

FORMANDO O PROFESSOR PARA USAR O LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Márcia Andréa Almeida de OLIVEIRA¹

RESUMO: Neste trabalho, com base nas propostas teóricas de Bakhtin (1993, 1997, 1999) e de Vygotsky (1984, 2003), na didática de línguas (Tardif, 2002; Schneuwly; Dolz, 2004) e nos trabalhos sobre livro didático, procuramos destacar as principais questões em torno desse instrumento semiótico, enfatizando-o como um enunciado num gênero discursivo (Buzen; Rojo, 2005). Nele, fazemos também uma reflexão sobre a importância de se promover discussões, junto aos professores, a respeito dos princípios organizadores do livro didático e dos elementos que o constituem. Além disso, com base nas reflexões sobre apropriação tecnológica, defendemos a ideia de que para se falar em apropriação é necessário que haja não apenas o uso do livro pelo professor, mas também a assimilação, a compreensão e a transformação dessa ferramenta.

Palavras-chave: livro didático; gênero discursivo; formação de professor.

RESUME: Dans ce travail, basé sur les propositions théoriques de Bakhtine (1993 1997, 1999), Vygotsky (1984, 2003), la didactique des langues (Tardif, 2002; Schneuwly; Dolz, 2004) et les travaux sur le manuel didactique, nous cherchons à mettre en lumière les principales questions au sujet de cet outil sémiotique en le marquant comme énoncé dans un genre discursif (Buzen ; Rojo, 2005). Dans ce document, nous réfléchissons également à l'importance de promouvoir des discussions avec les enseignants, aux principes d'organisation du manuel et aux éléments qui le constituent. En outre, basés sur les réflexions relatives à l'appropriation technologique, nous soutenons que, pour parler d'appropriation, la seule utilisation du livre par l'enseignant ne suffit pas, mais que l'assimilation, la compréhension et la transformation de cet outil sont également nécessaires.

Mots-clés: Manuel didactique ; genre de discours ; formation d'enseignant.

1. Introdução

Neste trabalho, com base nas propostas teóricas de Bakhtin (1993, 1997, 1999), de Vygotsky (1984, 2003), na didática de línguas (Tardif, 2002; Schneuwly; Dolz, 2004) e nos estudos sobre o Livro Didático (doravante LD), pretendemos fazer uma revisão teórica a respeito desse objeto, focalizando-o enquanto gênero discursivo². Levando também em consideração as mudanças pelas quais os livros passaram nas últimas décadas, refletimos sobre a necessidade de um trabalho de reflexão com os professores sobre os processos de seleção e produção do LD, os elementos constituintes desse instrumento semiótico e o uso que dele se faz em sala de aula. Além disso, discutimos se tal trabalho pode contribuir para sua apropriação, a qual pode ser compreendida como processo de construção social (Overdijk; Van Diggelen, 2006), processo de renegociação criativa (BAR; PISANI; WEBER, 2007), e

¹ Bolsista CNPq e doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

² Considerado como um gênero do discurso (BUZEN; ROJO, 2005).

processo de configuração e personalização (Carrol et al, 2003; Carrol, 2004).

Tal discussão integra a pesquisa de doutoramento que tem por finalidade (i) observar de que modo o professor seleciona e usa o LD, verificando como ocorrem os recortes e a seleção de objetos de ensino, (ii) promover discussões em torno do processo de apropriação do livro e (iii) investigar em que medida a apropriação orientada do LD possibilita a aquisição de novos saberes pelos professores e, por conseguinte, novas ações de linguagem e a maestria na utilização desse gênero discursivo.

O interesse pelo processo de apropriação do LD justifica-se em função de sua relevância social, porquanto o uso que se faz desse mega-instrumento pode influenciar na qualidade do ensino de Língua Portuguesa (LP) e, por conseguinte, no desenvolvimento da competência comunicativa³ dos alunos. É importante ainda porque se centra num contexto de ação específico – prática docente mediada pelo LD. Sua importância também reside no fato de que, em algumas escolas, é o único instrumento presente, podendo contribuir para um melhor ensino, se consideradas as suas especificidades.

