

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd

VANDERLÉA ANDRADE PEREIRA

O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORAS: ISSO QUE SE REVELA NO  
Semiário Brailleiro.

Terreina - Piauí  
2012

O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Do meu chão Semiário  
vejo o ventre que guarda a vida e o  
vento que sopra palavras.  
Pesquisar é perceber que é preciso ter  
a chave para abrir portas, cadeados e  
alpinas. Pesquisar os usos do livro  
didático foi abrir e trancar e saber  
que o livro fechado é palavra presa  
tal guela aprisionando o canto canário  
e o livro aberto é palavra multiplicar  
como leitura de mãe, como vó passarinho  
polinizando flores em fim de tarde.  
O meu alho etnográfico absorve e que  
me toca e me faz ver...tudo está aqui  
e me penetra como vultões latentes de  
um rigor sensível. Não é só o meu alho,  
a minha voz, a minha linguagem, são  
também eles, os livros que pelas mãos  
das professoras e alunas, tornam palpáveis  
as experiências de encontros e trazem  
nos meus olhos práticas em estado de gravidez...  
é preciso sempre gerar e partir para que no  
abrir do livro, as palavras escapulem da guela.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd**

**O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS: usos que se revelam no  
Semiárido Brasileiro**

**VANDERLÉA ANDRADE PEREIRA**

**Teresina – Piauí**  
**2012**

**VANDERLÉA ANDRADE PEREIRA**

**O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS: usos que se revelam no  
Semiárido Brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Área de Concentração: Educação, com Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

**Teresina – Piauí  
2012**

Foto da capa: Cixto de Assis Bandeira Filho  
Revisão do texto: Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Salvador Alexandre Gonzaga Magalhães

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco**  
**Serviço de Processamento técnico**

P4361 Pereira, Vanderléa Andrade  
O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no semiárido brasileiro/  
Vanderléa Andrade Pereira \_ Teresina: 2012-02-09

43f.

Dissertação ( Mestrado em educação) Universidade Federal  
Do Piauí, Teresina, 2012

Orientação: Profª Drª Maria da Glória Soares Barbosa Lima

1.Livro Didático. 2. Prática Pedagógica. I. Título

C D D 371.320

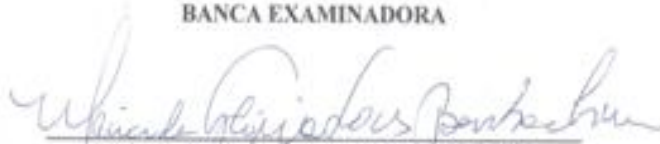
VANDERLÉA ANDRADE PEREIRA

**O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORAS: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, conforme avaliação da Banca Examinadora

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr.ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Orientadora

  
Prof. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes (UFPI)  
Examinadora Interna (UFPI)

  
Prof. Dr. Alamo Pimentel da Silva  
Examinador Externo (UFBA)

  
Prof.ª Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral  
Examinadora Suplente (UFPI)

Teresina - Piauí  
2012

*Meus olhos transvêm. O entorno não cabe nesses livros.  
Por vezes silenciam amontoados em cadeiras, por outras,  
passeiam entre as mãos e os olhos atentos. Ganham vida!*

Para os que acreditam na necessidade de  
navegar e viver sempre;  
Para as professoras Adriana, Divaneide,  
Luana, Marinalva e Rosicleide por mergulharem  
nas minhas retinas e me permitirem um belo  
deslocamento de rigor e sensibilidade;  
Para os meninos e meninas da Escola José  
de Amorim que me deram a poesia de suas mãos  
impacientes pelo livro didático;  
Para as cores do verso que cabe no amor  
que tenho e recebo da família e dos amigos  
Para o brilho dos meus olhos: Cixto Filho  
e Aruana Anauá.

---

## AGRADECIMENTOS

---

Quero compor uma poesia de agradecimento

Poesia de monturo, de fim de tarde, de horas sem saber como povoar o papel em branco.

Poesia de abelha zunindo sob o sol

Poesia de cachos de pitombas na mesa.

De espumas de sapo e vacas amarelas no céu.

Poesia de bola de sabão, de doce roubado, de banho de chuva.

Poesia de gente.

Que passa, fica e vai, mas, o cheiro, a cor, a palavra, o gesto e o silêncio me cravam a vida e vão compondo meus traços.

Agradecer:

Às forças divinas e coloridas que habitam a minha vida de tanta, muita e diferente gente que sem elas sei que tropeçaria:

Meus pais pela delícia da vida e pela etnografia do colo quando careço;

Cixto Bandeira Filho, companheiro, amigo, amor, pelas etnografias afetivas, pelo olhar fotográfico da capa e pela compreensão de compor junto a mim as ausências e as produções.

Nós dois sabemos que aqui estão bem mais do que palavras...

Aruana Anauá pelos riscos coloridos nos livros e por, mesmo sem compreender, ter sido meu abrigo, minha luz e meu sorriso no percurso;

Meus irmãos e irmãs que foram e vieram com minhas malas e livros permitindo que eu prosseguisse e continuasse sorrindo;

Meus sobrinhos e sobrinhas pela ternura de tê-los e pela benção dos seus afetos. Em especial à Valéria por dividir comigo um ano de aprendizagens e sensibilidades em Teresina;

À Professora Glória Lima, minha orientadora linda e querida pela liberdade da produção, pela delícia de me apresentar à etnografia, pelos ensinamentos científicos e partilhas de vida, pelo cuidado e a graça acadêmica que me permitiram voar e saber onde pousar. Um dia vamos escrever um livro juntas;

Meus amigos e amigas de Juazeiro pela partilha da palavra e dos encontros alegres: Bibi,

Biquinha, Cícero, Iramar, Pinzoh, Nice, Lúcia – que me conduziu e me aproximou do campo empírico da pesquisa e sempre me regou com boas conversas e idéias- Maisa, Rafaela,

Cristiano, Gisélia, Ana Maria, Edmerson, Willany e Salvador Alexandre também por sua bela



vista na revisão textual. A todos os amigos e amigas que mesmo não estando mais próximos do meu afago, sempre vão estar no meu coração.

As Professoras Adriana, Divaneide, Luana, Marinalva e Rosicleide por darem um desenho sensível e provocador à pesquisa.

Os gestores da Escola José de Amorim: José Uelsom, Franci e Patrocínia por me abrirem as portas e me abrigarem afetuosamente;

Gilvana – a irmã que Deus me deu fora da barriga de minha mãe - e Luciana, pelas amizades e os abrigos concretos e afetivos, seja onde for;

Elmo pela amizade, apoio contínuo e pelas andanças epistemológicas e físicas em Teresina e à companheira Ana Célia pelas boas conversas e encontros;

À Val pela linda foto materna da capa.

Todas as jóias – de A a Z – da 18ª turma do Mestrado em Educação pelos risos, abrigos e outras delícias, em especial à Sandra Suely pela parceria de todos os dias, mesmo na distância;

Aos Professores e Professoras do Mestrado pelas poesias, risos e devires: Shara, Antonia Edna, Bonfim, Glória Moura, José Augusto pelas contribuições valorosas na qualificação, Bárbara e Carmem também pela alegria de tê-las na banca de defesa.

À Professora Iveuta pelas grandes contribuições na qualificação do trabalho;

Álamo Pimentel, amigo poeta da vida e um lindo e competente professor que me dá a alegria, em meio às conturbações do seu ofício, de fazer parte da banca de defesa. Ele nem sabe que meu olhar etnográfico tem muito do que vejo no olhar dele.

Todas as pessoas que compõem a Escola José de Amorim e a Comunidade de Lagoa do Salitre pelos sorrisos de todo dia e pela estética colorida que conduziu o meu olhar.

À UFPI, Campus de Picos, ao Colegiado de Pedagogia e os colegas de trabalho pela possibilidade de viver o mestrado;

Toda a família que no tempo e no contra tempo cuidaram de Aruana e dos nossos afetos;

Isabela e Clarice pelo apoio duplo nos concertos dos nossos desconhecimentos tecnológicos.

Suely e Fernanda pelo apoio quando preciso;

As colegas das outras turmas que passaram e ficaram no meu carinho e memória.

Mesmo sem rima, essa poesia de gente escorrega por mim e traz enfeites de alegria para a minha alma caleidoscópica... o resto de palavras de agradecer vão nas asas das borboletas e fazem-se luz balão só para alcançar todos e todas que circulam pelas dimensões dos meus afetos.

Muito obrigada!

PEREIRA, Vanderléa Andrade. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro.** 2012. 214 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

---

## RESUMO

---

A educação brasileira, e principalmente a educação na região semiárida, como agregadora de um conjunto vasto de sujeitos, singulares e plurais, vem ao longo da história, mediante a disseminação de pesquisas acerca dos processos educacionais, tentando romper as narrativas hegemônicas que desde a colonização estão vinculadas a resquícios de uma política colonizadora que ainda hoje reflete nos modos curriculares e, principalmente nos livros didáticos que fazem parte da prática docente nas escolas públicas. Na tentativa de romper com as narrativas que trazem a história fora dos sujeitos, as verdades de poucos na relação de ensino e aprendizagem, a pesquisa que tem por problemática saber *Como se efetiva a utilização do livro didático na prática pedagógica de professoras do Semiárido Brasileiro?*, traz a possibilidade de contar outra história no cenário educacional, de dar sentido aos artefatos didáticos e processos mobilizados na realização da educação, principalmente no Semiárido Brasileiro. Na proposição de conhecer e viver de perto o campo empírico da pesquisa que é a Escola José de Amorim, situada na Comunidade de Lagoa do Salitre - Município de Juazeiro- BA, a investigação, de caráter qualitativo, traz a etnografia como método de investigação. Como característica da etnografia, a produção dos dados deu-se mediante a observação participante, a escritura de diários da prática e entrevistas interativas/reflexivas de cunho coletivo. Em apoio a esses três instrumentos está o diário de campo, a fotografia e filmagem. O método de interpretação dos dados utilizado na pesquisa segue a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) aliado à análise interpretativa fenomenológica e hermenêutica referenciada nos estudos de Laplantine (2004). Diante desse contexto, esta dissertação, traz as análises feitas acerca dos usos do livro didático por professoras do Ensino Fundamental I tendo como principais referências teóricas autores como: André (1995, 1997, 2008), Bittencourt (2005), Certeau (2008), D'ávila (2008), Dietzsch (1996), Geertz (2011), Heller (1989), Josso (2002), Kincheloe, (2007), Lajolo (1996), Laplantine (2004), Lima (1996), Lins, Sousa e Pereira (2004), Martins (2004, 2011), Meier e Garcia (2007), Oliveira Júnior (2003), Pereira (2007), Pimenta (1995), Pimentel (2002), Souza (2009), Zabalza (2004), entre outros. Partindo dos achados do estudo, em diálogo com os suportes teóricos adotados no percurso da pesquisa, o que se revela é a condição do livro didático enquanto potencializador de conhecimento e, em contra palavra a alguns estudos já realizados, a pesquisa aponta que as professoras não utilizam o livro didático como único e absoluto instrumento didático, mas como artefato de apoio às suas práticas, desenvolvendo, no cotidiano de suas práticas pedagógicas diversas formas de uso que trazem o livro como instrumento de bricolagem docente, como instrumento de mediação na ação das professoras e como possibilidade construtiva de autonomia docente quando da legitimação ou transgressão das prescrições. Os resultados da investigação conduzem para algumas problematizações acerca da educação no Semiárido Brasileiro direcionando também uma proposição de reorganizar os processos de produção, escolha e avaliação do livro didático que circulam nas escolas públicas dessa região.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Cotidiano. Prática Pedagógica. Educação do Semiárido.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro.** 2012. 214 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

---

## ABSTRACT

---

The education in Brazil, and especially the education in the semi-arid region, seen as aggregator of a vast array of subjects, singulars and plurals, has attempted throughout its history, by means of dissemination of research on educational processes, to break up hegemonic narratives which from the early colonial days on have been linked to the traces of a colonizing policy, that until today reflect on curricular methods and mainly so on school-books that are part of the teaching practice in public schools. At attempting to break up with the narratives that place the history apart from the subjects, the truth of few in the relation between teaching and learning, research that targets the issue *How is the school-book used within the pedagogical practices of teachers in the Brazilian semi-arid region?* offers a possibility to tell a different story in the educational scenario, making sense of didactical artifacts and processes that are involved in the accomplishment of education, especially in the Brazilian semi-arid region. With the proposition of knowing well and living closely to the empiric field of research that is the “João de Amorim” school, located in the Lagoa do Salitre community of Juazeiro in the state of Bahia, the research, of qualitative character, uses the ethnographic method. As it is a characteristic of ethnography, the data production was carried out by means of participative observation, practice diary keeping, and interactive/reflexive interviews of a collective nature. Supporting these three instruments, there are the field diary, photography and film-making. The data interpretation method used in the research follows the contents analysis proposed by Bardin (1977), allied to hermeneutical and phenomenological interpretative analysis referenced in the studies of Laplantine (2004). Regarding this context, the present dissertation presents analyses carried out on employments of the school-book by elementary school teachers, having as main theoretical references the following authors: André (1995, 1997, 2008), Bittencourt (2005), Certeau (2008), D’ávila (2008), Dietzsch (1996), Geertz (2011), Heller (1989), Josso (2002), Kincheloe (2007), Lajolo (1996), Laplantine (2004), Lima (1996), Lins, Sousa and Pereira (2004), Martins (2004, 2011), Meier and Garcia (2007), Oliveira Júnior (2003), Pereira (2007), Pimenta (1995), Pimentel (2002), Souza (2009), Zabalza (2004), among others. Based on the findings of the study, in a dialogue with the theoretical supports adopted in the course of the research, the condition of the school-book as an enhancer of knowledge was revealed, being that, to the contrary of results of several former studies, the research pointed out that teachers do not employ the school-book as a sole and absolute didactic instrument, but as an artifact to support their practices, developing within the quotidian of their pedagogic practice different forms of employment that include the book as a DIY teaching tool, as a mediation instrument in teachers’ actions, and as a possibility of constructing autonomous teaching regarding the legitimacy or transgression of directions. The results of the investigation led to a certain problematization regarding education in the Brazilian semi-arid region, as well as to the proposition to reorganize the processes of production, choice and evaluation of the school-books that are used in the regional public schools.

**Keywords:** School-book. Quotidian. Pedagogic practice. Education in the semi-arid region.

---

## LISTA DE SIGLAS

---

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
CEB -	Câmara de Educação Básica
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNLD -	Comissão Nacional do Livro Didático.
COLTED -	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.
ECT -	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.
ECSA -	Educação para Convivência com o Semiárido
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
INL -	Instituto Nacional do Livro.
IPT -	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo.
LD -	Livro Didático.
MEC -	Ministério da Educação e do Deporto.
PCN's -	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE -	Plano de Desenvolvimento as Educação.
PNLD -	Programa Nacional do livro Didático.
RESAB -	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.
SAB -	Semiárido Brasileiro
SAEJ -	Sistema de Avaliação da educação em Juazeiro
SEB -	Secretaria de Educação Básica.
SEDUC -	Secretaria de Educação de Juazeiro
SISCORT -	Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica.
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

---

## SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO.....	15
<b>CAPITULO I - O DESENHO DA PESQUISA: A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>25</b>
1.1 A opção pela etnografia como método da investigação: aproximações com o termo em contextos histórico-cultural e de significação.....	26
1.2 Os primeiros rabiscos etnográficos: o campo empírico ou o que o olhar alcança.....	30
1.2.1 Imagens retínicas da comunidade .....	31
1.2.2 Descortinando olhares: A Escola José de Amorim .....	34
1.3 As professoras participantes da pesquisa .....	40
1.4 Procedimentos da pesquisa .....	42
1.4.1 Primeiro percurso – procedimentos preliminares.....	42
1.4.2 Segundo percurso – a pesquisa de campo .....	44
1.4.2.1 Observação participante: o diário de campo.....	44
1.4.2.2 O diário da prática .....	46
1.4.2.3 Entrevistas interativas-reflexivas de cunho coletivo.....	50
1.4.3 Terceiro percurso – análise dos dados .....	51
1.5 Olhares e artifícios do olhar: a descrição etnográfica .....	53
<b>CAPÍTULO II - TESSITURAS HISTÓRICAS E REFLEXIVAS ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>58</b>
2.1 Tecendo história: o livro didático no mundo e no Brasil .....	63
2.2 A escolha do livro didático: aproximações com a realidade.....	69
2.3 O livro didático aos olhos das professoras.....	75
2.3.1 Diálogos e concepções .....	76
2.3.2 O livro didático como potencializador de conhecimento .....	79

CAPÍTULO III - DESCORTINANDO OLHARES: USOS QUE SE REVELAM NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS.....	86
3.1 As reinvenções do cotidiano da prática pedagógica .....	90
3.1.1 Usos do livro didático com instrumento complementar .....	91
3.1.2 Usos do livro didático como instrumento da bricolagem docente .....	96
3.1.3 Usos do livro didático como instrumento de mediação: nas entrelinhas, a mediação didática mecânica e a mediação didática crítica.....	107
3.1.4. Usos do livro didático como constructo de autonomias: legitimação e recriação das prescrições presentes no livro .....	128
3.2 Professoras e livros didáticos: a construção dialógica da autoria.....	139
3.3 “Prefiro escrever um livro que um caderno”: um olhar para o olhar das crianças sobre o livro didático .....	143
 CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: LEITURAS ETNOGRÁFICAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA JOSÉ DE AMORIM.....	 150
4.1 O livro didático no texto e no contexto da educação no Semiárido Brasileiro ..	151
4.2 Descortinando, nos achados da pesquisa, a educação contextualizada no Semiárido Brasileiro .....	156
4.3 O Semiárido, entre o espaço do livro didático e o contexto praticado .....	159
 CAPÍTULO V – O OLHAR ETNOGRÁFICO PELAS FALAS IMAGÉTICAS DA PESQUISA.....	 164
 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS .....	 194
 REFERÊNCIAS .....	 202
 APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	 210
APÊNDICE B – Orientação para escritura do diário da prática.....	213
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista interativa/reflexiva.....	214

---

## INTRODUÇÃO

---

*Meus olhos abriram com a estrada  
Um caderno, uma câmera e uma  
idéia  
Era tudo que cabiam na mochila  
O olhar impaciente por ver  
rodopiava o entorno como se todas  
as coisas fossem escapolar.  
Um salto da inquietação escrita  
Para o campo vivo  
em movimento  
A partir daqui, de onde finco agora  
meus pés  
A escrita é outra  
Porque pelos olhos do outro vem  
meu olhar  
E suas vozes, gestos e traços  
Serão agora a minha linguagem.*

---

## INTRODUÇÃO

---

Tudo que me toca me faz ver. E me pergunto o que vim fazer aqui? Nesse exato momento em que o olho procura mira, não poderia me responder. Só chegando, acalmado o olhar e vendo de perto, e voltando a ver novamente, com calma e cuidado, observando as grandezas minúsculas, estranhando e me entregando ao espanto. Tudo aqui de tão próximo se distancia de mim. Ainda não sei a que vim, mas, aqui meus olhos, fincados no movimento da escola, me respondem: É preciso ver de ouvir!<sup>1</sup> (Diário de campo, 2011).

A educação brasileira, na sua condição de agregadora de um conjunto vasto de sujeitos, singulares e plurais, vem ao longo da história, tentando romper as narrativas hegemônicas que desde a colonização estão vinculadas a resquícios de uma política colonizadora, que, pelos modos de organizar a educação escolar da América Portuguesa, decretou modelos pedagógicos eurocêntricos, determinando currículos, utensílios escolares e especialmente livros didáticos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem.

Romper com essas narrativas que trazem a história fora dos sujeitos, as verdades de poucos que não traduzem as pessoas implicadas na relação pedagógica, é uma possibilidade de contar outra história no cenário educacional, de dar sentido aos artefatos e processos mobilizados na realização da educação, principalmente no Semiárido Brasileiro, uma região composta por nove estados do Nordeste, mais o norte de Minas Gerais e do Espírito Santo e que apresenta uma peculiaridade climática na qual predominam dois tempos específicos: o seco e o verde. Essa região tem um dos biomas mais ricos e belos que é a caatinga e, mesmo com a veiculação de uma imagem de seca e miséria a região apresenta uma diversidade de cultura, populações, riquezas naturais e possibilidades de desenvolvimento.

As determinações curriculares que acabaram por homogeneizar uma vasta diversidade presente nos espaços do Semiárido geraram uma série de descompasso

---

<sup>1</sup>. Essa descrição foi o primeiro rabisco etnográfico no exato momento em que iniciamos a pesquisa. Em todo o corpo da dissertação, as citações de autoria da pesquisadora e das professoras, participantes da pesquisa, aparecerão grifadas em itálico para diferenciar das demais citações das referências teóricas adotadas na pesquisa.



na realidade educacional nessa região, principalmente no que se refere aos conteúdos dispostos nos livros didáticos e suas conexões com as realidades socioculturais de professores e alunos. Mesmo fazendo parte de políticas educacionais mais amplas, os conteúdos legitimados e veiculados nos livros didáticos como conhecimentos válidos a serem aprendidos referem-se, na sua generalidade, a características da cultura das regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente, como o Sul e Sudeste.

O livro didático, ao se apresentar dessa forma, limita as possibilidades dos agentes educativos, professores e alunos, de se (re)conhecerem como sujeitos sociais do universo cultural em que se encontram inseridos, funcionando como veículo de valores ideológicos e culturais pensados como homogêneos e unificados. Embora, nos últimos tempos, tenham se intensificado no Brasil, os debates e as ações oficiais no sentido de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, nas suas relações com as diversidades culturais das regiões brasileiras, muito pouco ainda têm sido feito para mudar essa realidade.

É nesse contexto que se fazem necessárias investigações sobre o livro didático no cotidiano da prática pedagógica dos professores a partir das formas que usam esse utensílio escolar e como este produz conhecimento no espaço do Semiárido Brasileiro. Estudos a respeito do livro didático, a exemplo de Lajolo (1996), constatam que o livro didático assume ou pode assumir funções diferenciadas, dependendo das condições, do lugar, do momento em que é produzido e utilizado pelos professores nas diversas situações de aprendizagens escolares, pois seu formato acabado, suas sequências ordenadas não impedem que professores os desmontem, extraiam partes, acrescentem outras, recortem, dêem nortes diversos a suas propostas. Implica dizer, neste caso, que é o uso didático que o professor faz do livro que define seu sentido nas mais diversas realidades.

#### A problemática da pesquisa

Desde o ano de 2000, quando da realização do Seminário Regional de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, em Juazeiro – BA efervesce as discussões em torno das políticas educacionais para convivência com o Semiárido (ECSA), e, na oportunidade, com a criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), discutiam-se também diretrizes para a formação de professores e produção de materiais didáticos contextualizados que contemplassem aspectos da região semiárida. Diante do nosso envolvimento com a discussão da educação para a convivência, tomamos a luta por uma educação contextualizada

como uma missão pessoal na busca de dar sentido aos processos educativos que até então foram propagados na região. À época, pessoas e instituições educadoras mostram-se esperançosas e animadas com a possibilidade da construção de outras leituras que possibilitassem a compreensão e a valorização do espaço que habitávamos como seres individuais e profissionais. Questionava-se o que a educação tinha produzido em nós e o que nós, enquanto educadores e educadoras, “produzíamos” em nossos alunos e, conseqüentemente nos espaços educativos.

Em 2001, vimo-nos diante de um importante desafio, que nos colocaram a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro -RESAB e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef: produzir um livro didático, no qual cada estudante do Semiárido pudesse se ver, se sentir incluído naquilo que estudava, de modo que as familiaridades presentes no livro pudessem provocar outros conhecimentos das diversas realidades que integram a escola e seu entorno; sentimo-nos, a partir dessa difícil missão, provocados a conhecer mais profundamente os processos educativos através dos quais se relacionavam professores e os livros didáticos no cotidiano de suas praticas pedagógicas.

Começamos assim, um deslocamento por algumas regiões dos seguintes estados do Semiárido Brasileiro: Bahia, Pernambuco, Piauí, Alagoas, Sergipe e Paraíba, conhecendo e vivenciando experiências, contextualizadas ou não, junto a professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. No percurso fomos colhendo e construindo também informações históricas, culturais, afetivas que tinham significado para cada região e que poderiam ser integradas no livro didático solicitado. Dentro desses percursos e conhecimentos das diversas práticas docentes, uma curiosidade é que a maior parte dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tinha como único e principal instrumento das suas práticas o livro didático, sendo este o elemento central de suas construções diárias, diante de sua realidade de ser professor com uma jornada ampla de trabalho, muitas vezes, em mais de uma escola. Confirma-se, desse modo, o que preconiza Faria (1984, p. 41):

[...] o professor espera do livro didático saber o que não sabe; transfere responsabilidades que até então são suas, porque o livro didático não serve como professor e os alunos não aprendem por si só; substitui sua falta de conhecimento atribuindo ao autor do livro o saber e, com o livro didático, o professor economiza tempo no preparo das aulas, pois, na maioria dos casos, os professores são sobrecarregados de horas/aula.

Diante dessas constatações nos detivemos a estudar os livros que orientavam a prática desses professores. Em geral, traziam conhecimentos fragmentados pela própria falta

de sentido, um retrato do Nordeste que estudava, da primeira à última unidade, realidades do Sul e do Sudeste, estampadas nas páginas dos livros didáticos. Nessas incursões detectamos, por exemplo, que os alunos aprendem conceitos via livro didático, que este, em geral, perpassa ideologias culturalmente impostas e que, algumas, se propagam de maneira a inculcar valores, preconceitos, que os alunos inconscientemente vão assimilando, sem que se façam sobre esses livros e seus conteúdos, quaisquer juízos críticos sobre sua proposta comunicativa e sobre a formação do aluno que se deseja autônomo e construtor de seu próprio conhecimento.

A partir dessas constatações, tivemos a oportunidade, também, de refletir sobre as práticas curriculares que orientam os caminhos do ensinar e aprender em muitas escolas do Semiárido Brasileiro, o que nos levou a fazer muitas indagações sobre essas práticas, esses livros e suas relações com o aprender, indagações estas, que nos direcionaram durante o processo de produção do referido livro didático, que no trajeto transformou-se em dois livros: Conhecendo o Semi-Árido 1 e Conhecendo o Semi-Árido 2.

Estudos como de Faria (1984); Freitag *et al* (1993); Coracini (1999); Lajolo (1996) e textos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, contemplam abordagens que focalizam o livro didático como único recurso adotado pelo professor, analisam sua eficiência ou ineficiência, processos de escolha dos livros e processos ideológicos dos seus conteúdos.

Outros estudos e pesquisas, envolvendo o livro didático, direcionados para a discussão da docência e para a prática pedagógica, têm se voltado para a importância da busca de novos olhares a fim de compreender os diferentes tipos de saberes docentes, a relação do professor com os saberes e a importância da experiência enquanto formadora do profissional educador. Por essas discussões ocuparem uma centralidade nos debates sobre práticas pedagógicas, processo ensino-aprendizagem e relação teoria-prática contextualizada no cotidiano escolar no Semiárido Brasileiro, o que se observa é que é necessário ampliar a discussão nesse sentido revelando como o livro didático é usado pelos professores e quais suas potencialidades na produção de conhecimento no Semiárido Brasileiro. Subsidiando a idéia, Freitag *et al* (1993, p. 125) dizem que:

Os estudos até agora realizados sobre o livro didático deveriam ser intensificados, focalizando-se, antes de mais nada, o como de sua utilização pelo professor no cotidiano da sala de aula. Haveria inúmeras possibilidades de um bom professor, usando um mau livro didático, desenvolver um excelente ensino e promover um extraordinário

aprendizado. Por enquanto, o uso feito pelo professor somente foi estudado na perspectiva dos critérios utilizados pelo professor para a escolha do livro.

Optamos por iniciar o traçado da questão de pesquisa, partindo da prerrogativa legal que coloca como objeto-centro da educação escolar preparar o aluno para o exercício da cidadania, qualificando-o para o trabalho, em linha geral é o que normatiza a LDB 9394/96. Neste ordenamento legal estão, sem dúvidas, implicadas questões relativas ao livro didático, que entre outras demandas, deve se prestar como instrumento orientador dos fazeres e saberes pedagógicos do professor bem como dos saberes necessários à aprendizagem escolar dos alunos, orientando-os para a construção da ética necessária ao convívio social democrático.

Mediante minha intenção de investigar o livro didático no cotidiano pedagógico de professoras no SAB e, mediante, ainda, a consideração de que o professor é um profissional que aprende e constrói conhecimentos, a partir da prática cotidiana e no confronto com as condições da profissão, incluindo-se aí os recursos didáticos utilizados, é que o objeto da pesquisa foi saber: Como se efetiva a utilização do livro didático na prática pedagógica de professoras do Semiárido Brasileiro? Como subsídio à problemática, a busca dos objetivos teve como base as seguintes questões norteadoras: 1. Que critérios orientam a seleção do livro didático e como se dá a participação dos professores no processo de escolha desse material? 2. Como se dão os usos do livro didático na prática pedagógica de professores do Semiárido Brasileiro? 3. Como o livro didático se apresenta enquanto recurso potencializador de produção de conhecimento?

Objeto de estudo, objetivos e justificativa

Partindo das inquietações apresentadas, este estudo tem por objetivo geral investigar os usos dos livros didáticos, adotados no Município de Juazeiro da Bahia, pelas professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Escola José de Amorim na comunidade de Lagoa – Salitre.

Especificamente a investigação pretende: a) Identificar os critérios que orientam a seleção do livro didático e como as professoras participam deste processo; b) Descrever as formas de usos do livro didático na prática pedagógica das professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Escola José de Amorim e 3. Perceber as potencialidades do livro didático na produção do conhecimento.

Particularmente, na condição de professora, cuja origem familiar e cujos estudos e práticas profissionais foram gestadas e desenvolvidas na realidade do Semiárido Brasileiro, vivendo triplamente a experiência com o livro didático, seja como aluna, professora, seja como autora, fenômeno que me instiga e me motiva a desenvolver, cientificamente, estudos nesse âmbito, considero de fundamental importância trazer para o centro do diálogo o livro didático na prática pedagógica das professoras, especificamente, dos primeiros anos do ensino fundamental.

Investigar os usos dos livros didáticos adotados em escolas de ensino fundamental no Semiárido Brasileiro, visualizando-os enquanto elementos de produção de conhecimento é uma provocação para refletirmos a prática pedagógica desenvolvida nesse segmento de ensino, bem como reflexões acerca dos artefatos didáticos com os quais as professoras trabalham. A partir dessas reflexões podem surgir provocações que venham a revelar conhecimentos e práticas diferenciadas e contextualizadas com as diversas realidades presentes nas culturas escolares do Semiárido Brasileiro.

Considerando a relevância da pesquisa, acredito que, por seu enfoque teórico e sua ancoragem no olhar etnográfico que revela um campo empírico, a mesma possa contribuir para a reflexão e estudos sobre as potencialidades dos livros didáticos na produção de conhecimento, sobre os usos que as professoras fazem desse importante recurso. Por sua vez, a partir da tessitura etnográfica e da análise dessa realidade local específica, será possível abrir um diálogo com outros estudos sobre o livro didático provocando uma releitura dos processos pedagógicos e didáticos que orientam o fazer docente nas diversas instituições de educação no Semiárido Brasileiro.

#### Apresentação do estudo

O estudo apresenta a etnografia enquanto método de investigação enfatizando a narrativa autobiográfica através dos diários da prática como técnica de construção de dados e como instrumento de autoria na investigação. Neste contexto, seguindo as características da pesquisa etnográfica, utilizei os seguintes procedimentos para produção dos dados: 1. observação participante (notas de campo); 2. Diários pedagógicos ou da prática; 3. Entrevista interativa/reflexiva de cunho coletivo. Como suporte a esses três instrumentos empreguei, ainda, a fotografia e filmagem. O método de interpretação dos dados utilizado na pesquisa segue a proposição de Bardin (1977) intitulada “análise de conteúdo”, apoiando-se, também,

na análise interpretativa, baseada na descrição fenomenológica e hermenêutica na interpretação de Laplantine (2004).

No conjunto de análises dos dados produzidos em diálogo com os suportes teóricos adotados no percurso da pesquisa, o texto é constituído por 5 capítulos. No primeiro capítulo, fundamentado em André (1995, 1997, 2008), Angosino (2009), Bardin (1977), Benjamim (1987), Cunha (2008), Faria (1984), Geertz (2011), Giroux e McLaren (1993), Josso (2002), Laplantine (2004), Larrosa (1994), Lima (2006), Lüdke e André (1986), Mattos (2004), Souza (2006), Zabalza (2004), trago todo o desenho da pesquisa, apresentando os olhares etnográficos onde situo o campo de pesquisa, os sujeitos, a opção pela etnografia como método de investigação, as técnicas, instrumentos de produção e análise dos dados. Nesse capítulo também trago algumas considerações sobre a vivência da descrição etnográfica.

O segundo capítulo, subsidiado teoricamente por Apple (1995), Barros (2008), Bittencourt (2005), BR, COLTED (1970), Choppin (2004), Coracini (2011), D'ávila (2008), Freitag, *et al* (1993), Lajolo (1996), Lins; Souza e Pereira (2004), Lins (2010), Macedo (2004), Maturana (1997), Oliveira (1984), Soares (2004), Zilberman (1999), é constituído por tessituras sobre o livro didático, sua história, sua escolha e como este se apresenta aos olhos das professoras. Esse olhar das professoras contém suas concepções e diálogos, bem como, as análises do livro didático como potencializador de conhecimento.

No terceiro capítulo que traz como fundamentação teórica autores como Assaré (2001), Bakhtin (2002), Berry (2007), Bronckart e Machado (2005), Certeau (2008), Chevallard (1991), D'Ávila (2008), Dietzsch (1996), Freire (1975), Gómez Pérez (2001), Heller (1989), Kincheloe, (2007), Lajolo (1996), Loiola (1999); Meier e Garcia (2007), Netto e Carvalho (1994), Nunes-Macedo *et al* (2004), Pimenta (1995), Ramos (2010), Santos e Mendes Sobrinho (2006), Souza (2009), Therrien e Damasceno (1993), apresento e analiso os Episódios Etnográficos de Ensino, revelando assim os usos do livro didático no cotidiano da prática pedagógica. Nas formas de usos são reveladas as reinvenções, mediações, prescrições e autorias das professoras no diálogo com esse artefato cultural. Esse capítulo considero o ponto axial deste estudo, visto ser nele que analiso a questão central a que propus: a investigação dos usos do livro didático no cotidiano da prática pedagógica das professoras. Ainda finalizando esse capítulo, trago um olhar especial – à parte, mas, dentro do contexto da pesquisa – das crianças nas suas relações com o livro didático.

No quarto capítulo, teoricamente fundamentado por Faria (1984), Hernández (2000), Lima (2011), Lins, Sousa e Pereira (2004), Lins (2010), Martins (2004, 2011), Mendes Sobrinho (2011), Morin (2001, 2004), Pereira (2007), Pimentel (2002), Reis e Pereira (2006),

Richaudeau (1979), Santomé (1998), Santos (2011), Silva (2011), retorno ao ponto de partida que me provocou a investigação e teço algumas reflexões acerca da educação no Semiárido Brasileiro a partir dos diversos olhares e leituras revelados na investigação. Neste capítulo ponho em evidência o texto e o contexto no livro didático, a educação contextualizada e o espaço do Semiárido no livro didático.

O quinto capítulo, tendo como fonte Laplantine (2004), Macedo (2004), Oliveira Júnior (2003), Bogdan e Biklen (1999), traz uma leitura imagética da pesquisa, isto é, uma leitura que apresenta o cotidiano da pesquisa, mesmo que em movimentos passados, numa intensidade de presente, traz a fotografia como outra escrita da pesquisa. O capítulo é composto por uma linguagem não verbal que são as fotografias produzidas, no percurso da pesquisa, como outra forma de olhar etnograficamente, além do olho nu.

Na seção final, denominada de considerações (in) conclusivas, faço uma tessitura sintetizadora da análise desenvolvida ao longo do trabalho e um delineamento de provocações surgidas a partir dos resultados e que sugerem uma reorganização dos processos educativos no Semiárido Brasileiro o que implica envolver aspectos relacionados especificamente, ao livro didático, notadamente, no que concerne à produção, distribuição e avaliação desse artefato cultural tão importante.

---

**CAPÍTULO I**  
**O DESENHO DA PESQUISA: A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA**

---

*O olho capta o silêncio  
numa imensidão dos barulhos.  
Tudo chega às minhas retinas.  
O cheiro das coisas, mãos e livros  
escapolem pelo sensível olhar  
pensante,  
por ele, observo e sou observada,  
significo o aparente insignificante.  
Pondero, reflito, teço...  
e tudo é um teia de sentidos  
que residem no espaço-tempo  
entre o olho e a caneta.*



*Aprender a ver – habituar o olho à  
calma, à paciência, a deixar-que-as  
coisas-aproximem-se-de-nós: aprender a  
aplacar o juízo, a rodear e abarcar o  
caso particular a partir de todos os  
lados [...]*  
(NIETZCHE)

---

## **CAPÍTULO I**

### **O DESENHO DA PESQUISA: A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA**

---

Em uma investigação qualitativa na qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, é preciso olhar os sujeitos, participantes da pesquisa, como construtores da cultura. Nesta acepção é vista como uma teia, que os atravessa, atravessa suas vivências, suas pertinências, suas possibilidades, suas memórias e as suas interpretações das experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar, como afirma, Geertz (2011, p. 04):

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

De posse dessa cultura como teia de significados, fui ao campo, encontrar sujeitos e histórias, olhares e falas e, na busca de compreender e interpretar os significados dessas comunicações acabei também por me encontrar como observante e observada concomitantemente.

A partir da compreensão cultural na qual se insere o campo empírico da investigação, a etnografia me exigiu, de início, compreender também a cultura escolar na qual as práticas e representações das professoras se desenvolvem. A cultura escolar, da Escola José de Amorim em específico, caracteriza-se pelo processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados, confrontados pelos atores que fazem a escola, (FARIA FILHO, 2007). Na pesquisa entendemos a cultura escolar como a:

[...] forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (FARIA FILHO, 2007. p. 195).

O meu olhar etnográfico adentrou na escola, procurando captar sua cultura e considerando no seu entorno a existência de outras culturas institucionais a exemplo da cultura familiar, religiosa etc, que interligadas ao ambiente escolar através dos sujeitos que habitam a escola, acabam por ser, naturalmente, construidoras de pertencimentos e identidades.

### 1.1 A opção pela etnografia como método da investigação: aproximações com o termo em contextos histórico-cultural e de significação.

A palavra etnografia foi cunhada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente narrativas e relatos realizados por viajantes sobre os povos não ocidentais. O termo vem do grego “*graf(o)*” e significa “escrever sobre” um tipo social particular — um “*etm(o)*”. Pode ser definida, portanto, como a escrita sobre sujeitos, seus comportamentos ou determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender a cultura, as relações simbólicas e matérias estabelecidas no interior de um grupo ou entre grupos sociais.

Os primeiros estudos etnográficos foram realizados por antropólogos preocupados em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura — hábitos, valores, linguagens, representações, crenças —, a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que a compunham. É com os estudos etnográficos de Franz Boas (1858 – 1942) e Malinowski (1884 – 1942) que as pesquisas passaram buscar a compreensão da sociedade sob o ponto de vista das pessoas que nela vivem, porque a partir daí a cultura passa a ser vista de dentro de sua manifestação, (LAPLANTINE, 2004). Não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si. Então, o ir, o ver e o viver com os nativos foram marco inicial do surgimento da antropologia científica. Quando viajantes e filósofos tornam-se um só<sup>2</sup>, a observação participante se tornou a principal técnica para atingir esses objetivos.

---

<sup>2</sup>. Até o século XX, a etnografia era feita por dois agentes: o viajante que ia até os povos, observava e trazia as observações para os filósofos ou investigador fazer as análises e interpretações das culturas observadas. É, a partir dos estudos de Malinowski e Boas que o teórico e o observador ficam enfim reunidos inaugurando assim a realização de uma autêntica etnografia. (LAPLANTINE, 2004, p. 66).

Uma investigação etnográfica é feita de dentro, é vivida junto aos sujeitos. O pesquisador também se torna um nativo, um membro pertencente ao grupo que estará sob seu olhar por um tempo longitudinal.

Até meados do século passado, as pesquisas em educação enfatizavam análises macrossociológicas de questões como, por exemplo, o acesso à escola e a origem social do aluno, deixando de lado as diferentes dimensões do ambiente intra-escolar. Sob outra perspectiva, as chamadas “análises de interação” focalizavam o estudo do contexto intra-escolar para questões curriculares e de avaliação sob a influência da psicologia comportamental, priorizando o comportamento de professores e alunos em sua interação. Esse tipo de análise reduzia os comportamentos dos sujeitos a unidades passíveis de tabulação e mensuração, sem levar em consideração o contexto social mais amplo em que se situavam, ou seja, a teia cultural existente no contexto holístico da escola. De acordo com André (1997), essa abordagem contribuiu pouco para a compreensão dos fenômenos envolvidos no processo de ensino aprendizagem propriamente dito.

Como alternativa metodológica, a etnografia nas investigações qualitativas nas ciências humanas, iniciou um crescente diálogo com a antropologia, o que possibilitou uma compreensão mais refinada das práticas pedagógicas realizadas dentro de determinada realidade social, porque o fenômeno pode ser visto de dentro de sua manifestação. Por seguir protocolos menos normatizados, a etnografia se tornou um importante referencial metodológico para pesquisas da realidade escolar preocupadas com a compreensão dos processos envolvidos no cotidiano dessas instituições (ANDRÉ, 1995, 1997).

A etnografia é também conhecida como pesquisa social, interpretativa ou analítica, e tem como maior preocupação a “descrição densa” das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (GEERTZ, 2011). A mesma comporta e combina diferentes técnicas para a coleta de dados, a saber: a observação participante, a realização de entrevistas, a análise de documentos, produção do próprio grupo pesquisado, contando ainda com a sensibilidade da imagem como a fotografia, entre outros, as quais possibilitam uma prática descritiva, densa, compreensiva e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado, (LAPLANTINE, 2004).

Dois pilares caracterizam o método etnográfico: a interação prolongada entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa e a interação cotidiana do pesquisador no universo do sujeito. Assim, a investigação implica uma observação densa, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação das professoras participantes da investigação e, considerando, holisticamente, todo o entorno sócio-cultural no qual elas e suas ações

circunscvem. Complementando a discussão metodológica, Lüdke e André (1986) apontam três etapas para a realização da pesquisa etnográfica: a exploração, que envolve as escolhas de campo e sujeitos bem como, as primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação; a decisão, que implica nas escolhas dos dados relevantes, das fontes e até dos instrumentos; e a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo, holístico.

Como referencial teórico-metodológico, a etnografia me permitiu descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana das professoras envolvidas no contexto investigado, por meio da relação direta com a pesquisadora. Possibilitou, também, entender o dia-a-dia dessas relações, constituídas por “[...] mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41). A etnografia me permitiu adentrar, pelo olhar que vê e capta a visão, no micro universo da sala de aula e nas interações construídas nesse universo que por vezes saltam às quatro paredes da sala.

Na etnografia não há apenas uma descrição do ambiente estudado, mas também uma reflexão mais ampla acerca da sociedade. No percurso da investigação tive o cuidado de localizar o objeto de estudo com o todo cultural que o circunda, ou seja, o meu foco foi para uma compreensão das microestruturas (a sala, o livro, a prática) situadas no meio das macroestruturas (dimensão política e sociocultural). Nesta pesquisa a etnografia não foi concebida como uma “técnica” somente, mas, também, como uma opção teórico-metodológica, no sentido de que todo método carrega em si uma teoria e um sentido de ser. Pois, os dados produzidos não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados somente no ato da observação, mas, se dão num contexto híbrido de relações e fenômenos que se manifestam numa complexidade que exigiu cuidado, agilidade e, principalmente, sensibilidade intelectual para que sua essência, ao ser captada, seja justificada teoricamente.

André (2008), a esse respeito defende que o reducionismo e a descontextualização poderiam vir a comprometer a credibilidade de toda uma linha de pesquisas educacionais com essa abordagem. O reducionismo diz respeito à negação de determinados aspectos, a exemplo do teórico, em detrimento de outros ou valorização só dos aspectos teóricos, desconsiderando as vozes dos sujeitos da pesquisa. Geertz (2011), sinaliza este aspecto ao afirmar que as técnicas não definem o empreendimento etnográfico, mas sim o tipo de esforço intelectual que ele representa, por isso não se pode bastar o estudo só na construção dos dados, sem que

esses sejam representados, interpretados e até reconstruídos e para isso é necessário que os dados empíricos dialoguem com as tessituras teóricas.

André (1997), registra que não basta produzir o real, é preciso tentar reconstruí-lo, aspecto que se configura quando o pesquisador se orienta por uma proposta teórica metodológica, que, a priori, carece ser bem definida. A etnografia, como referencial teórico-metodológico, dá voz aos sujeitos observados, torna inteligível os acontecimentos ou fenômenos muitas vezes invisíveis aos olhos do pesquisador. Subsidiamente, proporciona o contato direto do pesquisador com a situação investigada, o que, no caso desta pesquisa, sugere um maior entendimento das relações e processos estabelecidos entre os sujeitos participantes e os significados das ações presentes nas práticas escolares e na dinâmica de sala de aula.

A partir da aproximação com os estudos de Lima (1996) e André (2008) entre outros a definição pela investigação etnográfica concretizou-se e, mediante essa aproximação foi possível visualizar concretamente o uso da etnografia na compreensão do sujeito social, na vivência em comunidade e na experiência escolar e assim, percebi a contribuição da etnografia nos processos educacionais. Ao considerar e levar em conta que o universo de investigação é o trabalho docente na interface com a utilização do livro didático, tanto o livro didático, quanto as professoras habitam a realidade escolar, social e cultural. A investigação etnográfica, no contexto da pesquisa em apreço, implica: a) compreender a realidade escolar para agir sobre ela, modificando-a; b) revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária; c) mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula, d) buscar a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional do cotidiano escolar.

Essas implicações me levaram a perceber que falar do cotidiano escolar de professoras, livros e alunos, é preciso ver o que acontece entre as paredes e saber das satisfações de alunos e professoras ou de suas insatisfações, de suas resistências ocultas, para captar tudo o que de belo e de avesso pode haver na relação professoras/livro didático. Para tanto, é preciso saber olhar sem intermediários, captar o fenômeno como um olho grande angular, pois, era preciso falar do cotidiano da sala de aula que realmente existe, de uma escola, de uma comunidade, reais, nos seus silêncios e barulhos por vezes naturalizados.

É da ética pesquisadora não julgar os acontecimentos observados, mas compreendê-los à luz das experiências e dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos investigados e do referencial teórico adotado. Nesse aspecto, Mattos (2004) chama atenção para a importância da ética do pesquisador etnográfico que, muitas vezes, durante a análise dos

dados enfatiza demasiadamente o “produto” e não o entendimento do “processo”, do que está acontecendo no contexto em estudo. O contato direto do pesquisador e o lócus do estudo — que traz consigo toda uma história de vida permeada por valores — permite que responda ativamente às circunstâncias que são encontradas ao longo da pesquisa de campo. André (2008), adverte que o pesquisador deve estar ciente de que suas vivências e seus pontos de vista podem afetar a construção do objeto de pesquisa. Por isso mesmo, deve alimentar certos procedimentos para que sua capacidade de análise não saia prejudicada, atentando para a permanente crítica de seus próprios pressupostos, o que requer flexibilidade e sensibilidade.

Associada a essa consideração, a autora acrescenta a tolerância à ambigüidade, ou seja, saber conviver com as dúvidas e as incertezas; destacando ainda as habilidades de expressão oral e expressão escrita. Acerca deste último, a autora o considera fundamental, pois muitas vezes o pesquisador faz um bom trabalho de campo, os dados produzidos são ricos e significativos, mas ele não consegue expressar pela escrita o que observou, ouviu e sentiu, e, nem mesmo relacionar com o referencial teórico adotado.

É importante salientar, que ao optar por um estudo etnográfico, considere, em todos os percursos da pesquisa, a subjetividade e as singularidades individuais sempre de maneira relacional, isto é, a partir da interação com uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social. As professoras e o livro didático não foram olhados como fragmentos de uma cultura escolar, mas como partes integrantes dessa cultura que também estabelece relação com outras culturas que estão além dos seus limites e, esse fenômeno do olhar é próprio da natureza etnográfica.

## 1.2 Primeiros rabiscos etnográficos: o campo empírico ou o que o olhar alcança

Quando abri, pela primeira vez, meus olhos e meu diário de campo, parecia que não ia dar conta. Parecia ensaiar uma cegueira que dilatava as pupilas e enrijecia minha mão. Descia do ônibus, depois de quarenta minutos entre asfalto, cascalho e areia, e a escola bifurcava meninos e bodes num frenesi de começo de dia. Estava lá, numa escola, numa comunidade cheia de tantas coisas e gentes, e, tudo parecia imenso para o meu tamanho. Estava disposta a começar e achei, por instantes, em que dava e recebia “bom dia”, que meu olho não ia alcançar tamanha gama de coisas. Tudo parecia gigante, senti-me Diego à procura de alguém que me ajudasse a olhar<sup>3</sup>. Comecei, então, ainda em passos inseguros, no dia 07 de

---

<sup>3</sup>. O livro dos abraços. Eduardo Galeano ( A função da arte/1). Conto que trata de Diego que levado pelo pai para conhecer o mar, quando se depara com a sua imensidão, trêmulo pediu ao pai: “Me ajuda a olhar!”

fevereiro de 2011, depois das primeiras aproximações e consentimentos, a produzir as tessituras etnográficas da pesquisa. O meu olhar etnográfico produziu imagens retínicas da comunidade; descortinou olhares acerca da Escola José de Amorim e desvelou as professoras participantes da pesquisa:

### 1.2.1 Imagens retínicas da comunidade

Abre-se a estrada e logo aparecem as casas em linhas curvas. Em fileira meio transgressora, bodes e cabras encangados arrefecem o calor pelas águas que correm soltas nos esgotos desenhados nos quintais abertos. Vai se aproximando o tilintar dos chocalhos que dão ritmo ao cordão caprino. Pessoas sentadas nas calçadas reparam no movimento dos carros que levantam a poeira do chão sem paralelepípedos. Por esse pedaço de chão os meus olhos hão de ter muito o que olhar [...] (Diário de campo 2011).

Lagoa do Salitre, comunidade que nasce nas entranhas do Rio Salitre e torna-se lagoa por conta da lagoa de água salgada, cujo entorno ergueram-se as primeiras moradias. D. Jesuína se lembra do muito mato e as poucas casas de barro há décadas atrás. A chegada da imagem de Nossa Senhora do Patrocínio, por volta de 1914, inicia a prática religiosa na localidade. Comunidade genuinamente agropastoril, de agricultura familiar, até a chegada do Projeto Salitre, projeto de irrigação que trouxe, junto com o progresso da agricultura, outras problemáticas para as comunidades salitreiras como o grande fluxo de pessoas oriundas de outras localidades, a incidência de drogas, como o consumo de álcool pelos jovens e os conflitos por conta da água que abastecendo os lotes irrigados, falta nas terras dos pequenos produtores. Com a implantação do Projeto Salitre, algumas pessoas deixaram de trabalhar na agricultura e começaram a trabalhar na construção civil para as empresas que prestam serviços ao projeto. Com a profissionalização, muitas pessoas migram para outras cidades para dar continuidade à profissão, caso que resulta em muitas famílias serem constituídas só pela mãe e os filhos.

