

## ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE PORTUGUÊS E A UTILIZAÇÃO DO GÊNERO DO DISCURSO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Silvio Ribeiro da Silva\*  
Sebastião Carlúcio Alves Filho\*\*

**Resumo:** Este artigo aborda a influência da formação do/a professor/a no seu exercício com o Livro Didático de Português (LDP) tendo os gêneros do discurso como orientadores da prática escolar. A pesquisa utiliza métodos da Linguística Aplicada e se apoia em teorias de autores/as como Antônio Augusto Gomes Batista e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Os resultados revelam que a qualidade da formação docente não é sempre deficiente e que isso não necessariamente prejudica o desempenho do/a professor/a em sala de aula. Ressaltam, porém, a importância de investigações sobre como essa formação afeta o trabalho docente, bem como a identificação dos obstáculos que podem impedir a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação.

**Palavras-chave:** Formação do/a professor/a. Gêneros do discurso. Livro didático. Livro didático de português.

### **ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TRAINING OF PORTUGUESE TEACHERS AND THE USE OF THE TEXTBOOK DISCOURSE GENRE IN THE CLASSROOM**

**Abstract:** This paper discusses the influence of teacher education in their practice with the Portuguese Textbook (PT) with speech genres as guides for school practice. The research uses Applied Linguistics methods and is based on theories from authors such as Antônio Augusto Gomes Batista and Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. The results reveal that the quality of teacher education is not always deficient and does not necessarily harm the teacher's performance in the classroom. However, they highlight the importance of investigations into how this training affects teaching work and identify obstacles that may prevent the application of knowledge acquired during the education course.

**Keywords:** Training of teachers. Speech genres. Textbook. Portuguese textbook.

### **Introdução**

Na educação escolar, a formação do/a professor/a desempenha um papel crucial na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, sendo um fator determinante na maneira como os/as docentes utilizam o Livro Didático de Português (LDP) em sala de aula. Assim, neste artigo, objetivamos explorar a influência da formação docente na abordagem e no aproveitamento dos gêneros do discurso como orientadores no ensino de língua portuguesa. Os gêneros do discurso têm se estabelecido como uma abordagem pedagógica poderosa, promovendo a contextualização, a autenticidade e a relevância das práticas de linguagem. Nesse contexto, investigaremos como a formação inicial dos/as

professores/as influencia (ou não) sua prática pedagógica. Ao abordar essa interseção entre formação do/a professor/a, gêneros do discurso e uso de LDP, este estudo contribui para o enriquecimento das discussões sobre a qualidade do ensino de língua portuguesa e a formação de profissionais capacitados para uma educação eficaz.

Assim, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos a importância que tem a formação docente, no que diz respeito às práticas teórico-metodológicas, as quais fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. Em seguida, apresentamos algumas reflexões acerca do gênero do discurso “livro didático de português”, as quais debatem o impacto do referido gênero no trabalho do professor de português. Por fim, apresentamos a análise de alguns dados que exemplificam nossas discussões, acompanhada das considerações finais e das referências.

## **1 Formação do Professor, Gêneros do Discurso e Livro Didático: explorando conexões para o ensino**

A formação do/a professor/a é um dos pilares fundamentais da educação de qualidade, influenciando, diretamente, o desenvolvimento dos/as estudantes e o sucesso do sistema educacional como um todo. Segundo Darling-Hammond (2014), professores/as bem-preparados/as têm um impacto substancial no aprendizado dos/as alunos/as. Investir, portanto, na formação docente é um investimento no futuro da sociedade. A qualidade dessa formação afeta diretamente a capacidade dos/as educadores/as de criar ambientes de aprendizado eficazes e promover o desenvolvimento não só social, mas também emocional dos alunos.

Esta etapa da construção docente vem enfrentando uma série de desafios contemporâneos. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de preparar professores/as para atender a uma diversidade crescente de estudantes, incluindo alunos/as com necessidades especiais e aqueles de origens culturais diversas. Autores como Villegas e Lucas (2002) enfatizam a importância de uma formação que promova a competência cultural, capacitando professores/as a

reconhecer e respeitar as diferenças culturais e a adaptar suas práticas de ensino de acordo com as necessidades dos/as alunos/as.

Além disso, a rápida evolução tecnológica e a crescente demanda por competências digitais estão mudando a paisagem educacional. Mishra e Koehler (2006) propõem o modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo)<sup>1</sup> como um quadro teórico para a formação de professores/as que integra eficazmente a tecnologia ao ensino. Os/as professores/as precisam desenvolver habilidades digitais e compreender como usar a tecnologia de maneira pedagogicamente eficaz.

Outro aspecto relevante nesta etapa diz respeito à escolha das teorias de aprendizagem. A abordagem construtivista, baseada nas ideias de Vygotsky (1978) e Piaget (1977), enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo/a aluno/a e o papel do/a professor/a como facilitador/a do processo de aprendizagem. Essa abordagem destaca a importância da interação social, da colaboração e da resolução de problemas ao longo do ensino.

Outra abordagem importante é o ensino baseado em competências, o qual se concentra no desenvolvimento de habilidades práticas e aplicáveis. Lee Shulman (ALMEIDA; DAVIS; CALIL; VILALVA, 2019) destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, envolvendo a compreensão profunda do assunto a ser ensinado e a capacidade de passá-lo para uma linguagem acessível aos alunos.

Em relação aos estudos que abordam a formação docente, percebe-se que eles discorrem não somente sobre a questão do perfil profissional do/a futuro/a professor/a, mas também envolvem os processos e saberes vinculados a essa formação. O aspecto ligado à formação docente está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), a lei nº 9.394, de

---

<sup>1</sup> Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, conhecido na literatura internacional como TPACK1 (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), pode contribuir para o enfrentamento do desafio de aproximar o ensino e a tecnologia e orientar a pesquisa referente à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelos professores. O TPACK refere-se à forma sintetizada de conhecimento com a finalidade de integrar as TIC e tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Fonte: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CET/MATEMATICA/ragcibottotrabalhocompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CET/MATEMATICA/ragcibottotrabalhocompleto.pdf). Acesso em 01 de outubro de 2023.

1996. Essa Lei determina que a formação docente ocorra, preferencialmente, em instituições de ensino de nível superior.

A formação do/a professor/a para atuar na Educação Básica deve ter como intuito central oferecer, a quem está em processo de formação, o reconhecimento e a criação de espaços de aprendizagem que valorizem as questões sociais e culturais de cada comunidade com as quais o/a profissional atuará futuramente. A profissão docente deveria ser encarada como uma ação política, a qual pode favorecer, a quem está sob a tutela desse/a profissional, a superação de realidades ligadas à exclusão social, bem como a possibilidade de se reconhecer como cidadão/ã.