Pensamos ainda que uma reflexão com os professores sobre o LD enquanto gênero discursivo pode gerar efetividade quanto à sua utilização, porque, embora apresente deficiências (por exemplo, quanto às atividades voltados para o trabalho com o oral⁴), é possível aproveitá-lo em sala – principalmente quando a produção de outros materiais é inviabilizada por questões econômicas, de formação etc. – de forma que as aulas de LP não sejam centradas na metalinguagem. É importante ainda, porque, do ponto de vista psicológico, a sua apropriação possibilita novas atividades de linguagem e, do ponto de vista didático-metodológico, apresenta diversidade quanto aos tipos de texto, aos gêneros, às atividades de conhecimento linguístico e de produção e compreensão oral e escrita, contemplando, dessa forma, diferentes habilidades, a saber: falar, ouvir, escrever e ler.

Diante disso, entendemos que a apropriação/internalização do LD faz-se necessária, pois ele medeia as estratégias de ensino, materializa as práticas de linguagem e prefigura ações de linguagem. Ações essas que implicam diferentes capacidades: “adaptar-se às

³ Segundo Hymes (1972, *apud* CUQ, 2003, p. 48), competência comunicativa “... designa a capacidade de um locutor produzir e interpretar enunciados de forma apropriada, de adaptar seu discurso à situação de comunicação levando em conta os fatores externos que o condicionam: a situação espaço-temporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles e os papéis desempenhados por eles, os atos que se realizam, adequação deles às normas sociais, etc.”

⁴ Segundo Oliveira (2007a, p. 14), “os trabalhos voltados para a oralidade, presentes nos livros analisados [de 2ª série do ensino fundamental I], constituem-se em oportunidades de interação oral na sala de aula, sobretudo, na apresentação de opiniões, mas não objetivam explorar diferentes gêneros discursivos orais. As atividades mediadas pela linguagem oral concentram-se, praticamente, em três: de discussão para favorecer a contextualização do tema, de resolução de questões de interpretação dos textos escritos e de oralização da escrita”.

características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 52).

2. O Livro Didático: objeto complexo e multifacetado

Considerando o percurso do LD no Brasil, percebemos que os manuais didáticos refletem mudanças não só nos padrões gráficos como também nas concepções metodológicas sobre o ensino de leitura, de produção de texto (oral e escrito) e de conhecimentos linguísticos. Além disso, vale ressaltar que eles tornaram-se mais presentes na sala de aula, na medida em que as condições sociais e econômicas alteraram o papel e a imagem do professor (Soares, 1998; 2001).

Como verificamos por meio dos relatos de Pfromm et al (1974) e Galvão e Batista (2009), não apenas livros produzidos com fins didáticos eram utilizados em sala de aula, mas também outros materiais como os evangelhos, a cópia da constituição do império etc. Diante disso, cientes de que o termo *Livro didático* pode ser aplicado a materiais diversos utilizados no ensino, tomamos o termo em um sentido contemporâneo, isto é, material escrito, editado, vendido e comprado, tendo como finalidade específica serem utilizados sistematicamente no ensino (Molina, 1987). Algo ainda que caracteriza esse livro é o fato de ser constituído, geralmente, de manual de professor e manual de aluno e ser dividido em capítulos ou/e unidades que, por sua vez, subdividem-se em seções e subseções. Além disso, nele, encontramos intercalação de textos de gêneros e esferas diversas, “articulados para um certo efeito de sentido pelo projeto, pela voz e pelo discurso autoral” (Bunzen; Rojo, 2005, p. 111).

O LD, como apontam Rojo e Batista (2003) e Costa Val e Marcuschi (2005), ocupa um lugar privilegiado no cenário educacional brasileiro. Primeiro, por fazer parte das políticas públicas para educação desde 1929 (BRASIL, 2006) e ser submetido, a partir de 1996, a uma comissão de análise, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), que avalia os livros a partir de critérios pré-estabelecidos, visando a uma melhor seleção destes pelos professores, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — responsável por sua avaliação, aquisição e distribuição às escolas públicas. Segundo, por integrar as diversas culturas escolares, como afirmam Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 47)

é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de

possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-o, aborda-o.