Na região, tem muito atrativo para a prática do lazer: as festas de época como o São João, os jogos de futebol, as belezas naturais das ilhas do Rio São Francisco como a Ilha do Rodeadouro, os passeios de barco pelas águas calorosas do São Francisco. Culturalmente, Lagoa do Salitre e as comunidades circunvizinhas têm manifestações muito ricas como a Roda de São Gonçalo mais praticada na comunidade de Sabiá, o Samba de Véio do Rodeadouro que encanta pelo ritmo dos pés e dos bancos percurivos. Essa imagem que

saltam aos olhos fazendo o público dançar trago expresso abaixo em um fragmento de descrição do meu diário de campo:

[...] os pés levantam uma poeira poética. O coração segue o batuque do couro de bode que dá som às mãos. Saias rodam no colorido da chita e tudo se movimenta. Professoras e crianças, mesmo paradas, parecem dançar, os olhos procuram o movimento de pés e mãos. O samba, que vem do ‘semba’ dos negros que significa umbigada, inebria a roda: *Sai, sai, sai ô piranha, saia da lagoa. Bota a mão da cabeça, outra na cintura, dá uma rodadinha e dá uma umbigada no outro.* Assim a música que salta das gargantas das mulheres e homens felizes nos chama para a roda. Agora somos um só corpo e tudo, tudo é samba [...]. (Diário de campo, 2011. Grifo da pesquisadora)

Esse fragmento de uma descrição etnográfica feita na semana do folclore, ilustra como o aspecto cultural é importante para a constituição das aprendizagens, principalmente quando as manifestações ganham vida dentro dos muros da escola. A comunidade de Lagoa é muito rica culturalmente e hoje existe uma preocupação de valorização da memória dessas manifestações pelas gerações de jovens e crianças. O Samba de Veio e o São Gonçalo já são trabalhados com os mais novos para garantir que essas manifestações sobrevivam a outras gerações. Outro aspecto importante da cultura é a prática de artesanato como a feitura de chapéu e abanadores de palha, chapéus de couro, flores e jarros coloridos. Existem famílias, como a família Aleluia que complementa a renda com a pintura, música e artesanato.<sup>4</sup>

Aos nossos olhos a comunidade se desvela diversa, casas de barro se misturam às de alvenaria, cavalos e bodes circulam em meio aos carros e o ônibus coletivo que de hora em hora conecta a comunidade com outros lugares, principalmente com a sede de Juazeiro que fica a 40 minutos. Fica sempre mais bela quando as crianças estão espalhadas para entrar ou sair da escola. Pela manhã ou no final da tarde é comum ver as famílias sentadas nas calçadas, é nas sentadas de calçadas que os vizinhos botam a conversa em dia, observam o movimento e fazem a vida passar. A comunidade tem quatro clubes onde são realizadas as festas de fim de semana, alguns bares, que na maioria das vezes estão povoados por jovens e duas igrejas: uma Igreja Batista Missionária e uma Igreja Católica de Nossa Senhora do Patrocínio que fica por traz do cruzeiro e na única praça que tem na comunidade. É na praça que acontecem os grandes encontros como os festejos juninos e outras manifestações comunitárias. A Igreja de Nossa Senhora do Patrocínio também abriga a escola quando dos eventos que acontecem à

---

<sup>4</sup>. Esses dados, foram fornecidos pela escola, mediante uma pesquisa realizada pelos alunos da EJA e que resultou na produção de um livreto que é usado como material paradidático também em outras séries.



tarde para todos os alunos, como tive a oportunidade de assistir uma apresentação teatral sobre o meio ambiente que reuniu os alunos do turno vespertino:

[...] Os corpinhos se apertavam nos bancos da igreja, em cena o teatro sobre o meio ambiente. Os olhos riam a cada graça do profeta e da doméstica que teimava em jogar o lixo da patroa no meio da rua. A escola foi ao teatro e este teatro foi à igreja. Aos poucos alguns moradores próximos se apertavam nas brechas ainda vazias arriscando um olhar. Sustos e gritos a cada batida do cajado do profeta e os atores traziam os meninos e meninas para a cena. Uma criança segurava o livro de português e apertava-o a cada manifestação de susto. O que fazia aquele livro ali? Único e só pressionado pelas mãozinhas apreensivas [...] na saída o colega pergunta por que ele trouxe o livro e ‘ saí apressado’ foi a resposta. E eu que pensei ser uma relação de amor!<sup>5</sup> Diário de campo, 2011).

A lagoa, que deu origem ao nome da comunidade, transita entre uma paisagem bela e triste. Quando o sol se põe, parece cena de cinema, mas os meus olhos captam também o transitar dos porcos, criados à sua margem, os plásticos que bailam e se enterram nas suas águas e no seu entorno. A beleza naturaliza um amontoado de lixo e bichos. No momento da fotografia, um menino se aproxima e diz que sua mãe tem uma foto bonita na lagoa, pensa, silencia e fala que essa lagoa está fedorenta e feia. Os representantes da Associação de Moradores nos falam que já tem planos para recuperar a lagoa, convencer os moradores a tirarem os porcos e trazer de volta a beleza de antes.

Em outras andanças, a comunidade passa por meus olhos, as ruas transcorrem sinuosamente, os esgotos rasgam o chão em terra e se acomodam nas valetas arquitetadas pelos próprios moradores. As valetas seguem sinuosas como as ruas compondo a ausência de calçamento e saneamento. A associação de Moradores fez o muro do cemitério, uma bela obra que arranca entusiasmo dos seus representantes. Nosso olhar viu o cemitério:

As paredes longas, erguidas, nos chamam os olhos. Um quadrado fantástico protegendo o descanso eterno. Tinha uma coroa ainda em cores circulando a cruz de ponta. Do quadrado em construção, vemos a caatinga velando o nosso olhar. Tudo é silêncio e nesse momento os olhos provocam a caneta e o papel. Os mortos vivem aqui e ganharam um muro e os meus olhos viram o muro e os seus mortos acalentando o contentamento da conquista dos vivos: o muro [...] (Diário de campo, 2011).

---

<sup>5</sup>. O teatro aconteceu por conta do Projeto de Meio ambiente, na qual também foram realizadas, na semana do meio ambiente, em junho, algumas ações como o passeio ecológico pelo Rio São Francisco e uma coleta coletiva do lixo espalhado pela comunidade.

A comunidade apresenta-se híbrida, constituída por tantos povos que, na circulação por conta da escola, trazem os traços ribeirinhos, assentados, quilombolas e outros aspectos da urbanidade que dialogam no acontecer de Lagoa do Salitre, pois esta também é composta pelas comunidades do Sabiá I e II, Curral Novo, Rodeadouro, Alagadiço e Alto da Pedra. Entre essas comunidades a vida se entrelaça pelas relações de parentesco, de trabalho e de educação. No percurso da investigação, o meu olhar para a comunidade me ajudou a compreender a escola, a sala de aula e suas composições numa dimensão visível e tangível em que o olho que via, ao mesmo tempo também palpava é o que Laplantine (2004) define como o olhar carnal.

É esse olhar que é solicitado pela etnografia a partir do exato momento em que o pesquisador começa a viver e ver o seu objeto de estudo. Olhar que olha também com o corpo, que torna o visto tátil e permite, no decorrer da pesquisa, olhar por inteiro cada acontecimento manifestado no cenário da investigação.

#### 1.2.2 Descortinando olhares: A Escola José de Amorim

Tomo como campo da investigação, numa perspectiva macro social a Escola José de Amorim, uma escola pública da rede municipal de ensino localizada na Zona Rural do Município de Juazeiro ao Norte da Bahia, na Região semiárida. A opção por apenas uma escola foi determinado em função da metodologia etnográfica, que preconiza observação participante contínua, o que não seria viável em um universo mais amplo.

A Escola José de Amorim, fundada em 1986, teve como primeira professora a Senhora Gildete Ana da Silva, que era professora leiga. Posteriormente instalou-se o regime de classes multisseriadas atendendo a mais alunos da comunidade. Em 1992, com a ampliação da escola e o término das classes multisseriadas e a implantação das classes seriadas (do pré à 4ª série) o trabalho pedagógico começa a ser diferenciado e envolver a comunidade. Em 2004 a 2005 são implantadas o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e o ensino médio. Hoje na escola funcionam os 5 anos do fundamental I e a 5ª série no turno matutino; da 6ª à 8ª e ensino médio no turno vespertino; EJA e ensino médio no noturno.

A equipe gestora é composta pelos professores: José Uelson (Diretor), Franci Silva (Vice Diretora); Patrocínia Maria (Coordenadora Pedagógica). A escola atende 447 alunos pertencentes às comunidades de Lagoa, Sabiá I, Sabiá II, Rodeadouro, Curral Novo, Alagadiço e Alto da Pedra.

Adentrar no universo da escola, cujo primeiro contato foi no dia 02 de fevereiro de 2011, me proporcionou uma sensação de aproximação e estranheza ao mesmo tempo. Estava naquele momento rememorando um cenário que fez parte da minha formação: uma escola rural. No primeiro dia de contato, mesmo com o olhar ainda tentando conter a ansiedade por ainda não saber ver, procurei degustar retinicamente o estar ali, entrando no portão creme de grades verticalizadas. A escola José de Amorim parecia receber-me no seu silêncio de término das férias. Professores e gestores reuniam-se em uma das salas para o planejamento do retorno que seria no dia 07 de fevereiro. Enquanto me dirigia à sala de reunião, perdia-me pelo corredor com 04 portas fechadas até avistar o pátio que recebia a luz do sol e aquecia os banheiros e mais portas, agora abertas. Eram mais salas, a copa e a secretaria. Ao olhar-lhe, a escola pareceu-me grande, gigante aos meus olhos, assim como fora a primeira escola na infância. Senti-me infinitamente pequena diante de tudo que desafiava meu olhar. Nesse momento em que precisava aplacar o olho e tentar densamente descrever a escola, resolvi só sentir, o cheiro, o pouco barulho, suas paredes recém pintadas por alunos e pais, as carteiras ainda amontoadas e sentir, enfim, meu próprio medo de não saber olhar. Foi só sentindo que meu olhar captou o concreto que como diz Laplantine (2004) é indissociável dos sons, das imagens, das cores, dos cheiros.

[...] e vão chegando os carros, fazendo riscos na estrada de chão. Deles saem as crianças que madrugam nos seus lugarejos e esperam nas beiras de estradas. Correm e adentram pelo portão até as salas. Livros e mochilas balançam entre mãos e costas. A escola é a novidade de todo dia, é o lugar de encontro dos diversos, de outros diversos lugares. Conversas de intervalos no pátio e corredores. [...] menos apressados saem meninos e meninas de volta para os ônibus e sob o sol quente, voltam para suas casas, para os seus diversos lugares, com seus livros e mochilas cansados. (Diário de campo, 2011)

Entre as imagens e sons, meu olhar passeou pela escola no percurso da investigação. A escola, entre o silêncio do antes e depois das aulas e o barulho da chegada dos carros, da correria dos alunos na chegada e na saída, abrigava uma alegria estampada nos coloridos dos pratos, copos, adereços dos cabelos das meninas, mochilas; no movimentar dos professores, da merenda, da portaria. Mesmo, com problemas e ausências de ainda muita coisa para torná-la melhor, a escola, aos meus olhos, parecia sempre sorrir.

A maior parte das pessoas que trabalham na escola, com exceção da maioria dos professores<sup>6</sup>, é da comunidade. A relação de pertença entre comunidade e escola dar-se também nos processos educativos por conta da relação de parentesco e de conhecimento com as famílias dos alunos, o que facilita quando se precisa fazer contato com os pais em caso de infringirem as normas da escola e em caso de algum acidente ou ocorrência de doença. Além do cuidado e guarda que se estende para além das horas trabalhadas. No início no ano letivo, a escola elaborou, junto a alunos e professores, o acordo de convivência para orientar o diálogo interno e externo à sala de aula. Normalmente, quando alguma parte do acordo é infringida por algum aluno, os pais ou responsáveis são convidados a comparecer na escola para conversar, pois, como sempre dizem o Diretor e a Coordenadora Pedagógica, a família não pode se afastar da vida do aluno e é preciso parceria entre a escola e família para garantir o funcionamento dos processos educativos.

A escola é um espaço social, nela ocorrem movimentos, que no dia a dia, criam e recriam significados. A escola José de Amorim traz aos meus olhos uma pluralidade de linguagens que produzem e são produzidas pelos significados que vão se tecendo, por isso, ela – a escola – configura-se como um terreno cultural numa dinamicidade que mesmo, estando parada, não é estática, repetitiva e acomodada. Como ilustração, da escola, enquanto terreno cultural de criação e recriação de significados destacamos um trecho da descrição sobre o recreio:

Pés se entrecruzam para chegar. Parecem estar em liberdade das quatro paredes. Gritos, correria, pega pega, arrasta, bate mãos e as brincadeiras se misturam ao amarelo do cuscuz. O menino empaca na fila, não quer o copo rosa, a fila reclama para andar, mas a mão direita do menino rejeita o copo rosa enquanto a esquerda espera o prato de cuscuz! Um prato amarelo. A merendeira insiste, e a mão recua, e a voz brada “**eu sou homem!**”. A fila reclama até que o copo azul aparece e a mão se estende, agarra o azul copo, o azul homem. Quantos sentidos meus olhos captam. O copo rosa ficou no canto do balcão, talvez ninguém mais se interessaria por uma cor feminina. O barulho que silenciou no meu olhar o copo, já se esvazia no compasso gritante da sirene que anunciava um acomodar-se às quatro paredes. De volta à sala, a mão e o copo rosa penetravam ainda as minhas retinas e me indagavam: quantos rosas teria o menino azul? Não se via mais um pé, um corpo, não se ouvia mais um grito, só as portas que se fechavam na captura das crianças. É hora de voltar para a sala para outras observações, mas, antes, ainda um olhar, último. Parece que meus olhos se afeiçoaram ao rosa, ao copo rosa que já não mais habitava o balcão [...].(Diário de campo, 2011, grifo da pesquisadora)

---

<sup>6</sup>. As professoras são oriundas da sede do Município, apenas três professoras (dentre estas duas foram interlocutoras da pesquisa), são da Comunidade Lagoa do Salitre.

No fragmento da descrição podemos perceber o quanto de representação está contido em um pequeno recorte da cultura escolar e como essas representações, no caso em voga a questão de gênero, são constituídas pela interligação da cultura escolar com a cultura familiar, religiosa, enfim, por todas as culturas institucionais que constituem os sujeitos da escola. O recreio é um momento muito importante na escola, muitas vezes, por conta da correria dos maiores e do pouco espaço externo, as crianças fazem seu recreio dentro das próprias salas, muitas vezes acompanhamos algumas invenções de brincadeiras de mãos, amarelinha, jogos de imagens, pega-pega que enriqueciam os 15 minutos entre a merenda e a volta para a aula. No momento do recreio fica mais forte a presença das regras sociais que culturalmente são praticadas pelo coletivo, porque na hora do recreio as crianças se despem do aluno para ser Fulana, Beltrano, assumindo suas nominalidades e, conseqüentemente, suas vivências em outras culturas.<sup>7</sup>

A Escola, mesmo não tendo ainda sistematizado o seu Projeto Pedagógico<sup>8</sup>, desenvolve projetos que integram a escola com a comunidade: 1. Teatralizando a aprendizagem: orgulho de ser salitreiro que é um projeto ambiental em parceria com universidades locais, envolvendo a arte e a pesquisa bem como ações práticas que esse ano contou com a ida dos alunos ao lixão do município, uma passeada ecológica pela comunidade realizando uma coleta de lixo pelas ruas e na proximidade da lagoa e passeio pelas águas do Rio São Francisco; 2. Sexualidade e Drogas que envolve um trabalho pedagógico com pais e alunos sobre as drogas e a sexualidade na comunidade. Esse ano o projeto realizou palestras com diversos profissionais direcionadas para os pais e alunos, aulas temáticas com exibição de vídeos sobre o assunto, produções textuais e apresentação de grupos de teatro na escola; 3. Lagoa acontece que é um projeto de intercâmbio esportivo no qual são feitas competições nas diversas modalidades entre estudantes de escolas da zona rural de Juazeiro. Esse ano o Lagoa acontece será realizado em novembro. São esses projetos que possibilitam o diálogo da escola com a comunidade e o trazer essa comunidade ou comunidades como objeto de estudo de alunos e professores.

---

<sup>7</sup>. No recreio apareciam os xingamentos, as regras dos jogos lue traziam semelhanças às regras impostas pelos pais em casa e outras representações que eram acordadas na condução das brincadeiras como divisão de grupos mesclando mais fortes e mais fracos, meninos e meninas.

<sup>8</sup>. O Projeto Político Pedagógico está em construção. No percurso da pesquisa acompanhamos três reuniões entre a coordenação pedagógica e os professores para a organização da escrita dos projetos que já desenvolvem há anos e que irão constar no Projeto Político Pedagógico. A pretensão é que até o final do ano letivo a escola encaminhe o texto final para apreciação no Conselho municipal de Educação.

Para que pudesse apreender a Escola José de Amorim, no dinamismo do seu cotidiano, foi preciso compreendê-la nas dimensões institucional/organizacional, pedagógica ou instrucional e na dimensão sociopolítica/cultural (ANDRÉ, 2008) e compreender ainda, que essas três dimensões estão intrinsecamente interligadas e se interrelacionam na construção e constituição do cotidiano escolar. A escola é assim um ambiente circunscrito em práticas de organização que envolve sua gestão, seu projeto pedagógico e todos os aspectos referentes ao contexto micro e macroestrutural da prática escolar. Sua prática, seus processos de ensinar e aprender não se encontram no isolamento da sala de aula ou só por entre seus muros, mas sim, no entorno holístico que está para além do cadeado que permite a entrada e a saída do espaço.

Compreendendo o diálogo entre as três dimensões, olho a escola como se cada pedaço dela, concreto ou simbólico, fosse um livro, que didaticamente, me revelavam paisagens intertextuais e comunicadoras de saberes. E, a partir do que diz Laplantine (2004, p. 52) “ver tudo é impossível e tudo dizer é absurdo”, meu olhar, muitas vezes, despercebido de coisas visivelmente maiores, compreendeu a escola a partir de paisagens que pareciam anódinas, mas, ricas de significados e assim fui tornando o invisível em inteligível às minhas incursões etnográficas. Um exemplo disso é a representação do silêncio na minha compreensão de escola, foi viver seu silêncio que me ajudou a tornar o seu barulho tangível aos meus olhos e descrições. Na descrição do recreio trago esse silêncio em linguagem:

O vazio parece enlargar a escola, nenhum pé de gente e o barulho óbvio parece enranhado no concreto. A escola está nua de seus pertences humanos. Parece que ouço a algazarra da meninada. As salas emudecem como se morressem. No pátio, os mesmos passarinhos que outrora roubavam o olhar dos meninos, ainda brincam ao sol. De longe uma sintonia de vassoura e chão. Uma mosca, das que minha vó chamava de varejeira zunia nas proximidades da cozinha. O barulhinho parece esticar o fim da manhã. O RENC da porta entreabrindo tem querência do barulho. O silêncio da escola afina o barulho fisgado pelas paredes, carteiras e quadros. Nem parece que aqui teve gente. Acariciando as telhas ordenadas, o vento desce até o mural colorido fazendo os papeis dançarem, uma dança silenciosamente caliente. O meu olhar procura palavras enquanto minhas mãos arremedam letras, só a conversa da poeira levantada pelo ônibus estremece o silêncio da Escola José de Amorim. E tudo parece caber num instante em que olho e também silêncio. (Diário de campo, 2011)

O silêncio da escola foi a pausa para pensá-la afora o barulho, e situar no seu desnudamento silencioso seu movimento humano carregado de muitas manifestações nas salas e fora delas. Porque mesmo estando vazia de tudo, a escola permanecia em movimento. Para perceber seu silêncio, foi preciso concentrar no seu barulho, vê-lo atravessando o

silêncio e sendo atravessado por este e perceber no texto escola, que as paredes só têm cheiro e cor quando habitadas.

No percurso das observações, adentrei nas salas de aula do 2º ao 5º ano, convivi e vivi com suas paredes vestidas de textos, verbais e não verbais, as salas do 2º e 3º ano eram mais coloridas, alfabetos espalhados, cantinho de leitura, aniversariantes, mural etc. Todas as salas vivenciadas tinham textos em comum: o nome de todos os alunos, o acordo de convivência e três grandes fichas fixadas na parede para fazer o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos e o desenvolvimento dos mesmos<sup>9</sup>. Como todas as salas já dispõem de quadro branco, o quadro negro que é verde, ainda habitando a parede, serve para afixar as produções textuais que sempre acontecem nas quatro salas. Normalmente, as carteiras são organizadas em fila para um maior controle das professoras, mas, a depender da proposta essa ordem se transforma em círculo, agrupamentos, semicírculo e até vão totalmente para os cantos para liberarem o chão para o desenvolvimento da atividade.

Uma dificuldade percebida na observação nas salas e em algumas manifestações das professoras é o fato de não poderem transformar a sala totalmente para melhor acomodar as crianças por conta de que nas mesmas salas, em horários opostos, funcionam turmas do fundamental II e os alunos desse segmento acabam arrancando os enfeites ou as produções dos alunos que ficam nas paredes. Por conta de espaço, no percurso da pesquisa, o 2º e o 5º ano trocaram de sala e teve uma resistência das crianças do 2º ano por conta de que a sala deles era mais colorida então, no mesmo dia, a professora trouxe toda a veste da sala anterior para a nova sala e só assim se conformaram.

Nesse sentido, olhei as salas, como contextos de aprendizagens, um livro sala que ao mesmo tempo em que comunica, ensina e, vai se compondo com os fazeres e saberes das professoras e alunos. Por isso que as crianças do 2º ano resistiram para mudar de sala, porque lá, na sala que estavam, estavam também partes suas, suas formas de pertencer ao micro espaço onde diariamente passam as manhãs de segunda à sexta feira. Tudo veste a sala, tudo que nela está diz alguma coisa dela e do que nela se movimenta. Os livros didáticos empilhados no canto da sala sobre cadeiras sem braços, por vezes foram movimentados pela curiosidade e dispersão de alguns alunos, esses livros não eram de seus cenários, pertenciam à

---

<sup>9</sup>. “As fichas da Secretaria de Educação” como dizem as professoras, são: 1 ficha: para fazer o acompanhamento das atividades feitas em casa, nesse caso quando o aluno faz a professora pinta o quadrinho de verde e quando não faz, pinta de vermelho. 2ª ficha para acompanhar os livros que cada aluno leu referente ao Projeto É hora de Ler: A cada livro lido, a professora acrescenta o título lido ao nome do aluno e 3ª ficha: para acompanhar o nível/desenvolvimento da leitura e escrita de cada aluno (pé-silábico, silábico, alfabético, fluente entre outros).

5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, mas estavam ali, por sobraarem ou para serem abertos em outros turnos pelos alunos que não os levavam para casa.

Grandes janelas, de vasculhantes, conectavam as salas aos outros espaços da escola, ajudavam, junto com os ventiladores, no refrescamento da turma. Mas, as frestas da janela, eram sempre motivo de dispersão pela curiosidade de ver o movimento lá fora ou de ser visto por outros que de fora olhavam a sala. Pelas janelas se via a merenda do dia, os enviados para a secretaria, os pais que visitavam a escola e até quem entrava ou saía dos banheiros ou bebiam água. São as janelas, uma possibilidade de sair da sala permanecendo nela, uma forma de escapular das quatro paredes que por vezes pareciam enfadonhas e desinteressantes para todos que a habitavam.

Nas salas, o olhar que observava, também era observado, vez por outra, olhares, movimentos e falas, me tiravam da posição de observadora e, mesmo sem nenhuma intervenção, me sentia também pertencida àquela sala e ao texto que ia se compondo no cotidiano. Foi me sentindo parte da sala que a minha presença de estranha passa a ser natural e saí da condição da estrangeira para ser um deles, parte da mesma comunidade de aprendizagem que constituía a Escola José de Amorim.

### 1.3 As professoras participantes da pesquisa

Olho para elas e sou eu quem está ali. Sou eu quem miro e sou mirada. Seus cotidianos vão acontecendo em invenções e repetições, por vezes sorriem pelo conteúdo apreendido, por outras se arrasam porque sabem que não deu certo, mas, estão ali, mulheres, mães, professoras, lavrando a palavra e cultivando os dias entre livros e crianças. (Diário de campo, 2011)

Considera-se sujeitos desta pesquisa as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, compreendendo que essas, estão localizadas em contextos sociocultural e interacional e estes contextos, intra e extraescolar se configuram, na investigação, como cenários de intensa comunicação interativa. Como o objeto da investigação é o livro didático adotado nos primeiros anos do ensino fundamental, a investigação envolveu 5 professoras, do 2<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano. O primeiro ano não fez parte da pesquisa por não trabalhar com livros didáticos.

As professoras participantes, são graduadas em Pedagogia, têm entre 2 e 4 anos de docência. Todas elas sempre trabalharam com o ensino fundamental 1, variando de série durante esses anos de exercício de magistério. Uma, das quatro participantes, é da própria



comunidade, as outras três, moram na sede de Juazeiro e madrugam para pegar o carro que as conduz diariamente até a escola.

As primeiras aproximações me deram uma sensação desconfortável com as participantes, pois estas se mostravam silenciosas, resistência que foi se quebrando com outras conversas e esclarecimentos. No caminho, a relação de confiança já estabelecida, as professoras já compartilhavam angústias, idéias e sonhos com minhas observações.

No decorrer da pesquisa, em março, a professora do 5º ano foi remanejada para a sede do município para trabalhar com educação inclusiva que era a área de sua especialização, o que ocasionou uma preocupação com a continuidade da pesquisa considerando ainda o pouco contato com as participantes. Iniciamos então a conversa com a professora que a substituiu. O que facilitou a nossa aproximação foi o fato de ela ser da comunidade, podendo nos encontrar em momentos extraclasse. Fico então com 5 participantes porque a Professora M disse que queria que as suas narrativas e as minhas observações feitas de sua sala fossem consideradas na pesquisa.

As professoras, depois de todos os esclarecimentos acerca da pesquisa decidiram, com exceção de uma professora (Flor), que queriam ser identificadas pelos seus nomes, mas, para garantir a preservação de suas identidades decidimos identifica-las por letras. Então trabalhamos com as professoras Flor, R, D e L e a Professora M que esteve conosco até o mês de março e que algumas contribuições de suas narrativas constam na escrita desse texto.

Compreendi, no percurso da pesquisa, que as professoras ocupam o lugar central no diálogo com o livro didático e esse lugar é representado nas suas narrativas, o que mostra que as professoras, no exercício da docência, especificamente no que concerne ao trato com o livro didático, são interpeladas pelas condições sócio-históricas e culturais que envolvem suas vidas pessoais e sua experiência docente. Olhar, compreender e interpretar o diálogo das professoras com o livro didático me exigiu também recorrer às suas condições de produção, entendida na pesquisa como os sujeitos e a situação, ou seja, em nenhum momento desvinculamos as pessoas particulares das professoras. Nunca o meu olhar enxergou professoras desvinculadas da mulher que compunha cada uma delas.

Nesse contexto que se imbricam o campo pessoal e profissional o meu olhar apreendeu as professoras, mulheres nas interações em sala de aula; nos agrupamentos informais como a hora da merenda, os encontros antes e depois de iniciarem as aulas e a volta no carro para casa; nos encontros de planejamento e atividades extra sala. As observações etnográficas e as interações com as professoras me permitiram trazer um olhar sobre cada uma delas conforme o fragmento do Diário de Campo:

**Flor**, voz firme e um sorriso disfarçado no rosto. Tudo parecia lhe encantar. Professora, mãe, cuidava dos mais de 30 meninos e meninas enquanto sua filha pequena a aguardava em casa. Sempre curiosa, com vontade de ver e fazer coisas novas. Nas idas e vindas no carro, compartilha angústias e renova o dia. Por vezes na afobação das teimosias dos alunos dizia não dar conta, por outras, se via mestre a cada palavra nova que os seus pequenos alunos liam ou escreviam. **M**, nas atribulações da distância do trabalho para casa e para o cuidado dos filhos, mesmo com o desejo de voltar a trabalhar na sede, dia-a-dia dava o seu melhor para contribuir com os alunos. Sempre com seu perfil crítico, sabia o que cada material didático tinha de positivo ou negativo. **D**, nativa da comunidade, na hora do intervalo, sempre que necessário, ia em casa dar o ar da graça aos filhos. Entusiasta da ludicidade, sempre que podia oportunizava uma nova forma de conduzir as aulas. Com timbre altivo abrandava os mais alvoroçados e sempre lançava mão das novidades que os alunos traziam para a sala. **R**, sempre atenta com sua forma silenciosa e observadora regia com maestria o espaço da sala de aula. Parecia conhecer cada aluno para além da sala de aula. Da sua maneira conduzia os alunos à compreensão de cada momento. Alegrou-se ao descer do carro, no retorno para casa, e ver seus filhos correndo ao seu encontro. Sempre era uma cena de encher os olhos. **L**, voz baixa e pausada, tentava compreender na sala de aula, tudo o que aprendera na universidade. Recém formada em pedagogia e com uma filha pequena parecia integrar no seu modo de ensinar todos os aspectos de sua vida dentro e fora da escola. No intervalo, aproveitava o tempo, às vezes, para ir rápido em casa e fazer um denego na filha. Essas mulheres, mães, professoras enchiam meus olhos de uma etnografia guerreira. Suas jornadas não se limitavam à sala de aula, em casa dividiam o cuidado da casa e família com o planejamento e preparação do material para a aula do dia seguinte, engendrando ainda tempo para os prazos dos relatórios e as formações. Suas peles, seus movimentos e seus desejos redesenhavam em cada entrada pelo portão da escola e nas salas um novo capítulo da compreensão do ser professora. Sempre que as olhava sabia que não era capaz de ver e nem dizer tudo sobre elas.

O cotidiano das professoras foi uma importante referência para adentrar nos seus universos e possibilitar que elas também me olhassem como parte e não à parte de suas vivências no contexto da pesquisa. Quanto mais me aproximava do cotidiano das professoras mais as percebia como professoras participantes da pesquisa. Quando me encontrava nas observações em sala de aula, nos intervalos, nas entrevistas e nas idas no carro, era entre nós e sobre nós que conversávamos nesses momentos, afinal todas nós comungávamos o ofício de mestre. Mesmo havendo essa extrapolação da relação para o campo pessoal, em nenhum momento, nem eu nem elas, perdemos de vista o papel de cada uma na investigação.

#### 1.4 Procedimentos da pesquisa

Realizar o estudo investigativo em voga envolveu além da ansiedade de querer estar no campo não só como pesquisadora imparcial e passiva, escolhas, renúncias, opções

teóricas e metodológicas. Envolve um adentrar nas sensibilidades e habilidades, pois não é só olhar, é fazer esse olhar, mediante interpretações de quem olha e é olhado, ser visível e tangível (LAPLANTINE, 2004). Nessa ânsia de fazer da ação acadêmica bem mais do que um lócus de fabricação de objetos de pesquisa, me encontrei com a etnografia. A luva e a mão no desafio da investigação. A escolha da etnografia e das técnicas e instrumentos por ela necessários deu-se por visualizar neste método de investigação o rumo para as possibilidades de conhecimento do objeto de pesquisa.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, segui os pressupostos descritos por André (1997) e dividi o caminho investigativo em três percursos distintos, mas interligados:

#### 1.4.1 Primeiro percurso – procedimentos preliminares

Neste percurso, realizei as primeiras aproximações com o ambiente sociocultural da investigação. Esta etapa foi fundamental para uma visualização do campo empírico da pesquisa e a construção do “olhar” que orientou o trabalho de campo. Neste percurso também foram feitos os primeiros contatos com a direção e os professores para obtermos a autorização necessária à realização do estudo e sensibilizar as professoras para a participação na investigação.

Na quarta feira, dia 02 de fevereiro, dia de Yemanjá, rainha das águas, deu-se o primeiro contato presencial com as professoras na reunião de planejamento do início do ano letivo. Estava diante de outro tipo de mar, mas com a mesma imensidão. Até entrar na reunião, mergulhava numa ansiedade curiosa e uma vontade de não ter inventado nada disso. Ao chegar ao pátio o Diretor e a Vice Diretora, que estavam em uma reunião à parte, me receberam e falaram um pouco do mutirão que tinha tido no final de semana com pais, alunos e gestores para conserto das carteiras quebradas, pintura das paredes e limpeza do espaço, já fui sentindo-me acolhida na escola. Enfim, fui anunciada e entrei. Na sala a Coordenadora Pedagógica com quem tinha feito contato por telefone; a Professora de Educação Inclusiva, que intermediou o meu contato com os gestores da escola e os professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Como a reunião já tinha iniciado acordamos que no final eu falaria sobre as intenções da pesquisa.

Encerradas as pautas da reunião, me foi concedida a fala, me apresentei, expus o projeto de pesquisa, fazendo os esclarecimentos sobre as técnicas e instrumentos que seriam utilizados para a construção dos dados, a dinâmica com relação à sistemática das observações em salas de aula e a importância da contribuição da escola como um todo para o feito da

pesquisa. As professoras olhavam com estranheza e curiosidade, o que mais tarde no decorrer da pesquisa, revelaram ter sido um olhar por sentirem-se desafiadas, principalmente por estarem sendo observadas em suas práticas. Como ainda tinha tempo e acertei voltar no carro que transporta os professores, enquanto a coordenadora pedagógica foi sistematizar e digitar os resultados da reunião com os professores do fundamental II, em uma sala à parte sentei com as professoras do Fundamental I.

Nessa roda, agora mais próxima e direcionada, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e conversamos informalmente sobre a pesquisa. Foi um momento produtivo. Na conversa já redefinimos as participantes da pesquisa por conta de estarmos pensando em trabalhar com as 5 professoras, mas, a 1ª série não tem livro didático adotado dentro da política municipal. Assim, o universo de 5 participantes, planejado no projeto de pesquisa, transformou-se em 4 participantes. Na conversa fui falando da importância de cada instrumento que usaria para a produção dos dados, o que mais gerou dúvidas foi a escrita dos diários, porque elas relataram que mesmo planejando e estando todos os dias em sala, praticando, ainda não têm o hábito do registro. Diante dessa manifestação esclareci que o diário é uma escrita espontânea e que elas só vão registrar o que sentirem à vontade, é uma expressão individual e de acesso apenas delas e da pesquisadora.

Nos dias 03 e 04 de fevereiro, ainda nos encontramos para a entrega dos diários<sup>10</sup> e me aproximar mais das professoras, participantes da pesquisa. As aproximações iniciais possibilitaram o início de uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes e contribuiu também para os primeiros olhares para a comunidade e para a escola.

#### 1.4.2 Segundo percurso – a pesquisa de campo

O segundo percurso consistiu no trabalho de campo propriamente dito, o estar lá, iniciando o desenho etnográfico na prática. Estive habitando e observando o cotidiano da Escola José de Amorim, especificamente as salas do 2º ao quinto ano do Ensino Fundamental I, do dia 07 de fevereiro ao dia 13 de setembro de 2011. Para o alcance dos objetivos adotei como técnicas de produção de dados a observação participante, o diário da prática e a entrevista interativa reflexiva de cunho coletivo e como instrumentos de apoio o diário de

---

<sup>10</sup>. Para os diários foram entregues cadernos pequenos de brochura, capa dura com imagens e frases do livro O pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry. Cada professora recebeu um caderno de cor diferente e a proposta de ser um caderno com imagem e frases do pequeno príncipe foi para já na capa houvesse uma comunicação de sensibilidade estética com o propósito de que o instrumento – diário – não fosse algo frio e sem cor e provocasse a escrita de outras belezas das experiências das professoras.

campo, a fotografia e a filmagem. Quando planejei as técnicas para produção de dados, de início, achei que seriam muitas técnicas e que talvez dificultaria o processo de produção dos dados, mas, na condução da investigação avalio que as técnicas utilizadas foram extremamente importantes por uma estar complementando a outra, pois, em cada uma se visualizava uma situação diferenciada: na observação participante o olhar da pesquisadora, nos diários da prática os olhares e falas íntimas das professoras e nas entrevistas interativas/reflexivas os olhares coletivos de pesquisadora e professoras.

#### 1.4.2.1 Observação participante: o diário de campo

A investigação teve como centro do diálogo o cotidiano escolar, considerando as dimensões pessoal e interacional, institucional e sociocultural no ambiente escolar (ANDRÉ, 2008) e buscando as representações e as opiniões dos atores escolares e tomando-as como importantes elementos na investigação. E, como a observação é um instrumento fundamental para a realização da investigação etnográfica, optei por utilizar a observação participante por ser uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre a ora e as participantes e cujos dados são construídos de forma detalhada e holística.

Pude, no contexto da observação participar ativamente como membro em todas as atividades da escola, sabendo ver e ouvir atentamente, registrando o mais fielmente possível todas as informações pertinentes, todos os fenômenos, desde os mais anódinos até os mais visíveis, mas sem perder o foco da investigação. Ao tempo que observava, exercitava o julgamento rápido para decidir o que era válido e necessário registrar.

É nessa perspectiva que Angosino (2009) define a observação como um ato de perceber as atividades e inter-relações das pessoas do cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador, que exige registro objetivo e uma busca de padrões que são identificados nas vivências da cultura cotidiana do grupo participante da pesquisa. Nessa óptica a observação participante buscou descrever os significados de ações e interações, segundo o olhar de seus atores, indo muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução do seu discurso, depoimentos e ações, mas, fazendo uma descrição compreensiva e interpretativa<sup>11</sup>. A observação participante, na realização da investigação etnográfica me exigiu um exercício contínuo de sensibilidade e rigor.

---

<sup>11</sup>. Usamos aqui as teorias da descrição etnográfica: a descrição fenomenológica na qual descrever é compreender uma totalidade significativa e a descrição hermenêutica na qual descrever é interpretar (LAPLANTINE, 2004, p. 103-107) o que exploraremos com mais detalhe no item 1.5 deste capítulo.

A observação direta e constante da realidade, bem como a aproximação com os atores nos contextos sociais investigados, tem sido considerada uma importante técnica para a pesquisa científica. Na etnografia, a observação participante é o principal instrumento de investigação e tem no pesquisador o agente fundamental, a quem cabe selecionar, interpretar, sentir e articular o conjunto de fenômenos observados em campo. Diz-se “participante” porque o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que se propõe a conhecer. No nosso caso, o grau de interação foi definidor para a produção dos dados e para a sua compreensão e interpretação.

Os registros ou notas de campo sobre os diferentes momentos da pesquisa, incluindo indagações, bem como gestos e olhares presentes na subjetividade observada nos atores sociais em trato com o artefato cultural, o livro didático, foram registrados no diário de campo. O diário de campo foi imprescindível, no percurso da pesquisa, por ele passaram descrições de olhares que não eram apenas meus, mas outros tantos que se entrecruzavam no acontecimento do cotidiano escolar, no acontecimento do livro didático. A cada releitura do diário de campo mergulhava na vida cotidiana na escola o que possibilitou, quando da análise e interpretação dos dados, desvendar as redes de significados comunicados na relação das professoras com o livro didático.

As observações e descrições foram realizadas em diferentes momentos como: as aulas, os movimentos de alunos e professoras com o livro, além das observações nos demais contextos socioculturais nos quais as professoras e os livros didáticos estão circunscritos. Em pesquisas etnográficas as observações são realizadas sem roteiros pré-estabelecidos, todavia, a partir da leitura das observações, fui delineando roteiros para, em casos específicos, verificar e/ou confirmar aspectos registrados em observações anteriores.

Iniciei realizando as observações das aulas um dia em cada sala, mas, no decorrer percebi que a sistemática de um dia por sala, interrompia o processo de continuidade do olhar, então, acordando com as professoras passei a realizar observações semanais, uma semana por sala. A nova dinâmica possibilitou a visão de uma totalidade da sala de aula e seus movimentos em torno do livro didático, pois semanalmente, vivenciava todas as disciplinas e o que ficava por continuar, as professoras registravam nos diários da prática.

As observações e registro no diário de campo acerca dos usos do livro didático na prática das professoras foram feitos durante seis semanas em cada sala no turno da manhã, pois, as turmas observadas estudavam no turno matutino. No turno vespertino, fazia outros percursos etnográficos para compreender a paisagem sócio cultural na qual a escola está inserida. No mês de julho, a turma do 3º ano foi transferida para o turno vespertino por conta

da necessidade de uma sala pela manhã para realização do reforço escolar, então, nos meses de julho, agosto e início de setembro as observações e os registros em situação de aula, passaram a ser nos dois turnos.

#### 1.4.2.2 O diário da prática

Optar por trabalhar com a narrativa como técnica de construção de dados me possibilitou a desconstrução e reconstrução das próprias experiências tanto da pesquisadora como das participantes da pesquisa. O narrar-se das professoras e a interpretação das narrativas exigem que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade da descoberta. Ao mesmo tempo em que os narradores, no uso da linguagem, se descobrem em si, descobrem-se no outro e os fenômenos revelam-se em todos os envolvidos na investigação. O diário constitui numa transposição do eu para o papel, é a verbalização de detalhes, que mesmo concretizados na prática, residem nas configurações do interior das professoras.

Giroux e McLaren (1993, p. 26) chamam a atenção para o aspecto da importância da linguagem que está no fato que através dela, simultaneamente, nomeamos a experiência e agimos, como resultado desta interpretação, nesse sentido, afirmam:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas.

A narrativa como técnica de investigação pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, no qual se imbricam pesquisadora e pesquisadas, e isso implicou uma desenvoltura intelectual no intuito de garantir à pesquisa, o rigor, sem deixar de perceber sensivelmente o entrelaçado de relações que se teciam no entorno dos usos do livro didático. Josso (2002) afirma que a abordagem biográfica inscreve-se numa perspectiva de investigação-formação por evidenciar um caminhar para si, onde se busca sentido e conhecimento do real, levando o indivíduo a um mergulho investigativo e formativo. É na interpretação autobiográfica, das narrativas que a investigação também tem como intuito possibilitar um reolhar consciente do professor para suas práticas, visualizando-as como elementos de sua formação. Segundo Josso (2002, p. 08), “[...] a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa

capacidade de anteciparmos o que há de vir”. Assim, o narrar-se implica um conhecimento de si e a interpretação da narração pelos próprios narradores, implica uma autoconsciência de si e do outro.

A escrita dos diários, a princípio, gerou uma apreensão nas professoras, antes de começarem os primeiros registros, por vezes me perguntavam o que queria que elas escrevessem e sempre respondia que me interessaria pelo que elas quisessem escrever. Em momentos de conversas as professoras sempre se reportavam a experiência da escrita e às suas dificuldades em registrar o que faziam mesmo considerando de grande importância escrever suas memórias e suas experiências. Fiz duas leituras dos diários antes da entrega final. As leituras foram com o intuito de perceber o desvelamento das narrativas das professoras e, a priori, já orientar as análises dos escritos.

Como possibilidade de autoconsciência e autoformação, a narrativa coloca o sujeito como produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre sua prática no cotidiano escolar e isso se revela mediante a subjetividade, a singularidade, as experiências e os saberes que foram se construindo no percurso espaço temporal da sua vida pessoal e profissional, no caso da pesquisa em evidência, no percurso espaço temporal da sua prática pedagógica.

A subjetividade, na escrita narrativa de professoras, configurou-se como elemento constitutivo das representações sobre o vivido no cotidiano escolar no tocante aos seus diálogos com o livro didático. Larrosa (1994, p. 54) complementa a idéia quando afirma que “[...] os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; [...] em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir”. Nessa posição não silenciosa, o sujeito exercita o papel de ator e autor de sua história.

A escrita de si, como possibilidade de autoria das professoras na investigação me fez optar pelo uso do diário da prática como um dos instrumentos de construção dos dados na investigação. Ao escrever, intimamente, pensamentos e práticas com e sobre o livro didático nos diários olhei, nas escritas o encontro entre a vida das professoras e sua inscrição numa história social e cultural. Para Cunha (2008, p. 128):

Os diários são lócus de subjetivação, no qual o indivíduo ao narrar seu cotidiano, sua passagem pela vida no tempo histórico explícita, também, uma configuração de si mesmo a partir das múltiplas tensões sócio-culturais que designam o seu tempo. Os diários íntimos são fontes importantes e potencialmente férteis no esforço de compreensão da construção da história de cada um, assim como das variadas redes de significação construídas na cultura da chamada contemporaneidade.



O diário foi um instrumento que possibilitou momentos particulares das professoras com seus pensamentos e práticas referentes ao uso do livro didático. Como a escrita é íntima e sem observadores, as professoras realizaram escritas mais à vontade, narraram-se, ligando-se à matéria narrada numa relação artesanal como diria Benjamim (1987) com o intuito de transformá-la. Por vezes a escrita nos diários trazem diálogos das professoras com elas mesmas em situações problemas que enfrentaram ao usar o livro didático em situação de aula. A liberdade inerente à feitura dos diários se faz relevante força recriadora de sentidos a partir da visão de si e do que há em sua volta.

É em Zabalza (2004), que encontro bases teóricas quando da opção pela a escrita de diários. O autor (2004, p. 42) destaca quatro dimensões que tornam os diários um recurso de grande potencialidade expressiva numa investigação, e que, no delineio da pesquisa foram realmente comprovadas. São elas: a) o fato de que se trata de um recurso que requer escrever; b) o fato de que se trata de um recurso que implica refletir; c) o fato de que se integre nele o expressivo e o referencial; d) o caráter puramente histórico e longitudinal da narração. A feitura dos diários possibilitou as professoras uma consciência dos seus atos, uma análise e aprofundamento da compreensão do significado das suas práticas com os livros didáticos e, a partir daí, a possibilidade de mudanças nessa prática. Dessa maneira, destaca Zabalza (2004, p. 44):

O próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão).

O sujeito, ao narrar-se, escrever a si e sobre si, constrói-se, e, no espaço íntimo da escrita do diário, ele se autoriza a relatar, questionar, segredar; protagonizando também a investigação, assumindo a sua autoria em todo o processo no qual o estudo se revela. Mesmo poucos os escritos nos diários vale ressaltar a riqueza de fala, de expressividade das professoras. São narrativas que passam da dimensão do olhar para o corpo, tornam-se palpável, as fazem reconhecer seus limites e suas possibilidades, a refletir sobre o que fazem, porque o que fazem, mesmo que timidamente, conseguiram dar inteligibilidade e perceberem, nas suas escritas as lacunas e os recheios de suas práticas com o livro didático. Assim, suas

narrações transformaram-se em reflexões no campo pessoal e profissional, como bem coloca a Professora Flor:

[...] não é fácil escrever, e escrever sobre você e o que você faz é mais difícil ainda. Normalmente fazemos, mas não fazemos a memória, não trazemos para a escrita. Escrevendo o diário vemos a importância do registro e quando lemos o que escrevemos parece que tudo passa pela nossa cabeça, aí refletimos se o que fizemos foi realmente bom, se quando planejamos e realizamos a aula, usamos o livro didático, da forma como fazemos fez sentido para os nossos alunos e até pra gente mesmo como pessoa [...]

Imergi pelos escritos dos diários que foram uma forma mais concreta da interiorização nas significações das próprias professoras que atribuíram fala, expressão, olhares aos seus próprios modos de conversar, amar ou odiar o livro didático. A escrita nos diários provocou as professoras para o gosto do registro de seus fazeres docentes e, em acordo os diários, no término do processo da investigação, serão devolvidos para que as professoras continuem suas escritas.

#### 1.4.2.3 Entrevistas interativas/reflexivas de cunho coletivo

Na pesquisa etnográfica as entrevistas representam um importante instrumento de coleta de dados. A interação com o sujeito pesquisado durante a entrevista é essencial para que o mesmo se sinta seguro e a vontade para falar. Em etnografia, comumente se realizam entrevistas abertas, que acontecem de maneira informal, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, permitindo, assim, o depoimento espontâneo do entrevistado. Na investigação optei por fazer entrevistas interativas reflexivas, envolvendo o coletivo das professoras e, inicialmente foi previsto utilização de aulas filmadas anteriormente como elemento provocativo do olhar das professoras para suas próprias práticas com o livro didático.

Com as incursões etnográficas, fui percebendo que a filmagem tornara-se inviável por conta da total dispersão dos alunos quando estavam diante da máquina. A primeira experiência me rendeu uma aula não dada entre tumultos, poses e a ansiedade dos alunos que queriam ser filmados e verem por trás da câmera. Em conversa e acordo com as professoras, a filmagem das aulas foi descartada. Passei então a planejar outros recortes que possibilitariam uma microanálise<sup>12</sup> das suas práticas. Os recortes foram das aulas observadas referente a

---

<sup>12</sup>. Especifica um evento ou parte dele, e o contextualiza como um todo holisticamente. No projeto previ a filmagem das aulas, mas, por conta de uma euforia por parte dos alunos na primeira experiência com

alguma forma de uso do livro didático e isso me deu a possibilidade de realizar microanálises do ambiente observado, no contexto da vivência prática registrada no diário de campo. A utilização da microanálise, nas entrevistas interativas/reflexivas possibilitou um olhar enfático e significativo às formas de envolvimento entre as professoras e alunos com o livro didático no contexto analisado.

Foram realizadas duas entrevistas, a primeira no mês de junho quando trabalhamos com dois recortes de aulas, um da Professora Flor e outro da Professora L<sup>13</sup>, interligando com a leitura de fragmentos do texto: Livro didático: um (quase manual) de usuário (LAJOLO, 1996). A segunda entrevista aconteceu em agosto e trabalhamos com textos de Eduardo Galeano e o filme Vida Maria<sup>14</sup>. Na segunda entrevistas, não trouxe recortes, solicitei que as professoras, a partir da leitura dos textos, recortassem, de suas experiências com os livros didáticos, partes que elas pudessem associar às suas interpretações das leituras. Essa entrevista mexeu muito com a sensibilidade das professoras, talvez por conta de textos mais lúdicos, poeticamente reflexivos. Encerro a entrevista com o filme Vida Maria que provocou um silêncio intenso, seguido por belas narrativas sobre autoria e produção do conhecimento. O interessante é que em todos os momentos, mesmo não se falando sobre o livro didático, as falas das professoras o trazia debaixo do braço, ou da palavra. Elas queriam realmente falar sobre seus diálogos com esse instrumento, tornara-se uma relação de afeto e parceria.

As entrevistas interativas/reflexivas proporcionaram outra dinamicidade na produção dos dados, porque foram oportunidades na qual as professoras se encontravam entre si e consigo mesmas para olhar de fora seus fazeres pedagógicos. Foram momentos de partilha de experiências, ajuda mútua e conhecimento do trabalho das colegas. Em muitos momentos, a experiência narrada por uma professora servia de base para a outra professora tentar solucionar algum entrave enfrentado na sala de aula.

