup>5</sup> Grifo nosso

primeiros anos da escolarização. Portanto, é na escola que o livro passa a fazer parte do seu cotidiano demandando competências de leitura bastante específicas. A leitura do livro didático é direcionada, mais relacionada ao dever do que ao prazer, e predominantemente parafrástica<sup>6</sup>. Na leitura dos textos científicos não se espera que aluno estabeleça suas próprias significações, ou seja, realize uma leitura mais polissêmica<sup>7</sup>. Os sentidos já estão dados no texto que pode ser caracterizado por o que Orlandi (1996) chama de discurso autoritário. Logo, a maneira que é encontrada pela professora de convencimento do aluno à leitura do texto didático científico é através de aspectos relacionados mais a forma do texto. Os aspectos visuais não parecem contribuir na compreensão ou explicação dos conceitos, mas sim na tentativa de convencimento do aluno de que o texto é “legal”, “agradável” e “legível”.

Outro aspecto que sinalizamos acima no texto e que agora recuperamos na discussão é o relativo a preocupação com a ausência de erro conceitual nos livros relacionada à imagem de professor que as participantes da oficina expressam. Segundo a professora Deise, a formação profissional deficitária compromete a prática do educador visto que este reproduz as informações do livro de forma passível, muitas vezes sem está ciente que veicula conhecimentos equivocados que podem vir comprometer toda a história escolar de seu aluno.

*“Ele pega um livro didático cheio de erros e aquele professor até mesmo por desconhecer estes erros ele acha que aquilo ali é o correto. Então, ele ensina o correto e o aluno aprende o que possivelmente seria correto e vai tropeçando a vida inteira.”*

Segundo as professoras, esta incapacidade do professor está relacionada, tanto a sua formação profissional que não dá conta dos conteúdos que ele futuramente deverá trabalhar com seus alunos, como também à distância que existe entre o momento da formação e a prática docente.

*“Ele tem que dar conta de um conteúdo e não tem bagagem para isso”(prof. Elaine)*

*“É o que eu falo, ninguém trabalha o que não conhece, porque muitas vezes o professor de 1ª a 4ª, ele é muito penalizado, porque ele se vê diante de problemas e não tem como. Ele tem que resolver aquele problema, mas não tem ninguém de repente que possa orientá-lo. São jovens que saem muito cedo do 2º grau, tem normal, tem concurso ou até mesmo numa escola privada e caem ali dentro. Quer dizer uma coisa é quando você vai para sala” (Prof. Carla)*

As significações relativas a imagem de professor denunciam uma realidade preocupante em relação a formação destes profissionais. As professoras atribuem extrema importância a formação inicial no sentido de qualificar sua prática e garantir um educação de qualidade. Também identificam uma distancia entre a formação profissional e a prática docente. Duas formações discursivas que constituem o discurso das professoras que segundo as mesmas conversam de maneira ainda desarticulada.

Todavia, cabe ressaltar que a imagem de docentes que as professoras apresentaram ao longo do grupo focal não é marcada apenas por lacunas e deficiências, que exigem a escolha e a utilização de um livro considerado cientificamente correto. Também constitui o discurso destas professoras imagens de docentes capazes de elaborar seu próprio material educativo e capazes de trabalhar com um livro considerado ruim.

<sup>6</sup> Na perspectiva de Orlandi (1996), esta se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor.

<sup>7</sup> Define-se pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

## Considerações finais

A AD pressupõe que os sentidos não são naturais e transparentes, mas determinados historicamente e por assim ser devem ser pensados em seus processos de constituição (Ferreira 1998). Então, é interessante compreender os sentidos atribuídos ao livro, como a preocupação com o seu conteúdo e aspectos relacionados, considerando as trajetórias escolares e formações profissionais dos docentes que estão diretamente relacionadas a história da educação neste país. Mesmo que a pesquisa em questão não se propôs produzir conhecimento neste sentido, a generalização que tecemos a seguir ajuda compreender nosso argumento.