E, por último, por haver certa dependência do mercado editorial brasileiro com relação às compras efetuadas pelo governo. De acordo com Batista (2003), em 1998, os LD correspondiam a 64% do total dos livros vendidos no Brasil.

Em função da importância assumida atualmente, essa ferramenta tem sido alvo de investigação por vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como: Educação e Linguística Aplicada. Em torno dele, encontramos diferentes estudos que o tomam ou como *fonte de dados* ou como *objeto complexo*, sendo que, conforme Batista e Rojo (2005, p. 40) ressaltam, há “a tendência em se abordar o livro mais como uma fonte de dados para o estudo de conteúdos e metodologia do que como um objeto complexo”. Dentre os diferentes trabalhos sobre LD, podemos destacar o de Molina (1987), Coracini (1999), Dionísio e Bezerra (2002), Rojo e Batista (2003), Batista e Costa Val (2004), Costa Val e Marcuschi (2005), Galvão e Batista (2009), Tagliani (2009) e Buzen (2005, 2009). Os estudos, relatados nessas obras, consideram o LD de diversas maneiras: como produto cultural, produto de mercado, veículo de valores ideológicos, gênero discursivo, suporte de conhecimentos e métodos de ensino, política pública, instrumento mediador nas práticas de ensino etc.

Com base nisso e em nossas investigações, percebemos que são poucas as pesquisas sobre o uso efetivo do LD em sala de aula, sendo a maioria delas de cunho descritivo, isto é, busca explicitar os tipos de propostas para o trabalho com os conhecimentos linguísticos e com a compreensão e produção oral e escrita. Por exemplo, nas propostas de leitura, criticam-se o predomínio de algumas sequências textuais, os gêneros discursivos presentes e as perguntas de compreensão de texto em razão de não sugerirem uma análise linguístico-discursiva (Marcuschi, 2002; Grillo; Cardoso, 2003); nas de conhecimentos linguísticos, ressaltam-se o uso do texto para identificação de tópicos gramaticais, o uso excessivo da metalinguagem e a ausência de uma proposta de gramática reflexiva (Bräkling, 2003; Neves, 2004); nas de produção de texto escrito, destacam-se a ênfase na tipologia e a falta de instruções para o aluno no tocante ao planejamento, à escrita propriamente dita e à avaliação (Geraldi, 1999; Reinaldo, 2002); nas de oralidade, pontuam-se a existência da dicotomia língua padrão (escrita) e língua coloquial (fala) e a inexistência de um trabalho mais sistematizado dentro da perspectiva de gêneros discursivos, considerando tanto as situações de produção quanto as de compreensão de textos orais (Marcuschi, 2002a; Silva; Mori-de-Angelis, 2003).

Ainda em relação à produção científica resultante das investigações sobre o LD da Educação Básica no Brasil, Batista e Rojo (2005), através de uma pesquisa *survey*, ressaltam que estes se inserem em diversas áreas do conhecimento, principalmente, na das Ciências de Linguagem. De acordo com os autores, em torno do LD, há dois tipos principais de pesquisa: a pesquisa diacrônica e a pesquisa sincrônica, a qual constitui a maior parte dos estudos feitos. Afirmam ainda que 46,80% dos trabalhos dedicam-se à análise de conteúdos e da metodologia, e 7% focalizam no uso do livro em sala de aula ou na escola. Em relação a este último dado, os autores destacam que as pesquisas sobre o uso do LD emergiram entre 1996 e 2003 e que o percentual refere-se ao uso pelo aluno e pelo professor, e a diferentes campos de conhecimento, o que sinaliza a existência de poucos estudos sobre o uso efetivo dessa ferramenta.