As entrevistas foram filmadas e transcritas para a análise. O interessante do registro visual é a possibilidade de enxergar, nos detalhes expressivos não percebidos no ato da

---

filmagem, em comum acordo com as professoras resolvemos destacar, por escrito, recortes das aulas observadas. Na microanálise a nossa intenção foi a observação de um contexto específico (a aula) interrelacionado-a com o contexto mais geral ( sala de aula, cultura escolar a cultura em geral) .

<sup>13</sup>. O recorte da aula da Professora Flor foi no confronto com uma atividade no livro de matemática quando do trabalho com formas geométricas que o livro, na atividade, trouxe duas questões iguais. Na aula da professora L, a atividade trazia uma situação problema que pedia para o aluno calcular o valor das horas de trabalho de um operário e em nenhum momento trazia um valor de referência da hora trabalhada. Mais detalhes no capítulo 2.

<sup>14</sup>. Optou-se por textos menos densos mas, com um grau de reflexão profundo. Os textos foram: A função da arte/1, A paixão de dizer/1 e A função do leitor/1 retirados de: O livro dos Abraços (GALEANO, 2002).

entrevista, sutilezas de mãos, olhares e tempos que também respondem algo, dizem nas entrelinhas, o que não se apresenta, de imediato, tão inteligível.

#### 1.4.3 Terceiro percurso – análise dos dados

As técnicas e instrumentos, adotados, potencializaram, na análise, a triangulação dos dados, recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. A análise dos dados deu-se na perspectiva de um olhar hermenêutico em que esta interpretação é contextualizada, historicizada, privilegiando o discurso dos sujeitos subjetivos e, para que tudo aconteça é essencialmente necessário garantir o rigor e não perder de vista o exercício do olhar e da escuta sensível.

Segundo Lima (1996), fazendo referência a Ezpeleta e Rockwell (1986), na pesquisa etnográfica, na documentação da realidade cotidiana, a observação, a descrição e a análise aí estarão interrelacionadas como aspectos inerentes e indispensáveis ao processo de investigação. Nesse entorno, cada movimento observado e descrito cuidadosamente está sendo analisado buscando rigorosamente a compreensão dos dados significativos e pertinentes ao objeto da investigação revelando o olhar dos seus sujeitos: as professoras. Para a base teórica das análises busquei referência na análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo possibilita, pelo seu caráter do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade, enunciar o dito e o não dito, escrever um texto além do texto, abrir leques de interpretações e leituras, pois, por ser um instrumento polimorfo e polifuncional, como diz a autora, provoca compreender e interpretar, além das palavras, o pensamento que as conduz à enunciação.

Seguindo a proposta da referida autora, a análise dos dados realizou-se em três fases interligadas. Na primeira fase, que chamo de pré-análise foram organizados todos os dados produzidos, realizado uma leitura densa e cuidadosa para que o conteúdo fosse rememorado aos meus olhares interpretativos. Essa fase foi muito importante porque, no ato das novas leituras dialogo com os objetivos para senti-los dentro do que foi produzido. Nessa fase estabeleci critérios, priorizei conteúdos e os signifiquei dentro dos objetivos do estudo, elaborando assim, os indicadores que orientaram a interpretação dos dados construídos.

Na segunda fase, agora mais fácil pela densidade e profundidade da primeira, realizei a codificação do conteúdo, a identificação de eixos categoriais enunciados nos dados produzidos mediante a observação participante, os diários da prática e as entrevistas interativas/reflexivas. Nessa fase, de certa forma, já exercito o rigor da compreensão e interpretação segundo a teoria da descrição fenomenológica e hermenêutica que vou

aprofundar do item 1.5 deste capítulo. Durante o processo da primeira e segunda fase identifiquei os grupos temáticos que originaram as categorias assim definidas: 1. Os olhares das professoras sobre o livro didático tendo como eixos de análises os conceitos que elas trazem sobre o livro, a adoção de outros livros paralelos e suas formas de ver o livro didático enquanto potencializador de conhecimento; 2. As práticas que se revelam no cotidiano pedagógico das professoras, categoria esta que traz como eixos de análises as reinvenções do cotidiano pedagógico que compreende os usos do livros didático como instrumento complementar, mecanismo de bricolagem docente, mediador e mediado e condutor ou conduzido pelas prescrições que são legitimadas ou reinventadas pelas professoras. Outro eixo que surge é a construção dialógica da autoria das professoras frente ao livro didático.

Na terceira fase, configurada pelas interpretações e representações das categorias definidas, deu-se a construção estética da escrita, na qual foram feitas as tessituras teóricas relacionadas às falas das participantes e das minhas escritas de campo. O referencial teórico vem como suporte de compreensão, por uma literatura já explícita, do saber manifestado no campo empírico da pesquisa. Os dados foram analisados e entendidos não como idiosincrasias pessoais, mas como práticas coletivas, produzidas historicamente entre sujeitos em interação com a teia de cultura, com suas diversas contextualidades, numa análise microscópica enquanto característica atribuída à etnografia (GEERTZ, 2011)<sup>15</sup>. O microscópio que vê o que não se enxerga a olho nu, que se faz visível, tangível e inteligível; o concreto e o subjetivo que se ocultam nas relações culturais cotidianas da prática escolar e vão produzindo as singularidades de todos que habitam a escola.

### 1.5 Olhares e artifícios do olhar: a descrição etnográfica

Não se aprende a ver se não se sabe escrever, ou não se aprende a escrever se não se permite olhar. Eram essas palavras que habitavam o espaço-tempo entre o que olhava e o pensamento da palavra. Foi preciso desenvolver a calma para olhar, para pensar esse olhar e transformá-lo em linguagem. Exercício que me custou, diuturnamente, um silêncio rasgado de não ser capaz, de não dar conta de tanto olhar. “Ponha-se diante de uma árvore e a descreva” foi essa citação de Flaubert para Maupassant, epigrafada por Laplantine na introdução do seu

---

<sup>15</sup>. No livro *a Interpretação das culturas*, Geertz destaca três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso da sua impossibilidade de extinguir-se e fixa-lo em formas pesquisáveis. A essas três características Geertz acrescenta uma quarta característica que é a microscópica, considerando que é capaz de captar o infinitamente pequeno dentro de uma totalidade.

livro *A Descrição Etnográfica* (2004), que me fez pensar a árvore. Se é possível percebê-la e descrevê-la para além de seus componentes biológicos então, olhar e dizer esse olhar sobre a escola em movimento é também possível.

Um dos artifícios que me ajudou a olhar foram as fotografias, nelas os fenômenos não se repetiam, mesmo congelando o momento, as minhas descrições causavam um movimento que estava ali, captado por um segundo olho: a máquina. O que está na foto jamais será repetido. As fotografias também traziam o norte do meu olhar e traduziam outros olhares espontâneos que só o *clic* foi capaz de revelar, de traduzir, de fazer sentir o sentido e interpretá-lo.

Foi no encontro prazeroso com Laplantine e com essa descrição etnográfica que traz uma poesia estética que adentrei na leitura e, conseqüentemente, nos meus olhares em campo. Descrever significa impregnar-se do outro, compreendendo-o como uma complexidade inaudita que se revela aos meus olhos.

Descrever implica “*linguear*”<sup>16</sup> os artifícios do olhar, é a transformação do olhar em linguagem. Deixar-se aplacar pelo emocional que compreende as interrogações e os diálogos das relações entre o visível e o dizível, ou como diz Laplantine (2004) mais exatamente entre o visível e o lisível.

A própria descrição, no percurso da pesquisa, se configurou também como instrumento de análise, pois nela estava implícita a qualidade de observação, de sensibilidade, de inteligência e de imaginação científica da pesquisadora. Não me bastava estar lá, com as professoras, mas, estar dentro, no sentido de que tudo que ali estava na escola e nas salas habitava no meu interior e as descrições eram bem mais do que a expressão escrita do meu olhar. A descrição era uma miscelânea de representações concretas e subjetivas dos olhares e do pensamento acerca desses olhares. As construções na etnografia, a partir do ver e de uma escrita do ver, são indissociáveis e, exigem ações que interliguem o tempo todo, a visão, o olhar, a memória, a imagem e o imaginário, o sentido, a forma, a linguagem.

A descrição foi uma permissão ao espanto, à percepção de que nem sempre o meu olhar encontra o que espero. Descrever etnograficamente é usufruir da experiência da descoberta sensorial, que, ao olho, interrelacionam, a audição, o olfato, o tato e o paladar.

---

<sup>16</sup> Compreendemos a linguagem como um sistema de comunicação simbólica e são esses símbolos que nos permitem mover-nos no espaço do discurso. Então o *linguear*, tendo como base os estudos de Maturana no seu livro *Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano* (2004), é uma rede de conversação com os símbolos da nossa cultura e são essas conversações com a linguagem, com a emoção, que nos faz humanos.

Descrever tornou-se para mim a necessidade de compreender e interpretar o visto numa multiplicidade de sentidos sensíveis como afirma Laplantine (2004, p. 20):

[...] trata-se de uma visibilidade não apenas ótica, mas também tátil, olfativa, auditiva e gustativa que nos conduz a deixar de opor o ‘diante’ e o ‘atrás’, o ‘fora’ e o ‘dentro’, para compreender a natureza dos laços que ligam um ‘diante’ que nós incorporamos em um ‘atrás’ a partir do qual se efetua a atividade sensitiva assim como a intelectual.

A descrição mobiliza a totalidade da inteligência, da sensibilidade e até da sensualidade da pessoa que pesquisa. O olhar configura-se como um olhar do corpo inteiro, ele é corpóreo. Nesse contexto, na tentativa de trazer a descrição etnográfica para o campo das análises dos conteúdos, me aproximei das teorias da descrição discutidas por Laplantine. Dentre tantas, nos detivemos na teoria da Descrição Fenomenológica que traz contribuições nos estudos de Husserl (1859-1938) e Merleau-Ponty (1986, 1994) e na teoria da Descrição Hermenêutica que traz contribuições contemporâneas nos estudos de Clifford Geertz.

Mesmo com especificidades diferenciadas, ousei um diálogo entre a fenomenologia e hermenêutica. Fiz da compreensão hermenêutica uma inscrição no prolongamento da descrição fenomenológica, ou seja, depois de compreendido, o fenômeno carece ser interpretado. Acredito que ver, mediante as duas teorias da descrição, é apreender o sentido e autorizar diversas escritas e, conseqüentemente, autorizar diversas leituras.

Na descrição fenomenológica, exercitei o sensível olhar pensante em que ao tempo que descrevia, pensava e compreendia o que via voltando ao meu olhar ou, nas palavras dos fenomenologistas “voltar às coisas em si”. Na fenomenologia a descrição tem uma atitude compreensiva da totalidade.

[...] O pormenor à parte ou o elemento nunca são objeto de uma percepção fragmentária, mas sim de uma apreensão global: compreender implica compreender a totalidade irreduzível daquilo que vemos, sempre de maneira diferente e singular. A maneira de ver fenomenológica permite adiantar um novo passo. A compreensão é, bem entendida, a compreensão de uma totalidade, mas de uma totalidade significante. Aquilo que percebemos, não são unicamente ‘objetos’ ou ‘fatos’ [...] não é apenas uma forma, é antes de mais e sempre, sentir. [...] a reflexão sobre o ver torna-se assim solidária de uma reflexão sobre o sentir. (LAPLANTINE, 2004, p. 104-105).

A descrição fenomenológica é um ato, não da ordem da reprografia, mas do sentir, sempre único, singular, que eu, no exercício do olhar, elaborei em presença daquilo que percebi. Assim o sentido não pode nunca ser separado do sensível.

É a partir do sentido do sensível que as aguçadas captaram a descrição hermenêutica, para ampliar a minha compreensão de que descrever os olhares na prática das professoras com os livros didáticos não era apenas uma relação significativa, mas também uma relação que mobiliza uma atividade que requer a interpretação de sentido.

A hermenêutica traz a preocupação mais acentuada com a linguagem, possibilitando as múltiplas escritas de uma mesma descrição.

[...] provocando uma pluralidade de interpretações, uma multiplicação de leituras possíveis. [...]. Do mesmo fenômeno social, não existe apenas uma, mas sim uma pluralidade de descrições possíveis – a etnografia podendo nesse caso ser considerada uma poligrafia – assim como uma série de leituras possíveis dessa mesma descrição. (LAPLANTINE, 2004, p. 109 – 110).

Captando o sentido e as diversas interpretações desse sentido que pode ser apreendido, construído, interpretado apenas num texto que subentende outros textos. Então a descrição me foi uma experiência simultaneamente perceptiva e lingüística na qual os contextos observados e apreendidos sensivelmente, tornaram-se textos, linguageares de visibilidades.

A descrição etnográfica apurou o meu olhar, tornou-se, ao longo do caminho investigativo, uma forma de ineditizar o que o olho já naturalizou. Uma forma incondicional de espanto e encanto, pois a cada mergulho na linguagem percebia outras tantas linguagens implícitas solicitando uma dizibilidade interpretativa.



---

**CAPÍTULO II**  
**TESSITURAS HISTÓRICAS E REFLEXIVAS ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO**

---

*Abrem-se os livros  
Os olhos acompanham as letras  
guiados pelas pontas dos dedos.  
Grandes, pequenas, bifurcam imagens  
em tirinhas animadas.  
Quantas leituras franzem testas  
e caricaturam sentidos?  
Momentaneamente um passeio entre páginas  
e amarrados retângulos.  
Se entrelaçam lápis e borrachas  
como um andar ziguezagueando por vielas de chão nú  
para perder-se nas letras e achar-se entre os dedos.  
Quanto segredos guardam  
as orelhinhas do livro?*

*A dissimulação da textura pode, em todo caso,  
levar séculos para desfazer seu pano.  
O pano envolvendo o pano. Séculos para desfazer o pano.  
Reconstituindo-o, também como um organismo.  
Regenerando indefinidamente seu próprio tecido  
por detrás do rastro cortante,  
a decisão de cada leitura.  
(Jacques Derrida)*

---

## CAPÍTULO II

### TESSITURAS HISTÓRICAS E REFLEXIVAS ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

---

Aos meus olhos volta a infância, quando no terreiro rabiscava o chão com o graveto de goiabeira branca que ficava ao lado do alpendre da casa de meu avô. Fazia-se ali um primeiro livro didático porque naquele chão tinha bem mais do que a terra batida pelo meu Avô, tinha letras imaginadas, histórias fantasiadas e até atividades que memorizava quando os irmãos me levavam para a “escola deles”<sup>17</sup>. O livro era raro, vez por outra escondida, roubava o único livro que ensinava de forma diferente aos 5 irmãos. Em silêncio capturava suas letras e as “siguras”<sup>18</sup> que enfeitavam o mar de letras. Tudo era gigante, o livro tinha dificuldade de se acomodar nas mãos pequeninas. A partir daquele livro, quase um livro de tudo, desejei ter um livro de escola que mais tarde conheci como livro didático.

Na minha vida de escola não tive o livro dado, em meio a cinco irmãos ia herdando os livros já orelhados e respondidos pelos irmãos mais velhos. Mesmo assim, apagar todos os rabiscos e grafias dos irmãos era para mim um prazer porque depois eu iria escrever os meus próprios. Normalmente só se tinha livro de português e matemática.

Meu primeiro livro de Comunicação e Expressão: “Brincando com as palavras”,

---

<sup>17</sup>. Era uma escola improvisada na própria casa da Professora que tinha estudado na cidade. O quadro era feito de cimento queimado, as cadeiras de madeira com assento de couro de boi e os alunos eram meus irmãos e primos. Quando os irmãos me levavam para a escola ia dentro do caçoá uma espécie de cesto que ficava preso no lombo do burro.

<sup>18</sup>. Linguagem que, segundo relato de minha mãe, eu usava para dizer a palavra figuras.

me trouxe a poesia de Cecília Meireles “ Ou isso ou aquilo” e “ Leilão do Jardim”, essas poesias ensaiaram minhas primeiras leituras e minha relação de amor pelo livro didático. Para mim eles não me eram útil somente nas tarefas escolares, lia em casa, copiava seus desenhos para fazer outras histórias e gostava de pensá-lo meu, mesmo sabendo que no ano seguinte minha mãe tentaria vender para ajudar a comprar os outros. O livro didático sempre representou para mim um amigo, confidente e parceiro de invenções, hoje eu percebo que sempre escrevi um livro além do livro didático.

Quando iniciei a minha docência os livros já eram gratuitos para os alunos, mesmo que fosse só por um ano. Achava fascinante eles terem todos os livros – português, matemática, ciências, história e Geografia. Como eu desejei tê-los na minha infância. Hoje, nas andanças etnográficas pela Escola José de Amorim, volto a me fascinar por ver tantos livros e, são tão muitos que chegam a sobrar empilhados nos cantos das salas. Minha primeira peraltice de pesquisadora foi pedir um exemplar de cada livro dos trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando recebi fui tomada por uma alegria de criança, parecia que estava ocupando um vazio deixado pela minha vida escolar. Tinha um livro de cada “matéria” e de cada série. Naquele momento senti-me enriquecida pelo volume de papel e fui tomada por uma ansiedade de chegar em casa para folheá-los e degusta-los. Nesse dia a manhã foi custosa e o carro que levava as professoras para casa e no qual eu pegava carona, parecia rodar a 10 por hora. Acho que minha ansiedade alongou o tempo.

Ao chegar para o deleite dos volumes me vi envolta em tessituras de encanto e desencanto. Meus olhos já não eram mais os mesmos que olharam os livros na infância. O cheiro de letras e imagens que me tomavam cada vez que abria os meus livros já não se achavam mais ali nas páginas dos livros coloridos. Pensei que talvez aqueles livros que vivi na escola já habitavam em mim de outra forma ou minha infância já tinha crescido. Poderia ser isso, mas, o fato é que, além disso, os livros tantos que estavam em minhas mãos sob os meus olhos não produziram em mim cor, cheiro e sabor. Foi a minha primeira estranheza com o meu objeto de estudo.

Começar o capítulo com uma narrativa pessoal tem como propósito circunscrever o livro didático também numa história pessoal, para então visualizar que a história dos livros se faz com gente e, principalmente, com relações de afetos, desafetos, escrituras e apagamentos de rabiscos. Essa talvez seja a parte que ninguém sabia e, é essa parte que precede o que todo mundo sabe e que vai estar nos próximos parágrafos.

O livro didático ocupa um espaço significativo na nossa cultura escolar pública, por ser hoje distribuído gratuitamente nas escolas e garantido pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), do que decorre que muitas vezes constitui-se como o único material sistematizado e escrito, acessível a alunos e professores em muitas realidades. Neste sentido entendemos que o livro didático, além de ser elemento parte da história cultural da nossa civilização é um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação. É um instrumento que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e envolve a relação com vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores, gestores, e, sobretudo, professores e alunos.

Embora muitos autores prefiram chamar o livro de manual didático, na investigação optei por concebê-lo enquanto livro didático, por considerar, mesmo apresentando características de manual, que é um livro, provocador de leituras, que traz no seu interior a escritura de textos circunscritos em contextos que podem também ser externos ao livro. É livro porque traz a possibilidade de leituras e viagens e comunica uma história, mesmo que fragmentada. É livro didático por ser artefato cultural e mesmo sendo um “objeto” é sujeito de movimento.

O livro didático é um instrumento que, historicamente, está inserido num espaço interacional e se constitui como um produto cultural, responsável pela transmissão, de certa forma, de cultura e pelo apoio didático/material para o ensino. Ao assumir essas responsabilidades, o livro didático, no contexto histórico, se impõe como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas docentes e contribuindo para as formas de construção do conhecimento no âmbito escolar a partir do cenário da sala de aula. Considerado um produto cultural e uma mercadoria, conforme indicado por Apple (1995), o livro didático passa por um processo de produção, distribuição e consumo que envolve autores, editoras e todo um segmento de mercado antes de chegar às mãos dos professores e alunos. Ao longo da história o livro didático pôde ser focado como amostra dos interesses políticos e ideológicos de uma nação, daí decorre uma corrida editorial que acaba tirando o foco da qualidade dos produtos que chegam às escolas. Freitag, *et al* (1993, p. 127) nos trazem uma análise crítica sobre o sistema mercadológico do livro e o peso da produção nacional, diagnosticando que:

O livro didático insere-se, assim, em uma grande maquinaria na qual ele parece exercer um papel insignificante, que à medida que vai sendo elucidado revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. Funciona como um instrumento de ensino no processo pedagógico

em sala de aula, como fonte de lucro e renda para editores e como ‘cabide de empregos’ para os funcionários e técnicos dos organismos estatais.

O livro didático é uma forma de ter a memória impressa. É por ele que se tem o registro do momento curricular vivido, da história e até das concepções de ensino e aprendizagem que foram e são praticadas na história da educação. Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando. Nesse sentido, o livro didático é fundamentalmente um objeto complexo.

Diante da complexidade desse objeto, que não é apenas um livro para se ler sequencialmente nas suas divisões conteudistas, é preciso concebê-lo como um instrumento de caráter pedagógico que, a depender da relação que o professor estabelece com ele, pode ou não ter como objetivo a reflexão, ordenação, sistematização e crítica ao processo educativo. Segundo Lajolo (1996), não há livro que seja à prova de professor, pois a depender da condução didática o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor, pois o livro é apenas um instrumento auxiliar da aprendizagem. Entendemos esse elemento como um norteador relevante na construção de aprendizagens significativas essencial, sendo um importante recurso na prática docente cujo valor engloba aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais.

O Livro Didático é entendido, na investigação, como um artefato cultural, objeto da cultura material da escola, instrumento didático e fonte de pesquisa que norteia as atividades docentes e dá suporte às professoras na sua prática diária. É um difusor de cultura, informação e conhecimento (CHOPPIN, 2004)<sup>19</sup>. Nesse entorno, o livro se constitui, sim, como um produto cultural e se configura como transmissor de determinada cultura, saber e conhecimento, o que se pode depreender das observações de Apple (1995, p. 82):

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida.

---

<sup>19</sup>. A História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.

Ao estabelecer parte destas condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula das escolas do Semiárido, o livro didático se constitui como importante elemento do contexto escolar, guiando e apoiando as práticas docentes e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção da educação escolar que é um processo não limitado à seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento. Tal é o papel, por exemplo, dos livros e de todos os materiais didáticos, mas também dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.

Analisando o papel que o livro didático desempenha no processo escolar, Choppin (2004) indica que os livros escolares são “utilitários da sala de aula” porque são produzidos para auxiliar o ensino de determinada disciplina, a partir da apresentação gradual dos conteúdos, ordenados em unidades ou lições que favorecem o seu uso coletivo (em sala de aula) ou individual (em casa ou em sala). Aproximando-se desta definição e considerando a realidade brasileira, principalmente do Semiárido, Lins, Souza e Pereira (2004), dizem que em geral há uma cristalização do uso do livro didático, se considerando que este, muitas vezes é o único instrumento que o professor conta como apoio em sala de aula. Ao ser assim concebido passa a ter como principal função estruturar o trabalho pedagógico do professor mediante a apresentação, de acordo com as disciplinas, dos conteúdos curriculares estereotipados e engessados por determinada cultura em detrimento de outras.

De acordo com Coracini (2011), o livro didático já se encontra internalizado no professor que ainda continua no controle do conteúdo e da forma. Os livros didáticos ainda, em muitas realidades, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, de modo que, torná-lo um aliado ou não depende da relação dos professores com seus saberes e práticas e da maneira como eles articulam seus diálogos didáticos com o livro, na sua utilização cotidiana.

Na investigação, considero que o livro didático não se constitui um elemento de fácil trato, exige atualização das professoras para instrumentalizá-lo didaticamente, considerando, segundo Soares (2004) que, nem sempre esse material didático traz uma proposta pedagógica de um conteúdo correto e atualizado, selecionado do vasto campo de conhecimento em que se insere, com adoção de critérios rigorosos, para fins de formação escolar, apresentado sob forma didática adequada aos processos cognitivos próprios a esse conteúdo, logo próprios à etapa de desenvolvimento em que se encontre o aluno, aos processos interativos que caracterizam a sala de aula e às circunstâncias sociais e culturais em que se insere a escola.

## 2.1 Tecendo história: o livro didático no mundo e no Brasil

É no bojo da mudança social que coloca de lado o teocentrismo e adquire a forma antropocentrismo que o Renascimento ocupa o centro do debate. Com uma mudança de comportamento, de novos vieses de informação, nasce a imprensa, invenção de Gutemberg, colocando um fim aos escribas da igreja que monopolizava a escrita e a transmissão do conhecimento. Com o Renascimento (séc. XV e XVI) o uso da imprensa na Europa e a preocupação com leitores aumentaram. Neste período, os candidatos à educação eram a elite e membros do clero e os custos e as possibilidades a essa qualificação eram dispendiosos. Nesta despesa estavam inclusas o valor em espécie dos livros e também a ideologia presente na aquisição dos estudos. (BITTENCOURT, 2005).

Com a pretensão de monopolizar ideologicamente os aprendizes, nesse período, surge um dos primeiros manuais escolares que se tem notícia, O ABC de Hus, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus, que mais tarde foi excomungado da Igreja e condenado pelo Concílio de Constança, vindo a ser queimado vivo por ser um dos precursores da reforma protestante. A característica principal do ABC de Hus é que apresentava uma ortografia padrão, com frases religiosas que iniciavam com letras diferentes. Era uma obra voltada para alfabetização do povo e, nas entrelinhas, acabou servindo para reforçar a catequização e a disseminação da barbárie da igreja.

Em 1525, na Alemanha, é editada a cartilha intitulada como “Bokeschen vor leven ond kind”, que continha o alfabeto, os Dez Mandamentos, orações e algarismos. E em 1527, numa obra semelhante, Valentin Ickelsamer, inclui em sua cartilha as primeiras gravuras, por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra.

No ano de 1658, Comênio, inspirado em Jan Hus, edita a obra “O mundo sensível em gravuras”, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor dizia que a educação deveria começar pelos sentidos. O pai da Didáctica Magna acreditava que era possível ensinar tudo a todos e, foi o seu deslumbre com a imprensa que o levou a ilustrar seus livros, o que favoreceu sua propagação.

Todos os manuais escolares até o século XVII, mesmo com a Reforma Protestante, eram voltados aos ensinamentos cristãos. Após a Revolução Francesa (1789), José Hamel, escreve o livro intitulado “Ensino Mútuo”, método esse o qual foi utilizado no Brasil durante o Império, que tinha como ponto de partida fazer os alunos que sabiam mais ensinar aqueles que estavam iniciando a alfabetização, o qual conhecemos como o Método Lancaster. Ainda nesse período, a alfabetização é introduzida nas escolas como matéria escolar, pois isso

significava a educação dos ricos que não tinham ligação com a nobreza e o estudo que passa a ser dividido em lições ganha o método ba-bé-bi-bó-bú, a silabação, então, domina todos os manuais impressos.

No Brasil, sempre influenciado pelo estrangeirismo, chega o primeiro livro didático a “Cartilha Maternal” que já se disseminava em Portugal e se estendia às colônias. Esse foi o primeiro manual de alfabetização dos brasileiros. Vale esclarecer que o material do livro exportado para o Brasil não era o mesmo do utilizado em Portugal. Enquanto na corte o livro tinha sua capa revestida, na colônia era papel simples, e um detalhe nada espantoso, seu preço chegava ao destino elevadíssimo. A eletização já se iniciava no trato à edição e a nossa herança de colonializados se fazia presente até nos materiais didáticos da época. D’ávila (2008, p. 96) faz uma incursão pela história do livro enfatizando que:

Tudo começou com o uso que se fazia, em sala de aula, da leitura de cartas manuscritas, que professores e pais de alunos forneciam. Foram essas cartinhas, mais tarde cartilhas, os instrumentos responsáveis pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e usados para a transmissão das noções de catecismo, que marcaram o surgimento da literatura didática no Brasil. Até o século XIX, os livros utilizados aqui provinham de Portugal.

As cartilhas que aqui eram utilizadas, eram importadas, pois, vale ressaltar, que até a vinda da Família Real ao Brasil, era proibida a publicação de livros nacionais. Como o valor dos livros era elevado, havia alguns professores que confeccionavam seus próprios materiais, seguindo modelo de fichas, em manuscritos, e os denominavam como “cartas do ABC”. Têm-se aí, um registro histórico de resistência, que mesmo subordinados a práticas colonizadoras, os professores criavam artifícios para reinventar o cotidiano pedagógico.

As primeiras cartilhas nacionais foram acompanhadas do movimento sobre as questões dos métodos de alfabetização, que primeiramente eram sintéticos ou tradicionais, passando então ao método analítico. Os livros com métodos sintético, baseado no bá, bé, bi, bó, bú estavam sendo ultrapassados pelo método que partia do todo para o mínimo na alfabetização. No Rio de Janeiro, em 1859, o brasileiro Francisco Alvez da Silva Castilho, escreve e dedica aos professores, o “Manual explicativo do método de leitura”. O escritor alfabetizou crianças pobres, passando depois a técnica para a educação de adultos. Seu método era sintético, partindo inicialmente do alfabeto. Iniciava com leitura coletiva, depois individual seguindo para exercícios escritos. Com esse método tem-se registro da alfabetização de muitas gerações de brasileiros.



Em 1880 foi produzida a “Cartilha Nacional” de Hilário Ribeiro que propunha um trabalho simultâneo da leitura e da escrita. É lançada também a “Cartilha da Infância” de Thomaz Galhardo que foi usada até 1980, mas não exclusivamente. A partir da Proclamação da República, em 1889, o Brasil se deslumbrou no sonho de formar cidadãos republicanos, formado pela necessidade de impor e atender uma nova ordem política e social. Se existisse ordem, o progresso seria inevitável. Essas mudanças que eram esperadas não alteraram em nada para a maioria da população, principalmente os mais desfavorecidos.

Nesse período, a maioria da população era analfabeta. Dessa classe faziam parte além dos operários e agricultores, os negros que ganharam suas cartas de alforria. A alfabetização do povo só estava em pauta por conta do voto e também só se limitava ao assinar o nome para votar nos candidatos escolhidos pelos coronéis. Nesse sentido a ordem se mantém, mas o progresso, da nova, velha república, é duvidoso. O Livro didático assume mais ainda o caráter ideológico dominante.

Em 1892, foi publicado o “Primeiro Livro de Leitura”, de Felisberto de Carvalho, no qual defendia a silabação, mesmo havendo uma grande perspectiva a favor do método analítico. Essa cartilha deixa clara a perspectiva de que o método sintético tem que se manter no ensino por não favorecer uma aprendizagem mais reflexiva e analítica do contexto social.

Em 1907, foi publicada a “Cartilha Analítica” de Arnaldo Barreto, que apesar do nome estava dividida em decifração e compreensão. Essa cartilha foi utilizada em muitos estados brasileiros. Essa obra dava ênfase ao sistema de ensino partindo das historietas, que eram frases que se relacionavam por meio de idéias lógicas. Podemos citar um exemplo extremamente lembrado dessa situação: “Ivo viu a uva”. Livro este que perdurou por muitas gerações.

Muitos levantaram a bandeira do método analítico, mas poucos os seguiram de fato. Isso ocorreu porque de um lado estavam os educadores tradicionais e de outro os que queriam mudança na escola, tais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Era o movimento da Escola Nova que efervescia no Brasil forçando um repensar da educação e conseqüentemente, dos materiais didáticos que orientavam o ensino. Com a reforma Sampaio Dória, lei nº 1750, de 8 de dezembro 1920, as instituições de ensino passaram a ter mais liberdade para seguirem o método de alfabetização que achassem melhor. Começa assim a difusão do método de alfabetização misto, que unia o sintético e o analítico, mais uma demanda para ser atendida pelos manuais didáticos.

Em 1928, Lourenço Filho, que foi um dos participantes do Movimento dos Pioneiros, escreve a “Cartilha do Povo”, baseada em métodos mistos e ecléticos, cuja

finalidade era medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. No ano de 1930, o Brasil entra na Segunda República e perdura até 1937. Os liberais amparados pela pedagogia da Escola Nova elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo uma escola laica, gratuita e obrigatória, e de outro lado havia o anseio de unir liberais e católicos (tradicionais). Começa então uma discussão educacional entre aqueles que defendiam o ensino tradicional apoiados na aristocracia rural e na Igreja, e os defensores da Escola Nova que trouxe reflexões sobre a educação popular. É a partir desse momento que se cria, no Estado brasileiro, uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas. Nessa época se buscou desenvolver no Brasil “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG *et al*, 1993, p. 12)

Foi nessa época, pois, que se consagrou o termo ‘livro didático’ entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja resposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. A definição desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art 2, da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1984, p.12).

Em 1937, o Estado Novo, com incentivo do Ministro Gustavo Capanema, cria um órgão específico para formular políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), com uma coordenação voltada, especificamente, para o manual escolar. Constitui-se também a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Nesse período também é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, a COLTED, contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção. Contudo, mesmo havendo essa contribuição à produção editorial do livro didático, alguns autores teriam preconceitos quanto esse tipo de literatura. Alguns pesquisadores, como Lajolo e Zilberman (1999), já citaram o livro didático como o primo pobre da literatura, sendo textos superados ou pelo tempo ou pelo avanço educacional do estudante. Na literatura encontramos autores que denunciam, com questões básicas, a produção do livro didático no Brasil em relação aos seus escritores:

Algumas indagações são inevitáveis: Estariam nossos primeiros autores motivados pelas vantagens financeiras que a empreitada poderia oferecer ou seriam outros os motivos que os levaram à realização de um trabalho intelectual considerado inferior na hierarquia da produção do conhecimento? (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

Nos estudos da autora, averigui que muitos intelectuais e autores de livros didáticos não foram reconhecidos, mesmo tendo capacitações, devido a esse preconceito quanto a literatura destinada à escolarização.

Até 1950, os livros davam ênfase a conteúdos, voltados ao padrão social. Com o Golpe Militar, o Brasil se calava e os materiais didáticos proferiam e profanavam as conveniências da ditadura. Nesse período constata-se os primórdios da decadência do ensino público no país. Na década de 70 foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura e pela COLTED o livro intitulado Utilização do Livro Didático o que ocasiona a política de distribuição do livro didático para todo o território brasileiro:

Convencido o Governo Brasileiro da importância do livro e, em especial, do livro didático, como instrumento básico para melhorar o rendimento escolar, que é fundamento de uma verdadeira integração nacional, tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação atendessem “ao desenvolvimento físico e social”. (BR, COLTED, 1970, p. 11).

A COLTED, extinta em 1971, ainda faz um relato dos aspectos que um bom livro didático deve apresentar. Aspectos tais como possuir uma capa de papel durável para resistir ao manuseio e com ilustrações atraentes para despertar a curiosidade do aluno. Declara ainda que as imagens no conteúdo em si do livro devem estar relacionadas com o texto, refletir a realidade, esclarecer idéias e reforçar informações. Nesse âmbito dá-se um destaque especial ao trato do professor no manuseio do livro didático.

O governo em 1985, com o decreto nº 91.542, proporcionou aos professores a possibilidade de escolher os livros que iriam trabalhar, deixando claro que tais livros não seriam mais descartáveis, passando um tempo de utilização de no mínimo três anos. Na década de 90, houve um apelo por parte dos educadores pela volta dos livros didáticos. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou em 1997 o Programa Nacional do livro Didático (PNLD) que teria por objetivos:

- a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;
- b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
- c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;e
- d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (BRASIL, 2001).

Para a implementação do PNLD, o governo estabeleceu duas formas de ação: uma centralizada, isto é, todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e outra descentralizada, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação tanto gerenciar os recursos repassados pelo FNDE, como responsabilizar-se por todo o processo de execução do Programa.

Nesse estado de governo do livro didático, até os dias atuais, observa-se que de um lado estão os agentes do MEC que legitimam o livro didático, determinando os títulos que poderão ser utilizados nas aulas a partir de concepções de ensino generalizantes que forcem uniformidade onde não existe, isto é, os critérios para avaliação dos livros não partem de diagnósticos regionais mais precisos já que, em suas resenhas, os especialistas não especificam para que tipo de professor ou de comunidade escolar o livro é indicado, sendo o mesmo título recomendado para o ensino de sudeste a nordeste do país; do outro lado estão os professores, não aqueles genéricos e abstratos aos quais o Guia dos livros didáticos se destina, mas os reais e concretos que ficam, muitas vezes, alheios a todo o processo de execução do PNLD. É necessário insistir no fato de que o propósito do PNLD, ao avaliar os livros didáticos, é promover a melhoria da qualidade dos livros partindo do pressuposto de que a melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem. Assim o livro didático apresenta-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único.

Do final do século XX até os dias atuais, a política do LD foi ganhando mais força e hoje mobiliza um grande número de editoras e instituições no processo que vai desde a escolha, a avaliação e o recebimento do livro pelas escolas. Com mais ênfase, o livro ocupa cada vez mais uma centralidade no processo educacional. Atualmente, estudos como de Lajolo (1996), Coracini (2011) e D'Ávila (2008), contemplam a idéia de que, os livros

cheguem à sala de aula como um material auxiliar e não como único a ser trabalhado. Os professores podem se utilizar de outros meios para que haja a aprendizagem do aluno, considerando os diversos recursos disponíveis, pois, o livro não deve ser a muleta de sustentação única da prática do professor, mas sim, um auxiliar, que somado aos outros instrumentos, qualifica o processo do ensinar e aprender. É compreendendo a história do livro didático, principalmente no âmbito brasileiro que é possível compreender esse instrumento didático nas tessituras da investigação.

## 2.2 A escolha do livro didático: aproximações com a realidade

As atividades de compra da matéria prima (estoques reguladores de mercados) e de distribuição dos manuais escolares são centralizadas pelo Estado e são feitas através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. O processo de produção e edição ainda é concentrado na região Sudeste do País. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis<sup>20</sup>, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

Através do Guia do Livro Didático que é uma espécie de cardápio<sup>21</sup>, as escolas, levando em consideração seu planejamento pedagógico, escolhem os livros que querem usar. Mas antes de adentrar mais no processo de escolha por parte das escolas considero importante tecermos as etapas de execução do PNLD.

A execução do PNLD ensino fundamental (regular) e do PNLD ensino médio (regular e EJA) segue 12 passos<sup>22</sup>: 1) Adesão – que constitui num documento formal por parte dos sistemas de ensino manifestando o desejo de participar dos programas de material didático; 2) Editais – trata da publicação, em Diário Oficial da União, das regras para inscrição do livro didático; 3) Inscrição das editoras – Inscrição, por parte das empresas detentoras de direitos autorais, da obras; 4) Triagem/Avaliação – Encaminhamento das obras para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para serem submetidas a uma avaliação

---

<sup>20</sup>. Livros de alfabetização.

<sup>21</sup>. Chamamos de cardápio por nele constar os títulos aprovados pelo MEC, contendo em cada obra uma sinopse de sua composição que, segundo as professoras não dá subsídios para conhecer o livro.

<sup>22</sup>. As etapas estão escritas na íntegra conforme o texto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação disponível em <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>.

pedagógica, conforme os critérios constantes no edital de inscrição. Mediante essa avaliação os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos; 5) Guia do livro – Traz as resenhas dos livros e orientações para a escolha dos livros 6) Escolha – Mediante a consulta do Guia, professores e gestores analisam e escolhem os livros a serem trabalhados na escola; 7) Pedido - é a formalização do pedido, via internet, dos livros escolhidos; 8) Aquisição – Negociação do FNDE com as editoras, obedecendo o processo de inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/9; 9) Produção – Firmação do contrato entre FNDE e editoras para produzirem as respectivas quantidades dos livros escolhidos e entregar nas respectivas escolas.

A produção conta com a supervisão dos técnicos do FNDE; 10) Análise de qualidade física – Coleta de amostras e análise das características físicas dos livros de acordo com as especificações da ABN, normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados; 11) Distribuição – Mediante o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação, a distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas; 12) Recebimento – Nas zonas urbanas os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, são entregues nas secretarias municipais e esta se incumbe de entregas às escolas.

A análise dos livros, além das prescrições pedagógicas, científicas e metodológicas, compreende a estrutura física como a espessura da capa, a qualidade da encadernação etc, considerando a vigência de utilização por três anos. No percurso desses três anos são feitas reposições por extravio, perdas ou complementações por acréscimo de matrículas. Os livros são distribuídos tendo em conta as projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores, no caso dos livros trabalhados na Escola José de Amorim, a distribuição foi de acordo com o censo escolar de 2008. Como pode haver oscilações entre o número de livro e o número de alunos, os ajustes são feitos por remanejamento das escolas que a quantidade de livros excedeu o número de alunos e compartilham da mesma escolha.

Na compreensão do percurso, pelo qual passa o livro didático até fazer parte do PNLD e compor o Guia para chegar até a escola para a efetivação da escolha, é necessário visualizar os critérios de avaliação para escolha e exclusão das obras didáticas para o triênio 2010/2012. De acordo com o Guia do Livro Didático 2010, os critérios gerais e instrumentos de avaliação definidos para subsidiar a escolha/eliminação dos livros didáticos nos diversos campos do conhecimento, compreendem:

a. **Correção dos conceitos e das informações básicas:** A obra didática não poderá, descumprindo seus objetivos didático pedagógicos, apresentar, de forma equivocada conceitos, imagens e informações fundamentais das disciplinas científicas ou utilizar erroneamente esses conceitos e informações nos exercícios, atividades ou imagens, induzindo assim o aluno a uma apreensão equivocada de conceitos e procedimentos;

b. **Coerência e adequação teórico-metodológicas:** Dentro das diversificadas práticas e concepções de ensino e aprendizagem a obra precisa ter uma opção de abordagem e ser coerente em relação a ela, contribuindo assim, satisfatoriamente, para a consecução dos objetivos da educação, da escola e do ensino para o qual a obra está destinada. É fundamental que as obras explicitem a fundamentação teórico-metodológica, apresentem coerência e articulação entre a fundamentação teórico-metodológica explicitada e a proposta metodológica e apresentem articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem entre os diferentes volumes que integram uma coleção didática. Nesse aspecto é exigido também que os pressupostos teórico-metodológicos contribuam para o desenvolvimento das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento;

c. **Respeito às especificidades do manual do professor:** Trazer orientações básicas e claras sobre o adequado uso do livro do aluno, contribuindo com a formação continuada do docente e contemplando os elementos básicos que caracterizam esse tipo de impresso, por meio da exposição e discussão sobre os saberes, a relação entre as disciplinas escolares e científicas, os documentos que orientam os componentes curriculares, concepções de aprendizagens, estratégias de ensino, avaliação e a produção, escolha e usos do livro didático. O Manual do Professor deve apresentar orientações que explicitem os pressupostos teórico-metodológicos esclarecendo sua coerência com a apresentação dos conteúdos e com as prescrições de atividades do livro do aluno. Além disso, o manual deve ser um repositório de idéias para que o professor, mediante os textos, atividades e propostas, possa apropriar de acordo com a realidade da escola.

d. **Observância aos seguintes preceitos legais e jurídicos:** Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP 003/2004, de 10/03/2004. Nesse entorno as obras não poderão veicular preconceitos de regionalidade, diferença sócio-econômica, gênero, etnia e raça,

bem como, quaisquer outros que denotem discriminação ou desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público ou veicule e faça publicidade de serviços comerciais.

e. **Projeto gráfico-editorial adequado aos fins a que se destinam as obras:**

Além de seguir as orientações contidas no Edital do PNLD 2010, é necessário que as obras no que concerne ao desenho e tamanho da letra, o espaço entre letras, palavras e linhas, bem como o formato e as dimensões e a disposição dos textos na página atendam a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina. Outro aspecto exigido é que o texto principal esteja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos.

As obras que não observarem qualquer um desses critérios serão excluídas e, no caso dos volumes que integram uma coleção, são excluídas as coleções que tiverem um ou mais volumes reprovados pela avaliação.

A partir dessa visão mais geral do processo de escolha, adentro então no olhar do processo de escolha dos livros didáticos na Escola José de Amorim<sup>23</sup>. Os procedimentos mais gerais são feitos normalmente com a inscrição no programa. Como a escola já está inscrita no programa, recebe o guia do Livro Didático para, a partir daí fazer a análise dos livros. A análise é feita com todas as professoras reunidas e as discussões são em torno do projeto da escola, dos livros que mais podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos das comunidades que a escola atende. Esse processo é melhor visualizado na narrativa da Professora D:

É enviado para a escola as amostras dos livros didáticos para análise, daí, a coordenadora pedagógica reúne os professores para fazer uma análise e preencher uma ficha dos livros escolhidos por série, o momento também é aproveitado para sortear um professor para participar da escolha definitiva na Secretaria de Educação, um professor por escola. Chegado o dia os professores das escolas da sede e do anterior se juntam no auditório da SEDUC [secretaria de Educação], separados por série para discutir as escolhas anteriores feitas nas escolas, com alguns argumentos, mas nem sempre os livros que a sua escola escolheu serão os aprovados pela rede.

Para o triênio, 2010 a 2012, foram escolhidos os livros didáticos: 2º ano: Projeto Conviver de Matemática e Ciências Naturais, Hoje é dia de História; Hoje é dia de Português; 3º ano, A Grande Aventura – Português; Projeto Conviver - Matemática; Projeto Conviver – Ciências; Hoje é dia de História e Aprendendo sobre geografia; 4º ano: A Grande Aventura –

---

<sup>23</sup>. As informações foram dadas pela Coordenadora Pedagógica da escola e pelas professoras.



Português; Projeto Conviver - Matemática; Projeto Conviver – Ciências; História nas trilhas da Bahia e Aprendendo sempre geografia; 5º ano: A Grande Aventura – Português; Projeto Conviver - Matemática; Ciências Naturais; História nas trilhas da Bahia e Aprendendo sempre geografia.

Como o Município adota o critério da maior quantidade de votos para a escolha dos livros didáticos, acabam sendo escolhidos aqueles com características mais urbanas<sup>24</sup> porque o maior número de professores é da sede do município. As professoras fazem uma crítica com relação a isso porque acabam trabalhando com livros que pouco atende à proposta da escola e pouco representa as especificidades da localidade. “Para a escolha do livro, eles nos enviam um monte de livros para que possamos escolher. Depois escolhem o que eles querem. Se fosse através de nossa escolha, certamente seria mais proveitoso”. (Professora Flor).

O livro didático deve ser escolhido criteriosamente, e a escola, especificamente, o professor deve ter consciência de que esta escolha esteja concatenada com as necessidades de sua turma, considerando o nível cognitivo e linguístico dos alunos. A seleção deve ser muito cuidadosa e refletir as necessidades dos aprendizes, considerando-se o que os alunos sabem e o que serão capazes de aprender com a ajuda do livro didático (D’ÁVILA, 2008). Ai entra também uma preocupação com a dinâmica que o município utiliza para a escolha dos livros porque acaba desconsiderando a diversidade que se encontra em cada escola, por fim, os livros que chegam às escolas, são escolhas do município e não das escolas dentro das suas especificidades:

O livro que trabalhamos hoje não é o que escolhemos, pois quando foi feita a seleção cada escola escolheu os seus e, em seguida foram escolhidos os representantes de cada escola para fazer a escolha do livro que seria adotado pelo município, sendo escolhidos os que estamos trabalhando porque foram os mais cotados. (Professora R).

Percebo a importância da escolha do livro didático e, mesmo com a corrida mercenária das editoras e das políticas generalizadas dos municípios, o papel das professoras nesse processo é um fator de decisão, porque à medida que escolhem, mesmo no processo mais interno da escola, é o olhar delas que a escolha representa, são suas próprias convicções e conhecimentos de realidade que estão em voga. Segundo a Professora D: “A

---

<sup>24</sup>. Esse aspecto foi identificado não porque realizamos um aprofundamento nos conteúdos dos livros, visto que não é nosso objeto de estudo, mas nas falas das professoras que os manuseiam.

escolha do livro didático é muito importante e de extrema responsabilidade, porque a gente vai estar decidindo sobre um interlocutor que estará conversando conosco durante o ano letivo e que vai permanecer na escola por mais três anos”.

Na fala da professora D, percebe-se o valor da decisão para as professoras, considerando que elas vão dialogar com o livro escolhido durante três anos. Daí a necessidade de ser realmente uma escolha responsável, cuidadosa e até, diria, sensível para não correr o risco de estar convivendo por longos dias com um artefato auxiliar indesejável. O que se precisa questionar é justamente a generalização da escolha que, ao designar uma predileção por município, acaba por desconsiderar os projetos de cada escola, suas realidades urbanas e rurais e ainda as reais necessidades dos alunos, dentro dos seus limites e potencialidades. De fato, quando me aproximei da realidade da Escola José de Amorim, percebi que ainda falta muito para o processo de escolha ser, realmente, de autoria e autonomia das escolas e professoras.

Há, então, nos macro e micro processos de escolha do livro didático a necessidade de planejamento e de criação e desenvolvimento de mecanismos de avaliação dos livros didáticos que estão disponíveis no mercado para consumo das escolas. No tocante à avaliação deveria contar com a participação de um número cada vez mais significativo de educadores de diferentes graus do ensino. A avaliação poderia, além das universidades e das instituições de pesquisas, ser assumida por outras instâncias como as Associações de Professores, órgãos que congregam representantes da sociedade civil e pais de alunos.

Considerando a importância do processo de seleção e escolha dos livros didáticos, e a evidência do protagonismo da escola e a voz dos professores, a escolha precisa estar articulada a uma qualificação profissional do professor e também a uma política de descentralização da produção estendida às outras regiões que também constituem o País. Esse processo de descentralização pode interferir numa transformação substancial no livro didático, considerando que os olhares locais poderão ser mais exigentes buscando livros melhores e menos monolíticos. Dessa forma, até a interlocução que o professor estabelece com o livro pode tornar-se mais interativa, porque o livro estará mais próximo das leituras de outras mídias que já fazem parte dos processos pedagógicos.

Na escola José da Amorim, por exemplo, existem vários materiais paradidáticos como livretos, documentários que foram produzidos a partir de projetos de pesquisas nas próprias comunidades e esse tipo de texto não encontra lugar nos livros adotados pelo Município, não encontra espaço para as professoras estabelecerem o diálogo entre os

materiais produzidos e os livros. Há sempre uma impressão que o livro didático traz conhecimentos que descredibiliza os saberes construídos localmente.

A escolha e a avaliação dos livros didáticos alcançando olhares que se aproximam das diversas realidades que constituem o nosso País, indiretamente, poderão estar qualificando também a relação do professor com o livro e, conseqüentemente, a dos alunos com os professores, os livros e a escola. A escolha e uso dos livros didáticos carecem ser um exercício consciente que implica saber o que se quer e de que forma os livros postos no cardápio – guia – contribuirão para se alcançar o que se quer. É um exercício que envolve uma coletividade e posso arriscar a mexericar que está na hora das políticas do PNLD, se preocuparem em descentralizar também a distribuição, em vez de ser um título por município, garantir a autonomia das escolas, principalmente as do interior/campo, em escolher e receber os livros que melhor dialogam com as necessidades e potencialidades de seu alunado.