Possuir uma formação sólida é fundamental para desempenhar com eficácia o papel de professor/a, o que, por sua vez, poderá contribuir para assegurar que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Durante o período de formação, os/as futuros/as professores/as devem receber a segurança de que serão expostos a um currículo que abranja teorias educacionais, métodos de ensino e outros elementos cruciais para uma prática pedagógica eficaz. Ter uma sólida base teórica é essencial para embasar as escolhas e decisões que esses/as profissionais terão que tomar no decorrer de suas carreiras.

Uma formação consistente capacitará o/a profissional a aprimorar, por exemplo, suas habilidades no desenvolvimento de estratégias de ensino e na gestão da sala de aula. A sólida base teórica enriquecerá a prática da docência, conferindo maior autonomia e confiança para aqueles/as que assumirem a responsabilidade de liderar uma sala de aula.

No decorrer da sua formação, é fundamental que o/a futuro/a professor/a seja direcionado/a ao desenvolvimento de habilidades de inteligência emocional. Isso se justifica pelo fato de que esses/as profissionais estarão encarregados/as de interagir com uma ampla variedade de indivíduos, cada um com suas próprias histórias e demandas educacionais.

A partir de uma formação sólida, os/as futuros/as professores/as terão melhores recursos para assegurar uma educação que atenda com maior eficiência o que é determinado pelos referenciais ligados à Educação. Através dessa formação, os/as profissionais adquirem conhecimento teórico e têm a

oportunidade de cultivar habilidades práticas, fortalecendo, dessa forma, sua competência socioemocional e contribuindo para a garantia de uma educação mais produtiva.

O tema da formação docente tem ganhado destaque em discussões que envolvem não só a educação, como também os estudos da linguagem. Isso se deve ao fato de que o/a professor/a é o/a personagem central no processo de ensino e aprendizagem de saberes e conteúdos. Aliado a isso, há a discussão acerca dessa formação tendo como base os gêneros do discurso. A associação entre os dois temas tem se mostrado muito relevante e enriquecedora nas duas áreas há pouco mencionadas. Quando o tema gêneros do discurso faz parte de uma abordagem ligada à formação do/a professor/a, o que se considera é a linguagem como prática social, essencial para que seja possível a construção de conhecimentos e de interações representativas em sala de aula.

Podemos entender os gêneros do discurso como formas comunicativas específicas cuja manifestação se dá em diferentes contextos e situações, possuindo características próprias. Desde textos mais formais, como artigos acadêmicos iguais a este, até ocorrências mais informais, como conversas cotidianas, são ancorados em algum gênero do discurso, ou até em mais de um, pensando-se na possibilidade de um hibridismo intergêneros. Cada um desses gêneros que produzimos apresenta um propósito comunicativo diferente, o qual servirá para o cumprimento das necessidades interacionais de seu/sua produtor/a.

Pensando na esfera educacional, os gêneros do discurso se fazem presentes em diversos suportes, desde livros didáticos, até a aula em si, ministrada pelo/a professor/a. Em se tratando do livro didático, ele é considerado um gênero do discurso, cujo propósito está ligado ao ato de compartilhar conhecimentos e saberes de modo estruturado e organizado, segundo os objetivos e interesses de uma editora. Na sala de aula, temos a presença de diferentes gêneros do discurso nas atividades trabalhadas pelo/a professor/a, bem como nas discussões acerca de algum tema, além da sua presença na interação entre o/a professor/a e o/a aluno/a.

A formação do/a professor/a, tendo como base os gêneros do discurso, deve levar em consideração o fato de que este/a professor/a precisa ser

conscientizado/a acerca da importância que a linguagem exerce em sua prática pedagógica. O/a professor/a em formação deve desenvolver habilidades que o/a capacitem a utilizar diferentes gêneros do discurso de modo efetivo e significativo em sua futura prática. Para que isso se torne possível, o/a futuro/a professor/a precisa adquirir a compreensão sobre os propósitos comunicativos do maior número de gêneros possível, além de entender como eles funcionam em diferentes contextos de uso.

Explorando os gêneros do discurso na formação docente, o/a futuro/a professor/a tem a oportunidade de entender como textos e práticas discursivas podem atender aos seus anseios pedagógicos. Para que isso se torne possível, é imprescindível que haja oportunidades para análises críticas acerca do material didático, escolha adequada de gêneros do discurso para diferentes conteúdos, bem como planejamento de atividades que sirvam para a ocorrência de uma interação ativa e participativa entre professor/a e aluno/a.

A formação do/a professor/a tendo como base os gêneros do discurso faz com que o/a futuro/a professor/a aprenda a melhor forma para proporcionar ao/à aluno/a oportunidade de uma leitura e de uma produção de textos as quais apresentem objetivos claros e colaborativos para este/a, considerando seu interesse e suas experiências. A partir disso, o ensino a ser oferecido poderá não só ser mais significativo como também mais autêntico. O/a aluno/a, nessa experiência, poderá adquirir a capacidade de se expressar melhor em diferentes contextos de uso.

Os gêneros do discurso, quando integrantes da formação do/a professor/a, podem trazer grandes contribuições para que a competência comunicativa da pessoa em formação seja desenvolvida. Tendo compreendido melhor os aspectos linguísticos, textuais e interacionais, os quais constituem os gêneros, o/a futuro/a professor/a obterá meios para a ampliação de suas habilidades de comunicação oral e escrita, fazendo os ajustes necessários às necessidades de seu/sua futuro/a aluno/a.

O que queremos defender neste texto é que a formação do/a professor/a, tendo como base os gêneros do discurso, proporciona uma experiência formativa ainda mais eficiente, uma vez que essa abordagem é sempre feita considerando-se, como já mencionado nesta seção, a linguagem como prática

social e discursiva. Ao realizar uma abordagem como essa, a chance de ocorrer a promoção de uma educação mais contextualizada e significativa aumenta consideravelmente.

Nossa defesa sobre a presença da teoria dos gêneros do discurso na formação docente se deve, também, ao fato de que ela pode ser aplicada à compreensão de como diferentes grupos sociais utilizam a linguagem de maneiras específicas. Segundo Gonçalves e Arantes (2017), autores como James Paul Gee exploram como a linguagem e os gêneros podem ser usados para promover a inclusão e a equidade na educação. Assim, a formação de professores/as que incorpora essa perspectiva ajuda a criar salas de aula mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural.

A teoria dos gêneros do discurso enfatiza que a linguagem é profundamente influenciada pelo contexto social, cultural e situacional. Ela nos lembra que a comunicação não ocorre em um vácuo e que os gêneros do discurso são formas específicas de discurso que surgem em contextos particulares. Gonçalves (2012) e Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) nos dizem que autores como John Swales e Vijay Kumar Bhatia, por exemplo, têm desenvolvido essa perspectiva, destacando a importância de ensinar o/a futuro/a professor/a a considerar o contexto quando planejar sua prática docente e a compreender como diferentes gêneros do discurso são usados em contextos específicos.