Dentre os trabalhos sobre o LD em sala de aula, destacamos o de Silva (2005), Oliveira (2007), Buzen (2009) e Tagliani (2009). Silva (2005), a partir da análise de depoimentos de professoras de alfabetização e de supervisoras pedagógicas de 7 escolas públicas de Belo Horizonte/MG, afirma que há a preferência dos docentes pelos LD cuja proposta didático-metodológica é de caráter tradicional. De acordo com ela, existe um descompasso entre a proposta do PNLD e os professores, uma vez que “as propostas dos livros não coincidem com as formas de ensino que são familiares às professoras” (Silva, 2005, p. 194). Os resultados de sua pesquisa também mostram que o uso do LD é parcial, existindo o uso de outros materiais complementares, como, por exemplo, jornais e revistas.

Oliveira (2007), no tocante a sua pesquisa sobre a relação professor e LD na 4ª série do ensino fundamental, enfatiza que o livro, nas turmas observadas de seis escolas públicas de Belém/PA, é usado em função do conteúdo previamente definido. Segundo a autora, as questões ortográficas direcionavam a forma de apropriação dessa ferramenta semiótica pelas professoras envolvidas no estudo, uma vez que as atividades construídas a partir do texto focalizavam as relações grafofonêmicas. Ela afirma também que as docentes raramente usavam o LD e privilegiavam a seção do texto para tratar de questões gramaticais, e que aquele adotado nas turmas observadas não funcionava como o regulador dos conteúdos nem como o protagonista em sala de aula. Além disso, para ela, há certo desconhecimento dos professores participantes da pesquisa em relação ao material com qual trabalhavam, o abandono dos livros atuais adotados pelas escolas e um trabalho centrado na atividade de cópia do quadro e no ensino de metalinguagem. Com base nas entrevistas com os professores e nas observações das aulas, Oliveira (2007) ainda destaca que as professoras tomam os documentos oficiais e o LD como *palavra interiormente persuasiva*, uma vez que

demonstram não assimilar totalmente o discurso alheio.

Buzen (2009), em sua investigação sobre o uso do LD nas 5ª e 6ª séries, declara que, das 144 aulas assistidas em uma escola estadual de Bragança Paulista/SP, em apenas 12 encontros a proposta didática autoral foi usada. Os livros de 5ª e 6ª analisados foram tomados para a resolução de atividades de leitura, cópia dos enunciados das atividades, leitura em voz alta etc. O autor, a partir da análise dos cadernos, de observação em sala de aula e das conversas com as professoras, afirma que o livro *Linguagem no século XXI* adotado não assumia o papel de principal instrumento nas aulas observadas em 2005. Em sua tese, defende a existência de um projeto didático autoral da aula, originado de negociações, autonomia e autoria. Segundo ele, a construção desse reside nas “mãos” do professor e dos alunos, os quais são consumidores passivos do projeto autoral produzido por outros; ao contrário, transformam-no e adaptam-no aos seus objetivos, além disso, a sua pesquisa mostrou que o professor afasta-se das sequências pedagógicas do livro adotado, aproximando-se de outras propostas presentes em outros LD. Ressalta também que se precisa repensar a crença de que o livro, por si só, pode mudar a prática do professor, porquanto há

o risco de existir um grande investimento em ‘livros inovadores’, que legitimam o currículo prescrito nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos, mas que não serão utilizados nas aulas por vários motivos, entre eles a inadequação da proposta para o *tempo escolar*, para o *perfil do aluno* ou mesmo a própria negação de determinados objetos de ensino valorizados pelo professor (Buzen, 2009, p. 203, grifo do autor).

Ainda com relação ao papel do LD no contexto escolar, Tagliani (2009), em sua tese de doutoramento, investiga – na 5ª série de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Rio Grande/RS – as práticas de sala de aula concernentes ao uso do LD, abrangendo o seu processo de escolha e a interação entre ele e os professores e alunos. A autora destaca alguns problemas enfrentados pelos professores no momento do processo de escolha, dentre elas: a influência das editoras através da oferta de benefícios e a incompatibilidade entre o programa a ser desenvolvido em cada série e o conteúdo presente no LD. Ainda de acordo com a autora, “a tarefa de escolha do LD se reduz à observação da presença de textos interessantes, atividades de interpretação e produção de textos, além dos tópicos gramaticais” (Tagliani, 2009, p. 114). Conclui que, por ser bastante utilizado nas aulas observadas (90%), há a necessidade de o professor conhecer amplamente o LD a sua disposição a fim de que possa interagir com essa ferramenta e de haver uma reflexão “por parte do professor, sobre suas práticas metodológicas, além da consideração do conhecimento teórico do professor e

aquele subjacente ao LD, e suas implicações no estabelecimento de um diálogo entre os agentes e o instrumento mediador” (Ibid., p. 174).