### 2.3 O livro didático aos olhos das professoras

Nas observações percebi que o livro didático estava sempre presente na cena da sala de aula. Na mesa das professoras, fechados ou abertos lá estavam eles por vezes abraçados contra o peito, por outras, silenciosos dentro das pastas. Guias de uma atividade inteira ou ponta para uma consulta, pesquisa ou “para casa”<sup>25</sup>. Mesmo não sendo o livro por elas escolhidos, acabam por criar uma relação afetiva por esse instrumento, sem tirar dele o mérito, mas também criticando quando necessário, dão a ele a função de didático. Dizemos didáticos, no sentido dos livros serem usados nas aulas de forma sistemática, orientado pelas professoras com fins a um aprendizado coletivo, ou seja, torna-se didático por ser instrumentalizado na relação de ensino e aprendizagem na situação específica da Escola José de Amorim.

As professoras também se tornam leitoras dos livros com os quais trabalham, mesmo não tendo o livro do professor acompanhando o livro dos alunos, as professoras fazem de um exemplar o seu livro, o que elas rabiscam, interagem e estabelecem suas leituras passivas ou críticas. E, digo de passagem, a leitura das professoras é de grande importância na relação de aprendizagem, pois é através delas e dos seus juízos textuais que o livro chega

---

<sup>25</sup>. Para casa é a atividade diária que é para fazer em casa com o auxílio dos pais. Essa atividade faz parte de um projeto da Secretaria de Educação que é uma forma dos pais se empenharem e se envolverem na aprendizagem dos filhos. A feitura ou não é acompanhada pelas professoras que fazem o registro na ficha afixada na parede.

até os alunos e são as leituras das professoras que também vão orientar as leituras dos alunos.

Foi na constatação desse diálogo das professoras com os livros trabalhados que identifiquei suas concepções acerca desse importante instrumento didático e sua contribuição para a produção de conhecimento dos alunos da Escola José de Amorim.

### 2.3.1 Diálogos e concepções

[...] conversa baixinho com o livro o que nos segredam, aparentemente aquele sujeito livro lhe parece íntimo, um confessor que talvez entre amor e ódio trilham juntos os dias. Na mesa parece chamar quando a palavra falta no pincel ao quadro. É o primeiro a ser tirado ao começar a aula e o último a silenciar, parece que quer ficar ali aberto, mesmo em dias que não lhe coube a palavra. Por dias comungam, professora e livro, a arte de decifrar [...] (Diário de campo, 2011).

Começo revendo um trecho de uma descrição decorrente da observação em uma sala de aula, pois estas palavras, precedidas do meu olhar dão a ver novamente o diálogo das professoras com o livro didático que, nas suas narrativas teceram concepções acerca instrumento que considero prudente e procedente textualiza-las.

Reportando-me a Bittencourt (2005), que traz o livro didático nas suas múltiplas facetas, irei interagir as quatro facetas abordadas pela autora e as concepções das professoras acerca do livro didático. Uma das facetas é que o livro didático é, antes, uma mercadoria, um objeto da indústria cultural que impõe uma forma de leitura organizada por, além do autor, e pelos profissionais especializados dos processos gráficos, são assim não escritos, mas, manufaturados por escribas e máquinas. Essa faceta é identificada na fala da Professora Flor quando diz que “no livro vem tanta coisa junta que parece que foi escrito por um monte de gente e cada um pensou numa coisa e organizaram em um canto só [...]”. Apresenta-se ordenado esteticamente, mas, às vezes pela forma como as professoras colocam, parece não ter conexão entre as idéias e os textos.

A segunda é que o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares. É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais socialmente, por seus textos verbais e não verbais transmitidos padrões linguísticos e formas de comunicação específicas. Na narrativa da Professora R, podemos perceber a identificação dessa linguagem padronizada que acaba dando uma linearidade às suas formas de comunicação, não permitindo que o aluno também se veja no livro.

O livro didático é um instrumento de trabalho para o professor, às vezes eficaz, outras vezes nem tanto, pois na sua maioria os livros não trazem a realidade dos nossos alunos, principalmente os das disciplinas de geografia, história e ciências que muitas vezes ficam esquecidos nas casas do aluno. Os de língua portuguesa e matemática são usados com mais frequência, porém não tanto quanto deveria porque trazem conteúdos uniformizados e sua linguagem é tão difícil que não permite que os alunos compreendam o que ele realmente quer transmitir.[...] Não traz uma linguagem diversificada. (Professora R)

É tanto que as capas dos livros iniciam o anúncio de que o seu conteúdo está dentro das normas, foi assim quando dos Parâmetros Curriculares que os livros traziam que aquele livro estava de acordo com os PCN's é hoje com as novas regras ortográficas. O livro é então, um agente de legitimação e disseminação dos conteúdos que se definem socialmente como escolares.

A terceira faceta é que o livro didático é um instrumento pedagógico, um manual que traz ao lado dos textos sugestões de trabalho, exercícios e as tarefas que o aluno deve desempenhar para apreensão ou retenção dos conteúdos. Os livros apresentam não somente os conteúdos, mas a forma como esses conteúdos devem ser ensinados, como diz a Professora Flor [...] “ O livro didático deve ser um importante aliado para o professor, pois vem facilitar a exposição dos conteúdos para os alunos, como o aprendizado”. Em alguns momentos de conversas nas entrevistas interativas, as professoras disseram que às vezes os livros adotados abusam na condução dos exercícios porque acabam conduzindo o aluno a responder mecanicamente sobre o texto, trazendo as perguntas de interpretações, por exemplo, de forma recortada que é só o aluno recorrer ao texto e copiar a frase que responde a pergunta sem ao menos provocar um entendimento próprio do aluno.

A quarta faceta, abordada por Bittencourt (2005) é de que o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, que normalmente são provindas das regiões onde os livros são produzidos. Nesse aspecto também atenta-se para as imagens e textos que podem trazer estereótipos e valores de grupos dominantes, engessando conceitos e criando preconceitos. Essa forma de transmissão de outra cultura acaba por distanciar o livro adotado das realidades dos alunos e das professoras que, mesmo reconhecendo a importância do livro, reconhecem que cada vez estão mais alheios às necessidades dos aprendizes e isso está presente na narrativa da Professora D quando diz que:

Na minha concepção o livro didático é um elemento do processo de ensino e aprendizagem, e que vai estar dialogando com o professor e com os alunos durante o ano letivo inteiro. Por isso, tenho a convicção que um bom livro didático deve trazer

informações e explanações sobre os conhecimentos de maneira geral que estão em nosso cotidiano. Este livro também deve conter uma proposta pedagógica que leve em conta o conhecimento prévio e o nível de escolaridade do aluno e que ofereça uma diversidade de atividades que o incentivem a participar da sua aprendizagem e a interagir com seus colegas, com suas realidades. Quando o livro adotado não traz isso é o professor que vai ter que possibilitar para que isso aconteça.

Nesse aspecto, estudo como de Faria (1984) aborda a ideologia presente no livro didático, os conceitos expressos nos textos acabam por cristalizar formas de viver e de ser, o que foi constatado na produção dos livros didático Conhecendo o Semiárido I e II<sup>26</sup>. Nos livros didáticos, que dos anos de 2001 e 2004 eram trabalhados nas escolas do Semiárido Brasileiro, apareciam mediante imagens e textos concepções de família, moradia e até da região Nordeste de uma forma que não condizia com as realidades vividas pelos alunos dessa região. Os negros apareciam como escravos e não como escravizados e os índios eram figuras ainda de cocás e nus e, os textos falavam que o índio era, fazia e em nenhum momento o texto trazia a leitura do povo indígena no tempo presente, que vivem outras formas de cultura como o uso de roupas e outras tecnologias, por exemplo, fazem universidade e muitos têm cabelos encaracolados.

A água aparecia e ainda aparece incolor, insípida e inodora enquanto em muitas realidades a água é barrenta, portanto tem cor, é poluída, portanto tem cheiro e sabor. Em outros apareciam imagens de crianças e jovens negras para tratar da marginalidade como exemplo a música de Chico Buarque “Meu Guri” que mostrava uma imagem de um “pivete” negro e maltrapilho roubando a bolsa de uma velhinha branca, simpática e bem vestida. Bem ou mal, os textos estão dispostos nos livros que circulam entre professores e alunos no cotidiano da prática pedagógica da escola e só as leituras, acríicas ou críticas delinearão as aprendizagens de mestres e aprendizes.

Todas as professoras, em suas falas, reconhecem a importância do livro didático ao tempo que também apontam suas lacunas, seus vácuos: “existem livros que são completos, vem dentro da proposta<sup>27</sup> e outros que ao lê-lo percebemos muitas faltas (Professora Flor)”. Nesse sentido, ainda tomando como aporte as narrativas das professoras, à medida que

---

<sup>26</sup>. Livro de autoria de Claudia Maisa A. Lins, Edneusa de Sousa e Vanderléa Andrade Pereira, elaborado através do Instituto da Agropecuária Apropriada – IRPAA, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB e UNICEF. Para a elaboração foi realizado um estudo dos livros didáticos que eram trabalhados nas escolas do Semiárido.

<sup>27</sup>. A proposta aqui tratada pela Professora Flor diz respeito à Proposta Pedagógica do Município e da Escola que trabalham com o indicativo de Descritores que são conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos para o nível de desenvolvimento de acordo com a série de cada aluno.

reconhecem as ausências percebem que são elas quem tem que preencher, quem tem que ter o traquejo pedagógico para trazer o que falta nos livros para as aprendizagens dos alunos por isso, reconhecem também, como diz a Professora L que com relação ao livro didático: “[...] podemos utilizar para auxiliar no desenvolvimento do conhecimento e por isso mesmo não pode e não deve ser considerado como a única fonte de aquisição de saberes”, ou seja, não podem ser o único instrumento de apoio pedagógico nas suas práticas.

Mesmo tradicionalmente, o livro didático tendo sido o principal instrumento de ensino provido pela instituição escola e embora, em algumas realidades, como no caso da Escola José de Amorim, não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. O livro didático na vida escolar pode assumir o papel de instrumento de reprodução de ideologias do saber oficial imposto por uma cultura dominante (FARIA, 1984) ou de provocador de outras leituras diversas, incluindo-se aí o contexto local. A definição do papel do livro didático está nas mãos do professor e, as professoras, participantes da pesquisa, reconhecem que a sua ação é que pode transformar o livro de um transmissor ideológico e mercadológico em um instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo (BITTENCOURT, 2005, p. 73).

Afetivamente, ao meu olhar, as professoras dialogam com o livro como um instrumento didático que, auxiliados por outros, funciona como um filho, que é importante, caducam com ele, mas não deixam de apontar os defeitos e tentar reparar as falhas, como disse a professora D, “[...] mesmo a ferro e fogo a gente vai ajeitando o livro”. É importante perceber nas narrativas das professoras que elas se permitem, dentro dos seus entendimentos e diálogos com o livro didático, refletir sobre esse instrumento e ter acuidade para perceber suas práticas no trato didático com os livros adotados.

### 2.3.2 O livro didático como potencializador de conhecimento

Esse eixo categórico de análise surge mediante as narrativas das professoras, especificamente nos diários e nas entrevistas interativas/reflexivas quando fazem reflexões sobre alguns recortes de aulas observadas. Consideram que os livros trabalhados, os adotados pelo município e os outros que elas usam concomitantemente, produzem, de alguma forma, conhecimento nos alunos. “Pelo livro se tem acesso a outros conhecimentos que acabam somando aos que o aluno já tem e assim vai gerando outros conhecimentos [...]” (Professora R). Conhecimento nessa investigação é concebido como um processo de construção de

sentidos que acontece na relação das informações explicitadas pelos textos no livro didático e o conhecimento prévio dos alunos. Essa construção de significado envolve habilidades e ou potencialidades capazes de possibilitar o posicionamento crítico dos alunos, orientados pelas professoras, com sua prática social que posso considerar que está sempre situada numa relação histórica e cultural.

O conhecimento é então uma ação intelectual, através do qual os alunos, em função de sua experiência, conhecimentos prévios e necessidades de aprender, constroem suas representações de mundo, acrescentam informações para compor um novo conhecimento. Posso dizer, então, que o conhecimento, do qual trato na pesquisa é um posicionamento crítico diante do mundo. Como diz Lajolo (1996, p. 05):

É só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los. Alunos, por exemplo, que acreditam que o leite azeda porque o saci cuspiu nele, dificilmente mudarão de opinião pela mera leitura de um texto que os informe sobre contaminação do leite como fruto da falta de higiene. No caso, é preciso partir do saci e chegar aos bacilos.... e essa passagem só o professor pode fazer, e é o que ele precisa fazer de mais importante.

Esse posicionamento crítico não pertence só à aprendizagem do aluno, mas, também, à aprendizagem das professoras. A produção e potencialização de conhecimento também estão vinculadas à forma como as professoras mediam didaticamente, interrelacionando os conteúdos tidos como científico do livro com os conhecimentos advindos das experiências dos alunos. Em uma aula, a professora R, trabalhava uma imagem de uma obra de Tarcila do Amaral “O mamoeiro”. Na leitura da imagem um aluno diz que vê uma cidade, só que redonda e ele estabelece um comparativo dizendo que seria engraçado se as árvores da Lagoa do Salitre fossem redondas. Entre os risos dos colegas a professora fala sobre a obra e a técnica que a artista usou para produzir a obra. Automaticamente o aluno acrescenta ao seu discurso a possibilidade de cortar as árvores da Lagoa de forma cubista. Talvez naquele momento Tarcila do Amaral, o modernismo e a técnica lisa de pintura já passaram a habitar suas representações de mundo, a nova informação produziu e alterou sentidos na sua forma de conhecer.

O acesso a um conhecimento e a leitura deste, sempre leva à construção de um novo conhecimento: o conhecimento do aluno que nunca vai ser da mesma forma que o livro ou a professora lhe disse e nem, tão pouco, da forma como era o seu próprio antes da leitura.



Porque, no processo produziu-se significado, quando o aluno pensa as árvores redondas e depois em forma cubista, um significado estético delineou o seu conhecimento.

Seria impossível conceber um livro, didático ou não, que não produzisse conhecimento, no qual o simples ato de provocar conhecimento não estivesse presente. Nesse sentido cabe ressaltar a força do livro didático como instrumento pedagógico de produção de conhecimento escolar, este entendido, como o resultado da transformação dos conhecimentos inseridos nas condições escolares de tempo e espaço de produção e interação de saberes que também dialogam no seu campo de produção.

Se, através do livro didático, o aluno vai aprender e produzir conhecimento é preciso atentar para que os significados com que o livro lida sejam, pela própria leitura do aluno ou pela intermediação das professoras, adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete, com o que está em pauta no seu projeto de educação e na vivência pedagógica desse projeto.

Só se potencializa conhecimento, quando produz significados e, quando esses conhecimentos são compreendidos pelo aluno e, conseqüentemente, interpretados porque só a interpretação acusa a apreensão do conhecimento significado. Mesmo reconhecendo que o livro didático produz conhecimento, as narrativas das professoras também me fazem perceber que os livros, da forma como estão organizados, em vez de objetivar um conhecimento fazem confusão pelo longo percurso de leitura que conduzem o aluno:

[...] os livros trazem textos muito longos, tem tanta informação que a essência do que se deve conhecer se perde. O aluno quando chega no meio de um texto com muita informação já não sabe mais dar conta do que o texto trata e isso desestimula a leitura porque ele perde o interesse de conhecer o que está contido ali ou nem se quer percebe se o conhecimento que está vendo é importante ou não porque as muitas informações acabam mascarando o que é importante [...] <sup>28</sup>. (Professora M).

As professoras criticam esse formato dizendo que muitas vezes, os textos, em vez de explicar, acabam complicando pelo vasto teor de informação, na tentativa de simplificarem questões complexas com informações sem sentido acabam por privar os alunos de uma interação mais reflexiva e crítica sobre o conhecimento científico. Mas, ao mesmo tempo também dizem que muitas coisas os alunos, principalmente os das escolas do interior/campo conhecem via livro didático como o exemplo da Professora D que trabalhou a leitura de

---

<sup>28</sup>. Essa narrativa foi-nos feita pela Professora M, a professora que iniciou a pesquisa, mas foi transferida para sede para trabalhar com Educação Inclusiva, mas realizamos algumas observações de suas aulas e tivemos acesso à alguns escritos do seu diário.

imagem do livro didático de Português. A imagem era do mar “Muitos não, todos os alunos estavam vendo o mar pela primeira vez, ali no livro didático” (Professora D). Na hora de falarem de suas leituras muitos relataram a beleza do mar, a vontade de conhecer o mar fora do papel, tomar banho de mar. Após lerem a imagem, ficaram mais empolgados para ler o texto que o seguia porque, segundo a professora, queriam descobrir mais coisas sobre o mar. Nesse processo de leitura os alunos produziram e potencializaram conhecimento, confirmando o que diz Bittencourt (2005, p. 73) sobre o livro didático:

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico.

E para produzir sentido é preciso que esses conceitos, a partir da leitura do aluno, possibilitem-no apreender – produzir significados e estabelecer relações com suas realidades interligando-as ou, digo melhor, contextualizando-as com as informações científicas apreendidas – alterar significados. Lajolo (1996, p. 05) ilustra metaforicamente essa produção de sentidos quando fala:

Um livro de receitas, por sua vez, ao sugerir que o leitor cozinhe abóbora com feijão, *produz significados* para os leitores que jamais cozinham ou viram cozinhar aquele vegetal alaranjado de casca dura e cheio de sementes; mas também *altera significados* para aqueles leitores que, até lerem a receita, só sabiam que se utilizava abóbora como ingrediente de doce e que só tinham comido feijão cozido com lingüiça. [Grifos da autora].

De volta ao mar, a leitura da imagem produziu significados nos alunos que nunca viram o mar e alteraram significados à medida que eles se apropriaram do mar no papel e o desejaram pessoalmente. Continuando a prostrar com a metáfora de Lajolo e o mar da Professora D, acredito que o livro didático, na potencialização de conhecimento, além de produzir e alterar significados, pode também patrocinar envolvimento afetivo e experiência estética (Lajolo, 1996).

Nesse envolvimento afetivo e experiência estética, os significados que o aluno vai construir ou alterar vão estar pautados na aceitação ou contestação dos conhecimentos

veiculados no livro didático e, esses significados precisam corresponder ao projeto de educação da escola e conseqüentemente, aos padrões de conhecimento da sociedade, pois a escola não está desvinculada do seu contexto social.

“O livro produz conhecimento no aluno sim, mesmo não sendo, muitas vezes aquele conhecimento que extrapole suas curiosidades [...]” (Professora Flor). A fala da professora revela também, nessa produção de conhecimento, as ausências que sutilmente são percebidas nas relações de aprendizagens e isso é importante para perceber que o conhecimento é produzido até na sua ausência. O que falta também é motivo de provocar uma querência de conhecimento. Com referência à experiência estética, falo da produção de bonitezas, de comunicação de beleza na produção e/ou alteração de sentidos. Sentido referente àquilo que nos toca; que afetivamente produz em nós um significado, que nos tira do lugar, que estremece as nossas convicções e nos faz reolhar aquilo que já estávamos acostumados a ver. Como diz Lins (2010, p.94): “A produção de conhecimento é a possibilidade de enxergar os fenômenos que acontecem no lugar em que vivemos”, consideramos lugar no sentido de pertencimento, fazer parte mesmo que não seja o lugar presente, mas, que a ele nos conectamos numa rede de acontecimento-vivência-conhecimento.

A potencialização de conhecimento, enquanto produção e alteração de sentidos, diante das narrativas das professoras, apresenta-se como um traçado de acontecimento que perpassa a sensibilidade do fazer acontecer o conhecimento, o que é possível visualizar na fala da Professora L: “[...] quando eles conhecem uma coisa nova, parece que descobrem o mundo. É uma emoção, a gente sente que eles sentem algo de bom”. Posso dizer que o conhecimento dar-se no acontecer-sentir (LINS, 2010), porque provoca um emocionar-se com o estado de produzir ou alterar sentidos. Conhecer é um permanente estado de vida e, como diz Maturana (1997, p. 21) “conhecer é viver, e viver é conhecer” e envolve um exercício de conhecer e desconhecer o que já está habituado aos olhos. Conhecer, como diria poeticamente Manuel de Barros é desaprender oito horas por dia.

Ainda poetizando Manoel de Barros (2008, p. 58) “A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas”<sup>29</sup>, dizemos que o conhecimento é um ato de intimidade, de afetividade com o fenômeno a ser conhecido ou desconhecido para novamente ser reconhecido de uma outra forma. São os nossos olhos, atravessados pela intimidade do nosso ser que nos dão a conhecer, que aproximam a

---

<sup>29</sup>. Achadouros do Livro A primeira Infância.

estranheza de nós e nos permitem tornar tangível aquilo que nos era oculto. Quando a Professora Flor fala que “a gente precisa amar para poder conhecer e os alunos só se permitem conhecer algo novo quando eles gostam do conteúdo, quando eles se interessam pelo desconhecido [...]” reforça a questão de que conhecer é um ato de volição (MACEDO, 2004) e está intrinsecamente ligado ao sentir. Conhecer-sentir está envolvido numa rede de conversações (MATURANA, 1997), constituída por linguageares e emocionares que na atividade de conhecer, os sentidos produzidos ou alterados podem conduzir os alunos a vários lugares para além do espaço onde eles fincam seus pés, para além até dos muros da Escola José de Amorim.

---

**CAPÍTULO III**  
**DESCORTINANDO OLHARES: USOS QUE SE REVELAM NO COTIDIANO DA**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS.**

---

*Meus olhos voam no emaranhado do céu  
Por aqui encontram cantos de parede  
e carteiras aparentes.  
O livro se entreabre e vê  
ali, vozes ecoam como batidas em ferro  
querem roçar a língua na língua do mundo  
E,  
antes que se enclausurem  
no retângulo do livro  
vazam por entre as brechas despercebidas  
e caem no meio do tempo  
e bebem chuva  
e secam sol  
e assim, permanecem  
porque o meio do tempo  
não está no livro  
está na voz  
que transborda por não mais caber  
nas páginas.*

*Oh! Aquele menininho que dizia  
“Fessora, eu posso ir lá fora?”  
Mas apenas ficava um momento  
Bebendo o vento azul...  
Agora não preciso pedir licença a ninguém.  
Mesmo porque não existe paisagem lá fora:  
Somente cimento.  
O vento não mais me fareja a face como um cão amigo...  
Mas o azul irresistível persiste em meus olhos.  
( Poema - Mário Quintana)*

---

### **CAPÍTULO III**

#### **DESCORTINANDO OLHARES: USOS QUE SE REVELAM NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS.**

---

Adentrar no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras exigiu um olhar de estranhamento, pois, ao tempo que tudo me era familiar me causava uma sensação de constante descoberta da obviedade que, aparente, bifurcava o meu olhar. O recorte de um pedaço do cotidiano das professoras – suas práticas pedagógicas – não significou um deslocamento do cotidiano geral, mas sim, uma interligação entre o cotidiano das práticas pedagógicas e o cotidiano holístico circunscrito na cultura escolar e na comunidade na qual a escola e as professoras acontecem e que o livro didático circula, entre tantos outros artefatos escolares e entre alunos e professoras.

Falo de um cotidiano heterogêneo e hierárquico (HELLER, 1989), o qual, ao tempo que se manifesta no acontecimento simultâneo de ações e relações heterogêneas, contém nesse acontecimento certa hierarquia que delinea uma ordenação orientadora das ações cotidianas. Ao investigar o cotidiano da prática pedagógica, é importante perceber que as professoras vivem e participam desse cotidiano com todos os aspectos de suas individualidades, suas singularidades e suas formas de significar seus próprios fazeres docentes. O cotidiano das práticas pedagógicas das professoras se manifesta como contexto de suas invenções, contradições e superações do que decorre uma solicitação constante de dar sentido às práticas gestadas e realizadas no âmbito do acontecimento escolar.

Pesquisar o cotidiano das práticas pedagógicas, tendo como foco os usos do livro didático, possibilitou a leitura das experiências de cada professora participante, que, na vida diária da sala de aula, na mais aparente repetitividade de ações, transgride, bricola e inventa seus fazeres pedagógicos, suas percepções neste âmbito, o que comporta considerar a prática docente, as demandas próprias da cultura escolar e da cultura comunitária como requer a abrangência dessa prática. Perceber, ler, apreender e interpretar o cotidiano da prática pedagógica das professoras, na sua totalidade, exigiu recorrer a muitos autores e, entre estes, Lefebvre (1981, *apud* NETTO; CARVALHO, 1994), e assim, considerar três perspectivas convergentes: A primeira que diz respeito à busca do real e da realidade, me possibilitou enxergar as práticas das professoras quando dos usos do livro didático, enquanto movimento sensível e prático carregado de subjetividades, emoções, afetos, comportamentos e hábitos. Práticas enquanto movimentos abstratos compreendidos como as representações e imagens que integram o real cotidiano, mas, sem perder-se do imaginário.

A busca do real e da realidade da prática cotidiana das professoras possibilitou localizar essa prática no campo dinâmico que envolve ações objetivas e subjetivas concomitantemente, comportamentos que, ao tempo que são corriqueiros e habituais, trazem representações diversas manifestadas interiormente por cada professora no agir cotidiano com seus agentes de interação: os alunos e seus instrumentos de ação, no caso, o livro didático em suas diversas áreas do conhecimento.

A segunda perspectiva, que diz respeito à totalidade, possibilitou situar o cotidiano da prática pedagógica das professoras em um cenário mais amplo e, considerando as prescrições da etnografia, holisticamente constituído. Só a percepção dessa prática numa totalidade possibilitou o olhar etnográfico apreender o conhecimento dos fatos cotidianos da sala de aula como conhecimento da realidade manifestada na prática pedagógica das professoras. O cotidiano da prática é global e como diz Lefebvre (*apud* NETTO; CARVALHO, 1994, p. 21) “[...] querer buscá-lo e defini-lo em sua escala aparente – as microdecisões, os microefeitos – é deixá-lo fugir; querer buscar o global sem ele é também deixar fugir a totalidade”.

A terceira perspectiva, que diz respeito às possibilidades da vida cotidiana enquanto motora de transformações globais, permitiu apreender a prática pedagógica como interventora nos processos mais gerais da cultura escolar e, conseqüentemente, na cultura local. As mediações pedagógicas, a manutenção ou transgressão das prescrições dos livros didáticos desenvolvidas pelas professoras na sua cotidianidade não interferem só no imediato da sala de aula, mas as apreensões, representações e construções dos saberes e conhecimentos

movimentados na prática pedagógica, refletem para além das quatro paredes da sala de aula, pois tanto as professoras quanto os alunos habitam outros universos e os sentidos e significados<sup>30</sup> que atribuem ao que ensinam e ao que aprendem se manifesta também nas relações culturais, afetivas, ecológicas que constituem todos os espaços de vivências e convivências desse grupo.

Ao compreender as nuances desse cotidiano como um ambiente complexo, considera-se também que a prática pedagógica é complexa e se localiza em um fazer docente na sala de aula na qual habitam alunos diversos; em um espaço escolar permeado por complexas relações, físicas e humanas e em um contexto cultural híbrido de subjetividades e construções concretas. Assim, investigar os usos do livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras do Semiárido Brasileiro exigiu, também, o registro e a compreensão de alguns referenciais que fundamentam a prática pedagógica no corpo da presente investigação.

A discussão da prática pedagógica envolve uma visão, que digo ampliada neste âmbito, visto envolver aspectos relativos à práxis pedagógica, que por seu termo compreende tanto a formação das professoras como a prática docente, ambas indissociáveis de um mesmo ato educativo. Implica, dessa forma, considerar as professoras também como interlocutoras de sua própria prática, como agentes situadas em contextos híbridos, em construção nos quais permeiam complexidades, subjetividades, multidimensionalidades, que dão sustentação aos seus modos de agir pedagogicamente. Nesse sentido, Souza *et al* (2009, p. 37) concebem a prática pedagógica como práxis na seguinte acepção:

[...] seria condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas.

Entendida nessa dimensão, a prática pedagógica acontece em três contextos diferentes, que interagem na revelação da docência no cotidiano, que são o contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, o que as professoras

---

<sup>30</sup>. Os sentidos cognitivos: teórico, expressivo e factual que cada um atribui ao que conhece. O significado que ganha legitimidade na representação social do coletivo.



praticam; o contexto profissional das professoras, que elaboram como grupo um modelo de comportamento onde se inserem as ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, produzindo um saber técnico que legitima a sua prática; e o contexto sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes para elas e para seus alunos.

Essa conceptualização traz a prática pedagógica como um processo historicamente situado no contexto de determinada cultura e organizada por seus praticantes de forma intencional, “[...] implicando prática de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica”. (SOUZA *et al*, 2009, p. 34). Trata-se então, de uma prática social coletiva, realizada institucionalmente e que tem como um dos elementos fundamentais de seu processo a prática docente, que esses autores definem como “[...] apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. (Idem, p. 24).

A prática docente, portanto, está localizada no interior da prática pedagógica que interconecta os microprocessos da ação docente, discente, gestora, contextualizados com os conhecimentos e conteúdos necessários à aprendizagem e ao seu significado sociocultural. A prática docente é constituída de teorias e práticas arraigadas de intencionalidades, tomadas de decisão e opções teórico/metodológicas de acordo com as singularidades das professoras e suas referências no contexto cultural mais amplo. Para referendar e aprofundar a conceptualização de prática docente busco também contribuição em Therrien e Damasceno (1993, p. 97) que assim a concebem:

[...] prática situada, contextualizada, fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo e da cultura, entre outros [...] trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão em sala de aula.

Outra contribuição teórica importante para compreensão da prática das professoras decorre dos estudos de Pimenta (1995), que refere ao trabalho docente em sua natureza, que é ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. A ação docente se afirma por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de cada professora.

A prática pedagógica que integra o campo desta investigação constitui-se como uma ação complexa que não se limita apenas à questão da instrução, mas envolve dimensões individuais e coletivas que contribuem para a formação da personalidade, do espírito crítico e

político dos indivíduos. Envolve, pois, um contínuo movimento entre pensamento e ação, sujeito e conhecimento, objetividade e subjetividade, entrelaçados para a construção da prática pedagógica coletiva, para que esta, no seu acontecer, expresse sentido para professoras, alunos, gestores e para a própria comunidade no entorno da escola. É nesse cenário de diálogos teóricos que possibilita a compreensão do cotidiano, da prática pedagógica que o meu olhar, atravessado pelos olhares das professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola José de Amorim, se transmuta em linguagem para revelar os diversos usos<sup>31</sup> do livro didático, que, a partir das reinvenções do cotidiano da prática pedagógica mostram-se, sob a análise dos dados etnográficos em: usos do livro didático como instrumento complementar, de bricolagem docente, como instrumento de mediação crítica e mecânica e como instrumento de possibilidades de autonomia docente quanto às suas prescrições metodológicas.

### 3.1 As reinvenções do cotidiano da prática pedagógica

E o que parece igual se modifica, se mexe expressando um dizer, um fazer a mais. No cotidiano da sala de aula, em meio ao que parece estático, saltam pedacinhos de invenções. A professora entra, e a música do bom dia dá lugar à leitura de um pequeno texto que faz a algazarra da criançada silenciar. “Existem outros bons dias!” diz a professora com um riso matinal. E aquela aula de sexta feira, que poderia ser igual a outras, se reinventa em um bom dia de dez linhas. (Diário de campo, 2011).

A partir da invenção do cotidiano (CERTEAU, 2008), foi possível compreender as artes do fazer das professoras nas suas práticas cotidianas. Para além de um cotidiano inventado as professoras reinventam e se reinventam na cotidianidade de suas práticas pedagógicas. Esse cotidiano suscita acontecimentos, mesmo que pequenos e a ação docente escapa ao controle e engendra novos espaços-tempos na sala de aula.

No adentramento nas salas de aulas, as observações de episódios de ensino<sup>32</sup>, no cotidiano das quatro turmas, evidenciam que, ao tempo que as professoras seguem meios de

---

<sup>31</sup> Usos, na pesquisa, tem o significado de manuseio didático, no sentido da atitude de cada professora frente ao livro didático. Procedimentos pedagógicos concernentes ao modo como cada professora dialoga com o livro didático nas mais diversas áreas do conhecimento.

<sup>32</sup> Chamo de episódios por se tratar de apenas uma tessitura da aula, a que diz respeito ao uso do livro didático. Mesmo observando as aulas como um todo o filtro do meu olhar eram episódios que envolviam a interação direta com o livro didático. Os episódios se constituem numa perspectiva microanalítica que possibilitou o enfoque e aprofundamento do olhar sobre situações localizadas e definidas.

controle e homogeneização estabelecidos pela própria cultura escolar, inventam táticas que acabam por reinventar o cotidiano da prática pedagógica. Essas reinvenções, no encontro da sala de aula, produzem sentidos do conteúdo escolar prescritos nos livros didáticos, a partir da relação com os saberes vivenciados pelos alunos. O conhecimento sistematizado no livro didático coexiste com os saberes provenientes das experiências dos alunos. Na coexistência de saberes e conhecimentos, as professoras, ao meu olhar, apresentam-se como consumidoras inventivas do livro didático ao criarem modos próprios de fazer (CERTEAU, 2008), perante as prescrições do próprio livro, do projeto da escola e do plano municipal.

O cotidiano da prática pedagógica das professoras, que aparentemente parece repetitivo e linear, me surpreende quando os acontecimentos corriqueiros são transformados em ocasiões de aprendizagens. No cotidiano pedagógico as professoras estavam por inteiras, pois, como diz Heller (1989, p. 17):

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias. (Grifo da autora)

Todas essas capacidades estavam em funcionamento nas práticas pedagógicas das professoras, estas, enquanto praticantes do cotidiano vivido, ao trazer o livro didático ao meu olhar me fizeram linguagear com suas artes de fazer. As tessituras apresentadas a partir de agora trazem os usos que as professoras fazem do livro didático. Usos no sentido de experimentação, utilização, manuseio didático nas dimensões práticas e epistemológicas.

### 3.1.1 Usos do livro didático como instrumento complementar.

Nas minhas incursões etnográficas pelas salas de aula, percebi a presença constante do livro didático, constatando assim, que este constitui o centro do processo ensino-aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os livros de Matemática e Português, por exemplo, são os mais usados por todas as professoras porque também tiveram orientação da Secretaria Municipal de Educação sobre seus usos. Raramente as professoras usam os livros didáticos de Geografia, História e Ciências. Destes, apenas selecionam alguns conteúdos que, conforme elas dizem, dá para aproveitar de acordo com as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Em análise das narrativas das professoras nos diários da prática e nas entrevistas, constato a importância da recorrência didática a esse instrumento pedagógico, mas, recorrem com a mesma intensidade a outros livros e instrumentos como recursos didáticos. Essa constatação problematiza estudos que constatarem ser o livro didático o único recurso, o senhor absoluto da prática docente.

Nas diversas falas as professoras revelam uma transgressão quando fazem a escolha silenciosa e coletiva – entre elas - dos “seus” próprios livros:

Os livros que adoto, além dos livros adotados pelo Município são: Dia a dia do Professor (Editora FAPI); Escola em Ação (Editora Bolsa Nacional do Livro); Soletrando (Editora Iemar); Pesquisa Interativa (Editora Difusão cultural do livro); Letramento divertido (Editora FAPI); Infância Feliz (Editora Exala Educacional) e Coleção Conhecer e Crescer (Editora Exala Educacional). (Professora Flor).

Como os livros que foram adotados pelo Município não oferecem, segundo as professoras, subsídios significativos para o nível de desenvolvimento dos alunos e para expressar suas realidades, as professoras, conforme suas falas adotam<sup>33</sup> outros livros, didáticos, pois, segundo elas, estes livros são mais condizentes com as realidades dos alunos. E acrescentam que dão mais oportunidades de aprendizagens criativas e prazerosas. As professoras fazem críticas aos livros adotados pelo sistema municipal, mas consideram importante a adoção de livros porque facilita o contato dos alunos com os conteúdos, o que reforça a aceção de que “[...] dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter — e efetivamente têm — papel importante na escola”. (LAJOLO, 1996, p. 03). A fala da Professora R explicita a adoção dos instrumentos didáticos como complemento ao livro didático adotado oficialmente:

Sabendo que o livro didático agora adotado não se faz suficiente para realizarmos um bom trabalho, usamos também outras coleções. No meu caso, especificamente, uso as seguintes coleções: Escola em ação, Para Casa ou para Sala, Fazendo arte na escola, Arte no Cotidiano escolar, Comemorando com Projetos, Teleco Teco, Descobrimos a Infância Feliz. Além desses, uso outras que me são emprestadas pelas colegas. Estas coleções tem um preço não agradável porém são indispensáveis para o nosso trabalho, sendo assim pensamos no êxito daquilo que fazemos e gostamos de fazer: ensinar [...].

---

<sup>33</sup> O termo adotado é utilizado ao tratar da relação das professoras com outros livros didáticos por considerar a própria fala das professoras que sempre fazem referência “ao livros que adoto”, “os livros adotados por mim”. Mesmo não sendo na oficialidade o termo legitima suas escolhas por isso a manutenção do termo na escrita.

Os livros utilizados pelas professoras são comprados com recursos próprios e, segundo elas, são muito caros, mas, mesmo assim, adquirem para garantir que os alunos cheguem ao nível objetivado pelo projeto da escola e pelos descritores, relacionados a cada nível de desenvolvimento do aluno por série e de acordo com cada área do conhecimento. Os descritores são indicativos orientados pelo Ministério da Educação e cada município faz as adaptações necessárias de acordo com seu projeto pedagógico de educação nos diversos segmentos de ensino.

A Proposta Curricular do Município<sup>34</sup> preconiza o desenvolvimento de atividades práticas que explorem a criatividade dos alunos. Diante dessas intenções as professoras questionam, pois, os livros que o próprio Município adotou para o sistema de ensino não condizem com a proposta curricular municipal que se propõe desenvolver, esse é um dos motivos que levam as professoras a lançarem mão de outros livros como complemento ao livro didático. Essa compreensão está expressa na narrativa da Professora L:

Para desenvolver a proposta do Município trabalho com atividades práticas, jogos. Utilizo outras bibliografias para pesquisar atividades como, por exemplo: Coleção Fique Ligado (Editora FAPI); Coleção Armazém de Textos da mesma Editora. Diversos livros de matemática como A conquista da matemática: FTD com projeto interdisciplinar, Convivendo com a Matemática (editora Atual) e Materiais fornecidos pelos formadores da PROVA BRASIL<sup>1</sup>. (Professora L).

Com referência aos livros utilizados pelas professoras saliento, de acordo com as leituras das narrativas das mesmas e minhas notas de campo, que estes apresentam textos e

---

<sup>34</sup>. Proposta Curricular Direito de Aprender: Séries Iniciais. A proposta traz os descritores que são compreendidos como competências ou habilidades que os alunos têm que desenvolver em cada unidade por disciplina. Para alcançar os descritores, em cada disciplina, por bimestre, são elencados os blocos de conhecimentos que são os conteúdos/áreas temáticas que as professoras devem trabalhar.

<sup>29</sup>. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A Prova Brasil são testes aplicados no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e na terceira série do ensino médio. O foco da avaliação é a leitura e a resolução de problemas. No segundo ano o sistema de avaliação é A Provinha Brasil que é uma avaliação com intenção de oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=211&Itemid=328](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328).

contextos mais criativos, possibilitando o uso da ludicidade para resolver situações problemas. Como fala a Professora D, são mais contextualizados:

Os livros que utilizo além dos da escola são: A coleção A maneira Lúdica de ensinar que estão de acordo com os PCNs de Graça Batituci e Célia Márcia de A. Melo; a Coleção Oficina de textos 6, 7, 8, 9 e 10 anos de Regina V. Lima; a Coleção Tim –do-lê-lê, Gramática de acordo com a nova reforma ortográfica 4º e 5º ano de Waldirene Dias Mendonça; A Coleção Fique Ligado em: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia 4º ano já com a nova reforma ortográfica de Patrícia Ester e Ana Paula Anuniação, todos da Editora FAPI. Utilizo dos recursos oferecidos nestas coleções na tentativa de inspirar uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar e agradável. Considero-os práticos e dinâmicos e priorizam a capacidade de criação e reflexão do educando, com atividades simples, de fácil assimilação em que as crianças aprendem brincando com as atividades contidas nestas coleções. E que também me oferece subsídios na diversificação da produção de textos, no uso da função social da escrita a fim de facilitar a aprendizagem dos conteúdos por meio de recursos de interesse das crianças. E assim vou “tocando o barco pra frente” no meu dia a dia na sala de aula.

A fala da professora D traduz muito o conteúdo das narrativas de todas as professoras participantes da pesquisa, enfatizando a que o fato que as fazem adotar outros livros se dá por consideram que as crianças precisam aprender com prazer e muitas vezes, nas suas leituras constatam que os livros didáticos, adotados pelo Município, são muito sérios e estanques para provocar as aprendizagens das crianças.

Segundo minhas notas de campo, decorrentes das observações, nas salas de aula, sempre estavam sobre a mesa das professoras o livro didático – adotado pelo Município - da disciplina trabalhada e os livros adotados pelas professoras. Por vezes observo o uso de mais de um livro, didáticos ou não e ainda o caderninho de planejamento das professoras em uma mesma aula. Essa variedade de recursos é justificada por elas devido à necessidade de apresentar diversas formas de ensinar um mesmo conteúdo, que vão complementando, pegando o que consideram mais importante de cada livro, de cada instrumento pedagógico para compor o conteúdo e as atividades. Desse modo, dizem recorrer aos outros livros porque eles têm uma leitura mais prazerosa; mesmo que, conforme Lajolo (1996, p. 03: “[...] pareça pouco provável que um livro de Ciências provoque envolvimento estético, ou que um livro de poesia forneça informações científicas [...] é preciso não esquecer que, no reino das linguagens e dos livros [...] tudo é possível [...]”. Na verdade, são outras leituras que as professoras buscam quando didaticamente fazem essa miscelânea de recursos com o intuito de garantir a eficiência da aprendizagem coletiva, considerando o estágio de cada aluno e

compor, com vários livros o que seria função do que foi adotado pelo Município. Retomando de novo Lajolo (1996, p. 05):

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere.

No exercício de autonomia para adotar outros livros, didáticos ou não, as professoras burlam<sup>35</sup> também a ordem conteudista dos livros, os adotados pelos municípios e os adotados por elas. Mesmo as professoras escolhendo e comprando seus próprios livros, sobre estes, elas também fazem seu juízo de valor, selecionam, descartam e acrescentam o que acham conveniente para facilitar a aprendizagem dos alunos. Com referência ao facilitar a aprendizagem dos alunos a Professora M diz:

[...] quando o professor não compreende o que está no livro didático tem por obrigação de buscar em outras fontes os conhecimentos necessários para dominar aquele conteúdo para levar ao aluno, porque se o aluno não compreende fica difícil recorrer, principalmente como aqui, na zona rural que o acesso mais fácil de pesquisa é só o livro didático mesmo.

Diante desse contexto, as professoras acabam tornado-se responsáveis por oferecer aos alunos o maior leque de recursos didáticos, e de preferência que facilitem a compreensão considerando a dificuldade de acesso, por parte dos alunos, a outras fontes de pesquisa. As professoras não consideram os livros adotados ruins só criticam a falta de sentido de alguns textos e a ausência de conhecimentos que contribuam mais para “formar” o aluno que se deseja no projeto da escola e do Município. Considero o fato das professoras descartarem alguns livros didáticos, ou alguns conteúdos e usarem outros livros para dar conta da aprendizagem dos alunos, uma forma de “[...] evitar ou (pelo menos) atenuar as conseqüências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, *deseduca* seus leitores”. (LOAJOLO, 1986, p. 06, grifo da autora).

É notório também que as professoras estabelecem um diálogo mais próximo com os

---

<sup>35</sup>. Mesmo o significado da palavra sendo ludibriar e enganar, aqui a uso no sentido de transgredir, atravessar, infringir uma regra posta, como no caso é a divisão do livro em unidades para serem seguidas ordenadamente. O termo burlar foi usado em uma das narrativas das professoras como forma de transgressão ao livro didático.

livros adotados por elas, talvez por, além do que elas já enfatizaram nas suas narrativas sobre as formas mais criativas de apresentar e sugerir os conteúdos, terem sido por uma escolha voluntária e não autoritariamente imposto às suas práticas. Nessas análises, o livro didático senhor absoluto da prática docente, como apontam alguns estudos, desce do pedestal, pois as professoras, assumindo o centro do diálogo se colocam na posição geppetiana<sup>36</sup>, sem suas mãos e leituras o objeto livro não ganha movimento. Elas sim são senhoras absolutas de suas práticas, pelas suas artimanhas de Professoras “Geppettas e Fadas Azuis”, criam, dão movimento e vida aos livros didáticos.

### 3.1.2. Usos do livro didático como instrumento da bricolagem docente

O componente da diversidade do sujeito professor, do sujeito aluno, bem como, a diversidade de todo o universo físico e humano escolar são composições elementares para a constituição do agir e interagir pedagógico em torno do livro didático. É nesse agir e interagir pedagógico que a prática docente, situada na prática pedagógica, constrói significados e ganha sentido no contexto de sua realização. Labutar no exercício de ensinar e aprender em contextos de ausências de estruturas físicas, com as tecnologias ainda artesanais e com o escasso acesso aos bens de ordem cultural/intelectual leva as professoras a inventarem e reinventarem outras artes de fazer que desencadeiam um constante movimento de bricolagem. Concebo a bricolagem para além do seu conceito inicial apresentado nos estudos de Lévi-Strauss<sup>37</sup>.

A bricolagem no meu olhar e dizer etnográfico tem como referência Kincheloe (2007, p. 30) quando diz que “[...] a bricolagem se dedica a uma forma de rigor que dialoga com inúmeros modos de produção de sentido e de conhecimento, que têm origem em diversos locais sociais”. Nesse sentido a bricolagem reúne o diálogo do empírico com o científico, o improvisado com o rigor, em uma busca que também é epistemológica. A bricolagem é tarefa difícil e exige um conhecimento de si, dos instrumentos didáticos a serem

<sup>36</sup>. Uso o termo como metáfora de Pinóquio, boneco de madeira que ganha vida e movimento pelas mãos e sabedoria de Geppetto.

<sup>37</sup>. Bricolagem é um termo oriundo do francês, proposto pela primeira vez por Lévi-Strauss (1976) para se referir a trabalho manual feito de improviso, aproveitando toda a espécie de materiais e objetos disponíveis. Para esse autor, o *bricoleur*, ou como eu chamo na pesquisa “bricoleiro” trabalha com as mãos, usando meios indiretos se comparados com os do artista. O *bricoleur* está apto para executar grande número de tarefas diferentes. Ele subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas, concedidas e procuradas na medida do seu objetivo.



mobilizados e dos outros sujeitos do conhecimento. Nesse sentido, abandono o termo francês *bricoleur* usado por Levi-Strauss e trago o abasileirado *bricoleiro* ou, no caso das professoras interlocutoras da pesquisa, *bricoleiras*.

Mirar e ver, pelas minhas andanças etnográficas do olhar, as professoras como bricoleiras é percebê-las, no seu movimento cotidiano em sala de aula, como alimentadoras de fazeres inventivos e imaginativos.

Em diversos episódios etnográficos de ensino as professoras lançavam mão das únicas ferramentas disponíveis para a realização da tarefa de ensinar. Em muitos casos, um único conteúdo tinha subsídio de várias técnicas e instrumentos didáticos para atingir a compreensão do aluno. São atitudes de bricolagem que implica um improviso, mas também, “[...] um processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação (KINCHELOE, 2007, p. 17). A diversidade nas artes de fazer das professoras, o que chamo de bricolagem funciona para envolver e possibilitar que os alunos aprendam a partir de vários modos de produção de conhecimento, de vários artifícios didáticos como os jogos, a feitura plástica e os próprios livros didáticos mediante seus textos grafados e imagéticos.

Destaco quatro episódios etnográficos de ensino, do 2º, 3º, 4º e 5º ano nos quais as professoras exercitam a arte da bricolagem para dinamizar e facilitar a aprendizagem e o livro didático aparece como instrumento provocador dessa arte de fazer mediante a bricolagem.

Episódio Etnográfico de Ensino 1 : Aula de Matemática na sala da Professora Flor

---

- Vamos aprender matemática?
  - Vamos! Responde a turma quase que em coral sincrônico.
  - Eu gosto de matemática. Diz Z. já com o livro aberto aleatoriamente.
  - É no livro fessora? Grita J. no fundo da sala
  - Professora J.! Professora!. É. Na página 175.
- As formas geométricas e seus contornos. Acharam? Flor fala virando o livro

- aberto para a turma visualizar.

Enquanto alguns vão folheando o livro para achar a página a Professora pede que botem a data bem de leve na página do livro. A data fica como registro do dia da atividade, mas, precisa ser leve para o próximo aluno que for utilizar o livro poder apagar. Enquanto as crianças desenham a data Flor sai um pouco do livro e provoca eles para ver a forma que conhecem, coloca algumas formas no quadro acrílico. Registra-se aqui um primeiro modo de aproximação com o conteúdo.

- Redondo ou Círculo? Pergunta a professora apontando para a forma desenhada no quadro. As crianças foram dizendo as coisas que conheciam com a forma redonda:

- Lâmpadas

- Sol

- Ventilador

- Ventilador, K.? Pergunta a Professora com um riso meio de canto de boca.

- Sim Pró, quando ele tá ligado é redondo.

- Certo. Vamos observar se K. tem razão. Todos se voltam para os ventiladores espalmados nas quinas da sala e por instantes seus olhos também se arredondam ao circular o olhar no aparelho.

- É, é círculo! Respondem eles numa algazarra de descoberta.

- O que mais conhecemos de redondo ou círculo?

- A cabeça dos alunos! Diz C.

Todos riram com a cabeça dos alunos e muitos disseram que não tem cabeça de círculo. As formas trabalhadas são círculo, quadrado, triângulo e retângulo.

A Professora prossegue perguntando algumas formas como a do quadro, uma caixa, uma bola, um saco, uma caixa de sapato, até identificar todas as formas e em seguida pede para observarem a sala de aula, utilizando um segundo modo de explorar/aprofundar o conteúdo: a sala de aula com suas geometrias.

- Que formas vocês vêem?

- triangulo nos paus da telha.

- quadrado no chão.

- retângulo no quadro

- O armário Pró é qual? Pergunta F. apontando os cinco dedos para o armário colorido que fica do lado direito da sala.

- Retângulo. Responde Flor se aproximando do armário como se quisesse puxar o olhar da turma para o objeto.

- O livro de Português é quadrado! Grita J.H com voz saltitante.
- Não, é retângulo! Z. levanta com seu livro na mão e com voz de quem já apreendeu o assunto.

Falando em livro pesquisem nos livros didáticos de vocês, o de português, matemática, ciências e geografia outras formas e vamos desenhá-las e colori-las no nosso caderno.

A Professora inicia o terceiro modo de conhecer o conteúdo e agora em uma exploração que posso chamar uma interdisciplinaridade rasa, só no sentido da mobilização das outras disciplinas, mediante livros didáticos.

O livro de matemática, a partir da proposição do conteúdo, provocou a professora realizar um movimento de bricolagem, integrando o meio real, no caso a sala, as diversas disciplinas representadas pelos respectivos livros e a própria representação das formas identificadas, a partir de desenho e cores. O procedimento didático da Professora, traz a ação da bricolagem que conforme a acepção de Kincheloe (2007, p. 27) “ é [...] desenvolver formas sutis de trabalho com o conhecimento” e isso é possível visualizar nesse episódio etnográfico de ensino quando a professora foi conduz sutilmente os alunos ao conhecimento das formas geométricas, mediante os instrumentos disponíveis na própria sala de aula, que em dias normais pareciam imperceptíveis aos olhos das crianças.

