

OTIMIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO RELATO DE UMA EXPERIENCIA POSITIVA

Alexandre Batista da Silva¹

Dayanne Aparecida Batista dos Santos, Douglas Resende Braz, Graziela Aparecida da Silva Machado, José Jorge da Silva Junior, Laura de Andrade Medeiros, Pedro Henrique Dalboni de Moura e Silva, Samuel Morais, Stephania Gomes Soares, Tamires Ribeiro Silva Ventura Moura²

Resumo

O livro didático tem sido um recurso didático de grande investimento financeiro por parte do governo e, por diferentes motivos, pouco usado em sala de aula. Ele é, entretanto, um importante recurso didático disponível na escola. É o material que mais corresponde às competências e habilidades propostas pelos PCN's de Língua Portuguesa. Além disso, não raramente, é o principal material escrito na casa dos alunos. Entretanto, tal recurso é, muitas vezes, subutilizado pela escola. Este artigo tem como objetivo apresentar como se dá a otimização do uso do LD. Para isso, foram analisados quatro livros com o intuito de perceber quais são as estratégias de apresentação dos conteúdos.

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

Introdução

O livro didático merece tanto investimento financeiro por parte das agências governamentais, porque é um importante recurso de veiculação do conhecimento valorizado da escola. Evidentemente, o mesmo empenho para que esse material seja de fato utilizado na direção do aprendizado dos alunos deve ser grande. A agenda que se abre a partir dessa formulação, exigirá um novo olhar para esse material contribua efetivamente para a emancipação intelectual e social dos alunos.

A análise dos livros didáticos realizadas nos estudos que nortearam a formulação da proposta do PIBID LETRAS DO UGB permitiu o estabelecimento do desejo de levar o aluno à compreensão dos conceitos veiculados nele que não pode ser alcançada a partir da exposição teórica e dos exercícios propostos pelos próprios

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

² Acadêmicos bolsistas do PIBID LETRAS UGB/FERP

compêndios analisados por este estudo. A investigação sobre a existência ou não de remissão dos 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.

Nesse sentido, resolvemos empenhar energia na formulação de atividade a um só tempo atraente e estimulante à aprendizagem dos alunos. Propusemos, então, uma atividade de júri simulado. A atividade consiste no julgamento simulado de um personagem do conto A cartomante de Machado de Assis.

A atividade foi fundamentada, no sentido de compreender os interesses dos alunos envolvidos no projeto, tanto dos de Letras como os da escola. Para tal, utilizamos os conceitos de *intersubjetividade* e de *intersubjetividade referencial*, de *normatividade* e de *situatividade*, para melhor compreender os processos cognitivos arrolados na aprendizagem dos conteúdos necessários para a compreensão do conto. Também permite apontar caminhos que, no nosso ponto de vista, podem contribuir para que a *intersubjetividade referencial* seja alcançada no domínio de realidade da sala de aula. A atividade envolveu, como será apresentado nas seções seguintes deste relato, um momento de preparação, outro de execução e um de avaliação.

A fundamentação teórica

O enquadramento teórico do fenômeno que motivou este trabalho precisa supor a mente partilhada e a construção do significado linguístico como um processo de negociação entre os interactantes, e, por outro lado, permitir a percepção da natureza intersubjetiva, normatizada e situada de tal construção. Tal encaminhamento permite contribuir para o enfrentamento do problema da construção de significado e do aprendizado dos conteúdos na escola, espaço plural e por isso mesmo ambiente propício para a identificação do *mismatch* de pensamentos, crenças e conceitos existentes entre os agentes escolares e os alunos (Gerhardt e Silva, 2009). Para tanto, resta ainda definir um conceito-chave para este trabalho, que é a *intersubjetividade referencial*. Pode-se apresentar esse conceito como:

a condição interacional em que os interactantes estão visualizando, ou melhor, capturando em suas mentes, um mesmo objeto, numa

situação de atenção conjunta (Tomasello, 1999), em todas as dimensões em que isso pode acontecer: atencionais, funcionais, comunicativas, sócio-históricas e epistêmicas. (Gerhardt e Silva, 2009, p.458)

A intersubjetividade referencial implica um forte propósito dos interactantes no ajustamento dos significados conceptualizados para que a comunicação tenha êxito. Como toda construção de significado é situada e normatizada pelos padrões de ação reconhecidos como válidos para um determinado domínio de realidade, os objetos postos nas atividades de construção de significado estão sempre atravessados por estes padrões, de modo a constituir a ação conjunta condição que requer o entendimento dos padrões segundo os quais os objetos devem ser reconhecidos. Então, pode-se dizer que esses padrões também constituem a significação desses objetos, que só são compreendidos se relativizados ao lugar em que estão localizados.