Uma vez formado/a, um dos desafios que o/a professor/a terá à sua frente será o de usar como material de apoio o livro didático, um gênero do discurso secundário (Bakhtin, 1979) complexo<sup>2</sup>. Este gênero do discurso trará a ele/a, por um lado, oportunidades de desenvolvimento do trabalho docente de modo mais dinâmico e orientado, e, por outro, o receio de que seu trabalho seja taxado de ineficiente por conta de algum direcionamento dado pelo livro aos conteúdos. Também correrá o risco de ser taxado de preguiçoso/a pelo fato de que ele/a

---

<sup>2</sup> Considerar o LDP como um objeto de estudo complexo na área da Linguística Aplicada envolve compreender a complexidade não como dificuldade ou complicação, como se interpreta cotidianamente, mas, como explicado por Bunzen (2005, p. 17), como um posicionamento epistemológico em relação à construção do objeto de pesquisa pelo pesquisador. Assim, neste estudo, considerar o LDP como um gênero do discurso complexo significa que ele é caracterizado pela incorporação de diversos outros gêneros do discurso.

não será o/a responsável pela seleção de textos e atividades e por parte da metodologia a ser adotada para o desenvolvimento desses aspetos.

Consideramos o livro didático como um gênero do discurso. Para Bakhtin (1979), os gêneros do discurso são entidades comunicativas que têm três dimensões interconectadas: a forma composicional, que se refere à estrutura e organização do texto; o estilo, que abrange as escolhas linguísticas e retóricas que refletem a voz do/a autor/a e a situação de comunicação; e o tema, que engloba o conteúdo e o significado do discurso. O LD se enquadra na aceção de gênero do discurso pelo fato de que ele é organizado levando em conta uma forma composicional característica (com a organização por meio de unidades, capítulos, seções e subseções, por exemplo), um estilo linguístico também específico, orientado para ser consumido pelo/a aluno/a, pelo/a professor/a, por pesquisadores, bem como por demais interessados/a nele, além de apresentar o desenvolvimento de pautas temáticas específicas (ligadas aos conteúdos que pretende trabalhar com o/a aluno/a).

De acordo com Batista (2009), compreender o conceito de livro didático não representa algo complexo. O autor afirma que esse objeto é, em geral, um livro ou impresso editado<sup>3</sup>, em grande parte das vezes, por editoras consagradas, cuja autoria também, na maioria das vezes, é atribuída a pesquisadores/as, professores/as ou teóricos/as consagrados/as e/ou experientes de cada área e distribuído a alunos/as, seja a partir de um programa de oferta de livros e materiais didáticos de responsabilidade do Governo, quase sempre o Federal, ou vendido por livrarias e outros estabelecimentos comerciais.

Um material usado em situação escolar se torna didático quando faz parte de vivências pedagógicas visando à promoção de reflexão e aprendizagem de alunos/as. Há que se considerar que o livro didático deve ser utilizado como uma ferramenta que facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas jamais como a única estratégia a ser usada.

---

<sup>3</sup> A diferença entre livro e impresso editado segundo a ideia de Batista (2009) é que livro se refere a uma publicação impressa ou digital que contém uma obra completa, como ocorre com o LDP. Livros são criados por um autor ou grupo de autores e passam por um processo de edição, revisão e *design* antes de serem publicados. Já o impresso editado diz respeito a qualquer tipo de material impresso que tenha sido editado, mas não necessariamente no formato de um livro tradicional. Isso pode incluir panfletos, brochuras, relatórios, por exemplo. Esses materiais são projetados para comunicar informações de maneira mais direta e muitas vezes têm um objetivo específico, como informar, persuadir ou educar.

A partir do conceito de livro didático apresentado por Batista (2009) há pouco, defendemos a tese de que o livro didático objetiva trazer informação, orientação e instrução ao processo de ensino escolar, mas não cabe a ele a tarefa de educar. Ao longo das tarefas e textos, o livro didático pode favorecer o desenvolvimento dos letramentos do/a aluno/a.

Os livros didáticos, na atualidade, costumam ser considerados ferramentas muito importantes para o desenvolvimento de conteúdos e saberes na escola. Convém não se esquecer de que, em grande parte das realidades do nosso país, o livro didático pode ser, senão o único, pelo menos o mais acessível recurso a alguns letramentos, por parte, principalmente, de alunos/as, mas também de professores/as. De acordo com Bagno (2013), o livro didático acaba por assumir o papel de instrumento de letramento para alunos/as e, também, seus familiares, levando em consideração a realidade da escola pública brasileira. Além de ser esse instrumento de letramento, vem ocupando outro papel: o de objeto formativo também para o/a professor/a que faz uso dele.

É pelo livro didático que pode ocorrer, para muitos/as professores/as, o acesso a um referencial teórico e metodológico eficaz, tornando possível a organização do conteúdo a ser ensinado, bem como a seleção de estratégias de ensino, além da avaliação do/a aluno/a.

Estar presente na formação do/a professor/a beneficia a este/a uma visão mais abrangente e sequencial dos conteúdos a serem ensinados. Isso por conta de que o livro didático apresenta as informações e conceitos que devem ser abordados na sala de aula. Tudo isso funciona como um auxiliar para o/a professor/a, colaborando com o planejamento de suas tarefas e facilitando o estabelecimento de metas de aprendizagem mais claras para o/a aluno/a.

Uma outra questão ligada aos benefícios do livro didático na formação do/a professor/a é o fato de que ele pode contribuir para a formação continuada deste/a, já que pode oferecer uma sequência de atualizações e informações a respeito de novas abordagens que podem ser dadas a conteúdos, bem como novas metodologias de ensino e indicação de práticas pedagógicas inovadoras.

Nesse sentido, os livros didáticos funcionam como auxiliares do trabalho docente, indicando não só os conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo

do ano letivo, como também a divisão das tarefas ao longo dos meses, bimestres ou semestres.

Ao longo de seu uso, o livro didático sofreu com fortes campanhas contra seu uso, especialmente nos anos 80 do século passado. Essas campanhas ocorreram pelo fato de que era comum livros didáticos carregados de mensagens preconceituosas e valores um tanto deturpados. A apresentação desses aspectos polêmicos presentes no livro didático ficou mais evidente a partir da publicação do livro “As belas mentiras – A ideologia subjacente aos textos didáticos”. De autoria de Maria de Lourdes Chagas Nosella, publicado pela primeira vez em 1981, o livro traz a denúncia de uma visão fora da realidade contida nos livros de leitura da época. Segundo a autora, foram examinadas cerca de 20.000 páginas de livros didáticos. Sua pesquisa mostrou tarefas antieducativas as quais espelhavam a ideologia dominante na época.

