

O LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE PESQUISA DO PIBID LETRAS UGB

Alexandre Batista da Silva¹

Dayanne Aparecida Batista dos Santos, Douglas Resende Braz, José Jorge da Silva Junior, Laura de Andrade Medeiros, Pedro Henrique Dalboni de Moura e Silva, Tamires Ribeiro Silva Ventura Moura²

Resumo

A escola é uma instituição social historicamente construída para legitimar discursos. Este artigo intenta examinar mais de perto como a escola insere o livro didático nesse jogo de legitimação. Para tal, nesta proposta de trabalho associado no projeto do PIBID LETRAS UGB, discutimos, de modo geral a construção do significado a partir da forma como os livros didáticos do português apresentam os conteúdos neles dispostos e como as atividades propostas podem ser ampliadas para práticas significativas de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada para a análise do fenômeno tratado neste artigo envolveu a explanação dos conceitos que norteiam a observação do problema recortado, a escolha dos livros didáticos a serem observados.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de Língua Portuguesa. PIBID.

Introdução

Professores, não só os de Língua Portuguesa e Literatura, relatam que têm enfrentado grandes problemas com a não compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, o que tem desafiado os mais diferentes métodos de ensino. Essa precária condição, já largamente apontada por vários indicadores governamentais e percebida diariamente pelo professor, suscitou pesquisas em diferentes campos de investigação científica.

Esse empenho de pesquisadores de diferentes linhas investigativas trouxe importantes contribuições para a compreensão das bases procedurais do aprendizado. Nas duas últimas décadas do século passado, renomados pesquisadores brasileiros (Kleiman, 1998, 2004, 2006; Oliveira e Oliveira, 1995;

¹ Professor mestre em Língua Portuguesa/UFRJ e orientador do projeto PIBID LETRAS UGB.

² Acadêmicos bolsistas do PIBID LETRAS UGB

Soares, 2005, entre outros) trouxeram essa discussão para o ensino. Todavia, depois da primeira década do século atual, a tão desejada qualidade do aprendizado e do ensino não aconteceu, como evidenciam os resultados de importantes instrumentos de mensuração da qualidade do ensino, como o PISA e o ENEM, por exemplo.

Totalizar a explicação desses baixos resultados numa única causa social ou educacional seria ingênuo, mas acreditamos que um dos fatores que podem ter contribuído para este estado de coisas tem sido a quase total falta de diálogo entre a pesquisa e a sala de aula. Em particular, o pífio impacto das pesquisas em cognição na prática escolar faz com que os materiais didáticos, em especial o livro didático de português, que interessa a este trabalho, mantenham a visão do aprendizado como um processo top-down sem agenciamento do aluno e reconhecimento dos seus saberes prévios – como se vê nos PCNs, por exemplo. Em decorrência desse ranço, os processos cognitivos envolvidos na construção de significado já identificados e descritos pelas pesquisas no campo da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva não são levados em conta na elaboração das atividades que visam ao melhoramento da qualidade de aprendizado dos conteúdos.

Intentando examinar mais de perto este estado de coisas, pretendemos nesta proposta de trabalho no projeto do PIBID LETRAS UGB discutir, de modo geral a construção do significado a partir da forma como os livros didáticos do português apresentam os conteúdos neles dispostos e como as atividades propostas podem ser ampliadas para práticas significativas de ensino e aprendizagem. Como se verá mais adiante nas próximas seções deste relato, esses conteúdos são elementos constitutivos dos padrões, nem sempre explícitos, para o comportamento cognitivo dos alunos e de todos os agentes escolares, porque definem o modo como determinadas palavras, expressões, textos, em suma, a linguagem, devem ser compreendidos.

A Constituição do Espaço Escolar

A escola é uma instituição social com papel muito definido sócio historicamente, o que nos faz levar em conta legitimidades, discursos autorizados, etc. que servem como parâmetros para a determinação do que é certo ou errado, não pela qualidade inerente àquilo que é avaliado, mas segundo o que está autorizado pelos agentes

reconhecidos como legítimos ou legitimados pela instituição escolar, cientistas, gramáticos, os cânones da teoria literária etc. (Gerhardt, 2006; Gerhardt, Albuquerque e Silva, 2009).

A construção do raciocínio que permite perceber esses padrões permite também compreender que a escola possui normas³ que regulam as relações estabelecidas dentro dela, inclusive articulando-se às identidades situadas no seu espaço-tempo. A escola vista assim apresenta fronteiras muito nítidas com outros espaços sociais, que, igualmente, possuem outros padrões que, por sua vez, estabelecem outros modos de entender e significar o mundo.