Nos últimos anos pudemos observar várias tendências pedagógicas orientando o desenvolvimento de programas curriculares e influenciando a prática de sala de aula. Num panorama educacional contemporâneo podemos dizer que coexistem diferentes abordagens que incluem a pedagogia de conteúdos, as perspectivas emancipatórias, as abordagens multiculturais, etc. Assim, apesar de existirem focos de resistência a modelos conservadores de educação, este representou uma realidade nas escolas públicas. Neste sentido é possível que uma educação que valoriza a transmissão do conhecimento dentro do paradigma comunicacional do locutor que emite sua mensagem e o ouvinte que a recebe passivamente tenha configurado como parte significativa da trajetória escolar e formação profissional destas professoras. Para esta tendência pedagógica, a questão central da educação é a veiculação de conteúdos considerados legítimos pela sociedade. Daí, a valorização da precisão conceitual, da linguagem que não constitua um ruído na mensagem dirigida do locutor ao receptor e a não problematização dos conhecimentos que são valorizados e ensinados na escola.

Buscando novamente a exterioridade para entender o discurso do professor sobre o livro, lembramos que, assim como as professoras, os PCNs não questionam os conteúdos e a forma como estão organizados na escola. Como também os cursos de formação ainda caracterizam-se por um modelo conservador de marcada separação entre o ensino das disciplinas tidas teóricas e a prática (Schnetzler 2000). A apropriação e transformação dos discursos que constituem esta prática escolar em embate constituem os valores, crenças, comportamento, enfim, o ser e estar no mundo destas professoras, logo, condiciona a sua prática profissional. São as pressões sociais mais substâncias e duráveis a que estão submetidos os sujeitos do discurso que irão condicionar o seu dizer/ser (Bakhtin *apud* Horta 1999). Todavia, é importante não compreender tal colocação numa perspectiva de causa e efeito que simplifica o complexo processo de constituição das identidades, mas sim perceber que informações referentes à trajetória escolar e prática profissional dos sujeitos pode vir a contribuir na compreensão da prática docente<sup>8</sup>. Assim, conhecer um pouco da história escolar e formação das professoras pode vir a contribuir para melhor entender como se dão seus processos de significação. E em última instância contribuir para identificações de lacunas e reformas nos cursos de formação inicial e continuada.

Concluindo, percebemos que constitui o discurso do professor enunciados que são frequentes nas diretrizes governamentais principalmente na política do livro didático. Em contrapartida, muitos dos critérios considerados eliminatórios pela equipe do MEC<sup>9</sup> não figuram no discurso do professor. O não dizer destes sujeitos é significativo na tentativa de compreender os sentidos que eles estabelecem ao selecionar um livro didático. Por que um critério importante para o MEC, como a contribuição para a construção da cidadania através

---

<sup>8</sup> Neste sentido o campo do conhecimento que estuda o saber docente pode trazer grandes contribuições. Entre os autores destacamos o canadense Maurice Tardif (2000) e a brasileira Menga Lüdke (2000)

<sup>9</sup> Para saber mais consultar o Guia de Livro Didático - 5ª a 8ª séries (2001) ou o site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)



da não veiculação nos livros de preconceitos e doutrinação religiosa não aparece na fala dos professores?

Assim, gostaríamos de lembrar que o trabalho não se propõe a apontar lacunas e dificuldades do professorado da rede pública e, desta forma, juntar-se a um conjunto de trabalhos que culpabilizam os professores pelo fracasso escolar. É necessário considerar em nossas análises os contextos de atuação dos professores no nosso país, a natureza dos cursos de formação inicial e continuada e o discurso e atuação do governo nas políticas educacionais. Acreditamos que não é adotando uma postura corporativista nem nos tornando críticos ferozes de fora da sala de aula que iremos contribuir com a melhora do ensino público. Compreender e considerar os sentidos que os professores produzem deriva do entendimento que mudanças no sistema educativo só serão possíveis na medida que estes sujeitos diversos, contraditórios, bem formados, mal formados, atualizados ou não sejam incluídos na elaboração e instituição de novas diretrizes da educação. Nossa investigação pretende apontar para este caminho. Um caminho que não tem fim e que pretende ser percorrido junto com os professores e contribuindo com a difícil tarefa de ser educador na sociedade de hoje.