Um outro aspecto que poderia contribuir para a má avaliação do livro didático na época é o fato de que ele não era organizado e trabalhado como um gênero do discurso, uma vez que o conceito ainda não havia chegado efetivamente ao Brasil. Assim, a organização do livro didático era feita de modo que ele ficava parecido com uma colcha de retalhos. Era comum encontrar livros didáticos que não seguiam uma organização lógica, nem na apresentação dos temas e textos a serem estudados, nem na forma de apresentar os conteúdos e as atividades.

Ao longo da história de desenvolvimento do livro didático no Brasil, muitas mudanças foram ocorrendo nele. Talvez a mais importante delas tenha sido implantada a partir do início da avaliação desse material, proposta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD)<sup>4</sup> a partir dos anos 1990. A partir do começo desse processo avaliativo, as editoras e os/as autores/as de livro didático passaram a ter maior preocupação sobre a forma como os conteúdos escolares deveriam ser apresentados. Depois do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e 1998, e das Orientações Curriculares

---

<sup>4</sup> O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país. Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/pnld-que-e-como-funciona.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2023.

para o Ensino Médio, em 2006, essa preocupação se tornou ainda maior, considerando que os referenciais apresentavam indicações de como os conteúdos escolares deveriam ser desenvolvidos nas escolas.

Essa preocupação com a apresentação dos componentes curriculares no livro didático aumentou consideravelmente depois da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017. Pensando em ser aprovado para aquisição pelo Governo, no caso das escolas públicas, ou adquirido pelas escolas privadas, o livro didático não só se preocupa em seguir as indicações do referencial, como também apresenta quais pilares e/ou campos de experiência desse documento estão sendo priorizados em cada unidade/capítulo.

Faz-se importante frisar que ao livro didático são direcionados pelo menos dois pontos de vista a seu respeito. Existem os/as apoiadores/as, os/as quais argumentam que ele favorece o ensino, por trazer os conteúdos de modo organizado, indicando, como já dito, a forma como desenvolvê-los ao longo do ano letivo, e os seus/uas críticos/as, os/as quais acusam o livro didático de engessar o trabalho docente, impedindo que possam ser inseridas outras formas e métodos de ensino dos conteúdos que devem ser apresentados ao/a aluno/a, bem como silenciando a voz do/a professor/a, impedindo que ele/a gere discussões diferentes e talvez até mais eficientes acerca dos temas apresentados, além de impedir a inserção de novas pautas temáticas nas aulas.

Entre os que consideram excessiva a participação dos LD em sala de aula, está Suassuna (2009), que defende que, na medida em que os LDP passaram a substituir o trabalho docente no sentido de organizar o conteúdo a ser ensinado nas aulas, a própria autoimagem do/a professor/a passou a ser colocada em xeque, uma vez que, a depender do modo como o LD é utilizado em sala de aula, o/a professor/a acaba se tornando um/a mero/a reproduzidor/a dos conteúdos apresentados por ele. A autora ainda comenta que, mesmo nos dias de hoje, os LD não são tratados como complemento às práticas de ensino. Para ela, ocupam o mesmo lugar que os/as professores/as em sala de aula, tanto que alguns/mas destes/as proíbem seus/uas alunos/as de assistirem às aulas quando não estão em posse de seus livros.

Silva (2009, p. 11) reitera a onipotência dos LD em sala de aula afirmando que estes fazem parte de uma “tradição tão forte que seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores”. Os livros que chegam às escolas, na maioria das vezes, não são resultado das recomendações dos/as professores/as, mas da oferta disponibilizada pelo Governo Federal. Para o autor, a presença dos LD é tão forte no contexto escolar que a própria ideia que se tem do/a professor/a acaba contaminada, uma vez que a imagem idealizada da profissão é aquela em que o/a docente aparece com o livro nas mãos, “dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotimizáveis” (Silva, 2009, p. 11).

A presença dos LD em sala de aula estaria silenciando a voz dos/as professores/as, que acabariam se tornando “repetidores/as” do que está no livro (Matêncio, 2004). Como os LD apresentam as concepções acerca do ensino defendidas por seus/uas autores/as, os/as docentes passam a adotar “as concepções que orientaram a organização do livro didático adotado (...) o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa adotar o professor e os alunos” (Geraldi, 1987, p. 4).

Por mais que haja um conjunto considerável de acusadores/as do livro didático, é inegável pensar que, na realidade brasileira, sua extinção está um pouco distante. Isso porque as condições do trabalho docente nem sempre são adequadas. Grande parte dos/as professores/as apresenta uma carga horária de trabalho muito grande e o livro didático entra nesse momento como um apoio, levando em conta que sua presença pode fazer com que o/a professor/a tenha menos preocupação com a apresentação dos conteúdos escolares pelo fato de que já os traz, incluindo textos para leitura.

O que não podemos negar é que o livro didático gera debates e discussões, desde o/a próprio/a aluno/a, como também os familiares, professores/as, autores/as, editoras e pesquisadores/as. Têm sido cada vez mais comuns estudos<sup>5</sup> desenvolvidos em programas de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) cujo objeto de discussão e análise é o livro didático,

---

<sup>5</sup> Numa busca rápida ao catálogo de dissertações e teses da CAPES, colocando como item de busca a palavra “livro didático”, o sistema reporta 8.876 (oito mil setecentos e setenta e seis) ocorrências, indicando que o tema tem sido objeto de vários estudos na Pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

não só pelos seus aspectos pedagógicos, como também pela forma como ele apresenta e desenvolve os conteúdos escolares.

Outra questão que gira em torno do livro didático diz respeito ao seu valor comercial. No Brasil, por exemplo, os investimentos ligados a este material são exorbitantes <sup>6</sup>, o que faz com que o Programa Nacional do Livro Didático seja um enorme programa de avaliação de livro didático no Brasil.

É preciso lembrar que o LD tem sido uma parte fundamental do sistema educacional brasileiro por várias razões. Primeiramente, como já dito, ele fornece uma estrutura e organização necessárias para o ensino, o que ajuda o/a professor/a a planejar suas aulas de forma mais eficaz, bem como apresenta recursos pedagógicos, atividades e sugestões de práticas docentes, auxiliando o/a professor/a no processo de ensino. Esse material pode economizar tempo na preparação de aulas e contribuir para uma experiência educacional mais consistente.

Além disso, ele segue as diretrizes curriculares nacionais, incluindo a BNCC (Brasil, 2017), garantindo que o/a aluno/a tenha acesso aos principais tópicos e conteúdos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Outro ponto a favor do livro didático é a sua ampla distribuição pelo Governo, o que permite o acesso à educação em áreas rurais e remotas do país. Isso ajuda a reduzir a desigualdade educacional, proporcionando a todos os/as estudantes, independentemente de sua localização, a oportunidade de estudar através de materiais qualificados.