É possível, por exemplo, a partir do que foi dito, compreender a escola como um espaço que se opõe, entre outros, à vida cotidiana dos alunos, a qual possui padrões e normas distintas daquelas que vigoram na escola. Isso permite a visualização de que há saberes que são próprios da escola, como, por exemplo, determinados axiomas filosóficos e matemáticos, e saberes próprios da vida cotidiana, como, por exemplo, a maneira mais apropriada de pedir uma pessoa em casamento, ou como manipular o controle remoto do televisor. Mas, diferentemente desses saberes claramente situados no espaço escolar ou na vida cotidiana – ninguém espera que a escola ensine a maneira correta de pedir uma pessoa em casamento – há outros saberes que só se diferem pelo enquadramento que a eles se pode dar num ou outro espaço.

É o caso, por exemplo, da escrita de uma carta, que pode acontecer na vida cotidiana, como uma modalidade de comunicação, e na escola, como o objeto de avaliação da qualidade da escrita do aluno na aula de redação. (cf. Gerhardt, 2009). A carta só se torna algo diferente pelo enquadramento que tem, de um lado, na escola, e, de outro, na vida cotidiana no aluno.

Considerando essa linha de raciocínio, tanto a escola como a vida cotidiana são domínios de realidade muito bem demarcados, que não se confundem. Por domínios de realidade estamos entendendo os espaços, não necessariamente físicos, que são coletivamente construídos e atravessados por regulações internas e externas. Essas regulações – de natureza histórica, social, econômica etc – estão presentes na

³ A palavra norma neste trabalho não deve ser confundida com norma linguística, mas como regulação funcional da subjetividade, nos termos de Foucault (2005, p. 65), como veremos na subseção Normatividade do capítulo II.

caracterização desses domínios e constituem as significações construídas dentro de seus limites.

Assumir a escola como um domínio de realidade implica compreender que determinados saberes só possuem validação segundo os padrões escolares. Isso, dito em outras palavras, significa que muitos saberes postos na sala de aula como foco de atenção se potencializam e tornam-se muito importantes não por seu valor racional ou objetivo, mas por pertencer a este *locus* escolar. É o caso, por exemplo, da metalinguagem no ensino da língua materna. Tal saber só se torna relevante no domínio de realidade da escola, uma vez que, fora dele, tal conhecimento parece ser irrelevante, mesmo em situações formais, como se pode verificar cada vez mais frequentemente em seleções públicas para preenchimento de vagas nas universidades e seleção de cargos efetivos de empresas estatais ou órgãos governamentais.

Nem instrumentos de avaliação importantes como o ENEM, que servem de indicador da qualidade do ensino da escola, cobram dos participantes o conhecimento sobre classificação e taxonomias da língua. A vitalidade desse conteúdo só é encontrada dentro da escola. Mesmo o aluno menos aplicado sabe que a metalinguagem empregada nas aulas de Língua Portuguesa – e muitas vezes referida quase como sinônimo de ensino de Língua Portuguesa – é algo somente para a prova escolar, no final das contas.

O Livro Didático no contexto escolar

O livro didático (LD) é um rico recurso didático disponível na escola. Permite o contato com os diferentes gêneros textuais e com a variedade padrão da língua portuguesa de forma sistemática e consistente. O LD é o material que mais corresponde às competências e habilidades propostas pelos PCN's de Língua Portuguesa, pois para chegar às escolas atende aos parâmetros alinhavados pelo MEC. Além disso, não raramente, é o principal material escrito na casa dos alunos. Entretanto, tal recurso é, muitas vezes, subutilizado pela escola.

Nesse sentido, otimizar o uso do LD justifica o investimento público nesse recurso pedagógico e amplia as condições objetivas de desenvolvimento das

habilidades e competências linguísticas que orientam avaliações como ENEM, entre outros, e sobretudo a inserção dos estudantes no mundo.

Segundo o Guia de livro didático PNLD 2011 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental “um LDP não é apenas um banco de atividades didáticas, mas todo um *projeto de ensino-aprendizado*, com pressupostos teórico-metodológicos específicos” (Brasil, 2011, p.74). A concepção de livro desse guia assume que o livro didático é mais que uma compilação de atividades epilinguísticas com vistas ao aprendizado do aluno. O livro didático deve apresentar, como todo projeto de qualidade, uma concepção de mundo e de ser humano que fundamente as opções metodológicas e abordagem teórica que subjaz os encaminhamentos práticos da obra.