#### Episódio Etnográfico de Ensino 2: Aula de Matemática na sala da Professora D.

---

- Todos peguem o livro de matemática na página 114. Inicia a Professora abraçada ao livro aberto.
- O que vocês vêem? A fala da Professora acompanha seu andar por entre as carteiras que pareciam desordenadas, mas, aconchegantes.
- figuras! Diz N ainda com o livro entreaberto.
- contas! Fala B. levantando o livro acima da cabeça.
- uma pilha de dados.
- uns números no quadro. Falam dois a mesmo tempo se entreolhando e rindo pela coincidência.

- Agora leiam além das imagens. O que mais compõe o texto?

Alguns já vão logo copiando devido o costume de copiar no caderno as atividades do livro. A professora fala que não vão copiar vão só fazer uma leitura interpretativa dos problemas. O livro vem como primeiro elemento didático de aproximação do conteúdo.

Os alunos vão fazendo a leitura, a Professora vai dando exemplo no quadro e ajudando a eles a compreenderem o que os problemas trazem. Pede que peguem o material dourado que é um jogo pedagógico que traz barras e cubinhos que representam unidade, dezena, centena e milhar. Exploram o jogo e resolvem, interpretam as questões de outra forma. O material dourado se configura como segundo instrumento didático de exploração do conteúdo. Os alunos se agrupam porque não tem material dourado em grande quantidade para trabalharem individualmente. Aos poucos, as imagens da página 114, viram problemas e estes vão sendo resolvidos numa mistura cognitiva e motora que dão vida ao material dourado.

- Vamos ler agora as páginas 115 e 116, e vamos procurar a forma mais confortável para fazermos uma atividade.

Nas respectivas páginas aparecem diversos mosaicos em quadros, mandalas e outras figuras geométricas. Os alunos se espalham. Se agrupam os que não trouxeram o livro com quem trouxe. Alguns se acomodam no chão para fazerem a atividade. Abandonam as carteiras e criam outros espaços na sala. Aos poucos a sala torna-se habitada nos mais inusitados cantos.

- É o que Pró, que vamos fazer? Pergunta A.

- Descobrir formas, dessas que estamos estudando, em outros materiais que costumamos usar.

- É mosaico?

- Sim, vamos explorar os livros didáticos de Português, Ciências e outras páginas do de matemática para descobriremos outros mosaicos ou imagens que se assemelham a um mosaico.

A idéia de mexer com vários livros parece animar os alunos. Entra em cena o terceiro modo de conhecimento do conteúdo. A Professora diz que quando descobrirem as imagens leiam os conteúdos da página e tentem associar com o que eles viram no livro de matemática. Num único episódio de ensino são três instrumentos entre didáticos e paradidáticos para ajudar na compreensão dos

conteúdos.

Os alunos depois da exploração falaram sobre cidades, obras de arte, mapas, mandalas e até chegaram a conclusão que mesmo que a imagem seja parecida nos livros, o conteúdo é diferente, em ciências não fala em cubo, mosaico, fala de animais, plantas e em Português os mosaicos falam de leituras, desenhos de cenas da vida, poesia e histórias. A aula termina com muita empolgação e até o portão os alunos ainda falam do que acharam nos livros.

O movimento de bricolagem, realizado pela professora, na interação com o conteúdo do livro didático, segundo Kincheloe (2007, p. 54) “[...] funciona para reunir múltiplos conhecimentos para formar novas interações epistemológicas e ontológicas”. Nesse sentido, o movimento da bricolagem docente possibilitou aos alunos, mediante o contato com uma diversidade de recursos, aprenderem outras textualidades, o que contribuiu para agregar ao conteúdo dos cálculos das medidas em formas geométricas, já trabalhadas no livro de matemática e com o material dourado, a cadeia alimentar identificada no livro de ciências, os gêneros e tipos textuais identificados no livro de português e que associaram à cenas de seus cotidianos.

Esses múltiplos conhecimentos, que envolvem achados nas diversas disciplinas, mediante o uso bricoleiro do livro didático, provocaram novas interações e outras formas de representação e apreensão do conteúdo que, não fosse o movimento de bricolagem da professora, poderia ter se fadado às páginas chapadas dos conteúdos de matemática. No percurso da bricolagem com os diversos recursos percebi a interação e cooperação dos alunos entre si. Os que já apreendiam o conteúdo nos primeiros momentos de aproximação já iam ajudando aos colegas nos próximos momentos e isso sob o olhar atento da professora que no final da aula me falou ter ficado contente porque percebeu que todos tinham compreendido o conteúdo, mesmo que em momentos diferentes e que os recursos usados contribuíram para atender o nível de cada aluno e o tempo de aprender o conteúdo.

Episódio Etnográfico de Ensino 3 : Aula de Português na Sala da Professora  
R.

---

Os alunos vão chegando e se acomodando e a Professora distribui os livros de

literatura para a leitura inicial. É interessante, a relação deles com os livros de literatura, alguns assim que pegam já folheiam logo do começo ao fim, antes de iniciar a leitura; outros olham minuciosamente a capa, pegando como se explorassem tutilmente a obra até abrir e começar; outros demoram a abrir; outros já abrem e começam a ler. Enquanto eles lêem a Professora verifica o “para casa” nos cadernos.

- Agora vamos recontar a história que lemos da forma como entendemos?

- Vamos! Respondem todos

- Comece, P!

Os alunos vão recontando ainda com voz baixa e a Professora faz observação que eles precisam contar ou ler na mesma intensidade que falam quando estão com conversas paralelas. Ficaram animados quando a Professora falou para pegarem o livro didático de português.

- Observem a imagem na página. 22. É uma tela de Tarsila do Amaral.

Eles observam e vão falando o que vêem [aqui foram suprimidas partes utilizadas quando fiz a análise do livro didático como potencializador do conhecimento] A Professora provoca os alunos para verem quem pintou a tela, e o nome da tela.

Todos leram e disseram em alta voz.

- Vocês dariam outro nome a tela?

- pé de banana. Fala P.H.

- pé de mamão. Retruca A.

- pintura. Complementa em voz quase faltante L.

- Que lugar é esse? Cidade ou interior? A Professora continua provocando a expressão das leituras dos alunos.

A pergunta causou uma euforia. A maior parte respondeu interior, somente C. disse que é uma cidade porque tem casas. Foi um protesto geral porque do interior também tem casas onde eles moram.

- Interior porque na cidade não tem areia. Expressou A.

Em meio a contestações e aprovações cidade e interior se hibridavam que chegaram a um consenso que era um lugar que poderia ser cidade ou a comunidade deles de outra forma de ver. Houve uma interação com a tela.

A imagem, no livro de português se constituiu como o primeiro instrumento de aproximação com o conteúdo. A Professora provoca os alunos para descobrirem em outros livros didáticos obras de arte. Entra em cena o segundo instrumento de exploração do conteúdo, os livros de outras disciplinas.

- Façam a leitura e depois uma releitura em forma de desenho da obra que acharem

mais interessantes.

Adverte que é importante ler o que se diz da obra para compreenderem o sentido e conhecer mais sobre arte. Nessa exploração, as mãozinhas passeiam pelos livros, os que não tem todos os livros, pedem por empréstimo aos colegas e assim vão compartilhando buscas, achados e olhares. Em meio á busca nos livros os alunos já iam dando as devolutas para a professora e os colegas.

- No de ciências só tem umas esculturas de lixo, é arte Pró? Aluna A.

- Claro. Quando o lixo é transformado em outra estética passa a ser arte. Fala se aproximando a Professora.

- No de matemática não tem nada de arte, só conta. L fala desapontado e todos concordam com ele.

- Achei foi muito em Geografia tem muita pintura. Até os mapas tão arte Pró!

- E desenho também. Desenho pode Pró? Fala V.

- Desenho é obra de arte. Agora lembrem de ler para ver de quem é a obra, como foi feita etc. Isso é importante para vocês aprimorarem seus conhecimentos.

- Tem um mapa bem bonito, parece pintura. Vou ver se é arte e quem fez. Expressa M, indo de uma carteira para outra.

Com as leituras das obras encontradas, pude etnografar a escassez de obras de arte nos livros didáticos. Nas releituras eles desenharam e pintaram, mesmo com pouco material, obras interessantes e se identificaram como autores das obras. A Professora faz um varal com as produções dos desenhos dos alunos.

Aos poucos o varal foi se compondo com os coloridos das releituras das obras. Cada um desenhou elementos que acharam interessantes. Todos visualizaram as obras antes de ir embora.

Os alunos interagiram com diversas linguagens a pintura, o desenho, a escultura e até a maquete. A releitura através do desenho e/ou pintura feita por eles é o terceiro instrumento de bricolagem para representação do conteúdo.

O elemento artístico, articulado à pesquisa de obras em outros livros e à própria imagem lida no livro didático de Português, oportunizou o contato com a produção textual imagética como resultado de leituras estéticas em outros livros. Nunca vemos um mapa como uma obra de arte, aliás, é raro enxergar nas imagens dispostas no livro didático, independente da disciplina, uma estética que transcenda o conteúdo prescrito. O movimento de bricolagem da Professora R, não ensinou só sobre arte, mas oportunizou os alunos interligarem a arte à

geografia, à matemática, à ciências etc. Meu olhar etnográfico sinaliza que a partir desse reboiço de aprendizagem, os alunos e alunas reaprenderam a olhar as imagens e suas estéticas nos livros. É outro olho que se desvela, o olho que ao olhar ler e ao ler produz releitura.

#### Episódio Etnográfico de Ensino 4: Aula de Ciências na sala da Professora L

A professora mostra um cartaz, primeiro instrumento para aproximação com o conteúdo, que traz uma imagem grande do mosquito da dengue e algumas tirinhas verbalizando o que é e como se pega a dengue.

- O que vocês vêem no cartaz? Pergunta a Professora estendendo o papel para além de sua altura

- A dengue. Falas sincronizadas e em timbre agudo.

- O que vocês sabem sobre o mosquito da dengue? Provoca a Professora.

- Não deixar água parada. Fala alto E.

- ele é listrado. Complementa D.

- Gosta de água limpa. Volta a falar E.

- Quando o mosquito pica a pessoa fica bem mal. Diz A.

- é, com dor de cabeça. Complementa N. teatralizando uma dor enorme.

A professora abre outro cartaz, parecendo um folheto em quadrinhos e mostra o ciclo de vida do mosquito. Coloca em cena o segundo instrumento para explorar/aprofundar o conteúdo.

Pergunta o que o mosquito precisa para se desenvolver e eles vão falando um monte de coisas; água parada, caixa destampada, pneus e garrafas com água e etc.

- Vamos pensar se na nossa casa não está propícia para o mosquito? Questiona a Professora indo para o fundo da sala.

- Não! Esse não, foi coletivo, a sala entoou numa só voz.

Ta tudo limpo! Vão justificando o não

- Vamos pegar o caderno para fazer uma produção sobre a dengue. Pede a Professora afixando o cartaz e o folheto próximo ao quadro de acrílico.

A professora pede que eles escrevam o que sabem sobre a dengue e depois descubram em outros livros, textos sobre o assunto e anotem o que acharem de diferente, o que eles ainda não sabiam sobre o mosquito. Cada um vai ilustrar o seu texto. A professora lembra que o texto não é pra ser pequeno não. Eles começam a contar o tanto de linha que já fizeram.

Em conjunto entra os outros livros didáticos e o caderno de produção e ilustração



como o terceiro instrumento de exploração e produção do conteúdo estudado. Folheiam os livros didáticos de geografia, história, matemática e alguns de literatura que estão na estante.

No livro de Português, na página 74, eles encontram um texto sobre a dengue:

“ Monstro faz mais uma vítima”. Fazem comentários que acharam engraçado o texto porque o homem que foi picado foi denunciar o mosquito na delegacia. A Professora fala que a proposição da produção textual partindo do que eles sabem e complementando com o que eles aprenderam com os textos é para produzirem um jornal informativo sobre o mosquito. A proposição da atividade os deixou animados e foram logo anotando os materiais para na próxima aula iniciar o jornal. Encaminha para eles verem em outras fontes de pesquisa mais informações sobre a dengue para compor o jornalzinho.

O movimento de bricolagem não se encerrou no episódio etnográfico de ensino em destaque, além dos instrumentos utilizados em sala de aula, entra a pesquisa em outras fontes como quarto instrumento e a produção do jornalzinho informativo feito manualmente que se constitui como o quinto instrumento de conhecimento e apresentação do conteúdo trabalhado.

Em todos os episódios os variados instrumentos são utilizados como um percurso para a apropriação e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. O primeiro instrumento vem com o intuito de aproximar o aluno do conteúdo, o segundo instrumento, propõe a exploração para aprofundamento do conteúdo em outras áreas do conhecimento e o terceiro, quarto ou até o quinto aguçam as formas de representação, releitura dos conteúdos, verificando assim, de forma sutil, o grau de apreensão e compreensão do conteúdo e de como este virou conhecimento, ou seja enatuado no nível do afeto e do intelecto dos alunos.

Em todos os episódios analisados têm uma presença grande do livro didático das diversas áreas do conhecimento. A proposição de explorar outros livros de outras disciplinas é interessante para possibilitar uma interrelação daquilo que é aprendido nas diversas contextualidades.

A bricolagem nesses episódios é o próprio acontecimento, que possibilita, mediante a arte de fazer das professoras, uma prática viva da sala de aula, uma prática viva do livro didático que pelo imprevisto ou planejamento, pelo imprevisto ou controle se remodela, encontra sentido no que está às mãos. Essa é a alquimia das professoras no exercício da

bricolagem, vivificar uma estrutura que “[...] funciona voltada para dentro, lúdica, complexa e rigorosa”. (BERRY, 2007, p. 123).

Os conteúdos, como veículos de conhecimento, trazidos em cada episódio etnográfico de ensino se configuraram enquanto texto como porta de entrada, o que Berry (2007, p. 128) chama de POETA, o início de tudo. O que provoca a povoação de outros conhecimentos:

O POETA (o texto como porta de entrada) [...] é qualquer coisa que tenha ou possa produzir sentido – uma imagem, um livro, uma fotografia, uma história, uma teoria, uma reportagem de jornal, uma questão social, um prospecto de saúde do consultório médico, uma sala de aula, um filme. Como disse um estudante – tomando emprestado de Paulo Freire – o mundo é um POETA na bricolagem.

Nesse sentido a bricolagem é um processo que permite que os alunos e também as professoras ampliem e aprofundem sua compreensão dos múltiplos sentidos de seu texto, considerado como porta de entrada. Assim as figuras geométricas, os cálculos das medidas das formas geométricas, o Mamoeiro de Tarcila do Amaral e o cartaz do mosquito da dengue foram os textos como porta de entradas que a partir do exercício das bricoleiras professoras produziram sentido e motivaram outras bricolagens e novas produções de sentidos ao conteúdo ensinado e apreendido.

É importante para vivificar essas considerações acerca da bricolagem das professoras, destacar a fala da Professora D quando diz que:

A gente vai experimentando, pega um jogo ali, cria uma brincadeira acolá, pesquisa nas fontes que temos cesso e assim vamos montando nossa forma de dar a aula. O importante é conhecer porque se não conhecemos o conteúdo e surge algum imprevisto não vamos dar conta. As atividades lúdicas, por serem criativas, envolve mais eles, aí aprendem com prazer. O professor tem que ser criativo, sabido e criativo [...].

Retomando ao meu olhar interpretativo, a fala da Professora D, considero que nesse exercício da bricolagem, tendo como centro o uso do livro didático, as professoras, mesmo trabalhando com seus improvisos e imprevistos, tecem sobre suas artes de fazer uma reflexão que é movimento de ler e reler o que praticam. Nesse caso, tendo como suporte a fala de Kincheloe (2007, p. 82), acredito que a visão crítica que as professoras tem da bricolagem que fazem no cotidiano da prática pedagógica, no cenário da sala de aula, as levam refazerem a si próprias, suas disciplinas e o mundo em seu derredor.

### 3.1.3 Usos do livro didático como instrumento de mediação: nas entrelinhas a mediação didática mecânica e a mediação didática crítica

No centro da minha lente retínica, o livro didático e as professoras, no diálogo cotidiano, apresentam-se em cena como protagonistas e/ou personagens secundários. Na triangulação dos dados produzidos nas narrativas, entrevistas interativas/reflexivas e nas minhas observações e notas de campo, a mediação aparece como mais um eixo categórico que analiso. Nas narrativas, as professoras sempre se reportavam às formas como adaptavam conteúdo, modificavam prescrições e inventavam atividades e dinâmicas para tornar o conteúdo do livro mais acessível aos alunos, exercitando assim, no seu lugar cotidiano, a sala de aula, o livro e as prescrições da própria escola e da política municipal, uma arte de fazer que extrapola, que vaza ao que é enquadrado, ou seja sem sair do lugar onde tem que habitar todos os dias e que lhes impõem uma lei, as professoras instauram a pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação [elas] tiram daí efeitos imprevistos. (DICERTEAU, 2008, p. 93. Acréscimo da pesquisadora).

O primeiro desafio ao analisar essa categoria foi a identificação de que mediação<sup>38</sup> estou falando, que ela é da aprendizagem é fato porque mexe com as alterações dos processos cognitivos, mas, como o foco é o uso do livro didático e essa mediação traz para o centro do diálogo as professoras como mediadoras e o livro didático como mediado e também mediador, defino por trabalhar com a mediação didática, sendo esta uma interlocutora para a aprendizagem. Para situar a mediação didática, tomo como referência os estudos de D'Ávila (2008) e Meier e Garcia (2007).

Como a definição de mediação varia conforme a especificidade de sua utilização e do sentido que se quer produzir, parto da base filosófica para qual a mediação é um processo criativo, mediante o qual se passa de um termo inicial e um termo final e da base psicológica que tem a mediação como uma seqüência de elos intermediários mediante estímulos e respostas numa cadeia de ações. (HOUAISS, 2001, *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 37). Para melhor compreensão do termo mediação, na aplicabilidade da pesquisa, amplio sua conceituação do ponto de vista didático subsidiada por D'Ávila (2008, p. 124):

---

<sup>38</sup>. Pesquisando o significado de mediação, constata-se que o vocábulo entrou para o dicionário de língua portuguesa em 1670, sendo entendido como o ato ou efeito de mediar, ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputas; é o processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos. (MEIER; GARCIA, 2007, p. 37).

Refere-se a um sistema regulador que, na prática educativa, procura dar sentido ao objeto de conhecimento, tornando-o desejável ao sujeito cognoscente. Constitui-se, assim, como um meio de intervenção de natureza didática, uma passagem nada linear, que transforma uma totalidade em outra. A mediação didática incide na relação que o sujeito (aluno) estabelece com os objetos de conhecimento; relação essa também mediada (mediação cognitiva) pelos processos cognitivos do próprio sujeito [...].

Nesse entorno a mediação didática é a mediação da mediação; opera a partir dos resultados da mediação cognitiva, organizando e concedendo forma ao diálogo do objeto de conhecimento, no caso o livro e seus conteúdos, com os alunos que passam a desejar e ter prazer pelo que querem e passam a conhecer. A mediação didática significa, portanto, a ação das professoras em possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo aluno significa uma intencionalidade entre as professoras, o livro didático e o aluno, de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes dos conteúdos trabalhados a fim de que o aluno construa sua própria aprendizagem e desenvolva uma autonomia de aprender pro si só, extrapolando o que apreende em sala de aula.

O cotidiano da prática pedagógica das professoras revela-me, mediante alguns episódios de ensino, situações de mediação didática de natureza mecânica e situações de mediação didática de natureza crítica. Para abordar os usos do livro didático como mediador e mediado, tendo como referência o estudo de D'Ávila (2008) considero a mediação didática de natureza mecânica a que é conduzida pela professora à reprodução dos conteúdos prescritos no livro didático sem que o objeto de conhecimento seja modificado pela professora que media enquanto sujeito que ensina ou pelo aluno que está na condição do sujeito que aprende. Na mediação didática mecânica observo que o livro didático é quem dá a direção para o ensino, nesse caso torna-se mediador em lugar das professoras.

As professoras, na mediação didática de natureza mecânica, não se dão conta da intencionalidade de suas ações que passam a operar transmissões de conteúdo sem provocar nenhuma alteração, modificação no ânimo dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. A mediação didática de natureza mecânica é identificada quando as professoras seguem à risca as prescrições do livro didático.

Na mediação didática de natureza crítica, também sustentada em D'Ávila (2008), as professoras inauguram possibilidades criativas, de resignificação do próprio livro e suas prescrições. O livro sai da posição de regulador para um instrumento auxiliar secundário e as professoras acabam por reconceptualizar suas atividades de ensino, passando a protagonizar a mediação e fazendo do livro didático um instrumento mediado. Na mediação didática de

natureza crítica a ação das professoras tem uma intencionalidade que provoca um decifrar do próprio livro didático, produzindo situações didáticas criativas, despertando o aluno para o desejo de aprender.

Nos episódios de ensino que destaco é possível observar a presença das duas formas de mediação. As professoras transitam entre a mediação didática de natureza mecânica e de natureza crítica e essa ação justifica-se, segundo elas por conta do tempo para planejar, estudar, pesquisar e construir a aula, como enfatiza a fala da professora Flor quando da entrevista interativa reflexiva:

[...] o desempenho da aula depende muito da situação de conhecimento do professor. Tem aula que por não ter tido tempo de pesquisar e analisar faço como está no livro, mas tem outras aulas que me identifico mais com o conteúdo, tenho tempo de planejar pesquisando e fazendo ligação com a realidade dos alunos [...] nesse caso só uso o livro como apoio e de um texto do livro surgem várias coisas boas que fazem a gente e eles pensarem. Eu gosto quando consigo dar aula assim.

A proposição é que as professoras usem o livro didático como um instrumento mediador na construção dos saberes dos alunos e também dos seus próprios saberes, mas sem que esse instrumento se torne o único condutor da ação docente. Em sendo o livro didático um meio auxiliar no processo cognitivo da aprendizagem dos alunos, é necessário, antes da sua utilização prática na sala de aula, que o professor compreenda o seu significado, com o objetivo de entender a sua função, a sua importância e valoração no processo educativo. Nesse contexto passo a tecer análises de cinco episódios de ensino nos quais, as mediações didáticas de natureza mecânica e de natureza crítica se movimentam no interior da prática pedagógica das professoras.

Episódio Etnográfico de Ensino 1: Aula de Matemática na sala da professora M.

---

A professora tirou umas produções do mural e entregou aos alunos que as fizeram. Diz respeito a uma atividade de português, um texto em quadrinhos. Ao meu lado um aluno folheou o livro didático de geografia procurando histórias em quadrinhos e diz para a professora que gosta de textos em historinhas.

- Abram na página 51 e respondam da 1ª à 4ª questão. Indica a professora já com o livro aberto

- É do assunto de ontem pró? Fala E.

-É sim, são atividades de divisão. Copiem no caderno para não riscar os livros para ficar limpo para o próximo ano.

A Professora comenta comigo que alterna as páginas porque alguns conteúdos estão avançados para eles e mesmo estando no início do livro ela só vai trabalhar no segundo semestre porque eles já vão estar mais desenvolvidos. Falando isso espera que se acalmem para ler as questões.

- Entenderam? Todos já abriram na página? Fala M. passando pelas carteiras dos alunos.

- Entendemos! Entoa o coro de diversas vozes.

- Agora respondam! É do conteúdo que já trabalhamos, vamos ver o que aprendemos.

A professora se aproxima e diz que essas questões ela já leu previamente e verificou que todas estavam no nível dos alunos compreenderem. Mostra algumas atividades como da página 34 que a atividade requer o uso de calculadora e como trabalhar com uma realidade que oferece o mínimo?

Os alunos mal têm o livro, enfatiza ela. Mostra outra questão na página 21. A questão diz o seguinte: Josias trabalha numa empresa que está com dificuldade para pagar seus funcionários. Esse mês ele só recebeu R\$ 450,00. Quanto a empresa ainda lhe deve? A questão nem informa qual o salário de Josias para os alunos calcularem quanto lhe falta. Diz a professora. Trabalhei essa página na aula passada, as outras questões eles seguiram como está no livro, mas essa eu intervi porque eles questionaram quando leram e juntos acordamos colocar o salário de R\$ 1.000,00.

Diz que o professor tem que criar uma situação que complemente muitas questões que estão no livro. Os alunos dão sinal de que estão concluindo a tarefa:

- Pró terminamos. Fala A.

- Todos terminaram?

- Sim. Em coro fala a turma.

- Agora a questão 8 da página 72.

Alguns já se mostravam cansados de copiar, mas, mesmo assim se arrastavam com a caneta. A professora ainda próxima diz que eles reclamam de copiar “mas, é o jeito ou seguindo o livro ou copiando no quadro eles tem que copiar sempre porque não podem responder no livro”.

- O que vocês compreenderam com as questões?

- Nada!

- Nada? Tanto trabalho e não compreenderam nada?
  - Aprendi dividir. Diz um aluno e muitos repetem a mesma coisa.
  - Então vamos corrigir começando pelas questões que vocês acharam mais interessantes.
- Na hora da correção, por partir do interesse deles, fizeram um barulhinho bom de alegria e aprendizagem.

Na oportunidade da correção a professora que vinha mediando mecanicamente as questões foi atribuindo outros sentidos aos enunciados, questionando como eles podiam relacionar o que diziam a questão com a vida deles, então surgiram nomes de estradas, nomes de pessoas amigas, as idades deles mesmos. Nessa metamorfose de ação, os alunos parecem acordar, despertar e fica perceptível a alteração no modo de compreensão do conteúdo que os leva a formularem suas próprias formas de entendimento como diz Meier e Garcia ( 2007, p. 71) “ [...] a essência do ato de aprender está em uma construção própria de conceitos, de teorias, de conhecimento, em oposição a recepção passiva de informações.”

Quando a professora M inicia uma mediação de natureza crítica, os alunos se envolvem mais com o conteúdo, alguns que tinham feito os cálculos errados à proporção que a professora ia mediando, aproximando as questões do que eles iam falando, ficava evidente a expressão alegre do entendimento, de aprendizagem. O livro que até a metade do episódio de ensino era o instrumento regulador da situação didática passa a um instrumento de apoio numa cena que agora era protagonizada pela professora em interação com os alunos. Uma das características principais das mediações de natureza crítica é a possibilidade dos alunos enxergarem-se dentro do conteúdo o que possibilita a sua recriação.

### Episódio Etnográfico de Ensino 2: Aula de Português na Sala da Professora Flor

---

- Vamos trabalhar com o livro de Português na página 44.
  - 44,44,44,44,44,44 todos iam repetindo a página.
- Eles abriram o livro e já começaram a ler, explorar. Z. veio sentar perto de mim para dividir o livro, pois eu não tinha. Ela deixou claro que ela era quem ia fazer e eu só ia ficar olhando. Enquanto a professora agrupava os alunos para os que não tinham livro sentarem junto com os que tinham, alguns já estavam concentrados na leitura.

diz que aqui (na escola) na hora do recreio depois do lanche eles saem para brincar.

Havia uma valorização da voz das crianças, como também já observado em outras aulas das outras professoras. Uma preocupação em trazer para dentro da atividade o sujeito que aprende.

- Peguem os cadernos e extraíam do texto; nome de pessoas, nome de coisas e organizem em listas.

- Faça no quadro pra eu ver Pró. Diz K.

- A pró copia os indicativos no quadro:

Construção de listas temáticas

PESSOAS e LUGARES

O indicativo do livro (extrair do texto nome de pessoas e coisas para organizar em listas), pela reação das crianças, foi eclipsado pela mediação da professora que opta por trazer os elementos das realidades dos alunos com o intuito de aproxima-los do conteúdo facilitando a compreensão e aprendizagem.

- As pessoas podem ser os nomes de seus amigos, parentes, conhecidos e os lugares os que vocês já andaram ou ouviram falar. Quando terminarem de fazer as listas com nomes conhecidos identifiquem os nomes de pessoas e lugares no texto.

- Vixe, aí eu não sei não Pró.

- Como não sabe? É a mesma coisa só que no texto aparecem outros nomes diferentes do que fizeram nas listas de vocês.

Fazer o nome das pessoas e lugares conhecidos (escreve-los), eles fizeram rápido, mas na hora de identificar no texto nomenclaturas dessa natureza, alguns sentiram dificuldades. A professora foi conduzindo, orientando individualmente. Naverdade, pude perceber que a maior dificuldade residia naqueles alunos que ainda não conseguem ler proficientemente. A propósito, Professora diz que muitas vezes deixa de trabalhar as questões do livro por conta das dificuldades que alguns alunos ainda têm, mas sabe que é preciso desafiá-los para não só lidarem com as coisas que são conhecidas, por isso, diz ela, que quando tem mais tempo planeja o conteúdo relacionando o que está no livro com as vivências dos alunos porque assim eles interagem bem mais. Na sequência das atividades, a Professora pede para lerem as listas dos nomes de pessoas e lugares conhecidos, a lista que cada aluno organizou e, dirigindo-se para turma convida:



- Vamos quem vem ajudar a Pró a colocar os nomes identificados no livro aqui no quadro?
  - Eu, eu, eu, eu não!
  - Venha Z, depois L, depois C.
  - Eu quero ir também
  - Depois de C. você vem K.
  - Coisas, pessoas e lugares. A pró faz a leitura do texto e eles vão acompanhando.
  - Como seriam as coisas se não tivessem nome? Vamos imaginar? Continuava a Professora.
  - seria difícil, sem graça. Eles foram interagindo
  - Agora vamos ler a página 45. Do outro lado da que vocês estão lendo! Falou isso porque algumas crianças estavam folheando no sentido contrário da leitura.
  - É 45? 45, 45, 45,45. Novamente eles repetem como um exercício de fixação.
- Sempre que a professora lia uma palavra que era conhecida deles, eles faziam comentários, em algumas palavras a professora seguia a leitura sem interrupções, mas em outras palavras, quando eles se manifestavam ela estabelecia uma ligação do que eles diziam com o que o texto estava a dizer.
- JULINA (Juliana)
  - MARISA
  - PELÉ
  - AFODTE (Afrodite)
  - JOSÉ
- Alguns nomes foram escritos faltando letras e a Professora pede que eles leiam o que está escrito no quadro. Vão lendo sem nenhuma sincronia o que provoca um ruído ensurdecedor. A Professora conta de 1 até 3 para que a ordem se estabeleça. Esse é um acordo de convivência estabelecido entre eles, especialmente, que quando estão “bagunçando muito”, de modo que o 3 é o limite para se ordenarem.
- Recuperada a ordem a professora retoma a cena:
- Sentiram falta de alguma coisa nos nomes?
  - Engoliram letras.
  - Ta feio
  - Ta errado
  - Não, não está errado, meninos, apenas algumas letras faltaram, mas, alguém pode vir no quadro escrever o que faltou?

- Eu!

- Vem D.

Próximo de mim Z. diz que as casas também têm nome, a dela é “casa de tijolo” e a de alguns coleguinhas é “casa de barro”.

- Pró, o que está mais certo os nossos nomes ou os nomes do livro?

- Tanto os nomes que vocês botaram de pessoas conhecidas quanto os que vocês retiraram do livro, são nomes de pessoas, então todos estão certos.

- Vamos fazer agora uma lista de coisas, vou exemplificar lendo o texto. Lembrem-se que as coisas não são nem pessoas, nem animais e nem lugares.

- Então, é o resto do texto Pró?

- É. O que não for pessoa, animal, comida, lugar é coisa, mas, no texto existem outras palavras que aparecem para ligar, complementar e falar das coisas e só lendo o texto vamos discernir essas palavras. Vai lendo e questiona os alunos se sabem o que significa a palavra. É interessante o envolvimento dos alunos.

À proporção que a professora ia fazendo a leitura, em alguns nomes ela para e significado que eles vão atribuindo: leitão, eles disseram que é um leite grande, terremoto, disseram que é um jogo de controle.

Na mediação, a Professora fala o significado sem desconsiderar o que eles falavam. No caso do leitão, a Professora diz que no conhecimento deles é o porco, mas tem outros lugares que chamam de leitão, assim ia exemplificando para eles entenderem.

Tecendo uma significação que interligava o saber comum, de suas culturas e o saber mais sistematizado, da cultura convencional.

- Pronto, agora retirem do texto o nome das coisas.

- Terminei! Z.

- Eu também. D.

- To terminando. Fala C que escrevia em letras enormes.

- Depois do recreio vamos corrigir certo? Fala a professora.

- Certo. Falam todos.

A sirene tocou e Z diz que “essa sirene tá dizendo que a merenda já está pronta e que já vai dar pra o prezinho e depois para eles”. Depois da merenda e das brincadeiras retornam eufóricos para a sala. A Professora espera uns minutos até que o recreio saia deles.

- Lembram que trabalhamos na aula passada a ortografia do LH?

- Sim. Alguns respondem
- Hoje vamos trabalhar o NH.
- E a lista, não vai corrigir? Retruca Z. já com o caderno em mãos.
- Vamos, é a partir dos nomes da lista que vamos relembrar o LH e conhecer o NH.
- Ah, sim! Se conforma Z.

Os alunos vão dizendo os nomes que escreveram e a Professora vai escrevendo no quadro e pede para eles observarem se a escrita dela está igual a deles.

TAMPINHA, VELEIRO, ARMÁRIO, PICARETA, CARRINHO, CASA, BIGORNA, BOLINHA, FILHO.

- Filho é coisa? Pergunta a Professora
- Não, é gente. Diz F.
- É gente professora? Pergunta L que escreveu filho como coisa.
- É criança! Diz K.

- É gente, pode ser criança ou adulto, mas não é coisa, normalmente o nome Filho é atribuído a alguém que tem o mesmo nome do pai, ou usado para chamar: meu filho, o filho de fulano.

A partir das palavras retiradas do texto que tinham a grafia com NH, a Professora foi trabalhando as regras da escrita usando NH e pediu para eles verem se na escrita dos nomes deles tinha alguma palavra escrita com NH. Nos nomes não, tinha só nos apelidos, a Professora aproveitou os apelidos para trabalhar o diminutivo das palavras que eles listaram do texto e enfatizar mais ainda a grafia do NH. Nessa interação a sirene toca e eles nem ouvem, até que a Coordenadora Pedagógica vem avisar que os carros já estão esperando.

Nesse episódio, a professora não repetiu fidedignamente o conteúdo que estava prescrito no livro, permitiu, pela sua mediação que os alunos interagissem com o objeto de conhecimento, desvendando sua estrutura interna e significando socioculturalmente o que aprendiam. (D'ÁVILA, 2008). Nesse entorno, a partir de uma mediação, de natureza crítica, a Professora possibilitou a recriação do conteúdo que convida os alunos a uma nova aprendizagem.

Episódio Etnográfico de Ensino 3: Aula de Geografia na sala da Professora D.

---

A Professora inicia lendo enfaticamente o título do texto. De repente, a turma que estava ainda interagindo com conversas paralelas, silencia e ouve.

- Um anão de cabelos vermelhos...
- Curupira! Fala em risos N.
- Como o curupira é chamado aqui na comunidade? Provoca a Professora
- Caipora. Muitos falam ao mesmo tempo.

A Professora continua a leitura e todos ouvem, não acompanham a leitura porque é um texto que a Professora trouxe de outro livro. Mesmo sendo aula de geografia, nessa semana estão trabalhando a temática do folclore.

- Esse texto que li é qual gênero? Pergunta a Professora depois da leitura
- Lenda.
- Invenção do povo
- Mentira

A Professora faz as observações sobre o gênero textual e a diferença entre gênero e tipo textual. Pede para pegarem o livro de Geografia. E muitos reclamam que querem ouvir mais histórias e a Professora diz que vão continuar contando histórias, só que de outra forma.

- Abram na página 96 “O município tem história”. Façam a leitura silenciosa. Quem não trouxe o livro senta com quem trouxe.
- Meu livro ta rasgado nessa página. Nem podemos nem escrever no livro e os guri cortaram! Fala A revoltado.

Após todos terem lido em silêncio, a Professora faz uma leitura em voz alta e com uma entonação que chama os olhos dos alunos. Em seguida provoca uma interação entre aluno e texto.

- Como é o município de vocês? Provoca a Professora
- É Juazeiro Professora? Fala B.
- O que acham? É Juazeiro?
- Juazeiro! Todos falam ao mesmo tempo.
- Observem as paisagens que estão no livro. Indica a Professora
- Tem Juazeiro no livro Pró? Pergunta M.
- Nesse aqui não, mas deve ter em outros. Aqui está falando de São Paulo, mas mesmo assim podemos fazer relação com o nosso município.

Eles observam que as paisagens têm diferenças: tem umas mais antigas do que outras. Observam que se trata de um município que era antigo e hoje é mais novo. O texto fala sobre desenvolvimento urbano. A Professora mesmo falando do urbano, sempre faz a relação com a comunidade deles que situa-se na zona rural/campo.

- Vocês acham que as mudanças fazem diferença na vida das pessoas? Volta a provocar a Professora.

- sim. Metade da sala se manifesta.

- Nas fotos a mudança ficou mais bonito. Complementa C.

A professora também trabalha a relação de tempo entre uma paisagem e outra – explica falando que em geografia também tem matemática. Faz conta de subtração no quadro e eles vão dando os resultados. Pede para eles fazerem dos anos mostrados nas paisagens e o ano que eles nasceram. Cada um foi dizendo a relação de suas idades e as duas paisagens e a Professora ia registrando no quadro.

Na página 98 – Cidades, paisagens e história, a Professora faz a leitura em voz alta. Diz que os municípios surgem na relação do homem com a natureza. Mostra no livro paisagens do campo e da cidade e diz que ambas fazem parte de um município.

Eles interagem dizendo que em Juazeiro existem os lugares do interior e a cidade., oportunidade em que a Professora acrescenta lugares do interior ou Campo, lugares da cidade ou urbano que compreendem o Município de Juazeiro. Convida os alunos a voltarem para o livro didático.

- Observem o gráfico e respondam as questões no caderno. Orienta a Professora com o livro sobre a mesa.

- Meu livro ta todo lascado (recortado) Pró! A fala já se juntando com o colega que está com um livro inteiro.

Para todos visualizarem a Professora copia as questões no quadro tal como está prescrito no livro didático. Nesse momento percebo uma queda de ânimo dos alunos, porque agora o diálogo é só entre eles e o livro o que significa a ausência de voz, um diz e o outro repete.

Como eles estavam reclamando muito a Professora sugere para fazerem em grupo. Muitos revidaram por que queriam fazer só. Aí a Professora fala da importância de viver em grupo, da solidariedade e que um sempre pode precisar do outro. D. que tinha ido ao banheiro volta dizendo que a merenda é

arroz de leite e a turma toda reclamou por que disseram que esse ano foi prometido que a merenda ia ser iogurte, sanduíche, cuscuz com ovos e até agora nada. A Professora diz para eles não reivindicar só na sala que é importante cobrar de quem prometeu. Eles dizem que vão cobrar mesmo do Diretor, da Coordenadora e até do Prefeito.

Voltando à atividade, alguns se dirigem à professora para orientação. Ela orienta como eles podem ler um gráfico, e contextualiza o rural e o urbano no livro com o município de Juazeiro: a sede que é urbana e a Comunidade de Lagoa que é rural.

Alguns se afobam e a Professora diz que eles estão com dificuldade por que só querem ter as respostas prontas e não estão acostumados a pensar. “E o gráfico está ótimo, vocês sabem que eu procuro no livro os conteúdos que vocês possam aprender que não sejam tão diferentes de vocês”. Depois de alguns tumultos a Professora fala que eles precisam compreender o que é uma atividade em grupo. Solicita que prestem atenção para socializarem a atividade. Fala que as avaliações do SAEJ (Sistema de Avaliação da Educação em Juazeiro) têm muita coisa para pensar e se eles não se interessam é difícil aprender. A Professora vai falando e eles vão acompanhando no livro.

Ela faz a leitura da legenda.

Na primeira questão alguns gritaram que acertaram. Na segunda também acertaram. Na questão c), a opinião é pessoal, a Professora provoca pra que eles falem. Fazendo uma relação com a vida deles, para que compreendam o porquê da população rural ter diminuído e a urbana ter crescido. Alguns disseram que é o trabalho e essa resposta está muito ligada ao fato que a maioria dos pais deixaram a localidade para trabalharem em outras cidades.

No quadro a Professora copia as respostas aproveitando o que eles tinham dito. Como a ilustração do êxodo rural fala de algumas pessoas que saíram da comunidade de Lagoa para morar na sede do município de Juazeiro.

Na letra (d), mesmo provocando os alunos, eles silenciaram disseram que não entendiam muito. A Professora fala do crescimento sem planejamento que gera a falta de estrutura física. Ela copia a resposta de acordo com o texto, mas, diz que eles podem citar outros aspectos/problemas que eles quiserem acrescentar. A Socialização foi concluída.

A fala da Professora, no primeiro momento, desse episódio é fundamental, a voz ativa captura as vozes dos alunos e faz uma tessitura de significados ao conteúdo fica perceptível a aprendizagem. Reforçando essa percepção, dizem Meier e Garcia (2007, p. 72-73):

Quando o professor fala em sala de aula, realiza, sob o ponto de vista físico, alterações no meio ambiente por meio de ondas sonoras. Essas ondas movimentam-se pelo ar e causam perturbações nos tímpanos do sistema auditivo dos alunos de acordo com o que foi produzido pelo professor. Uma vez havendo movimento do tímpano, o sistema auditivo transforma essa alteração física em químico-elétrica. A corrente elétrica percorre os neurônios até a área primária da audição localizada no lobo temporal do cérebro. A partir da decodificação realizada na área primária tem-se a sensação auditiva que, em seguida, é encaminhada, também por meio de corrente elétrica, à área secundária onde há uma nova decodificação criando uma 'imagem auditiva'. Da área secundária da audição, essa imagem auditiva segue para a área terciária e associa-se às imagens provenientes das outras sensações - visuais por exemplo. Esse conjunto de associações, juntamente com imagens provenientes da memória e do córtex frontal, responsável pela ação de pensar, imaginar e raciocinar, cria a consciência e a compreensão do conceito inicialmente explicado pelo professor. Ocorre aprendizagem.

A apreensão do conteúdo torna-se aparente pelo entusiasmo dos alunos e as relações que fazem de suas memórias e acervos de conhecimento com o novo objeto aprendido. Nesse aspecto elementos e conteúdos de outras áreas do conhecimento, como a matemática, foram acionados como instrumentos de estímulo para a resposta dos alunos, para a alteração de seus conceitos, quando comparados com os verbalizados no início do episódio. À medida que a professora compreende a dimensão da sua fala e da fala do aluno, pode, de forma consciente, interagir com o aluno compreendendo suas idiossincrasias e suas particularidades na forma como aprende e constrói seu próprio conhecimento.

Em análise fica claro que quando a Professora sai de uma mediação didática de natureza crítica e entra na mediação de natureza mecânica com as questões ditadas pelo livro, os alunos sentem mais dificuldades e desinteresse pelo conteúdo. É difícil manter 4h dinamicamente, então os rendimentos vão caindo e a mediação mecânica, em muitas ocasiões, acaba sendo um intervalo de descanso para as professoras que não param um só instante. Mesmo com a oscilação das naturezas da mediação ficou notório que os alunos conseguiram apreender o conteúdo, pois, ainda na saída alguns ainda falavam das discussões que foram feitas na aula, mesmo dando mais ênfase aos conteúdos vividos no primeiro momento, quando da mediação didática de natureza crítica.

Episódio Etnográfico de Ensino 4: Aula de Português e Matemática na Sala da Professora L

---

- Peguem o livro de Português e vamos ver a correção da página 85.
- A aula inicia com comentários sobre o dia anterior que não teve aula por conta da paralização dos professores. A Professora conferia o “ Para casa” de carteira em carteira. Empolgados os alunos devolvem os livros de literatura que levaram para ler em casa, alguns contavam rapidamente para os colegas sobre o livro.
- 1. Na região em que você vive, as crianças se divertem com brincadeiras iguais ou diferentes das que são citadas na reportagem? Quais são elas? Vai lendo a Professora.
  - Não, tem outras. Fala E.
  - Bate mãos! Elástico. F. fala em seguida.
  - Corda.
  - Bola e baleô.
  - Vídeo gaime.
  - Celular.
  - Celular é brincadeira? A Professora provoca a turma.
  - É que tem jogo! Argumenta F.
  - Certo.
  - 2. Na sua opinião, há motivos que justifiquem a separação de brincadeiras de acordo com o sexo? Continua a Professora
  - Tem, que as meninas não sabem brincar!
  - Quem não sabe é você E Replica C.
  - Se as regras da brincadeira forem ditas, meninos e meninas podem brincar juntos certo? Que brincadeiras vocês fazem aqui que só brincam meninos ou meninas? A Professora vai seguindo as questões prescritas no livro.
  - Futebol é só menino.
  - Elástico é só menina
  - Claro se o menino pula vira mulherzinha! A fala em tom de riso.
  - Será que uma brincadeira vai mudar o sexo de uma pessoa? Fala a Professora se dirigindo a A.
  - Não Pró. Um coro de vozes ecoa.



- 3. Onde e quando foi publicada essa reportagem? Na sua opinião, as informações que ela divulga são verdadeiras ainda hoje? Justifique sua resposta.

Vamos falar um de cada vez.

- Fala E.

- Eu acho que são verdadeiras, mas hoje não tem mais essas brincadeiras.

- Todos concordam?

- sim, sim.

A professora fechando a discussão diz que as outras questões sobre o texto eles não vão trabalhar por conta de que já mudam de assunto e ela acha interessante falar mais sobre a infância. Faz a leitura de um poema. Começa provocando sobre a infância, perguntando se eles já haviam ouvido termos como esse “que saudade do meu tempo”.

Lê então o poema de Casemiro de Abreu, “aurora dos meus oito anos ou simplesmente oito anos”. Na leitura de algumas palavras diferentes, eles iam perguntando o significado e a Professora foi pegar alguns dicionários para descobrirem juntos.

Depois da leitura a professora fala que é preciso aproveitar a infância porque o tempo passa rápido.

- É bom ser pequeno. Fala alegremente C.

- Nada, é bom é ser grande. A. argumenta se levantando nas pontas dos pés.

Tudo parece comportado na fala do livro didático, as questões são respondidas

numa linearidade de caixa fechada. O desânimo é tão aparente que enquanto alguns se esparramam sobre os livros outros se distraem pelos vasculhantes da janela e na encrenca com os colegas. Notório fica um correr lento das horas nas quais se arrastam professora e alunos trilhados pelo livro didático, mesmo o conteúdo sendo interessante molda-se no espaço das questões a ele reservadas apesar de vazar pela pequena discussão de ser grande e pequeno.

Aproveitando a discussão a professora pede para tirar as carteiras do centro da sala para fazerem uma atividade sobre ser grande e pequeno.

Era hora da aula de matemática e, nesse momento a professora captura o acontecimento (a discussão de ser grande pequeno) e transforma numa

oportunidade de mediação. Os meus olhos captam o entusiasmo dos alunos em quebrar o gelo do primeiro momento para mergulhar nas águas correntes do segundo momento.

- Oba vamos fazer uma coisa diferente! Alguns falam tirando rapidamente as carteiras.

No quadro a Professora escreve: “Trabalhando com Centímetros”, sem falar que era hora de matemática, na mediação do conteúdo a professora, a partir da discussão em Português, entra no conteúdo de matemática: unidades de medidas. Solicita que todos façam uma fila, um ao lado do outro.

- Vamos medir a sala por passos, pé a pé. E depois cada um diz quantos pés tem a sala. Orienta a Professora .

- 32, 36, 40. Todos vão falando depois que chagam ao outro lado da sala

- Pró tá errado, dá diferente. Reclama A.

- Gente, dá diferente porque os pés de cada um tem tamanhos diferentes. Olhem para os seus pés e comparem com os dos colegas. Vejam quanto cada um calça. Provoca a Professora e vai anotando as medidas no quadro para eles visualizarem. Fala dos centímetros e propõe medirem agora com a trena (fita métrica).

- Quando vocês vão medir começam a partir de que número? Pergunta a Professora estendendo a trena.

- Zero. Diz A.

- Um. Rebate C.

- Como pode se o zero não tem nada? Indaga F.

- Se começar do “1” vai perder 1cm. Justifica E voltando-se para F.

- Isso mesmo, a medida começa do zero, vejam a fita métrica. Novamente a Professora traz a trena para a visualização dos alunos.

A professora pede para passar de mão em mão e faz um desenho grande de uma trena no quadro para eles visualizarem de outra forma. Aos poucos, alunos e professora se tecem junto ao objeto de conhecimento. Por vezes, na mediação não se tinha uma distinção da professora, o que me chegava aos olhos eram vozes que se faziam linguagem na mesma proporção.

Continuando a atividade, a Professora vai explicando pelo desenho no quadro:

- Os risquinhos em cada número representa os centímetros e os tracinhos entre um numero e outro(um centímetro e outro) são os milímetros(mm).

A Professora vai fazendo a leitura da fita métrica no quadro.

- Quantos milímetros existem em 1cm? Pergunta à classe.
- 10 Pró. Falam de vez.
- Quantos centímetros têm o metro? Continua
- 100, 100, 100. Falam numa euforia ao mesmo tempo.
- Certo. Vocês sabiam que tudo pode ser medido? A gente, as plantas.
- As folhas Pró? C.
- As folhas também. Em casa vocês vejam que plantas têm e meçam as folhas então. Anotem no caderno e amanhã a gente ver.
- Lá em casa tem mamão.
- em casa tem uma das folhas bem miudinha
- eu vou medir com que Pró?
- se não tiver a trena, mede com a régua. Indica a Professora
- Leiam também, para complementar, na página 46 do livro de matemática o conteúdo sobre centímetro. Com o que já se aproximaram hoje do conteúdo vai ser mais tranqüilo ler.

No livro didático o conteúdo unidade de medidas aparece já com as definições dos milímetros, centímetros e metro e nas imagens não se tem visualização de instrumentos usados para medir. Nesse caso, a professora na sua mediação incrementou ao texto inicial os passos/pés que são instrumentos comuns e a fita métrica que é o instrumento mais convencional de medida. A interação dos alunos com os instrumentos de medida, a leitura e o uso em situações concretas possibilitou uma alteração cognitiva que desencadeou na verbalização do conteúdo no final do episódio etnográfico de ensino: compreender a medida em todos os elementos que os circundam, a exemplo das plantas que tem em casa. A mediação didática da Professora L nesse episódio apresentou-se mecânica no primeiro momento, mas, no segundo momento, caracterizou-se, como de natureza crítica por trazer um movimento que provocou a relação do que está no livro com outros aspectos que os alunos já têm familiaridade. Como ela própria diz, o objetivo dela é ensinar, mas, só tem certeza que está ensinando quando os alunos aprendem. Reforçando sua fala capto a fala de Meier e Garcia (2007, p. 128) quando dizem que “o mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido”. E isso

implica, junto ao objetivo de ensino estar uma tomada de posição por parte da professora para garantir que o objeto de conhecimento seja ensinado e aprendido.

Episódio Etnográfico de Ensino 5: Aula de Português na Sala  
Professora R.