O LD também é uma ferramenta importante para a formação de estudantes como leitores/as críticos/as. Ao trabalhar com textos variados e conteúdos diversos, ele suscita o desenvolvimento de habilidades de leitura e

---

<sup>6</sup> Segundo dados disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para uso no ano letivo de 2023, houve a primeira aquisição de livros e materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PNLD 2023 - objeto 1), reposição dos livros e materiais didáticos para Educação Infantil (PNLD 2022 - objeto 1), reposição para os anos finais do Ensino Fundamental (PNLD 2020) e para Ensino Médio (PNLD 2021 - objeto 2), atendendo a estudantes e a professores de toda a educação básica do país. Para a Educação Infantil, foram beneficiadas 49.629 escolas, 2.445.855 alunos e adquiridos 2.464.623 exemplares, totalizando R\$ 46.745.188,27 de investimento do Governo Federal. Já para os anos iniciais, foram beneficiadas 81.558 escolas, 11.548.222 alunos e adquiridos 74.048.926 exemplares, totalizando R\$ 789.217.754,57 investidos pelo Governo Federal.

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

interpretação, preparando os/as alunos/as para a vida fora do ambiente escolar e para o exercício pleno da cidadania.

Assim, os argumentos favoráveis ao LD no Brasil destacam sua contribuição para a estruturação do ensino, a igualdade de acesso à educação, o suporte aos/às professores/as e o desenvolvimento de habilidades dos/as alunos/as, tornando-o um componente valioso do sistema educacional do país.

Pensando na relação entre o LD e a formação docente, cabe reforçar que estão muito próximos um do outro, levando em conta que ambos trazem contribuições para a qualidade daquilo que se ensina. A formação docente é feita (ou pelo menos deveria ser) mediante um processo dinâmico e contínuo. Assim, ao longo da formação, o/a docente precisa ter a oportunidade de estudar e refletir sobre a relevância do LD como um recurso pedagógico altamente contributivo.

Defendemos que uma boa formação atuará no sentido de fazer com que o/a docente utilize o livro didático de forma crítica e criativa, fazendo as alterações que julgar necessárias para poder alcançar o maior número possível de alunos/as.

Assim, quanto mais houver associação eficiente entre a formação docente e o livro didático, mais teremos a chance de desfrutar de uma educação de qualidade, a qual invista no desenvolvimento do/a aluno/a e na construção do conhecimento de modo mais representativo.

## **2 Livro didático de Português: um silenciador do professor?**

Não se pode discutir o fato de que o conteúdo apresentado pelo livro didático, em específico aqui agora abordamos o livro didático de português (LDP), vem carregado das concepções metodológicas para o ensino defendidas por seus/suas autores/as e pelas editoras responsáveis por sua publicação. Dionísio (2001), todavia, defende que os LDP só se tornam uma “bíblia” quando o/a professor/a não tem formação suficiente para adaptar as sugestões propostas no livro à sua realidade em sala de aula. Dessa forma, o vilão da história não seria o LDP, mas a formação oferecida nas universidades. A autora ainda comenta que, com base nas orientações recebidas nestas instituições, o/a

professor/a saberá o que fazer com os livros ou com quaisquer tipos de materiais didáticos utilizados em sala de aula.

O que não se pode discutir, também, é o fato de que, quando tem uma formação de qualidade, o/a professor/a pode se posicionar frente ao que lhe é apresentado pelo LDP de forma que o conteúdo apresentado ao/à aluno/a caracterizar-se-á por uma mescla das concepções apresentadas pelo LDP e das decisões metodológicas tomadas pelo/a professor/a, enquanto mediador/a do processo de ensino. Dessa forma, Miltão *et al.* (2006) comentam que o LDP funciona como auxiliar do/a professor/a, no processo de ensino, e como apoio para o/a aluno/a, no processo de aprendizagem.

O LDP entendido como um gênero do discurso e considerado instrumento para a aprendizagem, e não manual a ser seguido, tem seu conteúdo presente em sala de aula organizado de acordo com as intenções e o aval do/a professor/a. Isso, inclusive, permite ao/à docente discordar das informações veiculadas pelo material ou reiterar que estas merecem ressalva. A segurança com que o/a professor/a se porta frente ao que é apresentado pelo LDP dá o tom da discussão com o/a aluno/a sobre os limites da infalibilidade dos saberes.

Segundo Lajolo (1996),

professores e alunos, nesta situação, vivem coletivamente uma experiência que ensina que nem todos os livros estão sempre certos sobre tudo, que em várias situações é preciso ir além do que diz o livro e que na situação de sala de aula o professor é o mais qualificado para referendar ou não o que está nos livros (Lajolo, 1996, p. 7 – 8).

Lajolo (1996) ainda afirma que nem o considerado melhor dos LDP pode competir com o/a professor/a em sala de aula. Este/a é que – mais do que qualquer livro – pode definir a metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula para que se atinjam os objetivos propostos para o ensino de língua. Muito desta tomada de decisão acerca dos pressupostos metodológicos a serem utilizados em sala de aula é decidido a partir do processo de avaliação escolar. É durante a avaliação do/a aluno/a que o/a professor/a obtém um diagnóstico acerca da aprendizagem daquele/a e pode tomar medidas que visem a garantir a qualidade dos resultados que, como docente, está construindo (Luckesi, 2002).

Para exemplificar as considerações expostas há pouco, apresentamos, a seguir, sequências retiradas de uma entrevista<sup>7</sup> feita com um/a professor/a da rede pública de ensino, a qual recebe LDPs de forma gratuita, os quais são avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A intenção foi problematizar a participação do LDP nas aulas ministradas pelo/a professor/a, observando, ainda, os possíveis reflexos da formação deste/a. Os dados apresentados fazem parte de um *corpus* maior, o qual é resultado de uma entrevista semiestruturada, gravada a partir do aplicativo de gravação presente em um *smartphone* de propriedade dos próprios pesquisadores. Ao final da entrevista, os dados gerados foram transcritos e analisados, embora apenas alguns trechos tenham sido elencados como representativos para serem apresentados aqui. As transcrições foram efetuadas representando a fala do modo como fora produzida pelos pesquisadores e pelo/a entrevistado/a, não obstante eventuais desvios de norma não interferem de forma significativa na análise empreendida.

Isso posto, a entrevista teve início com um questionamento ao/a professor/a sobre o LDP<sup>8</sup> recebido pela escola, de forma gratuita, por meio do PNLD. Segue o trecho em que essa informação aparece:

#### **SEQUÊNCIA 01:**

ENTREVISTADOR: Como é que você usa esse livro pra organizar as aulas, ou cê não usa mais?

PROFESSOR/A: Eu usei no primeiro semestre.

ENTREVISTADOR: O quê que você usa? Qual é a participação desse livro nas aulas, na elaboração?

PROFESSOR/A: Pra te falar verdade, nula, porque aqui a gente tem uma... aqui a gente tem um trabalho com a redação do ENEM, né. A gente prepara o aluno pra redação do ENEM. E o livro traz só, se eu não me engano, dois pontos que trabalha dissertação, né, a dissertação argumentativa. Então eu já apresentei essa parte pros meninos, né, a parte teórica, o que seria dissertar, né, e o livro traz uma explanação até interessante, só que se limita naquilo e depois vai pra outros gêneros.