Refletindo sobre os resultados apontados por essas investigações, podemos levantar duas suposições: ou o professor já “internalizou” (Coracini, 1999) um modelo de ensino, aquele presente nos livros, publicados principalmente nas décadas de 80 e 90 – que se diferem, em organização e abordagem teórico-metodológica, daqueles distribuídos atualmente pelo PNLD –, e o reproduz nas aulas. Ou, na verdade, os LD, produzidos antes da avaliação instituída pelo Ministério da Educação (MEC) e da influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e utilizados pelos professores – observados, por exemplo, por Oliveira (2007) – na preparação de suas aulas, refletem uma prática de ensino de LP já cristalizada. Cabe, então, uma investigação sobre como as práticas de ensino foram se constituindo ao longo dos anos para saber qual a influência do LD sobre a prática e vice-versa, mas, neste trabalho, vamos nos ocupar de outro objeto.

Considerando isso e a necessidade de o ensino de LP tratar das diferentes habilidades necessárias para uma comunicação proficiente/eficiente e o exercício da cidadania, faz-se importante pensar a respeito do tratamento dispensado ao LD nos cursos de formação de professores (inicial e continuada), tendo em vista que ainda há a crença de que esse instrumento determina a prática, como Britto (1997), Lajolo (1996) e Souza (1999) apontam. Segundo esses autores, esse livro pode ser considerado como a única fonte de referência do professor, algo precário e desinteressante e aquele que tolhe a criatividade e regula o ensino. Todavia, acreditamos que ele não é exclusivamente o regulador dos conteúdos das aulas e não pode por si só garantir a qualidade do ensino nem ser considerado como protagonista em sala de aula. O problema de tal concepção é pensar que as práticas escolares podem ser inferidas a partir do que é prescrito por meio do LD e dos documentos oficiais. Como os estudos supramencionados deixam entrever, o professor seleciona do livro atividades e textos que vão ao encontro de sua proposta de ensino, além de não seguirem, necessariamente, a estratégia didático-metodológica presente nos livros e desconsiderarem, no processo de seleção, os aspectos teóricos que os fundamentam. É necessário, portanto, repensar-se a relação professor e LD, porquanto ela envolve conhecimento da proposta teórico-metodológica, do projeto pedagógico da escola, dos objetivos do ensino, além de pressupor negociação e personalização. Discussões sobre o processo de produção e seleção do LD nos cursos de formação de professores podem constituir-se uma oportunidade de tomar o livro não como objeto simples, mas como complexo e multifacetado, que está inserido num contexto onde há um intenso jogo de forças, centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 1993).

3. Apropriação do Livro Didático

Com a intenção de refletir sobre o processo de apropriação do LD em toda a sua complexidade, concebemo-nos como gênero discursivo, que significa, segundo Buzen e Rojo (2005), tratá-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam diferentes sujeitos em sua produção e que mantém relação com as esferas de produção, circulação e recepção. Segundo Bunzen (2005, p. 37), tomar o LD de português

como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações que tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas.

Concebê-lo dessa forma nos permite tratar, sistematicamente, do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo didático próprio em cursos de formação de professores, considerando também, para isso, a reflexão de Schneuwly e Dolz (2004) sobre ensino de gênero, que envolve a construção de *modelos didáticos* e *sequências didáticas*. De acordo com esses autores, o *modelo didático* é um produto que resulta de uma investigação a respeito do gênero com propósitos de ensino e precisa fornecer objetos potenciais e permitir ainda a elaboração de *sequências didáticas* de complexidade crescente, que são compreendidas como um conjunto de atividades planejadas sistematicamente, durante uma situação de ensino, em torno de um gênero e por apresentar a seguinte estrutura básica: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final.