---

A Professora entrega os livros de literatura porque é a hora de ler. Eles se concentram na leitura. L. ao meu lado, com dificuldades de leitura, vai lendo algumas palavras e me chamando à atenção para ver se ele está lendo certo. É um momento muito interessante da leitura, alguns terminam logo e já querem outro livro.

- O que vamos fazer agora Pró?

- Silêncio! Fala diminuindo a voz a Professora.

- ficar calado para ouvir o colega, já sei. Também silencia E.

- Muito bem. Quem são os leitores de hoje? A Professora quebra o silêncio.

A Professora chama quatro alunos que fazem a leitura do dia. Cada dia tem leitores diferentes, já existe uma relação de acordo com o dia e a proposta é que eles escolham um texto, do livro didático ou de outros livros, leiam em casa e no dia seguinte leiam para os colegas. Nesse dia os leitores leram textos do livro didático de português. Terminada as leituras os colegas aplaudem.

- Uma carta errante de uma vó atrapalhada. Ouçam com atenção, fala a Professora entonando a voz. Lê a carta passeando por entre as carteiras.

- Gostaram da carta? Pergunta em seguida.

- Sim, sim. Falam todos empolgados.

- A Vó é doida! Diz G para a gargalhada de todos.

- Vocês escrevem carta? A Professora indaga.

mesmo tempo. Na letra “d” 24 dividido por 6 , alguns disseram 4 e outros 12.

- Como vocês chegaram ao resultado?

- Porque eu botei 12 e a minha mãe disse que era 4 e ela sabe mais que eu.

- Vejam a conta aqui no quadro. Entenderam porque é 4?

- Sim.

Na questão 3 todos acertaram. A próxima questão é a tabuada de adição e multiplicação de 3. A 5ª e última questão é de multiplicação.

Todos também responderam coletivamente. Mesmo a atividade sendo do livro didático, percebo que a professora faz algumas alterações como colocar o nome deles nos problemas e acrescentou mais uma questão de multiplicação para eles exercitarem mais. O fato de estarem nos problemas parece ter envolvido mais os alunos com a atividade por isso a pressa de corrigir, não era só para saber se fizeram certo ou não, mas, para se verem novamente no que estavam fazendo.

- Pronto, satisfeitos? Corrigimos o para casa.

- sim.

- Agora vamos trabalhar Português.

A Professora divide o quadro em três partes: cada parte é destinada a um grupo de acordo com o nível de leitura e escrita. O primeiro grupo a atividade foi de formação de palavras com sílabas, o segundo grupo é a formação de frases com as palavras e o terceiro grupo é a produção de uma história. Passa um helicóptero vermelho, e eles correm para a janela para ver. Deduzem que é um helicóptero do bombeiro. Passado o helicóptero voltaram a atividade. Alguns folheiam o livro procurando palavras. A professora, mediante o nível de desenvolvimento de cada aluno, vai mediando as atividades, passando de um momento de produção pessoal para sondar o que eles já fazem sozinhos sem o auxílio de livro didático ou outro material e aumentando a intensidade da produção a partir do auxílio do livro.

- Complementando a atividade, peguem o livro de Português. O terceiro grupo vai fazer uma pesquisa no livro de palavras com nh, ch. Lh; o segundo grupo vai procurar uma história e contar e o primeiro também, só que em tamanho menor.

Passado o tempo de feitura da atividade, os grupos socializaram as palavras e as histórias e a Professora comenta que eles estão melhorando, na unidade passada uma atividade como essa levava quase duas horas e agora só levou 40 minutos. Eles ficam empolgados e solicitam mais coisa para fazer.

A mediação da professora, mesmo não apresentando uma diversificação de ação, envolve os alunos.

O livro é um auxiliar para a busca dos alunos, mas suas produções em palavras ou histórias são próprias.

- Abram o livro didático na página 99.

L enquanto folheava o livro procurando a página, encontrou um texto do João de Barro, lê e depois prossegue a procura da página. O conteúdo é sobre a grafia LI e LH.

A Professora faz referência sobre a carta da Vovó, que ela leu no início da aula, perguntando se eles lembram de alguma palavra com LI ou LH. Faz a leitura da página 99 pedindo que eles acompanhem em silêncio.

- Agora vamos fazer a atividade da página 99 e 100.

A professora sai para procurar um livro de Português para um aluno que veio da escola do Rodeadouro. Alguns permanecem fazendo a atividade e outros dispersam aproveitando a ausência da professora. Outros alunos que esqueceram o livro, sentaram em dupla para compartilhar.

- Tem que copiar? Devia só fazer a resposta. Reclama V.

- Se fizerem só a resposta outra vez que forem ler não vão saber do que se trata. Justifica a Professora.

Alguns se dirigiam à professora para tirar as dúvidas. C. começa a ficar impaciente e com preguiça dizendo que já está cansado e quer ir para casa. L. copia e quando pronuncia algumas palavras maiores vibra. Ele está começando a desenvolver a leitura e cada palavra lida sem dificuldade para ele é uma vitória. Alguns vão terminando de copiar e já começam a responder, outros param para descansar a mão e outros vão lentamente copiando ainda as questões. Por conta do tempo a Professora já vai escrevendo no quadro o Para Casa. Assim a aula termina no arrastado das horas.

No momento em que fazem a atividade diretamente do livro, sem uma intervenção mais direta da professora, os alunos demonstram um desinteresse pela aula e pelo conteúdo, criam estratégias de dispersar e passar o tempo o que prova que a mediação didática só se concretiza quando a professora marca sua presença entre os estímulos, o objeto de conhecimento e os alunos. A voz da professora, no sentido da presença criativa, que foi identificada no primeiro momento, quando da Mediação de natureza crítica, é fundamental para garantir o avanço cognitivo da classe. Meier e Garcia (2007) já afirmam que não basta estar mergulhado em contextos ricos de estímulos, é necessário que entre os estímulos e os organismos dos indivíduos mediados surja um mediador que intencionalmente, e não arbitrária ou esporadicamente, atue nas estruturas cognitivas. Nesse episódio a Professora também realiza as duas formas de mediação didática, no primeiro momento a de Natureza crítica e no segundo momento da aula, a de natureza mecânica.

No percurso da pesquisa constatei o compromisso das professoras no desempenho de suas funções. Mesmo com as necessidades referentes a materiais didáticos de apoio para o ensino, as professoras no espaço tempo do cansaço e do entusiasmo, nutrem um potencial criativo e guerreiro de ensinar com significado, enxergando cada aluno no seu ritmo, no seu tempo de aprender. Em todos os episódios destacados, analiso que as professoras fazem as mediações do conteúdo do livro didático de forma mecânica, quando deixam o diálogo acontecer só entre os alunos e o livro e de forma crítica, quando, pela voz ativa e criação de situações favoráveis à aprendizagem prazerosa, levam os alunos ao envolvimento com o conteúdo interligando-o às suas formas de conhecer.

Outra consideração importante a fazer é a constante presença do diálogo que as professoras estabelecem com os alunos e esse diálogo, garante, muitas vezes, a comunicação do conteúdo, garante a aprendizagem. Ratifico minhas considerações com Freire (1975, p. 150) quando afirma que “só há comunicação possível se houver o diálogo. O diálogo não pode ser uma série de monólogos consecutivos em que um não é transformado pelo outro. No diálogo há a incorporação da fala do outro. Ainda que para expressar uma opinião contrária.”. A presença do diálogo entre as professoras, os alunos e o livro didático, principalmente em situação de mediação didática de natureza crítica, garantiram uma comunicação dos conteúdos que, conseqüentemente, produziram significado no ato da aprendizagem. Nesse aspecto a sala de aula, pela mediação das professoras na interface com o uso do livro didático, torna-se um espaço/lugar aberto ao movimento perpétuo de: representações/conhecimento/desconhecimento/autoconhecimento/desejos/afeições/rejeições/satisfações/insatisfações. (PENIN, 1994).

#### 3.1.4. Usos do livro didático como constructo de autonomias: legitimação e recriação das prescrições presentes no livro

A relação das professoras com o livro didático é um dado importante das práticas pedagógicas observadas. O cotidiano docente das professoras revela que o trabalho docente é complexo e envolve tomada constante de decisões o que leva o meu olhar etnográfico trazer para o centro do diálogo a atuação das professoras entre o prescrito no livro e o que se torna realizável. Esse eixo categórico tem como fundamentação estudos de D'Ávila (2008) e autores citados por ela tais como Loiola (1999); Bronckart e Machado (2005).

As prescrições, segundo Loiola (1999, *apud* D'ÁVILA; 2008, p. 170) assim se configuram:

São as regras que o ator/professor deve seguir. Essas regras podem ser oficiais e explícitas e não-oficiais ou mais ou menos explícitas. São explícitas as prescrições que provêm de textos reguladores oficiais; mais ou menos ou não explícitas as prescrições que emanam de normas sociais, das tradições, etc.

O livro didático enquanto instrumento oficial regulador traz essas prescrições explícitas que complementando a conceituação, são orientações sistematizadas que, ao serem explicitadas, direcionam a ação das professoras. Nesse eixo de análise, mesmo o livro didático apresentando implicitamente prescrições de ordem filosófica/pedagógica, as análises se tecerão a partir da legitimação ou recriação das prescrições metodológicas que estão mais aparentes na organização do livro didático.

A percepção que se tem, no adentrar retínico nas páginas dos livros e no direcionamento que as professoras tomam ao percorrer seus conteúdos, é que as prescrições presentes ora são legitimadas ora são recriadas o que dá uma conotação de diálogo intencional das professoras com o que dizem os livros.

Para melhor compreender os episódios etnográficos de ensino, destacados e analisados nessa categoria, faço uma tessitura, a priori, das prescrições, especificamente, metodológicas, que norteiam os livros didáticos trabalhados na Escola José de Amorim. Vale ressaltar que os livros adotados para o 2º, 3º, 4º e 5º ano, são dos mesmos autores e que as professoras chamam de coleção por ter as mesmas prescrições, só diferindo os conteúdos de acordo com cada série, a exceção é o livro Hoje é dia de Português que é um livro de letramento e alfabetização lingüística adotado só para 2º ano. De forma mais genérica as prescrições nos livros didáticos se desvelam mediante os seguintes formatos:

a) O livro **A Grande Aventura** - de Língua Portuguesa, é dividido em 4 unidades, cada unidade é composta por lições.No final de cada lição vem um glossário com os significado das palavras consideradas difíceis. A pós cada lição vem duas seções de interpretação: De papo com a turma que provoca a opinião dos alunos sobre o texto e De papo com o texto com questões para explorar o texto. E duas seções: De olho na língua e De olho na ortografia que trazem conteúdos e atividades da língua portuguesa. As lições finalizam com mais três seções: Estação leitura que traz outros gêneros textuais e mais lúdicos para complementar as leituras; De olho na criação do texto que traz indicações para produção textual – verbal e não verbal nas mais



diversas linguagens. No fim do livro aparece a seção Para aumentar seus conhecimentos que traz dicas de livros, filmes e músicas de acordo com cada unidade.

b) O livro **Hoje é dia de Português** é dividido em 5 unidades e estas são compostas por capítulos. Os capítulos iniciam com a seção Lendo o texto, seguido da seção Compreendendo o texto que são questões de interpretação textual e no fim de cada capítulo vem a seção Produzindo texto que traz enunciados para que os alunos produzam a partir do texto compreendido. Nas atividades aparecem ícones que vão indicar o procedimento de realização: várias carinhas é para indicar atividade coletiva; duas carinhas é atividade em duplas; três carinhas é atividade em grupo; um acarinha é atividade individual e uma carinha com um balãozinho é atividade oral. No final do livro vem o glossário e sugestões de leituras com uma pequena síntese de cada um.

c) O livro **Projeto Conviver – Matemática**, é dividido em 4 unidades. Cada capítulo é iniciado pela seção Primeiros Contatos com imagens e textos curtos seguido do indicativo Conversando com o texto. As atividades aparecem intercalando os textos e apresentam ícones que indicam o procedimento: um bonequinho com o balão é atividade oral; dois bonequinhos é trabalho em dupla; quatro bonequinhos é trabalho em grupo; o caderno com a letra C é para registrar no caderno. Intercalando as atividades vem a seção Ação que propõe exercícios mais práticos como jogos, pesquisas, montagens etc. No final de cada unidade tem a seção Refletindo mais que traz texto e atividade de fixação dos conteúdos. No final do livro tem o glossário com informações resumidas sobre os conteúdos de cada unidade e a seção De leitor para leitor que traz indicativos de outras obras para leitura complementar.

d) O livro **Aprendendo Sempre - Geografia**, não é dividido por unidades e sim por capítulos. Os capítulos iniciam por uma página com imagens e textos com intenção de despertar a curiosidade do aluno. Seguido do texto vem a seção Bate papo que propõe discutir em grupo e contar o que já sabe sobre o conteúdo. Os blocos de atividades são constituídos por textos para ler sozinho ou em grupo, exercícios, entrevistas, pesquisas e projetos para fazer em sala ou em casa. Em cada capítulo tem a seção Painel que apresenta textos e imagens que estabelecem conexões entre o

que foi estudo e outras áreas do conhecimento. No final de cada capítulo vem a seção o que você aprendeu que traz o resumo dos conteúdos do capítulo. Outra seção no final do capítulo é Sugestão de leitura que relacionam livros que complementam os conteúdos dos capítulos. No final do livro vem o Glossário com as palavras que aparecem em vermelho no decorrer dos capítulos e um anexo auxiliar, que, a depender da série, diferencia o conteúdo e traz atividades para ampliar os temas estudados com atividades práticas e jogos.

e) O livro **Hoje é Dia de História**, é dividido em unidades que são constituídas por capítulos. Os capítulos iniciam com a seção Conversando sobre na qual são propostas conversas coletivas sobre temas variados. Nessa seção são apresentados outros gêneros textuais para relacionar o cotidiano ao conteúdo que será trabalhado. As atividades vão aparecendo no decorrer dos textos e trazem um indicativo de procedimento para sua realização: muitas carinhas para atividade coletiva; duas carinhas para atividade em dupla; três carinhas para atividade em grupo; uma carinha com um balãozinho para atividade oral. A seção Aquelas palavras aparece em alguns capítulos e auxilia na compreensão de importantes palavras ou expressões dos textos. Fechando cada capítulo tem a seção Brincando e aprendendo que propõe brincadeiras diversas como jogo da memória, caça-palavras, telefone sem fio, mímicas, brincadeiras coletivas para auxiliar na compreensão dos conteúdos estudados no capítulo.

f) O livro **Projeto Conviver - Ciências Naturais/ciências**, é dividido em unidades. Cada capítulo inicia com a seção Primeiros contatos que traz a o conteúdo e sugere trocar idéias com os colegas a respeito do que sabem. Em seguida aparece a seção Para ler e discutir que apresenta textos de diferentes autores e aparece no final de alguns capítulos. No decorrer dos conteúdos aparece uma seção no final da página com dicas de leituras e apresenta referência de outras obras para ampliar o conhecimento sobre o conteúdo estudado. As atividades aparecem permeando os textos e trazem ícones indicando o procedimento de resolução: um bonequinho com o balão é para atividade oral; dois bonequinhos é atividade em dupla; quatro bonequinhos é atividade em grupo; um caderno aberto com um lápis indica anotações no caderno. No final de cada capítulo tem a seção Refletindo mais trazendo conteúdos que ampliam o que foi visto acompanhado de uma atividade

coletiva. No final do livro tem o Glossário com as palavras que aparecem com asteriscos no decorrer das unidades. Ainda no final vem uma lista de livros, páginas da internet e filmes.

A partir das prescrições presentes nos livros selecionei três episódios etnográficos de ensino que à proporção que vão sendo apresentados irei tecendo análises das legitimações e recriações que são exercidas pelas professoras

Episódio Etnográfico de Ensino 1 : Aula de Português na sala da Professora Flor

---

A professora pede para pegar o livro de Português e abrir na página 51. O texto trata sobre coisas, de autoria de Maria Dinorah. Ela não considera a ordem de unidades prescritas no livro, estamos no início do ano letivo e o conteúdo trabalhado se encontra quase na metade do livro. Na ocasião das entrevistas interativas, as professoras sempre colocavam que elegiam os conteúdos do livro de acordo com o que elas consideravam mais oportuno para o momento de aprendizagem e que pudesse provocar mais curiosidade das crianças e interesse pela leitura.

Alguns ajudam os colegas a localizarem a página. Quem não tem livro se junta a quem tem. Uns vão lendo, outros soletram e outros já vão folheando as outras páginas.

- Hoje vou fazer diferente, vocês vão iniciar a leitura. Então vamos saber ouvir o coleguinha certo? Solicita a Professora e continua a orientação da leitura.

- L, leia a primeira estrofe. Depois Z...

A professora pede para lerem mais alto, J lê também e depois L. que parece ser muito tímida e leva um tempo olhando as letras e lendo baixinho. A sala silencia, mas ela não lê alto então a professora pede para D. fazer a leitura. Terminado o texto, a professora recomeça solicitando a leitura de outros alunos. K. pede para ler, e como ainda não tem o domínio da leitura ela faz uma outra leitura. Em seguida outros são solicitados. Por conta da dificuldade de alguns a Professora orienta lerem do jeito que sabem, afirmando que está certo.

- Posso ler de novo Pró?

- Não Z. tem que dar a vez a outro que ainda não leu.

A Professora agora faz a leitura e vai interagindo com eles.

- Coisas boas? Pergunta em tom altivo.

- Amizade

- Brincadeira

- Comer

Falam um monte de coisas boas e nessa hora falaram alto.

- Viram como existem muitas coisas boas? Elogia a participação deles.

- Vamos dizer as coisas lindas? A Professora fala indo para o fundo da sala.

- Rio

- Cavalo

- Boneca

- Mãe

- Professora

- Tênis

- Bicicleta

- Flor

- Brinquedo.

- Coisas de todos? A Professora chama as vozes dos alunos.

- Rua

- Árvore

- Escola

- Casas

- Tapioca

- Tapioca?

- Lá em casa tem pra todo mundo Pró?

- Ah então a tapioca é uma coisa de todos da família de K, mas ainda não é de acesso de todas as pessoas.

- Coisas de poucos. o que poucas pessoas tem?

- égua

- escova de dente

- hospital

- brinquedo.

As falas das crianças estão sem identificação porque foi a primeira aula observada na turma e não conhecia todos. A professora pedindo cooperação com relação ao barulho, diz que agora vai ler o texto para que eles observem

que a autora diz comparando ao que eles disseram. A proporção que foi lendo, eles foram dizendo o que foi dito em comum.

A atividade que se segue ao texto é muito complexa para as crianças, é um texto de interpretação, a Professora desconsidera a atividade e orienta, no quadro as listas: a) coisas boas; b) coisas lindas, para eles escreverem direto no caderno de produções ( cadernos pessoais usados para produzirem textos e a professora acompanhar o nível de produção de cada um). Eles perguntam se é para tirar do livro ou fazer o que é bom e lindo para eles. Flor observa que eles já disseram oralmente e agora só vão tentar escrever o que disseram. Alguns se concentram e outros ficam iguais à formiga em época de chuva, zanzando de um canto para outro.

Alguns vão buscar ajuda e orientação da professora. Em um momento muitos recorrem ao mesmo tempo, que ela fica agoniada. A aluna E. fez sua lista olhando nomes/palavras que estavam dispostas nas paredes da sala. Mesmo tendo dito outras palavras na hora de escrever existe a necessidade de uma referência pra copiar. Todos os livros de português já estão fechados e muitos já guardados nas mochilas.

- Gente, cada pessoa tem sua própria referência das coisas boas e lindas. Em casa vocês vão perguntar para os pais ou avós e que são coisas boas e coisas lindas.

Já vão ajeitando o material na mochila para irem para os carros.

Um movimento muito presente, em todas as quatro salas é quando a professora diz que a atividade não é no livro, automaticamente, os alunos fecham o livro que estavam usando e guardam nas mochilas ou embaixo da carteira os alunos que não têm mochila. É como se o livro só pudesse ficar em cima da carteira se for para ser usado. Nesse episódio etnográfico de ensino na sala da Professora Flor, aula de Língua Portuguesa, observa-se uma recriação, ou poderia dizer uma transgressão das prescrições metodológicas dispostas no livro, pois as duas primeiras prescrições que trazem questões, ordenadas por estrofe, de interpretação do texto são totalmente desconsideradas pela professora e são substituídas pelas provocações das coisas do cotidiano deles.

Episódio Etnográfico de Ensino 2 – Aula de Português na sala da Professora D.

---

- Peguem o livro de português na página 114.

Todos abrem o livro na página certa. Muitos já queriam fazer a atividade. A professora solicita que façam uma leitura silenciosa do texto das páginas. 114 e 115. O texto é sobre algo que você vê e ninguém mais pode enxergar de autoria de Samir Curi Meserani. De repente fez-se um silêncio atrapalhado só pelo “terminei” de um aluno. O silêncio volta. R. o aluno novato, com o livro aberto direciona seu olhar para a sala e para os colegas que lêem, depois de observar por longos minutos volta o olhar para o livro e alterna entre a leitura do livro e a leitura da classe.

- Terminei Pró. Levanta N.

- Todos terminaram? Fala a Professora reabrindo o livro

- Não! Grita D.

Alguns já terminaram, outros ainda parecem render a leitura e outros já estão comentando o texto com os colegas. Duas alunas na frente folheiam o livro e vão comentando sobre outros textos e imagens que se seguem ao indicado pela Professora. A professora pergunta de novo se todos terminaram para iniciar a socialização da leitura.

- Vocês já viram alguma coisa que alguém não tenha visto?

- Já vi alma

- Nego d'água

- Anjo.

- O texto fala de Pedro que viu uma sereia. O que mais o texto fala?

- Ele era órfão e pobre.

- Era um... um..

Depois de lido a Professora vai provocando a interpretação por parte deles. Ela vai criando questões e perguntando para eles: o que já viram mais, e o que viram eles acham que existe? E por que só eles viram? Depois vai perguntando as questões da página 116. “De papo com a turma”. As perguntas são feitas tal qual o livro prescreve. Nesse caso a professora, mesmo criando outras questões que os ajudem a compreender o texto, legítimas as prescrições contidas no livro quando

segue à risca a atividade de interpretação na seção De papo com a turma. Em seguida a professora segue a atividade da seção De papo com o texto, orientando-os a responderem só até a 4ª questão. As questões, conforme prescrição é para responder no caderno:

- Peguem os cadernos e coloquem o nome da escola.
- Respondam só até a 4ª questão.
- Podemos copiar no livro?
- É ruim de mais escrever no caderno. Alguns reclamam.

Todos estão envolvidos na feitura da atividade. A Professora, enquanto a sala está entretida, faz o acompanhamento à Juliana, a aluna portadora de necessidades especiais. A atividade para ela é atividade de alfabetização. Ela ainda está reconhecendo as letras. N. conversa com o livro dizendo quantos parágrafos tem o texto, é como se ele tivesse fazendo do livro um colega que lhe ajudasse a ler e a responder as questões. A sirene tocou pra o lanche e o recreio. Saíram todos eufóricos. De volta do recreio, alguns ainda se recuperam das brincadeiras e demoram a retomar a atividade.

- Vamos corrigir as questões?
- Vamos.
- Pró, escreve no quadro. Pede E.

A Professora vai lendo as questões e eles vão respondendo. Vai escrevendo no quadro para eles visualizarem.

Mesmo seguindo as prescrições da atividade, a professora vai trazendo outros elementos do cotidiano dos alunos para ajudar na compreensão, possibilitando que coloquem no texto, mais precisamente na letra (b) da primeira questão, outros seres fantásticos que eles conhecem como o Nego d'água, e outros lendários da região. Nessa questão a professora recria a questão para buscar essas referências mais locais.

Na letra (c) da segunda questão, indicada pela professora conforme prescrito no livro os alunos chamam atenção para uma confusão no enunciado “contam” ai eles chegam a conclusão que não está definido quem contou a história, A. questiona “como é que o livro faz pergunta pra nós e não tem resposta?” “é pra confundir nós” disse N. A pergunta era: Quem contou a história de Pedro ao narrador do texto? No segundo parágrafo, cuja resposta está indicada, aparece o seguinte: “contam que em Porto Seguro [...] Pedro, filho de um pescador

[...], então eles questionaram como é que o livro pergunta quem contou e diz que muitos contaram e ainda não diz quem foi. Diante dessa argumentação a professora D recria a questão que passa a ser: No olhar de vocês quem contou a história de Pedro ao narrador do texto? Com essa recriação do prescrito todos eles tiveram uma resposta.

### Episódio Etnográfico de Ensino 3: Aula de Matemática na Sala da Professora M.

---

- Vamos abrir o livro na página 70 do livro de matemática.

O texto é Vida Rural e Matemática e apresenta imagens de um sítio. Os alunos abrem os livros e já vão perguntando se é para responder no caderno. A professora diz que primeiro observem o texto.

- Vamos conversar sobre o texto? Respondam as questões da página 71.

- Certo!

Os alunos vão respondendo todas as questões. Ao terminarem a professora diz que é para ler os textos das páginas 72 e 73, mas não é para responder as questões que ela vai fazer algumas adaptações.

Mesmo seguindo a prescrição da leitura dos textos para responder as questões que seguem a professora, recria algumas questões e descarta outras. Nas questões relativas ao texto da página 72 que trata da produção do sítio, a professora descarta as questões (e) e (f), segue a questão (b) e recria as questões (a), (c) e (d), colocando os sítios dos alunos na situação prescrita.

Nesse sentido as questões que eram prescritas da seguinte forma:

(a) quais são os alimentos produzidos para comercialização no sítio de Mira e Miro? Eles produzem café com que finalidade? (c) Por que você acha que Miro e Mira decidiam morar num sítio? (d) Quantos litros de leite são produzidos diariamente no sítio? Desse total, qual porcentagem é vendida para a usina?

Foram recriadas pela professora e indicadas da seguinte forma: (a) Quais são os alimentos produzidos nas suas comunidades? Esses alimentos são comercializados ou só para consumo da família? (c) Quais as vantagens e desvantagens de morar na zona rural? (d) Quem de vocês os pais cria bovinos ou caprinos? Produz leite? Quantos litros por dia? Desse total quantos litros são vendidos?

No texto da página 73 que trata de unidades de medidas a professora só



considera a questão 3. e conduz a sua resolução conforme prescrito no livro. Na justificativa de suprimir as demais questões ela diz para os alunos que se eles conseguirem resolver só essa questão já vão mostrar que compreenderam o conteúdo porque ela traz um apanhado de todas as outras que aparecem na página. A atividade termina já no horário de encerramento da aula.

É perceptível o maior envolvimento dos alunos nas respostas das questões recriadas pela professora. Os alunos, ao responderem a partir de suas vivências, interagem entre si, conhecem os modos de vida dos colegas e até iniciaram pequenas comercializações como encomendar para o colega trazer leite no outro dia. Outra percepção interessante é que eles já se acostumam às recriações das prescrições que lêem as questões e logo perguntam se vão ficar desse jeito ou a professora vai refazer.

Trazendo esses três episódios de ensino é possível constatar que o livro didático não se constitui como regulador rígido da atividade docente, pois mesmo fornecendo elementos básicos para o planejamento e implementação da atividade de ensino sem muitas vezes fornecer elementos para a compreensão analítico-reflexiva da prática pedagógica das professoras, estas ao tempo que o seguem o transgridem, legitimam e recriam suas prescrições, desordenam uma ordenação prescrita e recriam outras ordens para, segundo elas, melhor ensinar e os alunos melhor aprenderem.

As reinvenções do cotidiano da prática pedagógica das professoras na interface com o uso do livro didático molduram ou desmolduram estampas didáticas que interrelacionam suas artes de fazer constituídas por suas opções por outras matérias auxiliares, pelas bricolagens, mediações, aceitação ou transgressão das prescrições. A triangulação dos dados construídos pelas observações, entrevistas e narrativas nos diários possibilita uma visualização dessas artes de fazer como uma tessitura de fios que vão se desencadeando à proporção que as professoras vão tecendo suas práticas e seus diálogos com o livro didático. Suas práticas, mesmo em muitas vezes estancando em formas lineares de fazer, são reiventadas em um não-lugar que habita na aceitação e na negação do livro didático. Chamo de não-lugar porque não é o lugar comum das narrativas oficiais orientadas pela política educacional nas esferas nacional, estadual e municipal. Não-lugar porque é o *lócus* das invenções próprias das professoras, é o vó entre o que aí está posto e o que é modificado a partir da ação. Nesse sentido, as professoras se desterritorializam, oscilando em um não-lugar

entre o que inventam e o que modificam. “Ora efetivamente, como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz ‘golpes’, ou então, como jogador, deixa-se prender aí”. (CERTEAU, 2008, p. 269).

No exercício da busca de outros materiais além do livro, da prática da bricolagem, das mediações didáticas fossem de natureza mecânica ou crítica e da legitimação ou recriação das prescrições metodológicas as professoras metaforizavam a ordem do livro didático; fazem-no funcionar em outro registro. E, mesmo com muitas restrições, fazem do livro didático um fiel companheiro, ou seja, modificam-no sem deixá-lo.

Nesse contexto as professoras se encontram a meio caminho entre o que está prescrito no livro didático e o que é realizável pelas suas artes de fazer e, nesse meio caminho se entrelaçam táticas e estratégias<sup>39</sup> que delineiam e revelam a condução pedagógica de cada aula. As táticas são perceptíveis nos momentos em que o livro didático assume o protagonismo do ato de ensinar em que as professoras, enquanto outras são eclipsadas pelas orientações fielmente seguidas do livro. As estratégias, percebidas no ato de transgressões, invenções e artes, trazem as professoras a um lugar próprio, no qual elas conduzem e vivificam suas vozes. É perceptível a constante transição que as professoras fazem entre as táticas e as estratégias, entre uma hábil utilização do tempo a um aproveitamento de espaço, idéias e criação para garantirem que os conteúdos dos livros se aproximem das realidades dos alunos e possam ser apreendidos como significativos para suas vivências.

Os contextos de usos do livro didático, no cotidiano da prática pedagógica reafirmam a aceção de Penin (1994) ao enfatizar que os conhecimentos sistematizados, coexistem com saberes, que apresentam níveis variados de elaboração, nos diversos locus da cultura, seja ela na dimensão escolar ou comunitária. É no tocante a essa aceção que, a partir das análises da pesquisa, coloco a prática pedagógica na sua relação com as circunstâncias – físicas e humanas – que se movimentam no cotidiano das professoras e remetem aos traços que especificam o ato de criar, um deslocamento docente, uma voz que também é a do livro didático, mas, impressa, pela linguagem das professoras.

---

<sup>39</sup>. Trabalho aqui com os conceitos de Certeau (2008) “ Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaça”. (p. 99). “[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.[...] A tática não tem por lugar senão o do outro. [...] a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo, e n espaço por ele controlado”. (p. 100).

### 3.2. Professoras e livros didáticos: a construção dialógica da autoria

A gente acaba reescrevendo os livros que usamos. Não está registrado, mas, a cada mudança de atividade, a cada adaptação de um texto, escrevemos um livro a partir do livro didático porque só assim conseguimos trabalhar e ter melhores resultados [...] (Professora Flor)

Esse eixo de análise surge a partir das próprias narrativas das professoras quando se assumem como co-autoras do livro didático que usam e, para compreender a relação dialógica e de autoria que se constrói entre as professoras e o livro didático foi necessário analisar tanto os elementos relacionados à cultura das professoras quanto os relacionados aos processos de regulação, produção e reprodução da cultura escolar, focalizando o olhar no livro didático. O livro didático faz parte do ambiente de ensino e aprendizado e os conteúdos, exercícios e atividades didáticas que sugere, refletem uma cultura escolar, estabelecendo relações de mediação que muitas vezes são assumidas pelas professoras de forma pragmática, ou com resistências e invenções como vimos nas análises anteriores. O Livro Didático, quando usado passivamente, acaba ditando regras e verdades no processo educativo, eclipsando o trabalho pedagógico do professor, no que tange ao planejamento de ensino e à prática pedagógica contextualizada na cultura escolar.

A cultura escolar, na medida em que imprime padrões e modelos de ação e pensamento, veiculados nas normas, determinações e no próprio livro didático, aponta, na situação de uso (ou não uso) do livro, percepções de como as professoras criam seus próprios dispositivos e critérios de ação. Falar de autoria no uso do livro didático significa, adentrar numa discussão que envolve a potencialização de todos os usos do livro didático feitos pelas professoras, a transposição didática. A transposição didática, aqui entendida segundo Chevallard (1991, p. 39, grifos do autor) como:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.”.

A transposição didática, nesse sentido é o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" ser objeto do saber escolar, é o instrumento por meio do qual o saber científico é transformado em saber escolar, de modo

que o professor possibilita a aprendizagem de conteúdos aos seus alunos no desempenho da prática docente. (SANTOS; MENDES SOBRINHO, 2006)

A partir dessas referências, concebo a transposição didática, na relação dialógica de construção de autoria das professoras com os usos do livro didático anteriormente analisados, como a transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino e aprendizagem. Essa transformação do objeto de conhecimento científico em objeto de conhecimento escolar possibilita uma adequação às possibilidades cognitivas dos alunos o que significa a realização de uma apreensão e significação dos conteúdos ensinados, fazendo valer as opções por outros materiais, as ações de bricolagem, as mediações e as prescrições seguidas ou modificadas. Nesse sentido a autoria se constrói na forma de utilização do livro didático pelas professoras e nos processos interacionais construídos por alunos e professoras em torno do livro didático.

Para que haja uma relação significativa é preciso que haja uma interação de natureza dialógica e social, para que, segundo Bakhtin (2002) possa, mediante a teoria da enunciação, compreender as vozes que o livro didático faz circular no espaço escolar. Nesse sentido, a interação do conteúdo ensinado com os sujeitos da aprendizagem, faz ecoar outras vozes que, à proporção que são legitimadas, também podem circular com propriedade na cultura escolar. Na interação didática, o livro se constitui como elemento de intercomunicação verbal que é apropriado ativamente pelas professoras e alunos enquanto autores do que é anunciado nos livros ou apesar deles. Nunes-Macedo et al (2004, p. 181) afirma que o livro didático, considerando a perspectiva Bakhtiniana:

[...]pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de 'comunicação verbal' estabelecida por alunos e professora na sala de aula investigada. A análise das interações face a face que constituem o uso do livro didático pode ser fecunda para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Concernente a essa discussão, as professoras assumem um papel importante na instrumentalização do livro didático, pois, a escolha de conteúdos em detrimento de outros; a opção metodológica e até os mecanismos de avaliação dos alunos referentes ao trato com o livro didático implica uma decisão política, pela qual se priorizam idéias, conceitos e valores que poderão ser perpetuados, ecoados na prática pedagógica e na cultura escolar como um todo.

Pode-se considerar que há uma intervenção efetiva das professoras nos processos de utilização do livro didático, pois, em muitos casos, destacados pelos episódios etnográficos de ensino, observo que elas atuam enquanto autoras de seu processo de ensino com autonomia,

rejeitando ou aceitando as vozes que são circuladas nos livros. Contemplando a discussão das professoras enquanto autoras neste momento de uso do livro didático, Lajolo (1996) diz que há uma re-escritura do livro didático no dia-a-dia das professoras, gesto que as reafirma como sujeitas de suas práticas pedagógicas e quase co-autoras do livro.

A relação de autoria das professoras com o livro didático exige estratégias de uso na ação pedagógica, ou seja, procedimentos didáticos que envolvem objetivos a serem alcançados, planejamento das ações e avaliação dos resultados. Partindo da necessidade de estratégias é necessário considerar os diferentes estilos e maneiras das professoras conduzirem suas ações docentes, pois, cada professora tem sua particularidade, suas crenças, suas intenções que tem haver com sua cultura docente constituída no âmbito pessoal e profissional. De acordo com Gómez Pérez (2001, p. 164):

Os professores desenvolvem elementos de uma cultura própria, revelada nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões.

A diversidade das professoras, dos alunos, bem como, a diversidade de todo o universo físico e humano escolar são composições elementares para a constituição do agir e interagir pedagógico em torno do livro didático. É nesse agir e interagir pedagógico que a prática docente, situada na prática pedagógica, constrói significados e ganha sentido no contexto de sua realização. A constatação é que as professoras na maior parte de suas aulas usam o livro didático como um instrumento mediador na construção dos saberes dos alunos e também dos seus próprios saberes. Sendo o livro didático um meio de auxiliar as professoras no processo cognitivo da aprendizagem dos alunos, é necessário, antes da sua utilização prática na sala de aula, compreender o seu significado com o objetivo de entender a sua função, a sua importância e valoração no processo educativo.

Na reflexão acerca da autoria das professoras na sua relação com o livro didático, considero que há uma exigência da constante atualização das professoras, pois, para instrumentalizá-lo é necessário conhecê-lo por inteiro, considerando, que o livro didático é realmente uma difícil proposta pedagógica que traz um conteúdo atualizado, selecionado por critérios e tem fins de formação escolar, dessa forma didática precisa ser adequado aos processos cognitivos próprios aos conteúdos e, e ainda próprios à etapa de desenvolvimento em que se encontra o aluno, aos processos interativos que caracterizam a sala de aula e às

circunstâncias sociais e culturais em que se insere a escola. Nesse sentido a fala da professora D reforça a minha tessitura:

Quando lemos o livro, trabalhamos uma atividade, não é por nós é pelos alunos. Temos que saber se o que vamos ensinar vai servir, tem sentido para a vida do aluno e muitas vezes temos que saber transformar um assunto que parece não ter nada de interessante em algo que eles vão gostar de aprender. O professor pode inventar um monte de forma de ensinar, mas se o conteúdo não se tornar interessante, não tem jeito, o aluno não quer saber [...]

A narrativa da Professora D traz, de forma bem objetiva, a importância da transposição didática quando se fala de autoria das professoras frente aos usos do livro didático. Na construção de autoria as professoras têm suas inventividades próprias que as fazem apropriarem-se do livro e seus dizeres e no seu uso tecem um nó de circunstâncias que são inseparáveis do contexto de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Contrário ao que muitos estudos revelam, essa construção de autoria mostra que as professoras não fazem do livro didático o senhor absoluto de suas práticas. Mesmo em algumas circunstâncias estabelecendo um diálogo de passividade com o livro, a visão crítica das professoras frente às ausências e equívocos trazidos pelo livro demonstra que existe uma leitura ativa, crítica e reflexiva acerca dos seus prescritos. Pude, em loco, constatar em alguns episódios etnográficos de ensino questões que traziam enunciados confusos, incompletos e até repetidos com os quais as professoras lidavam com maestria ao criticar, negar e até descartar a possibilidade de inseri-los no repertório de ensino. O contexto da pesquisa mostra que o livro didático, sob a instrumentalização das professoras, não é absoluto em suas verdades, é um instrumento falho que precisa ser submetido a outras avaliações mais locais.

No entorno da construção da autoria das professoras, enquanto reescreventes do livro didático usado, existe uma constante proposição de fazer do lugar de ensino um espaço de ensino. Assumo aqui lugar e espaço na concepção de Certeau (2008, p. 201-202, grifos do autor):

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. [...] O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o

levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.[...] *o espaço é um lugar praticado.*

Todo o tempo as professoras transformam o lugar em espaço. Saem da estabilidade, da linearidade do livro didático e fazem desse livro um espaço praticado, em movimento que enlaça a voz do material impresso, o livro, e as vozes de quem dá vida a esse material, as professoras. Pois, só há efetuação da obra livro didático quando existe um espaço legível e legítimo de autoria. É no espaço - livro, sala de aula, escola - praticado que as professoras podem dialogar com seus alunos. Diálogo este, fundamental para haver a comunicação no ato de ensinar e aprender. Freire (1975, p. 107) conceitua esse diálogo como sendo uma relação horizontal de A com B que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. E essa comunicação circunscrita numa relação de simpatia entre professoras livro didático e alunos produz autoria e autoriza as vozes que estão também para além das páginas impressas.

### 3.3. “Prefiro escrever um livro que um caderno” – um olhar para o olhar das crianças que usam o livro.

Ao meu lado, E redesenha as imagens do livro e ela mesma fala “eita não pode riscar” e vai apagando o que fez. Meus olhos captam uma certa imaginária entre os alunos e os livros. Aquelas mãozinhas que passeiam pelas páginas não podem compartilhar de seus escritos, pois estes são só para ler. O livro é só para ler tornando-se vitrínico no percurso da aprendizagem. Na fadiga entre o caderno e o livro D lança sua voz aos meus ouvidos: “Prefiro escrever um livro que um caderno” O que está nessa voz? Estão as vozes de outros tantos alunos que cotidianamente se arrastam nos recopiarem as atividades do livro no caderno. Na voz de D está a expressão concreta do livro não consumível e se o aluno não consome não se sente parte dele, não estabelece uma relação de pertencimento e de autoria com esse artefato cultural que permanece intocável por longos três anos [...] (Diário de campo, 2011)

Diante de todos os achados descortinados pela pesquisa a voz do aluno não poderia passar despercebida ao meu olhar etnográfico. Percebe-se que nos estudos acerca do livro didático aparecem as vozes do professor e do próprio livro e a voz do aluno que pode ser considerado o consumidor final desse produto habita o entrelugar silenciado na relação do livro didático com o professor. Mas, suas vozes gritaram aos meus olhos, as diversas formas de uso por parte dos alunos saltavam para a minha sensibilidade etnográfica e assim os registrei. Nas reinvenções do cotidiano das práticas pedagógicas das professoras, os alunos

também reinventavam seus cotidianos e reinventavam também seus diálogos de autoria com o livro didático. Nesse contexto observamos formas de uso por parte dos alunos.

A primeira é o que eu chamo de escapolir<sup>40</sup> do acontecimento presente. Nesse caso os alunos usam o livro como recurso para permanecer na sala sem estar lá. Por muitas vezes, quando as mediações didáticas de natureza mecânica rendiam a aula, os alunos passeavam pelo livro, folheando e buscando outras cores para a monotonia do momento e isso foi registrado nas quatro turmas observadas. Esse escapolir envolvia, no folhear, a descoberta de outros textos, a cópia de desenhos e até um esmero ajeitado nas capas coloridas que envolviam os livros. O que ficou perceptível é que a arte de escapolir do acontecimento presente via livro didático era uma estratégia dos alunos que normalmente tinham os livros encapados e mais conservados e que, provavelmente, tinham uma relação mais afetiva e dialógica com seus livros, por isso o transformavam em instrumento de escape, o espaço de respirar quando a linearidade lhes sufocavam. Talvez por esse movimento de fuga, pude perceber que os alunos que escapoliam pelos livros tinham mais facilidades de encontrarem as páginas das atividades orientadas pelas professoras.

A segunda forma de uso chamo de existência de autoria. Essa forma assinala a transgressão dos alunos à prescrição do não consumível carimbado na capa do livro. Mesmo não podendo riscar, responder as atividades no livro didático, observo que alguns alunos, nas quatro salas observadas, aproveitavam os espaços em branco como no começo e final do livro para escreverem frases, desenharem figuras e fixarem adesivos que vinham no caderno. Alguns alunos colocavam os adesivos no corpo do livro indicando suas relações afetivas com o que estudaram. Os adesivos traziam expressões como: importante, fácil, estudar, concluído, não esquecer, fazer etc. A existência de autoria, na intervenção por meio do rabisco ou dos adesivos imprime o desejo dos alunos em consumirem o livro, torna-lo deles, dialogar com seus conteúdos de forma mais direta sem que isso representasse uma ação passiva de punição. Nesse sentido Certeau (2008, p. 94) diz que “Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor”. Na relação de autoria dos alunos frente a um produto não consumível, a escrita, nas mais diversas formas, no livro didático ainda é considerada sujeira porque durante três anos o livro carece permanecer higienicamente intacto e ileso às mãos e olhos dos alunos.

---

<sup>40</sup>. Escapolir foi um termo muito usado pelos próprios alunos quando inventavam estratégias de driblar a professora para sair do universo da sala de aula. Escapolir significa sair sensivelmente de uma cena não mais desejável, sair do congelamento de uma ação didática.



A terceira e última forma de uso chamo de o livro esta lá, que assinala o não uso do livro por parte dos alunos. Por muitas aulas a fio, nas quatro turmas, mesmo todos tendo recebido os livros didáticos, alguns alunos nunca traziam os livros ou, mesmo trazendo, nunca os tiravam da mochila. O livro está lá, significa que ele está em algum lugar outro, mas, nunca nas mãos do aluno. Essa forma de não uso revela uma total negação do material impresso, tornando o livro didático desnecessário para esses alunos que mesmo, agrupados com os colegas que trazem o livro nas horas de leituras ou atividades prescritas e seguidas fidedignamente do livro, divagam para além do livro como se seus pensamentos também estivessem lá, noutra lugar além da sala de aula. É fundamental dizer que normalmente, os alunos que nunca usam os livros são os que têm dificuldades de leitura e escrita. O livro didático tornava-se desinteressante talvez por conta da dificuldade de desvendar seus códigos, pela incompreensão daquele emaranhado de letras e imagens que teciam o livro. Deixar o livro lá, noutra lugar, é apenas uma estratégia para estar livre do desafio de lê-lo sem compreendê-lo, livre do risco de ser devorado pelo livro por conta da não apropriação da voz escrita e falada.

A percepção das formas de uso e diálogo dos alunos com o livro didático levou-me a adentrar em outras infâncias e livros dos quais trago fragmentos na tentativa de contextualizá-los com os modos que os alunos da Escola José de Amorim se relacionam com o livro didático. O primeiro fragmento traz a relação de Patativa do Assaré com o seu estudo, especificamente com o livro didático:

Meus primeiros estudos foi nos dois livros de Felisberto de Carvalho. Os dois livros eu tinha que estudar em dois anos, não era? Agora eu estudei só seis meses e dentro desses seis meses eu li os dois livros, sem ser em ordem de colégio. Se fosse na escola pública, como nós temos por aqui, eu tinha que passar dois anos. ( ASSARÉ, 2001, p. 17-18).

Mesmo não expressando um encantamento pelos livros lidos, Patativa fala dessa não ordem de leitura, do livro como instrumento de exploração do conhecimento em um tempo e espaço que não segue a prescrição legal do uso com distribuição dos conteúdos para durar o ano todo. Em seis meses Patativa, numa desordem de prescrições e numa ordem de sentido escapoliu da sala de aula e devorou os livros que durariam dois anos de acompanhamento. Na narrativa de Patativa, me encontro coma a primeira forma de uso dos alunos que pelas escapolidas acabam por dar conta do livro em um contra tempo que não segue a ordem prescrita que também é alterada já pelas professoras. O escapolir é uma contra ordem que os

alunos encontram para descobrir o próprio livro que, ao tempo que parece denso e infinito, no aspecto do sentido filtrado pelos olhos de Patativa e dos alunos da Escola José de Amorim, cabe em seis meses ou em sensíveis escapolidas cotidianas.

O segundo fragmento é do texto de Mary Julia Martins Dietzsch<sup>41</sup> (1996, p. 41-42) :

Alice, por exemplo, a personagem de Lewis Carroll, expressa sua opinião a respeito do que deveriam ser os livros infantis. Em uma tarde, sem ter o que fazer, tenta vencer o tédio dando uma espiadela no livro que sua irmã maior está lendo. Logo desiste se perguntando: *What is the use of a book, without pictures or conversations?* (Para que serve um livro sem falas e sem gravuras?). Desiste do livro e embarca na toca de um coelho rumo ao País das Maravilhas (Carroll, 1975). Livre para sonhar, longe da certeza adulta, faz da aventura um aprendizado. Percorre caminhos fantásticos que se reinauguram cada dia na leitura daqueles que estão dispostos a brincar com palavras e a se divertir com o nonsense. Ao sentir falta de falas no livro da irmã, Alice poderia estar pensando em um texto que expressasse as interações cotidianas, uma representação da oralidade espontânea que explora e transfigura a palavra nos jogos da infância. Um livro interativo que falasse e ouvisse o outro, que desse vozes e asas à imaginação. Talvez ainda, um texto de palavras atentas à vida, ao dinamismo e à seriedade do leitor [...].

Talvez os alunos, ao rabiscarem o livro didático, colarem os adesivos e ocuparem os espaços em branco com desenhos próprios dos seus cotidianos, estejam sanando a indagação de Alice “para que serve um livro sem falas e gravuras? Ou, melhor devem estar perguntando para que serve um livro sem suas falas e suas gravuras, ou seja, sem suas vozes que ecoem também suas vidas naquelas páginas. Nesse entorno, as intervenções dos alunos é a possibilidade de entrar na toca do coelho, de inventar aventuras que preencham o livro ou que os façam penetrar nele. As transgressões dos rabiscos, desenhos e adesivos, mesmo significando um possível castigo, é uma assinatura própria do aluno na obra didática, uma possibilidade de interação com o livro, de tornar fantástico o que por vezes parece sem cor, cheiro e sabor.

O terceiro fragmento trago do livro *Infância* de Graciliano Ramos (2010, p. 109-111):

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário [...] Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não.

<sup>41</sup>. Além das páginas do livro didático. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996 ISSN 0104-1037.

Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável da opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. [...] Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. [...] Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me. E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome. [...] No dia seguinte surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-se à tarefa odiosa, e como não me era possível realiza-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela.

Nas suas narrativas da infância, Graciliano rememorando a sua alfabetização, traz todo o percurso árduo da sua experimentação de seus livros de leitura, que, por não saber compreender o código da língua, pareciam borrões sem sentido. É a incapacidade de ler as míseras letras dispostas nas cartas e cartilhas que provoca um dissabor pelos compêndios escolares, colocando-os lá, noutro lugar assim como fazem alguns alunos quando do não uso dos livros. O livro passa a ser um instrumento não grato e não contribuidor para saberem de algo, pois, a ausência do domínio da leitura e escrita é o obstáculo que separa o aluno do livro didático. Os castigos e torturas recebidas pelo pai por não decifrar as letras que dia após dia iam aumentando oportunizaram Graciliano desviar dos livros escolares e transformar-se em um leitor da vida, esta foi a forma de ler os livros e reescreve-los com suas contra-palavras.

A contra-palavra dos alunos que deixam o livro lá, noutro lugar é a relação de desnecessidade do livro, ou seja, se eles não conseguem decifra-lo, melhor deixa-lo longe dos seus olhos e manuseios, pois, como eles não conseguem dominar os pré-requisitos lingüísticos dispostos no livro didático, junto a este, ficam mais vulneráveis a uma punição ou classificação de fracasso. O livro didático em é uma estratégia para não revelar que as letras aos seus olhos são só borrões sem sentido.

As alunos, ao estabelecerem formas de usos do livro didático, também legitimam o livro como lugar praticado, desfazendo suas superfícies legíveis, provocando deslocamento e metaforizando textos e imagens. Esse deslocamento metafórico preenche as folhas em branco, traceja as cores nas xilogravuras e acabam por também determinar ou intervir nas mediações das professoras. Enfim, nos modos de Patativa, Alice ou Graciliano, os alunos deixam evidente que preferem escrever um livro, ou no livro como forma de pertença ao que é estabelecido para aprenderem. È essa voz que ainda falta ser ouvida quando se discute a legitimidade, autoria e sentido do livro didático.