---

<sup>7</sup> Conforme CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) número 12616418.0.0000.5152.

<sup>8</sup> Por questões de espaço, não temos condição de fazer uma apresentação mais detalhada da coleção. Assim sendo, indicamos os dados bibliográficos da referida na sequência: ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto e linguagem. São Paulo, SP: Moderna, 2016.

ENTREVISTADOR: Então se você fosse eleger, o livro não é o que mais influencia na elaboração da aula?

PROFESSOR/A: Não.

ENTREVISTADOR: É o que?

PROFESSOR/A: É... as propostas do ENEM. As características do ENEM, da redação do ENEM.

Já no início da entrevista, o/a professor/a afirma que não tem usado o LDP como recurso para a elaboração das suas aulas. Ao utilizar a flexão de pretérito perfeito do indicativo em “usei”, para se referir à sua prática, o/a professor/a deixa claro que o LDP não mais faz parte de suas aulas de produção textual, o que é reforçado adiante, quando usa o termo “nula” em referência à participação do LDP na elaboração de sua metodologia de trabalho. Apenas esse trecho é suficiente para desconstruir uma percepção do trabalho com o LD difundida por diversos/as pesquisadores/as. Para estes/as, como já dito, o LD seria uma espécie de silenciador do/a professor/a em sala de aula, o qual tomaria o papel de protagonista, uma vez que o conteúdo por ele apresentado seria apenas reproduzido pelo/a professor/a, o/a qual se comportaria de forma passiva frente às imposições do/a autor/a.

É importante observar o trecho no qual o/a professor/a demonstra não ter segurança ao se referir ao conteúdo do LDP, quando utiliza a expressão “se não me engano” para afirmar que o livro apresenta apenas dois tópicos relacionados ao texto do tipo dissertativo-argumentativo. Essa insegurança, aliada ao fato de que o LDP apresenta, não 2, mas 4 propostas de textos escritos (80% das propostas de produção escritas apresentadas pelo LDP), cujos gêneros são formados por sequências dissertativas e argumentativas (‘resenha’, ‘editorial’, ‘artigo de opinião’ e ‘redação escolar’), reforça a ideia de que o LDP não exerce tamanha influência sobre o trabalho docente, a ponto de silenciar a existência deste em sala de aula.

Apenas 1 dos 5 capítulos presentes no LDP, os quais tratam de produção escrita, abordam o gênero ‘redação escolar’ e desenvolvem um trabalho que se assemelha a um treinamento para a resolução da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) Assim, quando o/a professor/a afirma, com certa dúvida, que o livro “traz [...] dois pontos que trabalha dissertação, né, a dissertação argumentativa”, pode estar se referindo a este único capítulo que

contempla o seu interesse de formar alunos/as que saibam reproduzir o modelo de texto exigido pelo exame.

Se algo pode ser considerado silenciador, neste caso, trata-se do Enem. O/a professor/a entrevistado/a, só na sequência 01, cita o exame cinco vezes e ainda comenta que o conteúdo apresentado pelo LDP é limitado, uma vez que não contempla em sua totalidade o que será exigido pelo exame. Dessa maneira, para nós, é possível inferir que, para o/a professor/a seria mais proveitoso que o conteúdo apresentado pelo LDP tivesse como foco as habilidades exigidas pelo ENEM. Um capítulo, apenas, reservado a esse fim, de acordo com o que se infere da fala do/a professor/a, não seria suficiente.

Se levarmos em consideração o que se tem afirmado em relação aos livros didáticos se portarem como silenciadores do/a professor/a e à necessidade de uma formação docente que prepare o/a futuro/a professor/a para lidar com esse gênero complexo como instrumento de trabalho, cabe se discutir o fato de que também seja necessária a abordagem, nos cursos de formação, relacionada a outros gêneros que fazem parte do trabalho em sala de aula. Isso porque, assim como os LDP, os exames externos, tais como o Enem, podem influenciar o trabalho feito em sala de aula, mesmo que lá não estejam diretamente presentes. Logo, a formação docente se faz necessária para que se mantenha uma relação com essas vozes que envolvem o ambiente escolar, de modo que o processo de ensino e aprendizagem se dê de forma eficaz.

Ainda na sequência 01, o/a professor/a apresenta de forma explícita a influência exercida pelo Enem sobre o seu trabalho em sala de aula quando afirma que o que mais exerce influência em sua metodologia de trabalho são “as propostas do Enem. As características do Enem, da redação do Enem”. A repetição do nome do exame pode indicar a importância deste para o/a professor/a no que diz respeito à organização de suas aulas.

Um ponto interessante que deve ser observado é o fato de que o/a professor/a condena que o LDP do 3º ano do EM sugira o trabalho com diversos gêneros, uma vez que essa diversidade de gêneros poderia não ser útil aos/as alunos/as, visto que estes/as devem produzir um texto dissertativo-argumentativo para serem aprovados no exame.

Embora todos os documentos oficiais defendam um trabalho em sala de aula com uma diversidade de gêneros para que os/as alunos/as possam utilizá-los de forma eficiente nas inúmeras esferas de interação pelas quais circulam no dia a dia, a classificação imposta pela prova do Enem parece exercer mais influência sobre o trabalho docente. Dessa forma, pode-se observar que, até então, o exame tem interferido mais no trabalho docente do que o próprio LDP e do que as indicações teórico-metodológicas observadas nas pesquisas sobre o tema desenvolvidas no meio acadêmico. Há que se pensar sobre o poder exercido pelo exame sobre as práticas do/a professor/a em sala de aula.

Seguindo na entrevista, questionamos o motivo que levou o/a professor/a a escolher esse LDP para utilizá-lo em suas aulas, já que, de certa forma, não acredita na relevância do conteúdo apresentado.

## **SEQUÊNCIA 02:**

ENTREVISTADOR: Então, você... por que você escolheu esse livro?

PROFESSOR/A: É, que é o que tava mais perto. É sério, mesmo. E também por conta das outras áreas, né, das outras partes, da gramática, que a gente considerou muito boa, sabe, assim, trabalhando... eu lembro que a gente considerou muito pertinente a discussão em cima da gramática, porque vai pra tendência mais do gênero, é... dá uma ideia de, de sequência didática também, né, e o aluno, ele... ele vai construindo a... a ideia do texto, a partir de teorias mais consistentes, né, e eu gostei mais por isso. E a gente analisou mais a questão gramatical e da literatura, também. Porque de produção de texto, realmente, não tinha um dos livros apresentados pra nós que atendesse, na questão de produção de texto, é... que visava a nossa... a noss... a nossa linha aqui da escola, né, que é a questão do Enem, a preparação pro Enem. Principalmente no terceiro ano, né. Na do primeiro e segundo, ele até atende sim, né, porque a matriz de referência do Estado traz, é... vários gêneros, né, se eu não me engano, primeiro ano tem história em quadrinhos, é... conto, cordel, aí o livro atende é... primeiro e segundo. Terceiro não atende porque, por exemplo, tem carta argumentativa, carta ao leitor... não tem, né, a gente tem que buscar em outros lugares pra trabalhar isso... editorial, se eu não me engano tem só uma parte de editorial... não, na verdade não tem, se eu não me engano. Acho que não tem... editorial. Então, é... pra primeiro e segundo, atende alguns gêneros, né, da matriz de referência do Estado. Agora, pro terceiro, que a gente culmina a discussão da produção de texto só pro gênero Enem, aí, realmente, ele não atende.