Para compreender melhor esse processo de apropriação do LD, recorreremos também as reflexões oriundas dos estudos sobre tecnologia, posto que essas nos permitem visualizar os mecanismos necessários e envolvidos em tal processo e ampliar a visão do objeto em estudo. Segundo Carroll (2004), pode-se falar em apropriação, quando os usuários adaptam ou modificam uma tecnologia, configurando-a ou personalizando-a conforme suas necessidades e usando-a com seus propósitos. Para ela, a mesma tecnologia pode ser usada de diferentes maneiras de acordo com o contexto no qual é tomada, o que resulta em diferentes modos de uso e significados para aqueles que a utilizam. Assim, não podemos considerá-la como um objeto fixo.

De acordo com Carroll (2004), o uso da tecnologia envolve adaptação mútua. Ao mesmo tempo em que os usuários moldam as tecnologias, as suas práticas são moldadas por elas. A autora destaca que os usuários, ao se apropriarem delas, complementam o processo de *design* no que diz respeito às suas características e à teoria de uso incorporado nelas. Propõe ainda um *Ciclo de Apropriação Tecnológica* que retrata a transformação da tecnologia prevista pelo *designer* (*technology-as-designed*) em tecnologia usada pelo indivíduo (*technology-in-use*), retratando, assim, o processo de *design* e os três níveis do processo de apropriação: o nível 1 diz respeito ao primeiro encontro do usuário com a tecnologia, a partir do qual ele faz uma avaliação inicial, considerando as suas expectativas quanto aos recursos oferecidos pela mesma; o nível 2 corresponde ao processo de avaliação da tecnologia através do uso, que consiste no ato de explorar, adotar, adaptar, personalizar e usar a mesma, combinando-a com outros recursos de diferentes maneiras, conforme suas necessidades e a maleabilidade da tecnologia; O nível 3, o da apropriação propriamente dita, é quando os usuários desenvolvem estratégias, tornando-a como parte de suas atividades, estabilizando-a e reavaliando-a. Nesse ciclo, ela explicita o papel dos usuários no processo de *design*, os quais completam a tecnologia e fornecem base para que outras inovações sejam feitas.

Considerando esse ciclo, percebemos que a apropriação de tecnologias, aqui o LD, implica diferentes mecanismos, os quais precisam ser considerados nos cursos de formação de professores. Como o LD é uma tecnologia cuja produção e seleção são orientadas por textos prefigurativos, o 1º nível corresponde ao momento de seleção do livro, no qual o professor observa quais são os atrativos do livro, o que levará ou não a exploração do mesmo. O 2º nível diz respeito à fase de conscientização das possibilidades e restrições do livro. É o momento em que ocorre a exploração, a adaptação e a personalização, resultando no uso, quando o professor toma posse de seus recursos para satisfazer as necessidades, ou desuso, quando os recursos disponíveis não satisfazem os usuários. O 3º nível refere-se ao

desenvolvimento de estratégias que visam à integração do LD às práticas de ensino, não sendo, contudo, uma ação concluída, pois está sujeita ao reforço, isto é, o uso do LD pode ser cada vez mais ressignificado e reavaliado.

4. A caminho de conclusões...

Como objeto complexo, o LD traz pressupostos teóricos e didático-metodológicos, que mantêm ligação com os textos prefigurativos, PCN e princípios orientadores da avaliação, e reflete o controle exercido pelo MEC sobre a sua produção, a despeito das incertezas locais associadas à formação e interpretação de professores. Diante disso, a reflexão sobre o processo de produção e seleção é necessária para que o olhar sobre o LD não se limite a considerá-lo como ruim, não sendo viável o seu uso em sala de aula. É preciso que ele seja conhecido, compreendido e ressignificado.