Desse modo, partiremos do princípio de que os livros didáticos aprovados possuem um projeto mínimo coerente com os pressupostos colocados nesse guia que orienta os avaliadores das obras e os professores em geral. Tais pressupostos são assim sintetizados pelo Catálogo do Programa Nacional Livro Didático para o Ensino Médio - Língua Portuguesa:

A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais. (PNLEM, 2008)

É interessante notar que o Catálogo indica que o perfil do aluno deve ser respeitado, sem, contudo, esclarecer o que seja esse perfil ou detalhar como o livro deve respeitar esse perfil. Entretanto, reconhecemos que a tarefa seria muito complexa. Como LD é de caráter nacional essa orientação só pode ser geral. Pela metodologia de escolha empregada do PNLEM, o autor não tem ideia de que escolas escolherão seu livro, só podendo contar um modelo idealizado de aluno. Além disso, o catálogo, no item Preceitos éticos, alerta que será excluído do Programa Nacional do Livro Didático toda obra que “privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do país” (PNLEM, 2008).

Ora, se por um lado, é muito bem compreensível a intenção do MEC ao fazer tal orientação, por outro lado, a orientação desconsidera aquilo que é constituinte da subjetividade do aluno, o lugar, a classe social e as vivências do aluno. Como o

catálogo não apresenta bibliografia não podemos ter certeza de que autores fundamentam tal perspectiva. De nossa parte, podemos afirmar, aliando-me a autores importantes (Freire, 1983; Kleiman, 1987, 1998, 2004, 2006;), que a consideração do universo em que o aluno está inserido é de suma importância para reconhecer como esse aluno cogniza, conhecimento que, a nosso ver, possibilitaria intervenções pedagógicas efetivas no sentido de ajudar o estudante no processo de compreensão dos conteúdos e na negociação de significado.

Essa natureza geral do LD parece ser um fator importante que impede a construção de uma obra que realmente estabeleça diálogo com o aluno de modo a permitir a visualização do objeto posto para seu aprendizado. Acreditamos, porém, que há maneiras de superar essa dificuldade. Nas subseções seguintes perscrutaremos como que os livros superam ou não essa dificuldade.

Metodologia

A metodologia adotada para a análise do fenômeno tratado neste artigo envolveu a explanação dos conceitos que norteiam a observação do problema recortado, a escolha dos livros didáticos a serem observados. Para a seleção dos livros didáticos, buscamos as resenhas que constituem a PNLEM 2011 (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Essas resenhas, além de descreverem o formato dos livros, apontam as características pedagógicas e o respeito às convenções gramaticais e éticas. Analisamos os livros mais adotados pelos professores. Assim, foram escolhidos, entre as onze coleções indicadas pelo MEC para adoção pelas escolas, quatro compêndios de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para facilitar a análise, farei referência aos livros segundo o quadro abaixo:

Referência	Nome do livro
LD1	Português: linguagens (volumes 1, 2 e 3), 5ª edição, elaborado por William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães
LD2	Língua Portuguesa; Novas palavras- (volume 1,2 e 3), nova edição, de Emilia Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio;
LD3	Língua Portuguesa: linguagem e interação – (volume 1,2 e 3). 1º edição, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior

LD4	Português: contexto, interlocução e sentido (volumes 1, 2 e 3), 1ª edição, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara
-----	---

Segundo o Guia de livro didático PNLD 2011 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental “um LDP não é apenas um banco de atividades didáticas, mas todo um *projeto de ensino-aprendizado*, com pressupostos teórico-metodológicos específicos” (Brasil, 2011, p.74). A concepção de livro desse guia assume que o livro didático é mais que uma compilação de atividades epilinguísticas com vistas ao aprendizado do aluno. O livro didático deve apresentar, como todo projeto de qualidade, uma concepção de mundo e de ser humano que fundamente as opções metodológicas e abordagem teórica que subjazem os encaminhamentos práticos da obra.

Antes de proceder ao que propusemos acima, alertamos o leitor deste artigo para a importância do livro didático, instrumento muito importante tanto para a prática educativa de milhares de professores, que, como nós, utilizam esse recurso como alternativa à falta de outros materiais em sala de aula e a impossibilidade, diferentemente sentida dada a diversidade da realidade econômica do Brasil. O alerta tem o sentido de que as críticas feitas para melhorar a qualidade do livro e de propor uma análise mais profunda que contribua mais consistentemente com o sucesso efetivo dos milhares de alunos e alunas que dependem quase exclusivamente desse material.