Na sequência 02, algumas informações confirmam a tendência que grande parte das escolas de ensino médio no Brasil tem seguido de fragmentar a disciplina língua portuguesa em três frentes: literatura, gramática e redação. Essa tendência vai de encontro ao que a academia tem defendido acerca de como deve ser a metodologia para ensino de língua. Diversos pesquisadores, entre os quais Dametto e Corrêa (2017), tem nos mostrado que, na contramão do que muitas escolas têm feito ao dividir a disciplina língua portuguesa, a língua deve ser ensinada como um todo, pois a função da escola seria tornar os/as alunos/as bons/oas leitores/as, bons/oas escritores/as, bons/as falantes e ouvintes para atuarem em situações reais de interação.

Essas habilidades não se desenvolvem separadamente, mas em conjunto. Quando se desmonta o ensino de língua portuguesa na escola, desencadeia-se um processo de ensino tecnicista, com vistas à reprodução de conteúdos e não à aprendizagem propriamente dita, cujo objetivo é “configurar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, preparando mão de obra qualificada para a indústria” (Meirelles; Nascimento, 2018, p 19).

É interessante notar que essa fragmentação da disciplina parece provocar uma confusão na fala do/a professor/a, uma vez que este/a afirma que uma das qualidades do LDP escolhido é a abordagem sobre gêneros, no entanto esse fato só é considerado positivo em relação ao trabalho com a gramática e não no que diz respeito à produção de textos. Consideramos confusa a colocação do/a professor/a, pois quando se fala em gênero, fala-se, automaticamente, sobre o trabalho acerca da produção e recepção de textos, e não apenas sobre questões estruturais geralmente discutidas nas aulas de gramática.

Essas sequências podem nos fazer refletir sobre o fato de que o/a professor/a conhece, ao menos em parte, as teorias que versam sobre o ensino de produção de texto nas aulas de língua portuguesa e compreende as indicações presentes nos documentos oficiais. Sabe, no entanto, que essas orientações teórico-metodológicas, apesar de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem de língua, podem não contemplar o que é “cobrado” pelo Enem. O/a professor/a ainda defende que a teoria de gêneros seria mais consistente para o ensino de língua, embora não acredite no seu potencial para

aprovar seus/uas alunos/as no Enem (termo que novamente aparece em abundância na fala do/a professor/a). Dessa forma, convém destacar a força exercida pelo exame sobre o trabalho docente e da escola, em detrimento das ações empreendidas pelo processo de avaliação, que, neste caso, parecem não atuar de forma significativa. Essa opção por seguir o que é imposto pelo ENEM, segundo a fala do/a professor/a, é adotada por todos os/as docentes, uma vez que esta é a “linha da escola”.

Convém destacar, da fala do/a professor/a, o momento em que ele/a se refere aos gêneros trabalhados no material. Ele/a se recorda, mesmo que com pouca certeza em sua fala, da presença do gênero ‘editorial’, mas não cita o capítulo destinado exclusivamente ao trabalho com a ‘redação escolar’. Seus anseios em relação à preparação para o Enem teriam sido contemplados por esse capítulo do LDP<sup>9</sup>, mas a ausência deste na fala do/a professor/a demonstra o quanto o LDP não se faz presente em suas aulas, sequer para ajudá-lo/a na preparação de aulas que atendem aos seus objetivos voltados à reprodução de modelos.

Também se faz necessário observar o modo como o/a professor/a descreve o critério de escolha do LDP: “é, que é o que tava mais perto”. Nesse trecho, parece haver uma demonstração da pouca importância dada à escolha do LDP, visto que já devia ser de seu conhecimento a pouca influência que este exercerá em suas aulas. Existe, ainda, o reforço dessa visão no trecho “é sério, mesmo”, para que fique clara a pouca relevância direcionada ao LDP, por mais inesperado que isso possa parecer. Em outras palavras, pode-se inferir que, independentemente de qual seja o livro e de qual seja o conteúdo por ele apresentado, o que deve ser levado em consideração nas aulas de produção de textos escritos são os critérios de correção da prova de redação do Enem. Dessa forma, ao menos pelo que se compreende na fala do/a professor/a, o modo como se dá o processo de ensino-avaliação nas aulas de produção textual parece ser subsidiado por uma concepção classificatória de avaliação.

---

<sup>9</sup> Por questões de espaço, não temos condição de apresentar os dados originais referentes ao capítulo do LD. No original, esses dados ocupam um considerável montante de páginas. Caso haja o desejo de conhecer esses dados, favor acessar: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30438>.

A prova de redação do Enem exerce tamanha influência sobre o trabalho docente que ocorre, explicitamente, a afirmação de não seguir os documentos oficiais que regulamentam o ensino médio. Convém observar que essa recusa em seguir o que os documentos oficiais indicam advém de uma não concordância entre o que estes sugerem como trabalho com o ensino de produção de textos escritos e o que é avaliado pelo Enem. Há, neste caso, uma situação paradoxal, na qual os documentos elaborados pelo Estado os quais regulamentam o ensino de produção de textos escritos nas escolas sugerem um trabalho diferente do que se encontra nos instrumentos de avaliação impostos pelo próprio Estado.

Esse impasse entre o que deve ser ensinado e o que deve ser avaliado pode ser o responsável pelos diversos índices negativos que, geralmente, são atribuídos ao rendimento do/a aluno/a das escolas públicas brasileiras. Luckesi (2000) comenta o fato de que a avaliação deve assentar-se sobre os dados que efetivamente fizeram parte da conduta ensinada e aprendida pelo/a educando/a. Estes dados devem fazer parte do planejamento do ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e devem ser transpostos em atividades de ensino-avaliação em sala de aula. Não se pode cobrar do/a aluno/a aquilo que a ele/a não foi ensinado.

Posto tudo o que foi apresentado nesta seção, podemos chegar a algumas conclusões sobre a entrevista e a sua respectiva análise. O uso do LDP é uma parte significativa do contexto educacional de professores/as da rede pública de ensino, influenciando suas práticas pedagógicas. A formação desses/as profissionais pode orientar a maneira como eles/as utilizam o LDP em suas aulas. A relação entre a formação e o uso do LDP pode ser um fator importante a ser considerado na melhoria da qualidade do ensino. Os dados da entrevista revelam apontamentos valiosos sobre a dinâmica das aulas, as percepções do/a professor/a entrevistado/a em relação ao LDP e como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem.