Em outras palavras, numa situação de comunicação, os interactantes podem estar, como se leu acima, conceptualizando de forma diferente os objetos postos num diálogo. Isso evidencia que a conceptualização de um determinado objeto não está apartada da experiência social que os interactantes têm dele.

Em termos de *intersubjetividade*, o livro didático, como um dos principais recursos pedagógicos, não afeta o aluno mesmo quando reconhece que um determinado termo pode ter outro significado diferente do que é empregado em suas páginas. Esse afetamento não é possível, porque esses livros não possibilitam a articulação constante entre o saber prévio do aluno e o que é apresentado como conteúdo escolar. Isso ficou evidenciado pela observação de que o livro didático não convoca, entre outras ações, o aluno a refletir sobre a língua e sobre a possibilidade de articulação entre os significados que ele conhece e os oferecidos pelo livro.

Em termos de *intersubjetividade referencial*, a falta de atividades que levem à percepção da língua como semiose impede, obviamente, que ela aconteça, uma vez que não há o ajuste nem a negociação de significados, como se viu na análise dos livros didáticos. Esse desajuste leva a que o aluno permaneça conceptualizando os conceitos conforme sua experiência cotidiana. Desdobrando e generalizando ainda mais essa formulação, no caso em que os objetos postos na em sala de aula nem fazem parte do domínio de realidade do aluno, pode ser que ele sequer conceptualize o que está sendo apresentado no livro didático. De qualquer maneira, o resultado será o mesmo: o aluno não aprende o que a escola pretende ensinar. Aliás, é possível

questionar se nessas condições, ou seja, em condições de *mismatch* referencial, há ensino de fato.

Em termos de *normatividade*, o livro didático, por tudo o que já foi dito acima, não determina a perspectiva de como e para quê o aluno deve cognizar o conteúdo apresentado. A análise das atividades propostas demonstrou que em muitas delas as perguntas são feitas de modo que o conhecimento que o aluno traz de seu domínio de realidade seja suficiente para responder o que se pede, o que não lhe proporciona objetivos para aprender o conceito. Isso é sério, uma vez que o confronto entre o que o estudante responde e a sugestão de resposta dada pelo livro didático pode ter dois efeitos: o primeiro, autoritário, está relacionado à negação total da construção de significados do aluno; a outra, descompromissada com a real aprendizagem dos alunos, está relacionada à aceitação total ou parcial do que diz o aluno, ao não avaliar que significado ele está construindo ao usar um termo que coincide em dois domínios de realidade.



(Momento de estudos da fundamentação teórica para o trabalho)

As duas possibilidades postas acima são igualmente ruins, posto que ambas desconsideram o aluno como alguém que constrói significados a partir dos elementos que lhe são oferecidos, e não justificam a sua presença em sala de aula tampouco a necessidade de ele aprender. A consequência disso é, mais uma vez, a não possibilidade de aprendizagem efetiva do conteúdo por parte dos alunos, o que impede a melhoria da qualidade desses materiais didáticos, uma vez que não se olha para eles como fonte da possibilidade de negociação de significados em sala de aula.

No que tange à *situatividade*, de forma geral, o livro didático não se apresenta como um artefato que está na sala de aula para ser usado como instrumento de aprendizado. Diferentemente do compromisso que têm em levar o caderno, o livro didático é objeto dispensável na concepção dos alunos. Naturalmente, essa falta de serventia do livro didático é fomentada pela própria ação da escola, que não o utiliza regularmente, não evidencia a necessidade dele em sala de aula, e não se apropria desse instrumento de forma consciente. Concorre para isso o fato de que, como se observou na análise, o livro didático não ajuda o aluno a cognizar os objetos postos na comunicação em sala de aula como objetos diferentemente validados em seu domínio de realidade. Então, se o aluno não percebe no livro didático um apoio para sua aprendizagem, o livro perde todo o sentido de ser na sala de aula.