Como comecei com um fragmento do meu diário de campo, quero autorizar-me a encerrar com outro fragmento e depois dele, quanto a alunos e livros não quero dizer mais nada só ecoar um silêncio gritante que diz que é preciso refazer esses livros, colocar neles as vozes e as cores dos alunos, deixar que a poesia, a poeira e o sol do Semiárido caibam nas páginas, ou melhor, caibam nos encantos das aprendizagens dos alunos que aqui habitam.

D explora o livro, em um passar de folha brusco como que simbolicamente açoitasse aqueles textos que não lhe interessavam. Senti pelo livro e por ela, ambos sujeitos de uma condição que lhes negavam as vozes. O livro, tido como vilão talvez nem seja culpado da sua dormência inocente, D. como vítima do livro nem sequer tem a liberdade de não quere-lo. São dois olhos que se olham e não se vêem, portanto não se lêem. Por muitas vezes fui acometida de uma vontade latente de rasgar o livro, mas, por outras tive o desejo de niná-lo, dar-lhe outras polissemias de arco-íris. Não sei, entre meu olhar e o que realmente vejo só queria que uma estrela cadente caísse para eu pedir que D. risse ao abrir o livro. (Diário de campo, 2011).

---

**CAPÍTULO IV**  
**A EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: LEITURAS ETNOGRÁFICAS**  
**SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA JOSÉ DE AMORIM.**

---

*E de repente vi o sol  
Mareando meu olhar como se penetrasse em minhas retinas  
É o mesmo sol que bebi na infância  
E hoje banha esses meninos e meninas  
que se espalham ao vento  
É o mesmo sol que calçou meus pés  
dolentes de carrapixos  
Mas, ali, esse sol só quer aquecer  
os pezinhos inquietos que saltam cordas  
que arrastam as chinelas folgadas  
e brincam no cinza das horas.  
Olhar para esse sol, o mesmo que  
redondo e brilhante, seguiu minhas meninices  
foi como estar ali naquele pátio  
no meio da criançada e sendo elas  
Foi como escorregar em lembranças  
que se inquietavam na poesia  
traquina de seus pés...  
Eu estive ali e fui aquela escola!*

*Só devassamos o mistério na medida em que  
o encontramos no cotidiano(...)  
(Walter Benjmin)*

---

**CAPÍTULO IV**  
**A EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: LEITURAS ETNOGRÁFICAS  
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA JOSÉ DE AMORIM.**

---

Meus olhos vão seguindo a poeira poética que levanta o chão sob o sol. No arrastado das chinelas do meu Avô, percorrendo a légua que juntava e separava o campo e a cidade, tive o meu primeiro encontro com o Semiárido. Aquela poeira que subia e acentava nos galhos cinzas das juremas perfomáticas, me fazia transver para além das pegadas zambetas que estavam na minha frente. Nesse mesmo encontro me fiz habitar - entre os rabiscos no terreiro a descoberta dos livros que educava meus irmãos e as rimas dos cordéis de letras minúsculas que os mais velhos liam em noites de ajuntamento familiar - um sertão que não era só sol e solo, mas também a poesia dos açudes sangrando nas chuvaradas, a espuma dos sapos que desenhavam as estradas e a vigília dos caretas na semana santa. Como quero iniciar este capítulo falando de educação e, para minha estranheza agora, no cerne da pesquisa essas memórias tilintam em mim como fôlegos de contextualidades, o meu habitar no espaço Semiárido começa com a educação do olhar que me acompanha desde a infância.

O Sertão da infância, agora na adultez nomeado como Semiárido, nunca foi lido em nenhum livro que passou por minhas mãos em tempos de escola. Por mais belos e encantados fossem os textos em cada série, aquela tessitura de poesia, poeira e sol nunca se acomodaram na estética retangular do livro didático e essa ausência me compõe até hoje, e, foi por essa ausência que me encontrei pela segunda vez com o Semiárido, quando da feitura dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1* e *Conhecendo o Semi-Árido 2*, nós autoras e instituições parceiras acreditávamos que ali, nas páginas coloridas e com letras esteticamente organizadas poderíamos trazer o espaço Semiárido. Este espaço, mesmo ecoando nas vozes dos livros começa a vazar por entre brechas que só fomos ver quando os livros começaram a ser consumidos em trabalhos experimentais e eu, mesmo já vendo meu chão representado nas

páginas de livros, sabia que a poesia, a poeira e o sol nunca iam ser imagens totalizantes por mais textual e contextual que um livro didático possa parecer e aparecer. Nesse sentido me vêm um contentamento por saber que a poesia, a poeira e o sol do Semiárido só são composições belas porque não foram ainda enquadradas no livro didático e isso provoca quem usa esse artefato cultural compor suas próprias poesias, poeiras e sóis dos espaços que habitam.

Agora, nas andanças etnográficas do olhar na pesquisa, me encontro pela terceira vez com o Semiárido que habito. Dessa vez, esse espaço não residia mais nas minhas subjetividades da infância e nem nos contornos vazados do que eu queria ver nos livros, estava ali, aqui no espaço polimorfo de uma escola que não era só livro, era também gentes. Nesse encontro poesia, poeira e sol ganharam outros contornos e semânticas. Agora o espaço não se configurava tão somente como o da descoberta da infância ou o da produção de livros didáticos, mas também, o espaço com outras vozes que me falavam: professoras, livro didático e alunos, numa configuração concreta de vivências. Pelo olhar, espanto e encantamento, habitam outro Semiárido em mim.

Na interface dos meus encontros com o espaço Semiárido e a pesquisa, este capítulo traz tessituras acerca da educação contextualizada a partir das leituras etnográficas da experiência das professoras e alunos com o livro didático na Escola José de Amorim.

#### 4.1 O livro didático no texto e no contexto da educação no Semiárido Brasileiro

O livro didático (LD) como já dito no decorrer dessa escrita ocupa realmente um espaço significativo na nossa cultura escolar, principalmente na rede pública de ensino e, mesmo constatando que não se constitui como único material sistematizado e escrito, acessível a alunos e professoras na realidade da Escola José de Amorim, percebo ser a maior fonte de acesso ao conhecimento. Os processos educativos no Semiárido ficam cada vez mais dependente da ação e criação pedagógica dos professores, pois, é mediante o diálogo que os professores estabelecem com os textos contidos nos livros didáticos que as práticas cotidianas da sala de aula poderão se construir como práticas repetitivas e reprodutoras ou práticas críticas e criadoras.

Como os livros adotados nas escolas públicas da região semiárida são oriundos da região Sudeste, muitas vezes o contexto local vem com uma carga de esteriótipos uniformizados em imagens e textos que acabam distanciando os textos dos livros do contexto no qual vivem os alunos, fazendo com que os estudantes não se vejam e nem se reconheçam

no que estudam, pois os conteúdos muitas vezes se esvaziam de sentido e significado no processo de aprendizagem, considerando que o ato de aprender só tem significado, em qualquer realidade, quando há um sentido entre o texto e o contexto.

Nesse entorno é necessário compreender o texto como uma total idéia e não um aglomerado de palavras ou frases. Isso me leva a refletir que, para entender qualquer passagem de texto, deve-se confrontar com outras partes que o compõem, nesse caso, o contexto. Ao se fazer a leitura de um texto deve-se sempre levar em conta o contexto histórico e sociocultural que situa o texto e o leitor aluno ou professora. Texto e contexto encontram-se interligados na ação de tornar inteligível o conhecimento veiculado e/ ou extrapolados a partir do livro didático.

A palavra contexto origina-se do Latim *Contextus*, (reunião, conjunto, encadeamento), partindo dessa observação o contexto é o ponto de partida para o entendimento, para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos diversos. Reporto a Morin (2001/2004) e à teoria da complexidade, na qual o complexo ou a complexidade é, ao tecer juntos, diversos e diferentes fios se transformam numa só coisa. O contexto da educação do Semiárido é então o entrecruzamento, o entrelaçamento de diversas partes para formar a unidade chamada de realidades do aluno. Assim, a educação escolar, bem como seus demais espaços sociais, possui identidade que, não pode estar desvinculada da cultura, das práticas produtivas e das condições sociais que envolvem os sujeitos que ensinam e que aprendem.

Partindo da concepção de educação que procura compreender o texto que compõe o livro didático dentro da realidade dos sujeitos é preciso refletir sobre a importância do livro didático no cotidiano da prática pedagógica das professoras na Escola José de Amorim, compreendendo assim sua função enquanto instrumento didático de aprendizagem. Richaudeau (1979) destaca que o livro didático apresenta três grandes funções. A primeira é a função de informação e todas as implicações que dela advêm. A segunda, refere-se a de estruturação e organização da aprendizagem dos estudantes. E a terceira, considera que o livro didático não pode ser, por si mesmo, um fim, pois seu objetivo é guiar alunos e, acrescento, professores para a apreensão do mundo exterior, em colaboração com outros conhecimentos adquiridos em outros contextos distintos do escolar.

Partindo dessas funções descortinamos um olhar sobre os livros didáticos trabalhados nas escolas do Semiárido, tendo como referência estudos feitos por Lins, Sousa e Pereira



(2004)<sup>42</sup>, tais autoras que constatarem que esses livros são retalhos de conhecimentos fragmentados pela própria falta de sentido, um pretendido retrato do Nordeste, mas na verdade estuda, da primeira a última unidade, realidades do Sul e do Sudeste estampadas nas páginas, ilustrações e discussões.

Imagens estereotipadas, conceitos rígidos, conhecimentos compartimentados que não possibilitam as/os alunas/os e professoras/es se verem, a desenvolverem um pertencimento àquilo que estudam, vão se tecendo ao longo do livro que vai fazer parte da vida escolar de professores e alunos por três anos até um outro ser adotado. É por via do livro didático que muitas vezes ignoramos o nosso pertencimento ao chão Semiárido que habitamos, negamos nossa naturalidade e nos impomos outras formas de colonização. Historicamente, o livro didático constitui-se por uma metodologia pautada no congelamento e na fragmentação dos conteúdos de modo que o processo de ensino e aprendizagem se dá através de modelos, ações repetitivas, inviabilizando a capacidade de pensamento que professores e alunos têm, além de dissociar os conhecimentos que podem ser produzidos nos espaços educativos.

Acredito que a fragmentação extrai um objeto de seu contexto, rejeita o laço e as intercomunicações, da multireferencialidade. O recorte que muitas vezes são feitos nos conteúdos dispostos nos livros didáticos impossibilita aprender “o que está tecido junto”, a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas, além de impedir frequentemente o vínculo entre as partes do texto e a totalidade do contexto, impossibilita a apreensão dos objetos de conhecimento em seu contexto de vivência.

A partir dessa perspectiva, do conhecimento fora do contexto visualizo o diálogo necessário na construção de outras narrativas entre livros e professoras no âmbito da prática pedagógica da Escola José de Amorim. Esse diálogo, compreendo como integralizador e, nesse sentido, compartilho da visão que diz que não há como se produzir conhecimento correto isolando o objeto de conhecimento de seu ambiente (MORIN, 2004, p. 30). Segundo Martins (2004), o contexto aparece como o conjunto de elementos ou entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, permitindo aos sujeitos dotados de consciência construir um entendimento, um sentido sobre os conhecimentos que entram em contato, é portanto uma forma de habitat, um meio e implica uma ecologia que diz respeito à cultura, à linguagem, às

---

<sup>42</sup>. Pesquisa realizada pelas autoras, em escolas dos estados nordestinos, em sua maioria no campo, quando da sistematização de dados para a produção dos livros didáticos: *Conhecendo o Semiárido 1* e *Conhecendo o Semiárido 2* financiado pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – (RESAB) e UNICEF.

formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação e não apenas às coisas físicas e palpáveis, ou seja é um movimento concreto e subjetivo ao mesmo tempo.

Para o livro didático se tornar um instrumento aliado à educação do Semiárido, é necessário que nas suas páginas estejam estampadas o cotidiano, as povoações, as culturas, os modos de vida, as manifestações religiosas e festivas, as brincadeiras, as produções, o clima, as chuvas, os animais, a caatinga, o campo, a cidade, os dialetos, enfim, elementos que provoquem a construção de outras narrativas que têm ficado de fora do currículo e dos materiais didáticos. O contexto exige a inserção da prática para descolonizar o currículo na reconstrução das visibilidades e dizibilidades significativas que provoquem releituras e reescritas dos diversos atores da educação, mostrando que “não é apenas o professor que se descobre como sujeito capaz de produzir conhecimentos, mas os alunos também passam a ganhar gosto por essa atividade de reaprender e reescrever o Semiárido a partir de novos olhares e novos ângulos [...]”, (LIMA, 2011, p. 201).

Contextualizar o livro didático na prática pedagógica pode ajudar professores e alunos a compreender os diversos aspectos das realidades complexas em que vivem e, conseqüentemente significar suas práticas e suas aprendizagens. Dessa forma, compreendo que se produz um sentido, que não se trata da matemática pela matemática, da ciência pela ciência, da geografia pela geografia etc. As disciplinas escolares devem estar a serviço do conhecimento, configurando-se em um meio e não um fim em si. Cumprir um programa curricular preestabelecido, levando aos alunos, aos professores uma quantidade de conteúdos descontextualizados e que, à primeira vista, não têm utilidade ou aplicação, vem se revelando prática ineficaz (HERNÁNDEZ, 2000). Nesse sentido, Santomé (1998, p. 161) nos leva a refletir quando afirma que:

Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão do seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis.

Outras questões permeiam o texto e o contexto dos livros didáticos nas realidades do Semiárido, como por exemplo, a necessidade de pensar a proposição de atividades abertas para além do prescrito nos livros, provocadoras de uma pesquisa/busca para compreensão do local/global em que se vive, que torne enxergável o invisível aos olhos da prática educativa. Atividades mobilizadoras de um processo criativo, de interação, escapulindo das atividades de

respostas prontas, engessadas, que atendem a enunciados imperativos (faça, corresponda, ligue, efetue, verdadeiro ou falso, complete, responda conforme texto) e das continhas de cálculos isolados, de contexto artificial, com problemas que não problematizam e mais complicam do que explicam.

O conhecimento e práticas contextualizadas nos livros didáticos possibilitam que as áreas do conhecimento sirvam para compreensão do mundo em que vivemos. E essa é uma questão que ao longo da história da humanidade vem sendo discutida. A essa perspectiva se alinha Faria (1984), para quem o livro didático é um veículo de informações que não faz uma leitura integral da realidade, sendo sua visão ideológica e, por isso, fragmentada e alienante. A autora ressalta que o professor deve saber desenvolver os conteúdos com uma linguagem adequada às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, seu espírito crítico e sua criatividade.

O texto e o contexto do uso dos livros didáticos nos processos de educação do Semiárido compreendem que as pessoas se constroem e constroem seus conhecimentos a partir do seu contexto imbricado em relações mais amplas. Ou seja, a construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros, numa relação contextualizada que para Martins (2004, p. 31)

Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões 'locais' e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de 'questões pertinentes' não por serem elas 'locais' ou 'marginais', mas por serem elas 'pertinentes' e por representarem a devolução da devolução da 'voz' aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Interligar o texto ao contexto no livro didático implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural, considerando o aprender como um processo em constante construção que se faz e se refaz, dentro e fora do espaço escolar. Um livro ou outro material didático, quando contextualizado, pode ser um interlocutor dos saberes locais, com os saberes globais para que crianças, jovens, adultos e idosos, em situação de aprendizagem, possam se constituir enquanto sujeitos de fruição e criação dos seus saberes construídos nas relações entre sujeitos, conhecimentos e realidades.

É importante reconhecer que contextualizar o texto é uma arte e, produzir essa contextualização no livro didático é materializar essa arte, é tomar a vida em um intertexto, para que saibamos que o maior livro pode estar no nosso quintal. É fato que nós, enquanto

“consumidores” do livro didático, nos absorvemos por “verdades absolutas” e passamos a resolver (na escola) problemas existentes apenas nos livros didáticos, e relacionamos muito pouco com nosso cotidiano, com nossa história, com nossa cultura e, pouco procuramos extrair de todos esses conteúdos dispostos no livro um sentido que possa justificar o seu ensinamento. Os conhecimentos geográficos, por exemplo, poderiam servir para compreendermos a nossa localização no planeta, entre os trópicos, região que recebe de forma mais intensa a energia e o calor do sol, e que a formação do nosso relevo interfere na quantidade de chuva que cai nas regiões e fatores como ventos e massas de ar quente/frio interferem nesse aspecto também. Partindo daí além de desmistificar os mitos dos castigos de Deus, produzir experiências que levem em conta esses aspectos, planejarmos enquanto alunos e professores nossa vida diante de tal contexto e não na lógica de outra cultura, de um outro contexto (LINS; SOUSA; PEREIRA, 2004).

E a matemática? Tem coisa mais intrigante que o conjunto vazio? De que sentido podemos preencher esse conjunto? A matemática poderia contribuir para calcularmos números significativos, buscando álgebras e expressões numéricas que nos ajudassem a diminuir a miséria e a somar a fartura na mesa e as alegrias na vida das pessoas, que também nos ajudassem a encontrar fórmulas de melhor viver e conviver no nosso ambiente geográfico e cultural.

È preciso que, a partir das prescrições do livro didático, outras narrativas sejam provocadas e entrelacem as diversas áreas do conhecimento para que na história, geografia, ciências, português, matemática e artes estejam presentes a cultura local com suas personagens e acontecimentos, com suas capacidades de deslocamentos que possibilitem o aluno apreender os contextos de sua comunidade, os biomas, os heróis, as tecnologias de produção e as próprias relações humanas que se movimentam no seu entorno, ou seja, ocasionar “[...] um deslocamento relativo ao papel a ser desempenhado pelo material impresso, no qual repousam propostas curriculares.” (MENDES SOBRINHO, 2011, p. 89).

Essas questões nos ligam às nossas práticas curriculares e nos possibilitam problematizar o sentido de nossa pertença no texto e no contexto dos espaços e tempos do ensinar e aprender na educação do Semiárido.

#### 4.2 Descortinando nos achados a educação contextualizada no Semiárido Brasileiro

A partir do caráter pedagógico do pensamento freireano que dá corpo a existência humana no tocante a produção de significado como prática de leitura de mundo e

consequentemente um exercício político que implica tomada de consciência e ação dos atores no acontecimento de suas realidades, concebo a educação como dinâmica das pessoas no mundo e com o mundo a partir das suas experiências de vida entrelaçadas com as experiências de outros diversos que também compõem essas realidades. A educação contextualizada é então a dialogicidade entre as pessoas – professoras e alunos – como lugar praticado de sensibilização e produção de significados gerado num movimento de busca e reconstrução de sentidos para o contexto de suas experiências de vida (PIMENTEL, 2002).

A educação no Semiárido Brasileiro, nem sempre esteve condizente à viabilização da melhoria das condições de vida da população e, as políticas com características assistencialistas e desintegradas ainda não foram suficientes para reverter o ciclo de geração de desigualdades, o fluxo migratório, a produção de iletrados, os bolsões de pobreza e miséria, a desintegração ambiental e a produção de uma imagem homogeneizada de um povo tão diverso. (PEREIRA, 2007). Nesse sentido quando falo de uma educação contextualizada, falo em um movimento capaz de redimensionar os processos educativos no âmbito dos espaços físicos das escolas, da merenda escolar, do diálogo da gestão com toda a cultura escolar e seus agentes, da formação dos professores, da participação da comunidade nos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas, no aspecto da produção, avaliação e consumo de materiais paradidáticos e livros didáticos. Contextualizar a educação significa situa-la em todas as instâncias que se movimentam dentro e fora da escola, dentro e fora dos sujeitos nas mais diversas polissemias que atribuem ao mundo ao se educarem.

Contextualizar é construir sujeitos conectivos com o mundo, com as coisas, com as invenções tecnológicas e com as humanidades, na perspectiva de que “educamo-nos aprendendo a pronunciar o mundo, a nomeá-lo. Aprendemos pelas cores e pelas formas, pelas texturas, pelos cheiros e sabores, pela rudez de certas palavras, pelo afago de outras [...]” (MARTINS, 2010, p. 136). O contexto local deve se projetar como o ponto de partida, de conectividade com outros contextos globais e como ponto de chegada para a construção de saberes e conhecimentos vazados multidimensionalmente e não mais só localizados e enclausurados nas realidades locais e formais como algumas vozes ainda ressoam no Semiárido Brasileiro. O contexto local como ponto de partida, conectividade e chegada para a contextualização dos saberes empíricos e científicos é uma forma de:

Assegurar que os saberes não se restrinjam somente ao âmbito dos conhecimentos escolares, mas que esses se ampliem para os conhecimentos de natureza intelectual, afetiva, emocional, prática, estética, cultural etc, transmitidos e construídos nas relações dos educandos e educandas com e

nas diversas relações e instituições de suas vivências. Respeitando o lugar da escola, da família, do trabalho, dos amigos, dos amores, dos desejos, dos sonhos, da comunidade, entre outros. (REIS; PEREIRA, 2006, p. 58).

O Semiárido presente no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras traz outras poeiras, poesias e sóis para a sala de aula, em alguns episódios etnográficos de ensino, pude perceber como existia vibração de entusiasmo quando aspectos das realidades dos alunos emergiam nas falas das professoras nas suas mediações didáticas e assim também vibravam quando algo novo lhes era apresentado. Nesses momentos foi perceptível o importante papel das professoras enquanto mediadoras da construção de momentos que favoreçam e expressão dos saberes prévios dos alunos para, a partir deles, chegarem a conhecimentos mais elaborados e circunscritos numa dimensão dialógica entre o local e o global. Enfim, conforme Silva (2011, p. 24) “contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar”. Nesse aspecto a partir das leituras etnográficas a prática da contextualização, mesmo apresentando algumas fragilidades decorrentes da própria formação das professoras, da estrutura física, pedagógica e didática da escola, se apresenta como um processo dialético que tenta situar os saberes, informações e conhecimentos no contexto dos alunos para assim adquirirem sentido e anunciar e ser anunciado pelo contexto enquanto lugar praticado, espaço vivo.

As fragilidades que me refiro, foram constatadas em algumas situações didáticas quando as professoras por não terem o conhecimento mais aprofundado do conteúdo faziam a contextualização da forma como muitos praticam, pela lógica da substituição a exemplo de e uma oliveira por um juazeiro, um animal do sul por um bode ou outro animal do conhecimento dos alunos. Nas narrativas as professoras reconhecem que as melhores aulas, são quando elas têm tempo para pesquisarem e se aprofundarem no conteúdo porque podem dar todas as ferramentas para o aluno conhecer o assunto de forma mais contextualizada e não superficial. A fala da Professora Flor traduz bem o que estou falando:

Quando a gente se prepara é como se fluísse a aula. Teve um assunto mesmo sobre os mamíferos que eles trouxeram várias dúvidas e mesmo sabendo sobre o conteúdo, percebi que poderia ter ido além, que o que eu sabia não era suficiente para atender as curiosidades deles. Quando cheguei em casa, fui atrás de tudo quanto é coisa para me aprofundar, mesmo que a aula já tenha passado em uma nova oportunidade eu já vou estar mais preparada.

A fala da Professora Flor reforça a idéia que o exercício da contextualização envolve tecer uma rede de saberes em torno e dentro do conteúdo e isso exige tessituras polissêmicas tendo como referência os diversos campos do conhecimento seja filosófico, antropológico, pedagógico, teológico, histórico, cultural entre outros. Nesse exercício há um movimento anamórfico das áreas do conhecimento para dar conta de um objeto de estudo, possibilitando que o sujeito cognoscente, no caso o aluno, transite de um campo mais óbvio e empírico para um campo mais complexo de articulação dos saberes. Como reforça Pimentel (2002, p. 191):

A partir da sua epistemologia do pensamento complexo, Edgar Morin propõe um repensar a ciência desde um movimento transdisciplinar através do qual biologia, física e antropossociologia possam se comunicar através do movimento e da complementaridade dos seus conceitos e princípios, formando anéis dialógicos no interior de uma razão aberta. Através de um movimento interno de auto-eco-organização, a ciência, na perspectiva do pensamento complexo, pode se configurar também como um saber aberto que opera por contextualização interna de diálogos e que se abre à articulação com outros saberes para a promoção de novas contextualizações.

No cotidiano das praticas pedagógicas das professoras nas mais diversas formas de uso do livro didático, o exercício de diálogo entre elas, o livro e os alunos, vai criando experiências de leitura, apropriação simbólica dos códigos linguísticos e práticas de transformação da realidade, mesmo que imperceptível, a partir do enraizamento e do trânsito pelos contextos de vivências, seja no âmbito do concreto real ou do distante aproximado pelo conhecimento. Nesse sentido a contextualização vai se configurando como instalação e transição dos alunos e professoras no interior dos seus contextos vividos, à medida que as suas práticas e apreensões cognitivas produzem e põem em circulação o conhecimento em congruência com as mais variadas dimensões do ambiente geográfico e humano que habitam.

#### 4.3 O Semiárido entre o espaço do livro didático e o contexto praticado

Eu estudei só seis meses. Agora fui me valer do livro. Que não era o livro didático não. Eu não queria saber de categorias gramaticais não. Queria saber de outras coisas. Eu lia era revista, era livros, jornais. Eu queria era satisfazer minha curiosidade, não era ler gramaticalmente como vocês por aí não.[...]Foi a natureza mesmo. Muito curioso para saber das coisas, tudo o que eu lia eu gravava aqui na mente. Eu queria era ler as histórias, a vida da pátria e isso e aquilo, queria era saber das coisas, não queria saber de livro de concordância e isso e aquilo. Agora, com essa prática de ler eu pude obter tudo viu?Como se eu tivesse estudado, pegado livros didáticos, livros lá de colegas, essas coisa viu? Eu aprendi lendo. Com a prática de ler a

gente vai descobrindo e sabe que nem pode dizer: *tu sois e nós é*. Eu aprendi com a prática. (ASSARÉ, 2001, p. 17).

Compondo as tessituras da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro, trago o livro didático, o escolarizado, o adotado e trabalhado na Escola José de Amorim e parto da relação de seus enunciados com a narrativa de Patativa do Assaré que aprende a ler para além dos livros, aprende com a prática na natureza. Costumo dizer que o maior e mais belo livro didático é o meio que circunda a escola. Este livro, o da natureza, não decalca regras gramaticais ou operações matemáticas com fórmulas congeladas, este livro, no caso da Comunidade de Lagoa, apresenta suas escritas pelas pegadas delineadas dos bodes que no entardecer vão para seus abrigos, pelas poeiras levantadas no passar dos carros, pelo conhecimento da festa no clube, do bar que abre, da filha que engravida, do filho que virou alcoólatra, do que passou no vestibular, da que trabalha na cidade e pelo entreabrir das portas da escola. Esse livro não cabe dentro do outro que já vem encomendado e chega em caixas e quando aberto, mesmo praticado, muitas vezes permanece caixa retangular.

Dentro da oficialidade das prescrições dos livros didáticos trabalhados, o Semiárido é um sujeito oculto, não aparece nem na forma estereotipada como convencionalmente se via nos livros didáticos distribuídos nas escolas do sertão. Se aprendemos a não nos ver como o outro lá do sertão por conta das imagens propagadoras de conceitos preconceituosos e estereotipados veiculadas nos livros didáticos, aprendemos agora a nem nos conhecermos enquanto nós aqui do sertão porque, o lugar/espço, está silenciado no corpo dos livros que vi e vivi na pesquisa. As professoras chamam a atenção que o Nordeste, o Semiárido talvez não apareça porque o livro é para os primeiros anos do ensino fundamental, então a essa “categoria” de aluno é negado o direito de saber de suas pertenças. Só pelas vozes das professoras em situação de mediação, o Semiárido chega até os alunos, mas ainda numa limitação do Semiárido rural por conta dos contextos de vivências dos alunos ou até pelo não reconhecimento da cidade como sendo o aqui Semiárido também.

As narrativas curriculares presentes nas prescrições do livro didático até o século XX trazem um distanciamento entre os conteúdos e os contextos de vivências dos alunos. O que se enuncia, de tão alheio ao que se vive parece estar grafado em outra língua. Nesse sentido o livro ora assume o lugar do estranho, ora abobalha tanto o conteúdo como se nós - tabaréus e jecas tatus - não fossemos capazes de transferir para além do que dizem os livros. Como alegoria, trago um fragmento de Pimentel (2002, p. 29-30, grifos do autor)



O livro didático de Marcelinho, filho de uma lavradora da comunidade de Algodões, expõe valores e idéias estranhos à cultura local, que prefiguram os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela escola desta comunidade. Na lição 2, marcada no livro pela professora para o dia 21 de abril de 1998, os alunos iriam trabalhar com a família silábica do CA. A ilustração do texto trabalhado pelos alunos traz um tronco de cacau e, ao lado da imagem, o nome da árvore e, também, do fruto. Mais adiante, o seguinte texto: **O Cacau caiu. Bibi é bebê. Bibi babou o cacau.** Além do cacau ser um fruto totalmente desconhecido para Marcelinho, sua aptidão para a leitura extrapola os limites do texto apresentado pelo livro.

O que acontece é que os temas locais não entram no currículo escolarizado muitas vezes por serem desconsiderados enquanto temas geradores de complexidades, como se fadassem ao simples empirismo por se tratar de um tempo real de uma realidade concreta. Nos achados da pesquisa é notório a presença de temas locais no contexto da sala de aula, como complemento dos conteúdos trazidos pelo livro didático. Ao enunciar um tema do contexto da vivência dos alunos, as professoras, pelas suas inventividades da arte de fazer, trazem o caráter múltiplo e complexo do tema local, (SANTOS, 2011).

Lins (2010) diz que muito mais do que a presença desses elementos no currículo e/ou nos livros didáticos são as possibilidades epistemológicas com base na multirreferencialidade e na interdisciplinaridade onde o conhecimento de algo se tece em redes de conexões. Conexões estas que mobilizam, em um mesmo cenário, diversificadas fontes de investigação, disciplinas afins para estabelecer uma compreensão mais complexa do objeto de estudo em toda sua polissemia, agregando a ele outras conexões de saberes e alterando a sua forma inicial. Eis aí o fenômeno da contextualização que se pauta não numa reprodução ou repetição fetichizada da realidade acontecente na comunidade, mas, numa tematização que não traz uma visão localista do contexto, mas sim, uma visão que vaza e extravasa para além do contexto de vivência dos alunos.

Ao percorrer etnograficamente um olhar pelos livros didáticos em situação de uso na Escola José de Amorim, percebo que o que as professoras trazem, além das páginas do livro didático vão constituindo laços de saberes que ao serem laborados estabelecem nexos culturais através dos quais os conteúdos prescritos e a realidade chegada se comunicam. A palavra do livro e a contra palavra da realidade, pela voz das professoras vão se transfigurando a partir de elementos presentes na imaginação dos alunos. Ao trazer o Semiárido real para a sala de aula, tudo que é dito se penetra, copulando e produzindo novos saberes, pela interconectividade e troca mútua entre o conhecimento e a experiência vivida, constituindo-se aí novas teias de significação.

O exercício da contextualização do livro didático é, antes de tudo, afetivo, o que torna urgente e preciso a representação e apresentação das realidades locais na composição estética conteudista do livro. Se a realidade está presente, possibilita ao aluno e até as professoras a sentir o local, tocar e ser tocado por suas ambiências em sua natureza relacional com a especificidade cultural e lingüística da comunidade. O que é perceptível, de forma mais generalizante, que ocorrem aqui no Semiárido por intermédio ou não do livro didático, “trata de conceitos abstratos, sem tocar na realidade concreta da vida dos sujeitos destinatários dos processos educativos.” (MARTINS, 2011, p. 50).

Muitas vezes os livros que chegam às escolas do Semiárido são alegorizados, envoltos por conceitos talismã que por si já se bastam sem que haja a necessidade de uma explicação a exemplo quando aparece logo na capa: De acordo com os PCN's; dentro da proposta de contextualização; de acordo com as novas normas ortográficas; uma proposta de letramento etc. Esses termos talismânicos me remetem ao ditado popular que muitas vezes ouvi nas prosas familiares “ por fora bela viola, por dentro pão borolento”. A impressão, ao folhear os livros é que o conteúdo não condiz com a embalagem, quando proferem ser numa proposta contextualizada, posso até admitir que existe realmente uma contextualização com uma dada realidade, mas, não com as realidades impressas no Semiárido.

Trazer a realidade vivida pelos sujeitos da aprendizagem do Semiárido no livro didático implica em uma mexedura em outros contextos mais estruturantes em termos oficiais, como por exemplo a dinâmica de produção e avaliação dos livros didáticos proposta no PNLD. Mais do que nunca, os estudos gritam que é preciso descentralizar os processos de escolha e avaliação para as regiões que poderiam adotar como critérios, além dos gerais, especificidades mais locais, discernindo as realidades do campo e da cidade e incluindo os aspectos históricos e culturais, até então silenciados, das localidades como conexão com os saberes que traduzem também o estado como um todo, o país e outros contextos mais gerais e isso não só como indumentária conteudista, mas sim, como proposta de composição epistemológica da vida em movimento do e no Semiárido.

---

**CAPÍTULO V**  
**O OLHAR ETNOGRÁFICO E AS FALAS IMAGÉTICAS DA PESQUISA**

---

*A realidade fugidia me toca  
Escapa dos meus olhos  
E se emoldura no instante captado  
pela máquina  
aquela realidade particular  
em toda sua singularidade e contingência  
para em um dado momento  
e a imagem expressada  
abre a fresta para um olhar e reolhar  
enquanto o presente e o passado se movimentam.*

*Tudo muda, contudo, se da fotografia  
como arte passa-se à arte como fotografia*

(Walter Benjamin)

---

## **CAPÍTULO V**

### **O OLHAR ETNOGRÁFICO PELAS FALAS IMAGÉTICAS DA PESQUISA**

---

O olhar, como grande angular, capta a realidade acontecente no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras, porém, nessa realidade que é puro movimento o que vejo agora em instantes não está mais no lugar do visto. A necessidade do exercício etnográfico de ver e estar sempre imprimindo um novo olhar sobre o fenômeno como forma de voltar a olhar para descrevê-lo na sua essência, implica uma sensibilidade para além do pragmatismo da descrição no ato. Etnografar carece de uma mobilização de memórias que vão se tecendo no percurso da observação e, estas memórias carecem de artifícios de apoio que possibilitem olhar novamente uma realidade que já não está mais do jeito que estava no momento captado. Nesse sentido a imagem fotográfica equivale a um pensamento visual, a um movimento de memórias de um espaço que nunca aparece evidente à proporção que a todo instante modifica seus contornos.

A fotografia ajuda o olho a pensar, ajuda a visão virar gesto e, principalmente, ajuda as memórias fazerem-se linguagem para trazer os aspectos observáveis da realidade para o campo da dizibilidade, considerando a essência das vozes e gestos dos sujeitos dessa dada realidade, enquanto veracidade imagética. Pela fotografia a realidade se ineditiza e, pelo particular absoluto que capta dessa realidade, sempre atribui um corpus necessário ao corpo observado e descrito, como diz Laplantine (2004, p. 82):

A fotografia é realmente o modelo perfeito de descrição do que é único e que nunca se repete. Ela capta o fugitivo, o aleatório, o singular, em sua nudez e em seu silêncio, sem induzir em si o menor efeito de causalidade, a menor procura de uma ordem escondida por trás das aparências. O que é visto é auto suficiente e estritamente indiscutível. A fotografia não é

faladora, além disso, é uma superfície plana. Mas o que ela nos mostra, sem nunca ter a pretensão de demonstrar, é um fato único.

O imediato da realidade captada na fotografia, desnudo aos meus olhos, revela acontecimentos únicos, que não poderiam ser vistos no percurso imediato da pesquisa. Quando da análise dos dados produzidos pelo exercício etnográfico na Escola José da Amorim, a máquina fotográfica foi um instrumento de apoio ao meu olhar e à descrição deste. As cenas do cotidiano da prática pedagógica das professoras eram tão ricas em detalhes que não cabiam só no meu olhar; mesmo com atenção e cuidado, muitos movimentos escapavam pelas minhas memórias retínicas e só a imagem fotográfica me ajudou a crer no visto, ler e descrever o observado.

A intenção deste capítulo é trazer, pela expressão imagética, outra forma de ler a pesquisa, pois acredito que a fotografia ensina-nos a possibilidade de variar a profundidade do campo visual, o que mostra que nunca existe uma única visão possível de um fenômeno e, o que a linguagem, representada no que escrevi verbalmente não conseguir dizer, as imagens, poderão expressar.

Considero que a fotografia não representa em uma pesquisa apenas uma figura ou imagem ilustrativa e sim uma composição do corpo da investigação. Ela não é só um complemento da fala, mas também, uma forma diferente de falar. Nesse sentido, as imagens apresentadas no corpo desse capítulo são provocações para outras leituras das realidades acontecentes que observei e sem fugir do que as vozes, gestos e olhares das professoras, alunos e livros didáticos me diziam, descrevi e interpretei.

A beleza da etnografia é mostrar a existência de sujeitos imbricados em realidades concretas, sujeitos reais que no percurso do envolvimento investigativo tornam-se os sujeitos que realmente são, de carne e osso<sup>43</sup>, mas o envolvimento do meu olhar de pesquisadora, também de carne e osso, com as concretudes das professoras, alunos e livro didático me permitiu agregar ao estado real de ser e estar na pesquisa, tessituras subjetivas que também compõem as realidades do cotidiano da prática pedagógica e permitiram revelar-me com espontaneidade e desprendimento para assim olhar e captar a riqueza de detalhes no movimento de cada dia de pesquisa. Expor as fotografias, como parte do meu olhar e também fragmentos dos escritos, a partir delas, no diário de campo é como me desnudar diante do meu

---

<sup>43</sup>. O sujeito de carne e osso é referente às pessoas reais, autoras de suas vivências, com autenticidade nas vozes, gestos e movimentos subjetivos. Sujeitos que estão ali, vivos na pesquisa.

cenário de pesquisa, é como se ao publicizar meus olhares, escritos e imagéticos, despissem também meus traços sensíveis, sonoros, visuais, emocionais e intelectuais que compõem minhas palavras. Mas, como a palavra que não é dita não se faz ouvida, considero necessário falar também a imagem para que a diversidade de fala retrate e revele a diversidade do lugar, espaço e tempos vividos na pesquisa.

A composição fotográfica produzida na pesquisa, traz a existência de cada pedaço de realidades contidas nos olhares e reolhares que imprimi. Olhares que são pigmentos de existências que me permitem, mesmo não estando mais presencialmente nessas realidades, um mergulho no movimento vivido e expressado nas superfícies planas das fotografias. O percurso das fotografias selecionadas para compor o capítulo compreende dois conjuntos imagéticos que, acredito representar cenas significativas, tanto para o meu olhar etnográfico quanto para as relações dos sujeitos da escola com suas vivências cotidianas.

O primeiro conjunto, constituído da 1ª à 11ª foto e exposto das páginas 167 a 172, traz um olhar mais amplo da comunidade, desde a sua geografia física através das casas, os espaços de relação produtiva, religiosa e de lazer até outras relações de convivência que estão mais ligadas diretamente aos alunos como o cruzamento diário com os bodes e a travessia de dois alunos de barco pela lagoa. A intenção de iniciar com imagens da comunidade dar-se pelo fato de que para compreendermos a escola e suas relações é necessário antes, uma compreensão do seu entorno cultural. As fotografias tiradas da comunidade, foram feitas a partir dos aspectos que os moradores, dentro e fora da escola, traziam em suas falas nos momentos de conversas e andanças etnográficas. A diferença das casas e de como já melhorou a estrutura ultimamente, a importância da construção do muro do cemitério, as aquisições que facilitam suas vidas como os orelhões, os espaços de lazer e até suas falas de negação ao descuido de muitos moradores com o espaço o que está expresso no criatório dos porcos e no acúmulo de lixo na pequena parte de caatinga que liga a comunidade à lagoa.

O segundo conjunto, exposto das páginas 172 à 193, compõe-se da 12ª à 51ª foto. Nesse conjunto, de forma intencional trago o primeiro quadro de relação que começa com o entreabrir da escola até o escancarar dela para alunos e seus acontecimentos com outros agentes fora da sala de aula ( 12ª foto à 21ª foto). O segundo quadro traz o movimento das professoras, desde a chegada até suas dinâmicas em sala de aula ( fotos: 22ª à 27ª). O terceiro quadro traz, mediante o movimento pedagógico dos usos do livro didático, os alunos em interação com situações externas à escola ( fotos: 28ª à 29ª); situações externa à sala, como o recreio que constitui um dos momentos de maior expressividade dos alunos ( fotos: 3ª à 36ª) e o livro didático em situação de não uso e de interação com os alunos ( Fotos: 37ª à 50ª).

O movimento da escola, nos espaços de habitação dos alunos, funcionários, gestores e professoras expressa uma rica política de conhecimento que se constrói no espaço geral da escola e na especificidade da sala de aula.

A última foto 51, do cadeado, fecha os dois conjuntos de imagens como forma de comunicar que a escola, quando silencia, se fecha. Representa também a minha intenção de trazer a pesquisa como chave para abrir as trancas dos discursos que ainda homogeneízam realidades de escolas e professoras, que ainda cristalizam o livro como o senhor da prática docente. Essa chave quer escancarar o portão da escola, da comunidade, da academia para dizer que, nos usos do livro didático nas escolas do Semiárido, a partir do olhar etnográfico da e na Escola José de Amorim, as professoras são as senhoras absolutas de suas práticas.

E que a imagem, no contato com quem vê e lê, pronuncie outras visibilidades e dizibilidades do cotidiano da prática pedagógica das professoras quando do uso do livro didático no Semiárido Brasileiro:

Na rua por trás da Escola as casas dialogam entre engenharias de taipa, barro e alvenaria. O chão não tem calçamento, muito menos saneamento. Uma casa ou outra tem pequenas calçadas improvisadas pelos moradores.



Foto 1: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 2: Vanderléa Andrade Pereira

No tempo oposto ao da escola, meninos jogam bola. A rua vira campo enquanto os carros não vêm. O orelhão os abriga do sol enquanto ensaiam uma pose para a máquina ou, como disseram eles para “a mulher que fica na sala da gente”. Faça sol ou chuva os meninos povoam a rua com suas bolas até chegar a hora de fazer o “Para casa” que a professora passou.

Os caprinos de variadas cores e tamanhos circulam entre as ruas e o pedacinho de caatinga que fica entre as casas e a lagoa. Param para a foto, voltam a procurar comida entre o lixo e o verde e seguem sua rotina de ir e vir na comunidade.



Foto 3: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 4: Vanderléa Andrade Pereira

“Os bodes encangados são os danados que come as roça dos outro.”  
 Me diz J na fila de meninos e meninas ao passar pela fila de bodes. No fim da tarde, na volta de uma atividade extraescolar, alunos se encontraram com os caprinos que retornavam dos pastos livres para o adormecer nos quintais cercados.

Pés descalços e peito nu, no entreabrir da porta, G olha os colegas e os bodes que se distribuem pela rua que no momento fica empoeirada pelo rasgo de duas motos que passam. O olhar de G acompanha a garotada até entrar na escola. Quando o portão da escola se fecha, G procura outros movimentos para olhar.

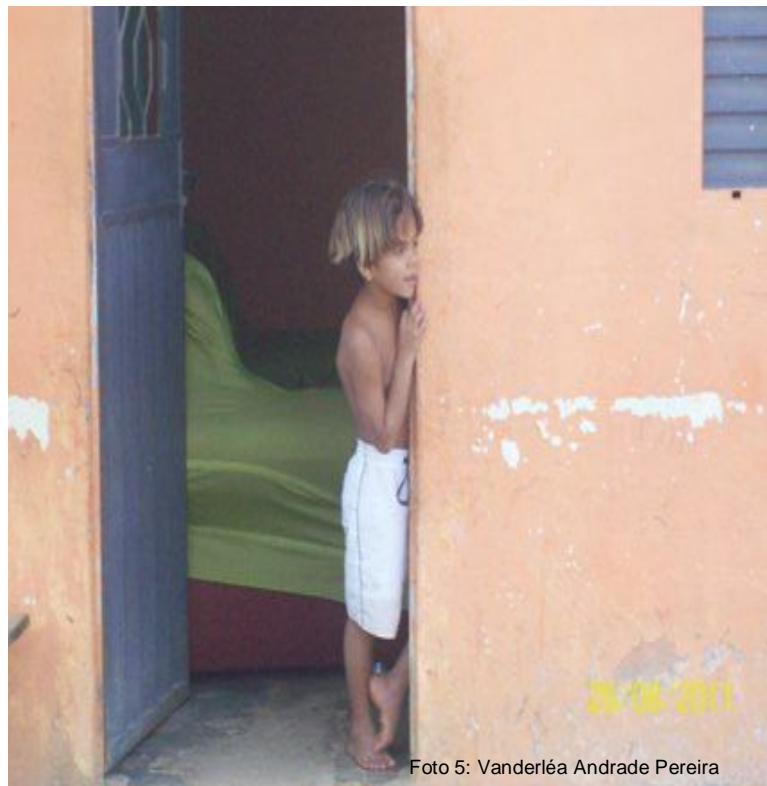


Foto 5: Vanderléa Andrade Pereira

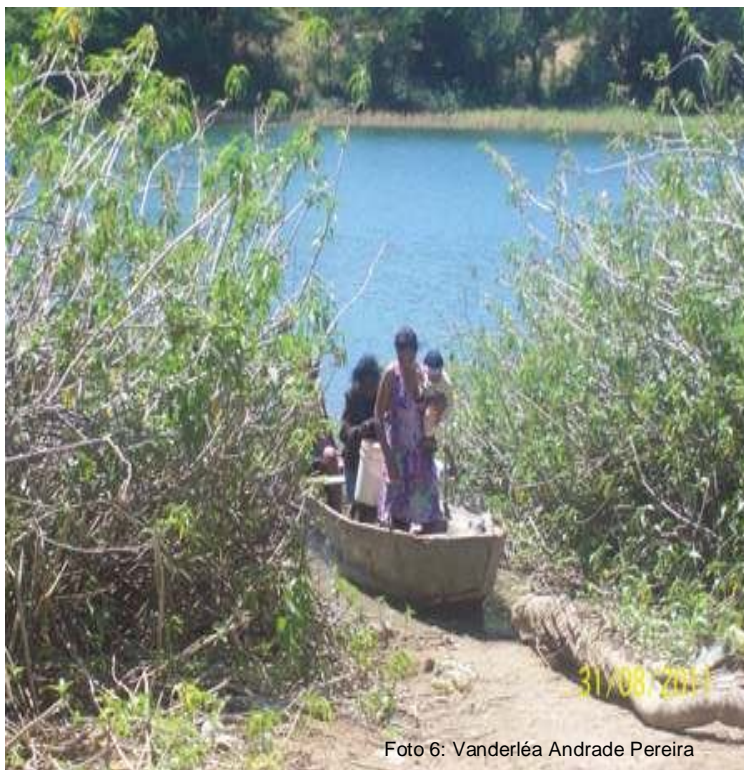


Foto 6: Vanderléa Andrade Pereira

A água acolhe o barco em fim de tarde. A lagoa, de águas salobras, recebe o chorume dos esgostos das casas. Até sua beira, a estrada mistura lixo, água e bichos, mas, mesmo assim, meninos pulam sobre as pedras e os remos em movimento levam as barquetas com as pessoas de um lado para o outro, da comunidade para algumas plantações que ficam do outro lado.

Os porcos cercados, ou como dizem os moradores, os chiqueiros de porcos, trazem desagrado ao olfato e à visão. Suas sujeiras também acompanham os esgostos e vão dar na lagoa. A Associação de Moradores quer a presença da Vigilância Sanitária para interdição dos chiqueiros. Os criadores, por sua vez, insistem na manutenção do criatório. Em meio a esse dilema, as madeiras seguradas por forquilha mantêm alguns porcos presos.



Foto 7: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 8: Vanderléa Andrade Pereira

No pino do meio dia, o cachorro procura a sombra das paredes do clube. O Lagoão Clube, que de segunda a quinta descansa as portas, na sexta vira um dos lugares de entretenimento.

Na comunidade a religiosidade se apresenta diversa: católicos, evangélicos e ainda a manifestação dos penitentes que são fiéis que rezam, na época da quaresma, para as almas dos que morreram tragicamente. Na escola essa diversidade é abraçada e trabalhada porque é por ela que os alunos, professores e escola se fazem diversos. Segundo os moradores, tem público para todas as igrejas.



Foto 9: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 10: Vanderléa Andrade Pereira

Por traz do grande Cruzeiro, a Igreja vira complemento da escola. Lá dentro se apertam as turmas do vespertino para assistir o teatro sobre meio ambiente. Algumas mães, vendo o movimento, se apertam junto aos filhos. Quando a escola sai dos seus muros e o s cordões de alunos enfileirados seguem para a Igreja, os moradores já sabem que é dia de novidade.

“Já viu o muro do cemitério?”  
 Me perguntava o Presidente da Associação. “ É bem ali”.  
 E durante quase uma hora eu caminhei sob o sol de arrancar pele e a terra que ia se avermelhando e grudando no sapato. No percurso os risos de boa tarde encurtavam caminho. Enfim o cemitério, e, logo na entrada do grande muro erguido, coroas coloridas de metal. Cheiro de vegetação ao redor e as covas vão compondo uma ordem assimétrica.



Foto 11: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 12: Vanderléa Andrade Pereira

A escola, amanhecida, abre o portão e silenciosamente convida a entrar. Seu Bertinho (Agente de portaria) no cuidado com o abrir e fechar do cadeado espera por cada um. Por suas mãos o portão fecha e guarda os meninos e meninas até a hora da correria poética para os ônibus. Diuturnamente a fachada da escola, resguardada pela grade creme vela pelos que entram e pelos que passam por ela.

O riso recebe a comunidade que chega. Apesar do portão, a escola é da comunidade. Pais e mães transitam a qualquer hora, parecem querer cuidar dos filhos e da própria escola. A escola é a comunidade e a comunidade é a escola, do portão à sala de aula tem um riso de alguém que mora ali, e que num pulo vai e vem entre a casa e a escola.



Foto 13: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 14: Vanderléa Andrade Pereira

Quando alunos e professores entram na escola, a rua adormece. Os motoristas fecham as portas dos carros e vão transitar pela escola e em seu entorno. Vida só se ver quando algum morador passa ou o ônibus coletivo a cada hora. Esse estado de dormência só acaba às 09:15 quando a sirene grita para hora do recreio e os alunos saem para comprar guloseimas.

A estrada calça carros e ônibus que esperam as 11:15 para capturar os alunos e levantar poeira até as comunidades. Não se vê um conforto, uma segurança, mas são essas latarias, sobre quatro pneus, como popularmente são denominadas pelos alunos, que no ranger das pedras e cascalhos carregam gente, e duram os dias e as horas interligando meninos, escola, casas e removendo o chão.