## Referências

- BACCEGA, M. A. (1998). Comunicação e linguagem: Discurso e Ciência. São Paulo: Ed. Moderna.
- BATISTA, A. (1998). Os (as) Professores (as) são “não-leitores”? In: Leituras do professor. Org: Marinho, M. & Silva, C. Campinas: SP.
- CARDOSO, S. (1999). Discurso e Ensino. Belo horizonte: Autêntica.
- CARMAGNANI (1999). A concepção de Professor e de aluno no livro didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático. Org: Coracini, M. Campinas, SP: Ed. Pontes
- EDWARDS, D & MERCER, N. (1987). Common Knowledge: the development of understanding in the classroom. London: Routledge.
- FERREIRA, M. (1998). Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: A leitura e os leitores. (Org.) Orlandi, E. Campinas: SP. Ed: Pontes
- HALLIDAY, M. & MARTIN, J. (1993). Writing Science. London: The Falmer Press.
- HICKS, D. (1996). Discourse, learning and teaching. *Review of research in education*, 21, 49-95.
- LEMKE, J. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: Martin, J & Vell, R (Eds). Reading Science. London: Routledge.
- LUDKE, M. (2000). A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: Ensina e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Org; Vera Candau. Rio de Janeiro: DP&A.
- MACHADO, A. (1999) Aula de química: discurso e conhecimento. Ijuí: Ed da Unijuí.
- MARTIN, J. (1993) Literacy in Science: Learning to Handle text as technology. In: Halliday, M. & Martin J. (org.). Writing Science. London: The Falmer Press.
- MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília.

MORTIMER, E. (1998). Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: Chassot, A & Oliveira, R. (Org). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Ed. UNISINOS.

ORLANDI, E. (1996). Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

ORLANDI, E. (1996). A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso. 4<sup>a</sup> ed. Campinas. SP: Pontes.

ORLANDI, E. (1999). Análise de discurso: Princípios e Procedimentos. São Paulo: Ed. Pontes.

ORLANDI, E. (1999). Discurso e Leitura. São Paulo: Ed. Cortez

PFEIFFER, C. (1998). O leitor no contexto escolar. In: A leitura e os leitores. (Org.) Orlandi, E. Campinas: SP. Ed: Pontes

PINTO, M. (1999). Comunicação e discurso: Introdução à Análise de Discurso. São Paulo: Hacker Editores.

SCHNETZLER, R. (2000). O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.& ARAGÃO, R (org.). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. CAPES-UNIMEP.

SOUZA, D. (1999). Livro Didático: arma pedagógica? In: Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático. Org: Coracini, M. Campinas, SP: Ed. Pontes.

TARDIF, M. (2000). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. Didática, currículo e saberes escolares. Org; Vera Candau. Rio de Janeiro:DP&A.

**Anexo 01 – Listagem individual dos critérios de seleção do livro didático de ciências**

<i>Critérios</i>	1º	2º	3º	4º	5º
<i>Professoras</i>					
Ana	Bom texto e conteúdo	Metodologia agradável	Ilustrações esquemas e tabelas	Ponte com o cotidiano do aluno	Bibliografia
Bruna	Conteúdo	Figuras, fotos	Qualidade do Material	Capa atrativa	Bibliografia
Carla	De acordo com a realidade do aluno	Possível adequação e utilização dos conteúdos mais relevantes	Desenvolvimento dos objetivos do professor	Atividades divertidas e criativas	Possibilidade de pesquisa ou jogos com os temas abordados
Deise	Texto de fácil compreensão	Exercícios que estimulem o raciocínio	Textos complementares	Mapas bem definidos	Ilustrações
Elaine	Texto claro e sem erros	Atividades práticas de fácil execução e compreensão	Espaço para o aluno interagir com o livro	Questões que possibilitem discussões e varias respostas corretas	Desenhos, esquemas e fotos atualizadas
Fátima	De acordo com o currículo	Apoio às aulas	Ilustrações	Atividades que estimulem discussões	Contexto relacionado com o mundo atual
Gabriela	Atividades	Introdução dos conteúdos clara e interessante	Conteúdo interligados	Exercícios que levem ao raciocino	Diagramação

**Anexo 02 – Listagem coletiva dos critérios de seleção do livro didático**

Critérios	Grupo G1	Grupo G2
1º	Conteúdos a partir da realidade do aluno	Texto claro e simples, adequado à faixa etária a que se dirige, mas sem erros. Dentro da proposta curricular
2º	Metodologia que atenda aos objetivos do professor de uma maneira agradável, com ilustrações e figuras	Exercícios que levem ao aluno ao raciocínio e não a memorização. E atividades práticas que sejam de fácil execução e compreensão
3º	Material – folhas de boa qualidade, capa atrativa	Utilização de textos complementar que possibilitem discussão de várias respostas corretas
4º	Que seja interessante para o público alvo, com jogos, atividades criativas e interativas.	Desenhos, esquemas e fotos atualizadas, sem estereótipo. A diagramação deve causar um efeito visual bem agradável que leve ao interesse pela leitura
5º	Bibliografia	Encadernação durável