A partir da avaliação dos livros didáticos mediante os três conceitos o problema, apontado neste trabalho, da falta de compromisso com a língua como organização léxico-gramatical e como elemento constitutivo da construção de significados, torna-se ainda mais grave. As atividades propostas pelos compêndios não levam o aluno a refletir, por exemplo, como a língua exerce papel importante na distinção entre o texto realista e os textos das outras escolas literárias, e na construção da coerência textual. Podemos afirmar, com isso, que o livro didático de português não possibilita os alunos a articulação do que eles sabem ao que a escola quer ensinar, relação fundamental para que haja aprendizagem. A afirmação se justifica, uma vez que, como podemos perceber no estudo mais aprofundado sobre livro didático, nem no texto de apresentação, nem nas atividades propostas os alunos são convocados a refletir sobre a língua como instrumento semiótico e como estrutura.

Etapas da Atividade

Primeira Etapa: A Preparação da Atividade

Esta etapa envolveu estudo do conto A cartomante tanto no seu aspecto literário como na sua articulação com o contexto de sua criação. As imagens abaixo apresentam, conforme legenda, os diferentes momentos desta etapa]

2.1.1 Acadêmicos de Letras explicando o conto a cartomante, aos alunos do Colégio Brasília.



2.1.2 Atividade de leitura do conto A cartomante, de Machado de Assis, acompanhado pela professora.



Segunda etapa: A Execução da Atividade

Nesta etapa, os alunos do Colégio Estadual Brasília realizaram o júri simulado.



O júri constou do julgamento de Vilela, assassino dos personagens do Camilo, amigo de Vilela e amante de Rita, esposa do assassino. A ideia central da atividade foi fazer com o aluno se transportasse para os conceitos de moralidade e justiça do período em que se passam os fatos para depois perceber o que mudou em relação a estes mesmos aspetos.

Terceira etapa: A avaliação da atividade

Alunos reunidos para ouvir a avaliação da atividade





Os alunos se surpreenderam com o resultado. Relataram que a atividade suscitou a leitura mais atenta do livro didático e a compreensão de que o livro didático pode acrescentar muito na sua formação.

Considerações finais

Este trabalho foi realizado com a consciência da importância da compreensão de como se desenrola a construção de significado linguístico num espaço tão institucionalizado como a escola, que é a porta de acesso aos diversos saberes que poderão proporcionar ao aluno uma transcendência social. Nesse sentido, tal compreensão pode contribuir com uma nova postura dos agentes escolares e com a confecção de materiais didáticos que respeitem os saberes que os alunos trazem à escola, e a natureza negociada da construção de significados.

Para atingir nosso intento, discutiu-se a construção de significados relacionada ao estudo dos conceitos escolares, a partir da forma como os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentam os conteúdos neles dispostos. A análise dos livros foi feita pela observação do tratamento que o compêndio utilizado pela escola dá ao conteúdo *Realismo*, na tentativa de verificar:

i) se tais livros reconhecem pertinentemente e produtivamente o saber prévio dos alunos;

ii) se as conceituações são adequadas relativamente ao campo teórico a que pertencem; e

iii) se as atividades de reflexão acerca dos assuntos da unidade temática de alguma forma suscitam a reflexão sobre a língua portuguesa.

Uma vez percebida como materialidade das intenções de construção de sentido dos autores, o livro didático da língua pode ser ressignificado, passando a fazer sentido para o aluno e ampliando suas possibilidades de uso. Além disso, haverá o favorecimento de que a língua pode 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

ASSIS, Machado de. **A cartomante**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2002.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio**. Brasília, 2011. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2011.

GERHARDT, A.F.L.M. e SILVA, A. B. **As molduras comunicativas e a avaliação de atividades de leitura: um estudo de caso**. Anais do XV Cole. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2009.

GUIMARÃES, Danilo Silva; SIMÃO, Livia Mathias. **Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis**. Revista Interações. Nº7 2007, p.30-54

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 14.ed. São Paulo: Ática, 2002.

TOMASELLO, Michael. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.