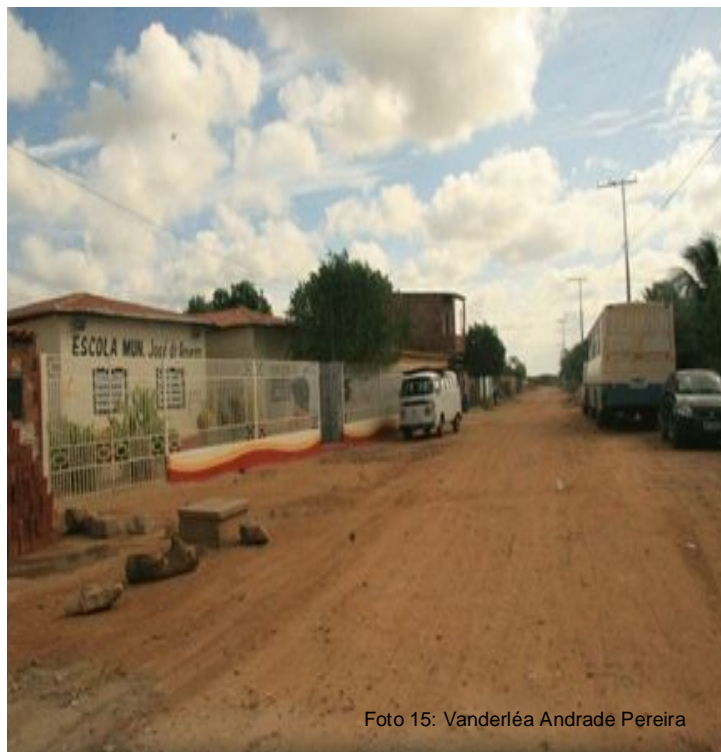


Foto 15: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 16: Vanderléa Andrade Pereira

Aos poucos, os alunos se desprendem das salas, encangam mochilas nas costas, acomodam os pesados cadernos e livros e procuram seus carros. Em mais uma manhã : 11:15, voltam para suas comunidades, suas casas. Se desnudam do aluno que foram durante as quatro horas, e tornam-se eles, nos seus afazeres de trabalho e lazer, para amanhã, muito cedo. voltarem alunos

7:40 da manhã, o bebedouro que até 07:20 estava “formigando” de meninos e meninas, agora, emborca os copos coloridos esperando a hora do recreio, da saída e as visitas esporádicas dos que fogem das salas. Os copos são os mesmos para todos, antes de beber água, alguns alunos lavam o copo no próprio bebedouro. A máquina de água é um dos pontos de encontro na escola.



Foto 17: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 18: Vanderléa Andrade Pereira

Na cozinha, a simpatia das “merendeiras” como chamam os alunos. Ao terminar a hora da merenda todos os utensílios são lavados e o espaço fica numa ordem até o horário de cuidar da merenda do próximo turno.

Os grandes formam a fila e os pequenos merendam na sala para não correrem o risco de serem atropelados pelos maiores que normalmente têm reações agressivas com os menores. Antes de brincarem recebem a merenda, que hoje é mingau, para “encher o bucho e correr melhor” como disse N que já estava merendendo na sala do 4º ano.



Foto 19: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 20: Vanderléa Andrade Pereira

Na sala do 2º ano, a espera dos colegas pelo término da merenda para começar a brincadeira. “Vamos, come logo, nem vai dar tempo brincar!” Em dias de sopa a aflição é maior pelo tempo de esfriar que diminuía o tempo de brincar.

No balde grande os alunos vão depositando, desorganizadamente, os pratos e copos vazios. Depois são organizados, para que empilhados, possam chegar até a pia sem ocupar muito espaço.



Foto 21: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 22: Vanderléa Andrade Pereira

Às 6:40 da manhã, os professores chegam com seus aparatos de ensinar. Na cidade ficam parte de suas vidas e por quatro horas, em todos os dias, a casa é a sala e suas vidas são compostas por outras cenas e por outros movimentos.

Os alunos, em formigamento pelo corredor, botam o papo em dia, fazem brincadeiras de empurra, peteleco nas orelhas dos colegas ou, simplesmente ficam encostados nas paredes até a professora entrar na sala. Depois que os professores entram não se vê mais um pé de aluno pelo corredor. Esse cenário se repete antes do início das primeiras aulas e depois que encerra o recreio.



Foto 23: Vanderléa Andrade Pereira



As professoras, a partir das leituras, no momento da entrevista interativa, refletem sobre suas próprias práticas. Sempre gostavam de sentar na sala dos pequenininhos porque, segundo elas, as cadeiras eram coloridas e elas saiam um pouco do ambiente das salas que estavam todo dia. As cadeiras pequenas abrigaram ricos olhares.



Foto 24: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 25: Vanderléa Andrade Pereira

Os alunos, enfileirados na horizontal, abrem o livro didático de Português. Entre a atenção à fala da Professora e a conversa do colega, se espreguiçam, contorcem, desanima e animam as horas. E assim fluem o ensino e a aprendizagem.

De carteira em carteira, o acompanhamento individual pela Professora. Na sala de aula, em atividade com o livro de Português, os alunos se concentram sozinhos, buscam ajuda dos colegas e, as carteiras que estão ocupadas só com mochilas são dos alunos que, no momento da atividade, procuram o chão para se acomodar.



Foto 26: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 27: Vanderléa Andrade Pereira

Depois da merenda Z sai na hora que os alunos grandes estão em correria no pátio e se machuca. A Professora, tentando evitar outros acidentes, inventa brincadeiras dentro da própria sala no momento do recreio.

Os artistas do teatro, que falam sobre a relação das pessoas com o lixo no meio ambiente, provocam os alunos, do turno vespertino, a refletirem sobre o lixo na comunidade. Por meio do humor a mensagem é captada. Entre os alunos, alguns membros da comunidade também ouvem atentamente o recado e, das 14:20 às 15:10, a Igreja é habitada por alunos e comunidade que, por intermédio da arte, repensam suas próprias relações com a natureza.



Foto 28: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 29: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 30: Vanderleia Andrade Pereira

“Ei, tira foto deu!”.  
 E se aglomeraram  
 no recreio frente à  
 máquina. Meus  
 olhos, via lente,  
 captou caras, risos,  
 caretas e corpos.  
 Pelos olhos dos  
 meninos e  
 meninas, que de  
 um em um veio  
 ver, a fotografia  
 ganhou vida e  
 desenhou outras  
 etnografias no meu  
 olhar.

Parecem mais numerosos  
 no recreio. Meninos e  
 meninas transpiram  
 alegria nos corredos 15'.  
 Nesse dia E se machucou,  
 mas a dor só apareceu  
 quando voltou para a sala.  
 O recreio é um remédio.  
 Os alunos que durante as  
 aulas reclamavam de dor  
 de cabeça, estômago,  
 dente, esquecem as dores  
 se espoletavam pelo pátio  
 na hora do recreio e, de  
 volta para sala retomam o  
 sofrimento.



Foto 31: Vanderleia Andrade Pereira



Foto 32: Vanderléa Andrade Pereira

“solta esse menino!” A Professora fala veemente. Mas era perceptível que ali não era um sofrimento, era uma deliciosa brincadeira. Então as meninas arrastavam D por toda a parte que tinha cerâmica no chão. A brincadeira era de pega-pega e quem era pego ficava detido até um colega ir salvar e recomeçar tudo de novo.

Pequeninos olhares que de longe passeiam pelas brincadeiras do maiores e esperam, sentadas nos 15' de intervalo, o toque da sirene que finaliza o recreio e as põem de volta na sala.



Foto 33: Vanderléa Andrade Pereira





Foto 34: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 35: Vanderléa Andrade Pereira

Depois das correrias, outras brincadeiras e brinquedos povoam o pátio: pula corda em grupo, que começava lento e depois acelerava até a pessoa que está no meio cansar ou tropeçar na corda. Brincadeira de bater mãos: “andolêta, lepeti, peti, póla, nescafé com chocolate [...] puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu”. Essa brincadeira, feita só por meninas, trazia muitas músicas que exigia cada vez mais, uma performance avançada na batida das mãos.

Outra brincadeira, feita pelos menorezinhos, era o carrinho, como eles chamavam. Passavam o tempo todo puxando uns aos outros. Meninos e meninas brincavam juntos.



A sirene já tinha tocado, as professoras já estavam na sala e a maioria dos alunos também. A brincadeira de galo de briga manteve os alunos entretidos alguns minutos a mais o que lhes rendeu uma bronca ao retornarem para a sala de aula



Foto 36: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 37: Vanderléa Andrade Pereira

Depois do recreio, as horas parecem não passar. Na sala os livros parecem congelar e os alunos esmorecem os ânimos para as atividades. O rendimento cai um pouco o que só é quebrado quando a professora conduz atividades empolgantes que envolve os alunos e os tira da dormência pós recreio.

Na sala do 2º ano, H discute com V os riscos que um fez no livro do outro. Depois dos acordos, intermediados pela Professora, resolvem apagar e dar por encerrado o assunto. O restante da sala, ignorando a discussão dos dois, continua concentrado no livro.



Foto 38: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 39: Vanderléa Andrade Pereira

Envolto ainda em plásticos, o livro didático parece dormir. Os exemplares são de anos anteriores que sobraram e não tem destino. No desuso tornou-se obsoleto sem nunca sequer ser aberto, amado ou odiado. “Esses livros velhos ocupam muito espaço”, “mandar pra onde? Nem a Secretaria quer.” As vozes bradavam enquanto o livro, silenciosamente, acolhia sua insignificância.

Fora dos plásticos, na sala, enquanto espera ser usado, manipulado, explorado, o livro didático fica poetizando sua inércia até os alunos do próximo turno chegarem. As fileiras da frente são os livros dos alunos que não levam para casa. As fileiras que ficam atrás são livros que nunca foram usados porque são de anos anteriores.



Foto 40: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 41: Vanderléa Andrade Pereira

Antes da professora entrar, uma foto descontraída. Essa foi uma das poucas vezes que retornam do recreio e se acomodam na sala de aula com alegria. Passada a foto se organizam para a atividade com o livro didático de Português. No final da aula olharam o resultado da foto e gostaram.



O livro didático não consumível, sempre estava atrelado ao caderno nos momentos de usos. A leitura era no livro, mas as atividades tem que ser no caderno. Ao abrir o livro didático, os alunos também abriam os cadernos. Essa já era uma ação automática, quando pegavam o livro já estava junto o caderno.

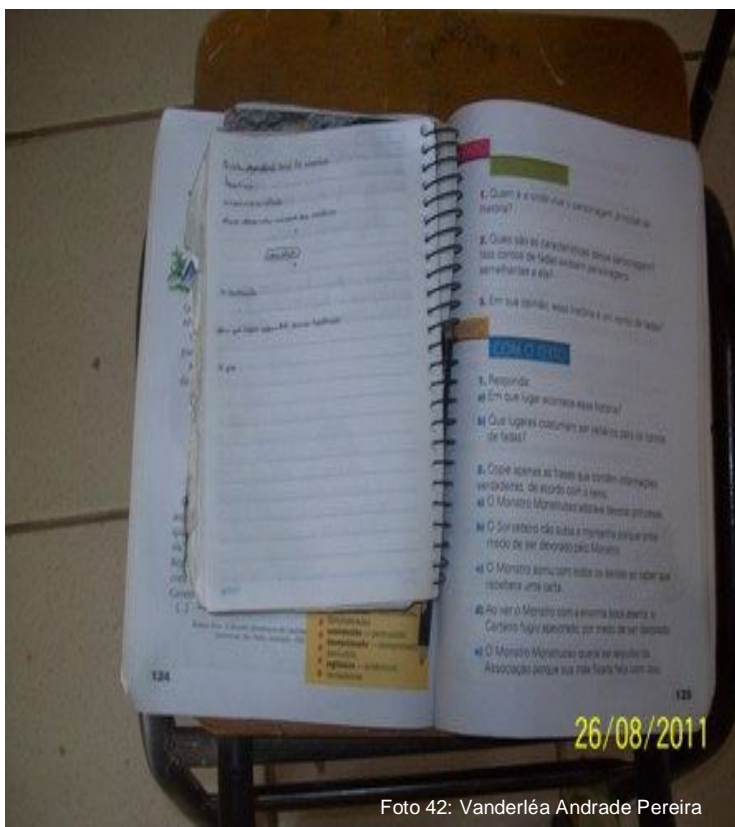


Foto 42: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 43: Vanderléa Andrade Pereira

Em grupo parece que a atividade no livro didático de matemática é mais animada. “Cada um resolve duas e quando terminar faz junto as que faltar” indicativo que no começo gerou polêmica para distribuir as questões. Na mesa da Professora, entre zangas e acordos, a atividade foi concluída.



Foto 44: Vanderléa Andrade Pereira

D termina sua atividade primeiro e na visita às carteiras dos colegas, que ainda concluem a atividade, conta algumas histórias. Os colegas, concentrados na atividade, pedem que saia para não atrapalhar. D continua sua itinerância pela sala e entrega a colega que está escrevendo bilhete em vez de fazer a atividade.

“Pró, pode fazer em dupla?”  
Tendo o aval da Professora, as meninas se esparramam pelo chão, dividem as questões e começam, alegremente, a responder. Outros colegas também formam duplas, trios e ocupam também o chão. Quando ficam à vontade na hora das atividades, parecem ter mais prazer em resolvê-las. Nas quatro salas o chão sempre foi um suporte de integração entre alunos e livros



Foto 45: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 46: Vanderléa Andrade Pereira

Entre o livro didático de Português e o caderno, o pensamento busca outras coisas lá fora. Enquanto a mão segura o lápis, acaricia a orelha e desenha contornos de letras e heróis na carteira. Como a carteira também não é para riscar, logo a borracha apaga o pensamento e os olhos voltam-se para o livro.

O chão e a parede viram suportes para facilitar o manejo do livro didático e o caderno. A atividade de matemática que dura silenciosos 50 minutos. Concluída, correm para a correção. No chão restam os papéis dos borrões amassados e uma lixeira com pele de lápis que por inúmeras vezes se quebravam e se refaziam.



Foto 47: Vanderléa Andrade Pereira



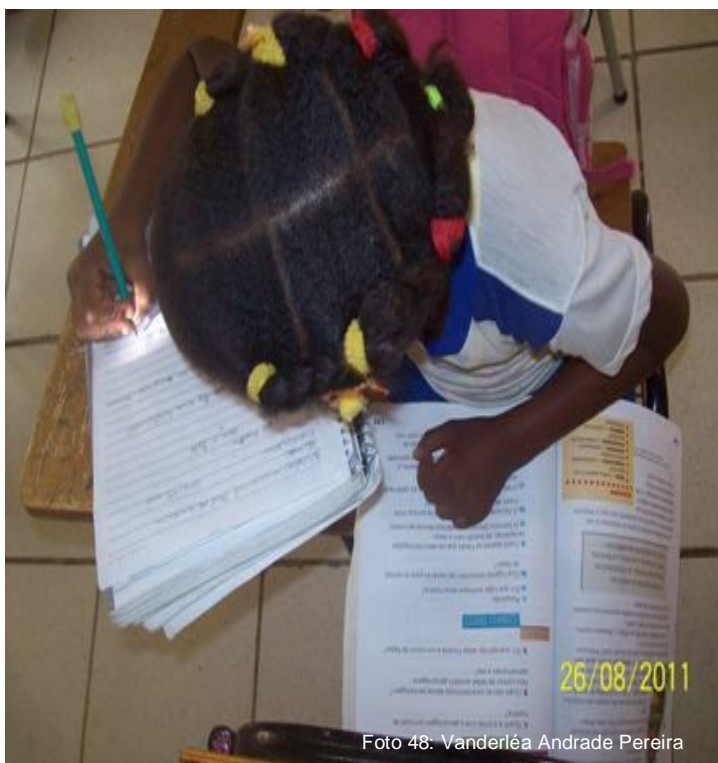


Foto 48: Vanderléa Andrade Pereira

R desenha letras no caderno. Com calma e delicadeza, a atividade toma forma sob a réstia de sol que entra pelo telhado. O livro de R é um dos mais cuidados que observei; o caderno, mesmo já tendo passado um semestre inteiro, ainda não tem marcas de orelhas ou rasgos como é comum ver. R aprende silenciosamente, mas com um contentamento colorido.

D percebeu o meu olhar para o livro didático. Sempre que me via com a câmera tratava de criar situações com o livro que estava trabalhando. Foi dela que ouvi a expressão “prefiro escrever um livro que um caderno!” E, de fato ela viaja no livro didático, mas, sempre reclama quanto a atividade requer o caderno. Crianças, risos e livro, uma bela composição de imagem.

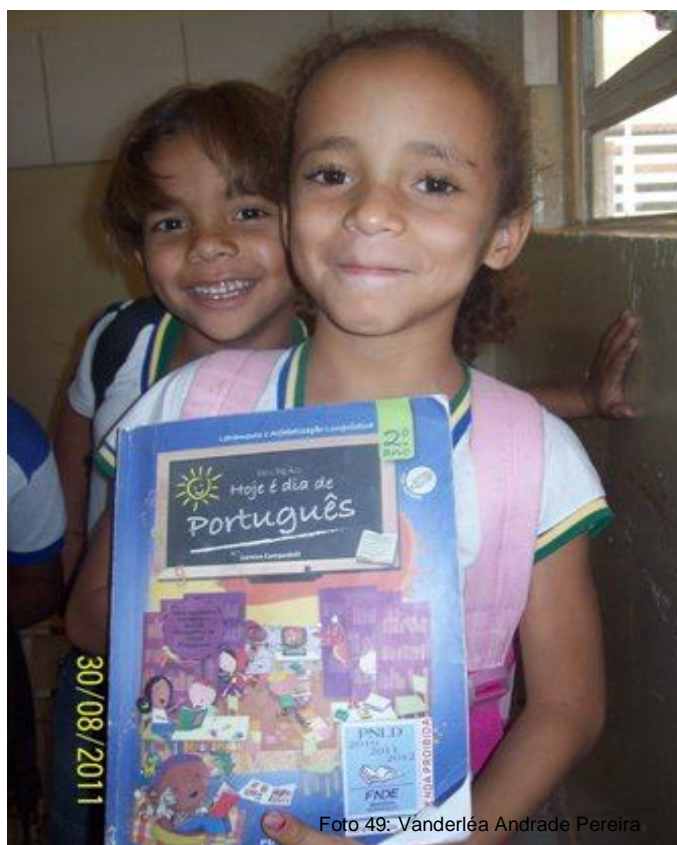


Foto 49: Vanderléa Andrade Pereira



Foto 50: Vanderléa Andrade Pereira

Pelos livros abertos passearam meus olhares. Transitaram professoras, alunos, escola, comunidade. Transitaram episódios do cotidiano da prática pedagógica que, mesmo com os livros fechados, reiventam aberturas e frestas por onde escapolem belezas didáticas. Minhas palavras não dão conta de tudo o que vivi e vi nas composições das professoras, alunos e livro didático.

[...] Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero, há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.  
Espera que cada um se realize e consume com seu poder de palavra e seu poder de silêncio.  
Não forces o poema a desprender-se do limbo.  
Não colhas no chão o poema que se perdeu.  
Não adules o poema. Aceita-o como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave? (Carlos Drummond de Andrade)



Foto 2: Vanderléa Andrade Pereira



É salutar dizer que, devido às inquietações dos alunos sempre que me viam com a câmera na mão, foi acordado com as professoras participantes, que as fotos seriam feitas, em meses que não houvesse aplicação de provas. Nesse caso, precisei estar mais próxima de todo o ambiente, seja na sala de aula ou na comunidade para que todos, já sabendo da pesquisa, naturalizassem a minha pessoa e a máquina fotográfica. Como dizem Bogdan, Biklen (1994, p. 141): “O investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quando possível, invisível”. Os autores apontam como forma de invisibilidade no ambiente de pesquisa a familiaridade e a distração, no meu caso, a familiaridade foi o elo que me aproximou da realização das imagens. As fotografias, principalmente em situação de aula e no espaço da escola como um todo, antes de serem registradas, foram cuidadosamente visualizadas e planejadas de acordo com o meu propósito de estudo. A maior parte das cenas, registradas nas fotografias não representam acontecimentos eventuais, mas, com marcante repetitividade no cotidiano da Escola José de Amorim.

A minha proposição de trazer, como última fotografia dessa leitura de imagem, o cadeado e a poesia de Carlos Drummond de Andrade é justamente para dizer que o cadeado ao fechar o portão da escola no término de cada turno, não encerra o que no espaço escolar habitou por mais de quatro horas e nem tão pouco, se reserva às próximas habitações. Ao contrário, o cadeado, ao fechar e pendurar-se na corrente, chama para uma necessidade de chave. Uma chave que, ao abrir a tranca do olhar e da linguagem, revela as faces que estão ali, anódinas ou sobressaltadas, compondo e descompondo o acontecimento por trás do cadeado. O cadeado que propõe que esta pesquisa seja uma chave, como já falei, que destranque as portas para as diversas narrativas que se movimentam no âmbito das escolas do Semiárido Brasileiro.

As fotografias<sup>44</sup> - que começam pelo olhar da comunidade, passam pela escola com todos os seus movimentos e terminam com o fechar da pesquisa mas, a proposição de que os achados sejam a chave para abrir novamente o portão - para além da sua gênese automática, não são só uma representação imagética da realidade são, além disso, uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, uma leitura do real realizada mediante o recurso que envolve, além do saber da técnica de fotografar algumas habilidades

---

<sup>44</sup> As fotografias, só estão aqui expressadas porque foram consentidas pelas professoras e pela gestão da escola. É uma fala autorizada pelos sujeitos participantes da pesquisa com o único objetivo de contribuir com a representação dos resultados do estudo.

dentre as quais está a sensibilidade pedagógica para selecionar ângulos claramente relacionados com o cotidiano pesquisado.

As imagens fotográficas aqui referentes à fragmentos cotidianos da escola e do seu entorno cultural, são enfaticamente contextual que pelas formas, volumes, cores e movimentos apresentados tornam-se estruturas fráscas e significantes em composições semânticas não verbais das realidades fotografadas. Ferrara (1988), citado por Macedo (2004, p. 184-185) diz que:

[...] o texto não verbal supõe uma recepção que ousa ultrapassar os limites da alfabetização verbal para acreditar na sua possibilidade de ver, através de fragmentos informacionais, um texto que não é outra coisa senão o reflexo de outros textos, inclusive verbais, já armazenado na memória e veiculados pelos sentidos. É antes de tudo, a capacidade do cérebro humano de processar informações através da interação sensível do universo que o cerca.

As representações do cotidiano da prática pedagógica, da escola e da comunidade, encontradas na pesquisa, ganham intensidades de presente com o uso de imagens fotográficas. A intenção é que essas imagens reflitam os outros textos já verbalizados nessa dissertação para compor os sentidos apreendidos no cotidiano da prática pedagógica das professoras que está intrinsecamente entrelaçado com alunos, livro didático e todos os aparatos da cultura escolar e extra escolar. As imagens trazem o espaço desse cotidiano da prática pedagógica como linguagem percebendo-a, mediante os fragmentos de sua imagem, sua tessitura em redes de relações culturais, pedagógicas e afetivas. Nesse contexto, trago a fotografia como meu terceiro olho que paralisa um movimento real para me permitir voltar a ele para contextualizar ou recontextualizar uma leitura do que vivenciei vendo. Contribuindo com a minha fala Oliveira Júnior (2003, p. 11) faz a seguinte acepção: “Encontrar outros jeitos de olhar o mundo, de modo a nos permitir encontrar outros entendimentos e outras poesias nas coisas expostas aos nossos olhares do dia-a-dia de nossas caminhadas pelas calçadas e nossas debruçadas nas janelas [...]”.

É importante tomar as fotografias não apenas como interface entre o visual cotidiano e a linguagem que apresenta o estudo de maneira mais codificada, pois, o contexto da imagem torna-se uma textualidade, uma teia de acontecimentos reais que podem ser lidos tanto com os sujeitos da pesquisa, como através deles, deixando aqui margem para outras interpretações e abrindo, nos limites da minha escrita etnográfica, possibilidades para outras leituras e retextualizações do espaço e tempo pesquisados.

*Pensei em passear pelo livro, mas, meus pés  
não souberam o caminho.  
Tentei decifra-lo.  
Percebi, então, que meu mundo  
não cabia naquelas páginas.  
Foi assim que reinventei o mesmo livro que  
não me via!*

---

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS<sup>45</sup>

---

É estranho chegar ao fechamento do trabalho, quando tenho a impressão que mal comecei. Por muitas vezes percorri a escrita e sempre tive a sensação de que não olhei e nem escrevi tudo e talvez, penso eu, que essa ausência de alguma coisa seja exatamente uma nova provocação para uma futura continuidade, afinal a conclusão é do trabalho e não do estudo.

Sempre achei que as últimas palavras de qualquer escrito deveriam ser poesias vazadas para fazer com que o leitor se encantasse com toda a obra só pelo que leu no final. E para escrever poesia de conclusão me alegorizo da experiência sensível e científica que foi estar, numa etnografia meio à jato, nos entrelaçares da comunidade, dos gestores, das professoras e alunos da Escola José de Amorim. Falo sensível porque o meu olhar sempre esteve arraigado de sentidos corpóreos, espiritualistas e científicos porque experimentei a dor e a delícia de produzir ciência dentro do meu próprio chão: o Semiárido nordestino.

Queria, nessas in/conclusões, escrever palavras de formigas, enfileiradas e interligadas umas às outras; ou palavras de cigarras sem atento a invernos ou verões; ou palavras de olhos de professoras entusiasmados e cansados; ou ainda, palavras de boca de aluno sem ponto final na hora do recreio, mas, como meu verbo não pode linguagear com tantas palavras desejadas, escrevo com o que restou das minhas, mesmo arriscando não dizer

---

<sup>45</sup> O qualificativo inconclusivas é usado para significar que os resultados apresentados, com suas devidas análises se referem ao atual movimento da pesquisa em voga e que não devem ser recebidas como verdades concluídas, mesmo sendo verdadeiras o cotidiano da prática das professoras na interface com o uso do livro didático continua em movimento.

tudo o que desejo, mas, sem perder de vista o tom da cientificidade como requer um estudo desse nível.

Tecer as considerações finalizantes de um trabalho é como realizar o ciclo de vida, cheguei com uma inquietação a responder, andei, olhei, etnografei, descrevi, analisei e agora preciso retornar ao começo, reolhar o início do caminho, no qual estão meus objetivos e a questão central da pesquisa para saber se valeu toda a caminhada, se o que me inquietava teve resposta e provocou novas inquietações. Nas tessituras do que vi, vivi, ouvi, experimentei e aprendi nesse curto, porém, intenso, percurso da pesquisa, imprimo agora algumas conclusões com o intuito de responder ao problema inicial: Como se efetiva a utilização do livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras do Semiárido Brasileiro? e também as questões que nortearam os objetivos da pesquisa: Que critérios orientam a seleção do livro didático e como se dá a participação das professoras no processo de escolha desse material? Como se dão os usos do livro didático na prática pedagógica de professoras do Semiárido Brasileiro? e Como o livro didático se apresenta enquanto recurso potencializador de produção de conhecimento?

No que se refere aos critérios de escolha, os resultados apontam que, além dos estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático mediante o Guia do Livro Didático, as professoras escolhem os livros considerando a adequação com a proposta pedagógica do município e da escola, além de estabelecerem relação dos conteúdos dispostos nos livros com os aspectos de proximidade com as realidades dos alunos, bem como o nível de desenvolvimento cognitivo que se encontram em cada série. Quanto à participação das professoras no processo de escolha, a pesquisa revela que as mesmas participam coletivamente no âmbito da escola, mediante análise e discussão das obras dispostas no Guia do Livro didático, porém na narrativa das professoras fica evidente que os livros que escolheram não foram os adotados para trabalharem porque o Município, quando reúne todos os professores representantes das escolas, usa como critério de adoção o maior número de votos.

Considerando a importância do processo de seleção e escolha dos livros didáticos, as professoras ainda não exercem uma autonomia por conta das próprias indicações gerais do PNLD/ FNDE que não levam em conta as especificidades de cada lugar/escola e região. Essa constatação aponta como problematização dos resultados, a necessidade de uma política de descentralização da produção, avaliação e aquisição estendida às outras regiões que também constituem o País. A produção, a avaliação e a escolha dos livros didáticos ao ecoarem as diversas realidades que constituem o nosso País, indiretamente, poderão estar qualificando

também a relação do professor com o livro e, conseqüentemente, a dos alunos com os professores, os livros e a escola. Tornar a escola e seus professores, protagonistas de suas escolhas, é autoriza-los a fazer e ser parte do projeto pedagógico e de vida dos alunos.

O livro didático aparece nas narrativas das professoras como potencializador de conhecimento. Conhecimento este enquanto produção e alteração de sentidos que são provocados quando mobilizam os saberes do cotidiano e as novas descobertas de um conhecimento mais sistematizado. Mesmo considerando que muitos conteúdos estão equivocados, as professoras credibilizam o livro como instrumento potencializador de conhecimento, observando que muitas vezes são os únicos meios dos alunos terem acesso a outros conhecimentos por estarem distante da sede e a escola e comunidade ainda não disporem de biblioteca ou outros espaços de pesquisa como as lan houses.

Os diversos usos dos livros didáticos no cotidiano da prática pedagógica que compõem a questão central da pesquisa revelam, pelos resultados, que as professoras constroem uma diversidade no uso do livro didático. Essa constatação produz uma contra palavra aos estudos que indicam ser o livro didático o senhor absoluto da prática de professores, principalmente no Semiárido Brasileiro. Os achados da pesquisa revelam usos do livro como instrumento complementar, quando nas práticas cotidianas, as professoras adotam outros livros, adquiridos por conta própria e transformam os livros oficiais como instrumentos de apoio e consultas esporádicas. Com exceção dos livros de português e matemática que são usados com mais freqüência, os de história, geografia e ciências são substituídos por outros recursos como materiais pesquisados em outros livros e internet. Nesse sentido as professoras não usam o livro como único instrumento de ensino e aprendizagem, mas sim, mais um instrumento de complemento didático.

Nessa composição de usos, o livro didático também aparece como instrumento da bricolagem docente, quando as professoras mesmo trabalhando com seus improvisos e imprevistos, tecem sobre suas artes de fazer movimentos bricoleiros que recolhem pedaços de conteúdos que consideram importantes nos próprios livros didáticos adotados e em outros artifícios e artefatos didáticos que a escola dispõe. Mesmo com as dificuldades de material didático e paradidático, as professoras transformam o próprio livro, nas suas fragilidades e ausências, num instrumento provocador de aprendizagem, um elo que liga o que está sendo dito nas suas páginas com outras formas de dizer que estão ao alcance de suas possibilidades didáticas.

No cotidiano da prática pedagógica as professoras apresentam-se como mediadoras de suas ações didáticas e também mediadas pelo livro. Na triangulação dos dados produzidos

nas narrativas, entrevistas interativas/reflexivas e nas minhas observações e notas de campo, a mediação aparece como mais um uso do livro didático. Nas aulas observadas sempre estavam presentes mediações de natureza mecânica e mediações de natureza crítica. A mediação de natureza mecânica aparecia quando as professoras seguiam fidedignamente os ditos do livro didático sem estabelecer uma dialogicidade com outros recursos e com as contextualidades dos alunos. Já a mediação de natureza crítica acontecia quando as professoras, mesmo no uso do livro didático, extrapolavam seus dizeres e estabeleciam conexões com os saberes prévios dos alunos, utilizavam da ludicidade para explorar de outra forma o conteúdo trazido no livro e garantiam a legitimidade de suas vozes e das vozes dos alunos.

No momento da mediação didática de natureza mecânica, o livro didático assumia a condução do processo de ensino e aprendizagem e pude observar, na totalidade das aulas, que os alunos mostravam desinteresse pelos conteúdos e pela aula em si, mas, quando as professoras assumiam o protagonismo da aula, mediando os conteúdos do livro, saltava entusiasmo e ficava evidente a participação e o empenho dos alunos para a apreensão dos conteúdos.

Outras formas de uso que a pesquisa traz é referente à construção das autonomias docentes quando as professoras recriam as prescrições metodológicas apresentadas pelo livro didático. Os resultados apontam que as professoras, em situação de uso do livro didático ora legitimam as prescrições quando seguem tal qual as atividades aparecem, ora recriam as atividades acrescentando, modificando, ignorando o que está escrito. Nesse aspecto, mediante as narrativas das professoras, as autonomias de reinventar as prescrições decorrem da necessidade de adequar as atividades ao nível de compreensão dos alunos e tornar as situações problemas mais próximas das realidades locais.

Essa constatação traduz a existência de diálogo intencional das professoras com o que dizem os livros. Nesse sentido o livro didático não se constitui como regulador rígido da atividade docente, pois as professoras ao tempo que o seguem o transgridem, legitimam e recriam suas prescrições, desordenam uma ordenação prescrita e recriam outras ordens para garantir que o que ensinam seja aprendido e apreendido.

As diversas formas de usos do livro didático no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras molduram ou desmolduram estampas didáticas que, à luz da pesquisa descortinam opções por outros materiais auxiliares, a prática da bricolagem, a linearidade e o movimento criativo das mediações, a aceitação ou transgressão das prescrições. Os achados da pesquisa possibilitaram uma visualização das artes de fazer das professoras, na interface com o uso do livro didático, como uma tessitura de outras perspectivas que rompem com

algumas narrativas que trazem as práticas docentes realizadas no Semiárido Brasileiro como lineares e, principalmente condicionada ao livro didático como único instrumento de ensino.

No exercício da busca de outros materiais além do livro, da prática da bricolagem, das mediações didáticas fossem de natureza mecânica ou crítica e da legitimação ou recriação das prescrições metodológicas as professoras metaforizavam a ordem do livro didático; fazem-no funcionar em outro registro. E, mesmo com muitas restrições, fazem do livro didático um fiel companheiro, ou seja, modificam-no sem deixá-lo.

Os contextos de usos do livro didático, apontados na pesquisa, colocam o cotidiano da prática pedagógica das professoras, na sua relação com as circunstâncias que se movimentam na cultura escolar e remetem à polissemias que envolve no ato de criar e recriar, um deslocamento docente, uma voz que também é a do livro didático, mas, ecoada, sobre todas as coisas, pela autoria das professoras e pelas vozes dos alunos que também criam estratégias de diálogo e uso do livro didático.

Considerando as adversidades das condições pedagógicas circunscritas no contexto da prática das professoras como as deficiências na formação, a inexistência de materiais didáticos e paradidáticos, a própria estrutura física da escola, a pesquisa mostra que no cotidiano da prática pedagógica, as professoras reiventam contextualizações, entrelaçam o texto do livro com os diversos contextos dos alunos e produzem outras visibilidades e dizibilidades na feitura, na concretização da aula e na implementação da educação do Semiárido Brasileiro. Dizibilidades essas que trazem outras inquietações que apontam para a necessidade de uma reorganização geral dos processos educativos praticados no Semiárido. Para começar é de suma importância rever os currículos de formação dos professores das séries iniciais e colocar, no entremeio desses currículos questões referentes ao uso crítico do livro didático. Todos os estudos no âmbito do livro didático apontam para a importância desse instrumento e como ele ocupa um lugar central na prática de professores; diante disso a formação inicial não pode negar um lugar para essas reflexões.

Outro ponto de reorganização é a proposição de políticas de descentralização da produção dos livros didáticos. Diante das novas narrativas que trazem a busca da qualidade da educação atrelada a uma prática de contextualização torna-se inadmissível que sejam ainda veiculados nas escolas do Semiárido livros produzidos com os olhos sudestinos. Mesmo considerando que nunca vai ser possível trazer o Semiárido na sua totalidade em um livro didático, mas, a produção local pode ao menos proporcionar que algumas vozes, até então silenciadas, sejam propagadas e provoquem a entonação de outras tantas que povoam cada canto dessa região.

Na reorganização, proposta a partir dos resultados da pesquisa cabe uma análise profunda sobre os custos dos livros didáticos e a potencialização do seu uso. Assim como na Escola pesquisada, em outras tantas escolas livros se amontoam em carteiras por falta de uso e o não uso é atribuído pela desautorização da escolha dos professores e da escola, porque a escolha acaba homogeneizando as diversidades que compõem cada cultura e projeto pedagógico das escolas. Nesse contexto, faz-se necessário pensar o não consumível por triênio, pois, se o aluno, diante de um livro novo já não se sente apetecido para abri-lo porque tem que transpô-lo para o caderno, imagine o aluno que recebe esse livro com marcas de uso, com marcas de maltratos, orelhado, esfacelado e ainda tendo que apagar algumas grafias.

Não obstante a presença desses aspectos que em algum momento podem soar como negativos ou só, apenas, desencantadores, os resultados da pesquisa assinalam praticas positivas com o livro didático, mesmo as professoras denunciando as confusões, os equívocos, as ausências e as dissonâncias com as realidades dos alunos. Fico imaginando todas essas artes de fazer das professoras frente a um livro cujos textos refletissem os contextos do mundo vivido pelos alunos. Creio que seria surpreendente o resultado da aprendizagem e essas realidades com certeza estariam em movimento de ir, ver e viver o conhecimento no diálogo do senso comum com o tido científico.

As análises e interpretações das vozes, gestos e olhares das professoras, frente ao uso do livro didático no cotidiano de suas práticas, apontam, além da necessidade de uma reorganização do processo de escolha, produção e avaliação do livro didático, a urgência de rever o livro didático no seu formato estético que compreende, na minha visão, a qualidade dos conteúdos, uma ruptura com as prescrições rígidas que engessam a tomada de decisão no ato docente, a contextualidade que interconecta o conhecimento sistematizado e disposto no livro com os saberes e fazeres movimentados no cotidiano dos alunos possibilitando que estes se vejam no que aprendem. Enfim, é extremamente importante atentar para o cuidado de produzir livros didáticos cotextualizados com as culturas locais e inter-relacionadas com outras culturas mais globais.

Diante dessas constatações, a sensação que me assalta, por vezes, é que saio da pesquisa mais inquieta do que quando comecei, porque seus resultados também mexeram comigo enquanto professora, caatingueira, otimista da escola pública e poeticamente habitante do Semiárido. Nesse sentido nutro em mim uma esperança de um dia, nos sistemas municipais de educação, serem potencializados recursos- físicos e humanos- para a produção de livros didáticos e também paradidáticos. Quando isso acontecer com certeza verei uma



otimização de recursos, usos e aproveitamento das aprendizagens, auxiliadas, mediadas, pelo livro didático.

Quando adentrei no universo da escola, ainda com uma etnografia teórica na cabeça, um caderno e uma caneta na mão, tinha como pressuposto inicial olhar o cotidiano da prática pedagógica das professoras para além dos “desmantelos” que outros estudos apontam. No percurso das incursões teóricas para encontrar bases de sustentação para a minha questão de pesquisa, foram raros os momentos de leitura que não traziam uma imagem negativa da escola pública e dos professores, um jogo de culpas que temi ser impregnada de tanto pessimismo. Porém, foi pelas leituras da vida e da natureza que refiz em mim as memórias das minhas escolas reais e inventadas, das minhas professoras e atualmente dos meus alunos e não via nessas memórias traços de desencantos, de descompromisso, de impossibilidades. Via sim um encantamento que me levava a ver ao contrário, um olhar ao avesso e foi com esse olhar que fui, nos traçados etnográficos que penetravam minhas retinas, buscar a beleza das professoras com os livros didáticos no acontecimento vivo do cotidiano da prática pedagógica.

Se fosse para etnografar as mazelas teria muito mais a dizer, mas, estaria dizendo o que todos já dizem e sabem. Preferi, sem omitir críticas sobre o que vi, comunicar beleza, possibilidades e invenções que só foram notadas porque tiveram a oportunidade de sair de uma condição anódina para ocupar a centralidade do meu olhar. O olhar, mesmo pelas minhas retinas, foi totalmente hibridado dos olhares das professoras e dos alunos e até do livro, que parecia ter vida, ser a terceira pessoa com a qual dialoguei e me pus à poesia do espanto. O sentido de olhar e fazer desse olhar linguagem, captando triscos de coisas para compor o meu papel em branco foi um exercício de me desfazer e refazer a cada movimento que me tocava. É nessa perspectiva que a etnografia consolidou o meu olhar e, de fato, exerceu seu papel quando me pôs dentro do campo de pesquisa e fez-me capturar, do seu interior, o que vi e vivi com intensidade sensível e científica.

Escrever é marcar um traço e não somente um traço de grafia codificada, mas um traço de grafias que mesmo normatizadas, têm a possibilidade de voar marcando outros traços. Ao grafar etnograficamente nos traços marcados pela minha escrita, o cotidiano da prática pedagógica, povoei o papel de acontecimentos que também são grafados e marcados pelas vozes das professoras, dos alunos, do livro didático e de todo e qualquer movimento efêmero ou contínuo que habitam a escola e a comunidade. Acredito que essa grafia é uma forma de deslocamento do cotidiano da prática pedagógica das professoras, possibilitando a disponibilidade para novos olhares, intervenções e escritas com o intuito de que as formas de

usos do livro didático sejam cada vez mais criadoras e abertas ao devir e a imaginação sob, sobre e entre a vivência e o vivido.

Como tentativa de (in)concluir essas considerações, é necessário lembrar que pesquisas de cunho etnográfico nunca trazem conclusões definitivas, mas, espero que as inquietações e questões levantadas ao longo da tessitura desta dissertação possam produzir outros significados e contribuir, de alguma forma, com os estudos e práticas referentes ao livro didático, principalmente no Semiárido Brasileiro. E, como iniciei a introdução com os primeiros rabiscos etnográficos, quero encerrar esta seção com o último rabisco que, ao deixar o campo de pesquisa, desvinculando-me dos afetos e desejo de permanência, finalizei meu diário de campo:

E chega a hora de ir. São 14:30 do dia 28 de setembro e acomodo meus papéis na mochila. Depois do dia de despedidas em que o meu olho percorreu as paredes, carteiras, copos, corpos e livros, deixo um pedaço de mim e levo tantos outros. Me vem uma sensação de ainda haver algo novo pra descobrir nesse cenário que fui parte por quase um ano. A idéia, a caneta e o papel ainda verdes com os quais cheguei, neste momento em que abandono o campo de investigação, estão povoados de etnografias que agora não residem mais só no campo da teoria. A vivência e o vivido configuraram sensibilidades cartografadas em cada adentrar retínico o que produziu em mim, uma etnografia em movimento vivo. A partir de um transitar no cotidiano que Heller diz que é, ao mesmo tempo, espelho e ferramenta da história fui impregnada de outras bonitezas que, além de me fornecer os dados para concretizar a pesquisa, me comunicaram outras bonitezas. Enquanto escrevo a comunidade vai acalentando um silêncio de tombadilhos guardados e as vigílias estão dentro das casas se resguardando do sol. O bode de brinco para e me olha, percebo então, que é hora de fechar o diário. (Diário de campo, 2011).

*Não caminhei sozinha  
Por meus olhos transitaram outros olhares.  
Por vezes não sabia se era eu ou outros que delineavam a vista  
O meu norte foram os diferentes ventos  
Por seus dizeres  
Pari minha linguagem.*

---

## REFERÊNCIAS

---

ANGROSINO, M.; FLICK U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.

APPLE, M.W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.

ASSARÉ, P. **Digo e não peço segredo**. – São Paulo: Escrituras, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARROS, M. de. **As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1

BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura** (1810-1910). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na salde aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Análise do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937) Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 06 agosto. 2010.

\_\_\_\_\_. **LDB: As novas diretrizes da educação básica**. 4. edição. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Colted**. utilização do livro didático: material básico dos cursos de treinamento para professores primários. Brasília: MEC, 1970.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas - Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Aique, 1991.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 2011.

CORREA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CUNHA, M. T. S. Do ontem para hoje: práticas escolares em diários íntimos de professoras. In: SOUZA, E. C de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CURY, C. R. J. O livro didático como assistência ao estudante. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EdUNEB; EdUFBA, 2008.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1909.

DIETZSCH, M. J. M. Além das páginas do livro didático. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, p. 39-52. Jan/mar, 1996.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTA, R. V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: EdUSC; Uberlândia, MG: EdUFU, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2011.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GÓMEZ, A. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOULART, C. **Brasil**, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERNÁNDEZ, F. Entrevista. **Revista Educação e Trabalho, Empregos**, Rio de Janeiro, domingo, 27 de agosto de 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KINCHELOE, J. L. e BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, p. 3-9. Jan/mar, 1996.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LIMA, E. de S. **Formação continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EdUFPI, 2011.
- LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EdUFPI, 1996.
- LINS, C. M. A. **Conhecendo o semiárido 1 e 2** : narrativas de uma experiência. 243 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.
- LINS, C. M. A.; SOUSA, E. F.; PEREIRA, V. A. **Conhecendo o semi-árido 1** – Juazeiro, BA: RESAB/UNICEF, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Conhecendo o semi-árido II** – Juazeiro, BA: RESAB/UNICEF, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Educação para a convivência com o Semi-Árido: a proposta de elaboração de um livro didático. **Educação para a convivência com o Semi-Árido**: reflexões teórico-práticas. RESAB. Juazeiro, BA. 2004, p. 95-120. v. 1
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EdUFBA, 2004.
- MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA. 2004, p. 29-52. v. 1.
- \_\_\_\_\_. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Org.) **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: UNEB, 2011.
- MATOS, C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2004. Disponível em: [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br) acesso em 11/05/10.
- MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e bincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pals Atenas, 2004.
- MATURANA, H. R. *et al.* **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1997.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A influência de uma proposta didático-pedagógica na prática docente de ciências naturais e sua articulação com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. ; LIMA, M. da G. S. B. (Org.) **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários para a educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUSIL, R. O jovem Torless. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: **O Globo**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

NETTO, J. P; CARVALHO, M.do C. B. de. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓBREGA, T. P.; MENDES, M. I. B. de S. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez de 2004, nº 27. ANPED; Rio de Janeiro: Autores Associados.

NUNES-MACEDO, M. *et al.* A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPED; Rio de Janeiro: Autores Associados. Jan/Fev/Mar/Abr de 2004

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1980.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **As fotografias e o (re)conhecimento do lugar onde se vive**: notas sobre linguagem fotográfica e atlas municipais escolares. Rio Claro/SP, 2003.

PENIN, S. T. de S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas,SP: Papyrus, 1994.

PEREIRA. V. A. A prática docente no âmbito das novas narrativas e a produção de saberes e sentidos na educação contextualizada no semi-árido brasileiro. **Caderno Multidisciplinar Educação e contexto do Semi-Árido Brasileiro**: tecendo saberes em educação, cultura e formação. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, A. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Porto Alegre, UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, R. S. (Org.). **Um rigor outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa, educação e ciências antropológicas. Salvador: EdUFBA, 2009.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

REIS, E. S.; PEREIRA, V.A. Educar no semi-árido brasileiro: o desafio de uma construção em rede. RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para convivência com o semi-árido**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

RICHAUDEAU, F. **Concepção e produção de manuais escolares**: guia prático. Paris: Unesco, 1979.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. R. dos R.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Contextualizando o ensino de ciências naturais nas séries iniciais. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Práticas pedagógicas em ciências naturais**: abordagens na escola fundamental. Teresina: EdUFPI, 2008. p. 27-60.

SANTOS, C. B. dos. **Letramento e senso comum**: a popularização da lingüística na formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SCHEFFER, A.M.M. et al. **Cartilhas**: das cartas ao livro de alfabetização. Campinas, 2007. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_40.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SILVA, A. P. da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Org.). **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: UNEB, 2011.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 8-11. Jan/mar, 1996.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Campinas: Autores Associados. p. 5-18. Jan/fev/mar/abr, n. 25, 2004.

SOUZA, E. C. de. ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs/Salvador: EdUNEB, 2006a.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A/ Salvador: UNEB, 2006b.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, J.F. de; BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EdUFPE, 2009.

TERRIEN, J. ; DAMASCENO, M. N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

---

## APÊNDICES

---

---

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAR  
COMO INTERLOCUTOR/A DA PESQUISA**

**TÍTULO DO PROJETO:** Práticas que se revelam na utilização do livro didático no cotidiano pedagógico de professores do Semi-Árido Brasileiro

**PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:** Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**MESTRANDA:** Vanderléa Andrade Pereira

**TELEFONES PARA CONTATO:** (86) 9982-0572 / (86) 9978-53267  
(74) 8801-0920/ 3611-0854

Prezado/a Professor/a,

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a de uma pesquisa em educação sobre as práticas que se revelam na utilização do livro didático no cotidiano pedagógico de professores do Semi-Árido Brasileiro. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Este estudo será conduzido pela pesquisadora Vanderléa Andrade Pereira, sob a orientação da pesquisadora responsável Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa. O objetivo desta pesquisa é investigar como se efetiva a utilização do livro didático na prática pedagógica de professores do Semi-Árido Brasileiro. Nessa perspectiva, requisitamos que seja respondida a seguinte questão: Como se efetiva a utilização do livro didático na prática pedagógica de professores do Semi-Árido Brasileiro? Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de realização da pesquisa a partir da escrita de diários da prática onde escreverão suas práticas referentes ao uso do livro didático; participação em entrevistas interativas/reflexivas coletivas, que serão gravas,

nas quais serão analisados os diversos usos do livro didático a partir da visualização de aulas filmadas com a autorização prévia dos professores. Além das técnicas já mencionadas, por se tratar de uma pesquisa etnográfica, outros registros serão feitos mediante observação participante e descritos no diário de campo do pesquisador. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico-metodológico da análise descritiva. Em caso de surgirem situações que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com o pesquisador, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A pesquisa acontecerá no percurso de um ano e a adesão no decorrer do processo da pesquisa, possibilitará, além de outros benefícios, a compreensão e a reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas, bem como a resignificação do uso do livro didático enquanto recurso pedagógico, contribuindo assim para uma interação entre professores, gestores, discentes e comunidade considerando que, no cenário da observação estará sendo considerado o contexto escolar localizado. A interação entre pesquisadora e interlocutores, construída no desenvolvimento da investigação etnográfica permitirá o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações ao longo de toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do pesquisado. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF/ abaixo assinado concordo em participar do estudo etnográfico intitulado “Práticas que se revelam na utilização do livro didático no cotidiano pedagógico de professores do Semi-Árido Brasileiro”, como sujeito. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Eu discuti com a pesquisadora Vanderléa Andrade Pereira sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados e resultados do estudo quando necessário.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Juazeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, de de

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

---

## APÊNDICE B - Orientação para escritura do Diário da Prática

---

### ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITURA DO DIÁRIO DA PRÁTICA

Prezada Professora,

Este diário é um importante instrumento de registro. Nele você vai escrever suas práticas referentes ao uso do livro didático (nos planejamentos das aulas e na interação da sala de aula). Como introdução gostaríamos que dissesse o que é o livro didático para você e como você participa do processo de escolha dos livros que você trabalha. A escrita do diário é livre, pessoal e espontânea e só será acessado, além de você, pelos pesquisadores. É importante datar seus registros para possibilitar uma leitura temporal do seu escrito.

Obrigada e bons registros!

---

**APÊNDICE C - Roteiro para entrevista interativa/reflexiva**

---

**ROTEIRO GUIA PARA A ENTREVISTA INTERATIVA/REFLEXIVA****1ª ENTREVISTA:**

Leitura do texto de Mariza Lajolo: LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário (1996)

1ª Interação: O que lêem no texto e como relacionam com suas práticas referentes ao livro didático adotado?

2ª interação: A partir dos episódios de ensino, destacados de suas aulas, o que vêem?

**2ª ENTREVISTA**

Leitura dos textos: de Eduardo Galeano

1ª interação: como vêem o livro, enquanto produtor de conhecimento a partir da leitura do texto e comparando com as suas práticas de uso dos livros?

Projeção do filme Vida Maria

2ª interação: Falar sobre a autoria de alunos e professoras no processo de uso do livro didático.

---