Considerações finais

A análise dos livros didáticos permitiu ver que o objetivo de levar o aluno à compreensão dos conceitos veiculados nele não pode ser alcançado a partir da exposição teórica e dos exercícios propostos pelos próprios compêndios analisados por este estudo. A investigação sobre a existência ou não de remissão dos referidos conceitos escolares aos do cotidiano do aluno, da sua adequação teórica e da existência ou não de reflexão sobre linguagem demonstrou que, utilizando esse recurso didático, o aluno não tem chance de aprender os conceitos validados no domínio de realidade escolar.

A despreocupação com a necessidade de criação de uma ponte ente o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender, aparentemente incoerente para um livro

de língua portuguesa, na verdade coincide com um discurso pedagógico de que o estudo estrutural da língua é maçante, obsoleto e característico de uma prática tradicional, num sentido pejorativo, de ensino. Não queremos com essa afirmação defender os métodos de ensino que valorizem o ensino da gramática focado na prescrição e normatização do padrão linguístico mais valorizado socialmente. Ao contrário, nossa defesa é tributária a investigações teóricas que apontam a língua, incluída aí a sua gramática, como fator primordial para a construção de sentidos.

Obviamente, por seu caráter nacional, os autores de livros didáticos não têm como definir precisamente o que sabe cada aluno que utilizará seu livro, mas é possível determinar como os saberes escolares estão inseridos na sociedade. Ademais, é possível construir perguntas para verificar o conhecimento prévio que um aluno possa ter a respeito de um dado conteúdo. Essas perguntas oportunizariam que professor e aluno conversassem sobre o tema de uma unidade antes de abordá-lo. Isso, além de ser uma fonte rica de informação para a elaboração de aula que leve em conta o aluno, concretizaria, pelo mesmo motivo, uma metodologia, já largamente defendida pela Pedagogia, que estabelece que a aula deva partir do que sabe o aluno.

Uma vez reconhecido o que o aluno já sabe ou até mesmo não sabe, em termos de intersubjetividade referencial, as condições para que atenção conjunta aconteça com a visualização estará quase completa, uma vez que é tarefa do livro didático deixar claro qual é o objeto posto para a visualização do aluno. Para isso, além da preocupação com os aspectos teóricos em que se circunscreve o conteúdo, o livro didático de língua portuguesa deveria priorizar os aspectos linguísticos que o materializam.

O resultado desse empenho teria dupla função positiva: a primeira estaria na própria delimitação do objeto a ser visualizado pelo aluno. Essa função garantiria, somada a outros fatores, a devida diferenciação dos conceitos. A segunda função desse empenho decorre naturalmente da primeira. Uma vez percebida como materialidade das intenções de construção de sentido dos autores, a gramática da língua seria ressignificada, passaria a fazer sentido para o aluno e ampliaria suas possibilidades de uso. Além disso, haveria o favorecimento de a língua ser percebida como construto histórico, o que possibilitaria a ampliação do conhecimento linguístico do aluno e o domínio cada vez mais profundo dos aspectos estruturais da língua como elementos constitutivos da significação.

Referências

ABAUURRE, Maria Luiza *et alii*. **Português: língua, literatura, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010. (v.1, 2 e 3).

AMARAL, Emilia; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo e ANTÔNIO, Severino. **Língua Portuguesa: Novas palavras**. Rio de Janeiro: FTD, 2010.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**. PNLD 2011: Língua Portuguesa: Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. **Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=7579...lingua-portuguesa>. Acesso em: 05 ago. 2015.

CEREJA, Willian Roberto E Cochar Magalhães, Thereza Anália. **Português: linguagens**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2008.

FAROCO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de e MARUXO JÚNIOR, José Hamilton **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERHARDT, A. F. L. M. **Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo**. In: 54º SEMINÁRIO DO GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (org). **Anais**. Araraquara, Araraquara: Universidade Paulista, UNIP, 2006.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p.1181-1203, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313710006>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GERHARDT, A.F.L.M. e SILVA, A. B. **A intersubjetividade referencial e o livro didático de Português – os alunos lêem o que o livro escreve?** In: XVII Congresso de Leitura, 2009, Campinas. Anais do XVII COLE - Congresso de Leitura. Campinas: Unicamp - Associação de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_3216.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, v.14 (2), p. 74-91, jul. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n2/v14n2a07.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

KLEINAM, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas: Pontes. 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas: Pontes. 2004.

KLEIMAN, A. B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Fundamental**. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Eds.) Português no Ensino Fundamental e formação do professor. São Paulo: Parábola. 2006.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática. 2005.