Para tanto, faz-se necessário reflexões com os professores sobre os diferentes níveis que constituem a apropriação. Na nossa acepção, isso pode ser concretizado, por meio de cursos que tomem o LD como gênero discursivo (Bunzen; Rojo, 2005) e a abordagem sobre ensino de gêneros (Schnewuly; Dolz), pois isso permite que sejam consideradas a situação de comunicação, a organização interna, as características linguísticas e as capacidades de linguagem implicadas em sua utilização etc.

Além disso, de acordo com as reflexões sobre *Apropriação tecnológica*, o pré-requisito para que haja a apropriação é o conhecimento do LD, a sua compreensão que permite visualizar as possibilidades e as limitações do livro, e a sua ressignificação. Assim, pode haver a integração dele a outras tecnologias e a sua adaptação conforme os objetivos de ensino e o projeto pedagógico – o qual traz marcas da individualidade do professor e de diversidade de olhares, oriunda das interações das quais participou no âmbito da escola, da família, da universidade etc. (Tardif, 2002).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1952-53]. p. 279-358.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1993 [1934-35]. p. 85-106/ 134-163.

BAKHTIN, M.M. /VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAR, F.; PISANI, F.; WEBER, M. (2007). **Mobile technology appropriation in a distant mirror: Baroque infiltration, creolization, and cannibalism.** Disponível em: http://arnic.info/Papers/Bar_Pisani_Weber_appropriation-April07.pdf. Acesso em: 9 nov. 2009.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005, p. 73-117.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005, p. 73-117.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Org.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. A Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 25-69.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf> . Acesso em: 04 maio 2006.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o gânges?”. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 211-252.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de desenvolvimento da educação.** Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html . Acesso em: 03 jun. 2006.

BRITTO, L. P. L. **A sobra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** São Paulo: Mercado de Letras, 1997, p. 251-276.

BUNZEN, C; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005. p. 73-117.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** São Paulo, 2009. 232p. Tese de doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso.** São Paulo, 2005. 168p. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CARROLL, J. et al. **From adoption to use: the process of appropriating a mobile phone.** Australian Journal of Information Systems, 10:2, 38-38, 2003.

CARROLL, J. **Completing Design in Use: Closing the Appropriation Cycle.** In: Proceedings of the 12th European Conference on Information Systems (ECIS), Turku, Finland, 2004.

CORACINI, M. J (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005.

CUQ, J. P. (Org.). *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris: CLE, 2003.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

GALVÃO, A. M. de O. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 11-40.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GRILLO, S. V. de. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 101-123.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília, ano 16, n 69, jan/mar, 1996. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc. Acesso em: 18 abr. 2006.

MARCUSCHI, L. P. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002, p. 48-61.

_____. Oralidade e ensino de língua; uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002a, p. 19-34.

MOLINA, O. **Professor x livro didático: quem engana quem?** São Paulo: Papyrus, 1987.

PFROMM, S. et al. **O Livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro, 1974.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 128-152.

OLIVEIRA, A. L. **O livro didático**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, M. A. A. **A relação professor/livro didático no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na 4ª série do ensino fundamental**. Belém, 2007. 275p. Dissertação de mestrado (Letras: Lingüística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, 2007.

_____. A oralidade no contexto do livro didático de português. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16, 2007, São Paulo. **Resumos**. São Paulo: LAEL/PUC, 2007a. p. 498.

OVERDIJK, M.; VAN DIGGELEN, W. Technology Appropriation in Face-to- Face Collaborative Learning. In: W. van Diggelen and Scarano (eds.) EC-TEL. Workshop Proceedings on the Potentials of Networked-computing Support for Face-to-face Collaborative Learning, Crete, Greece, October, 2006, p. 1-8.

REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002, p. 89-101.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 278p.

SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 185-210.

SILVA, C. R. da. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005, p. 185-203.

SOARES, M. O Livro Didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p.31-76.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 27-31

TAGLIANI, D. C. **O livro didático de língua portuguesa no contexto escolar: perspectivas de interação**. Pelotas, 2009. 195p. Tese de doutorado (Letras: Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. V. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930-33].

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins, 2003 [1934].