## **Considerações finais**

A partir do que fora apresentado neste artigo, é possível perceber que permanecem atuais e necessárias as discussões acerca da formação do/a professor/a e de como aquela se faz importante para que este/a seja autônomo/a para mediar o processo de ensino e aprendizagem. O foco de tais discussões pode, no entanto, recair sobre lacunas diferentes. Tal reflexão advém do fato de que, de acordo com o recorte da análise de dados ora discutido, nem sempre a capacitação docente em si é deficitária, o que causaria impactos negativos na atuação do/a professor/a em sala de aula. Deve-se, pois, investigar a (não) influência que tal formação exerce no trabalho docente e os motivos que impedem o/a professor/a de realizar um trabalho cuja base tenha sido moldada em seu curso de formação.

O investimento na formação do/a professor/a é, de fato, uma necessidade constante para que o trabalho em sala de aula aconteça mais voltado para a aprendizagem do que para a mera transmissão de conteúdos. Acreditamos, no entanto, que a formação docente sozinha não é suficiente para transformar a realidade da escola brasileira.

Deve haver, inicialmente, um consenso entre o que os documentos que regulamentam o ensino na Educação exigem que seja feito em sala de aula e o modo como os instrumentos de avaliação formal que visam à avaliação dos estudantes são organizados. Dessa maneira, a partir do que fora apresentado neste artigo, cabe reforçar o fato de que, embora a formação do/a professor/a seja essencial para o sucesso da mediação do processo de ensino e aprendizagem de língua, é importante que as coações impostas ao/à docente, as quais interferem negativamente em suas práticas em sala de aula, sejam urgentemente alvo de intenso debate. Isso porque pouco pode fazer um/a professor/a bem formado/a, o qual tem à sua disposição instrumentos com os quais consegue lidar para mediar o processo de ensino e aprendizagem, se o sistema no qual está inserido/a não lhe permite trabalhar de acordo com o que seu conhecimento e sua experiência profissional indicam como sendo adequado.

Pouco valem as críticas à qualidade do ensino oferecido ao/à aluno/a e os julgamentos direcionados às práticas do/a professor/a, se as vozes provenientes do sistema de classificação proposto pelo governo para selecionar

alunos/as para o ensino superior continuarem a silenciar o/a professor/a e a determinarem as práticas metodológicas deste/a em sala de aula.

Mostrará pouca relevância, também, a elaboração de documentos que regulamentam as práticas docentes no que diz respeito ao ensino de produção de textos escritos, a BNCC sendo o mais atual, se o foco de escola, de professores/as e dos/as alunos/as do 3º ano do ensino médio permanecer não sendo a aprendizagem, mas a obtenção de notas altas na prova de redação do Enem.

Dessa forma, similarmente, a avaliação e distribuição, para as escolas públicas, de LDP cujos conteúdos estejam adequados às indicações dos documentos oficiais e que levem em consideração um ensino de produção escrita voltado aos usos reais que se faz da língua em diversas situações de interação produzirá pouco efeito sobre o processo de ensino-avaliação.

Há uma necessidade de que se promovam mudanças na maneira como se organizam as escolas, no que concerne ao modo como é mediado o processo de ensino e aprendizagem de língua. Essas alterações têm o propósito de viabilizar condutas tão responsáveis quanto comprometidas com os princípios educacionais decorrentes dos valores formativos amplamente promovidos pelos documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo. Essas mudanças, todavia, só exercerão influência na maneira como trabalha o/a professor/a, em sala de aula, se houver uma coerência entre o que se prescreve, por exemplo, nos documentos oficiais, e o que se espera nos instrumentos formais de avaliação, por exemplo, na prova de redação do Enem<sup>10</sup>.

## **Notas**

\* Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Jataí. [shivonda@ufj.edu.br](mailto:shivonda@ufj.edu.br)

\*\* Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Faculdade de Gestão e Inovação (Jataí). [scarlucio@gmail.com](mailto:scarlucio@gmail.com)

## **Referências**

---

<sup>10</sup> Para conhecer o que o Enem espera na prova de redação por parte dos/as candidatos/as, favor acessar: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf).

ALMEIDA, P. C. A. de; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias Teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. 49 (174), outubro-dezembro, 2019.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

BATISTA, A. A. G. O conceito de livros didáticos. In: GALVÃO, A. M. de O. e BATISTA, A. A. G. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito Comunicativo em Análise de Gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997. 92 p.

BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998. 107 p.

BRASIL/MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 01 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DAMETTO, F. V. M.; CORRÊA, M. C. Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Currículo Escolar: fragmentação do ensino e retorno às velhas práticas? In. Congresso Internacional de Educação. 2017, Santa Maria, RS, Brasil. **Anais do Congresso Internacional de Educação**, Santa Maria, RS, Brasil, 2017. Disponível em: <https://revistas-old.fapas.edu.br/anaiscongressoie/article/view/1018/876#>. Acesso em: 10 out. 2023.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec** Nova série, v. 4, n. 2, 2014.

- DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam Professores?. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Simpósios. Brasília: MEC, 2001.
- GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. In. **Leitura - teoria e prática**. Ano 6, nº 09, 1987.
- GONÇALVES, D. dos S.; ARANTES, R. E. P. Letramento via gêneros no ensino profissional: considerações decorrentes de uma experiência de ensino e aprendizagem. In: **Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/siget/trabalhos/letramento-via-generos-no-ensino-profissional-consideracoes-decorrentes-de-uma-e?lang=pt-br>. Acesso em 10 out. 2023.
- GONÇALVES, S. de C. P. A Importância da Análise de Gêneros Textuais na Formação Docente. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.129-146/2012.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATÊNCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre a contribuição do interacionismo. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. 1ed.Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, v. 1, p. 221-231.
- MEIRELES, R. L. P.; NASCIMENTO, R. C. A Educação Humanista e Técnico: reflexões de Jacques Maritain e Paulo Freire. In. **RHEMA**, v. 16, n. 52, p. 5-26, ago./dez. 2018.
- MILTÃO, M. S. R.; SIMÕES, M. T. M.; SERRA, D.; SOUSA, T. C. R. O uso do livro didático na visão dos professores da escola secundária: considerações gerais. **Sitientibus Série Ciências Físicas**, v. 02, p. 68-84, 2006.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054, 2006.
- NOSELLA, M de L. C. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 1ª edição. São Paulo: Editora Moraes. 1981.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, 26(1), 341–377, 2009.

VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. **Educating culturally responsive teachers:** a coherent approach. Albany: State University of New York Press, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society:** the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard, University Press. 1978. 213 p.