

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS**



ADRIANA AZEVEDO MORENO CAETITÉ

**O LIVRO DIDÁTICO EM DEBATE: UM NOVO OLHAR PARA ESSE
INSTRUMENTO REFERENCIAL BÁSICO DE TRABALHO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA MATERNA**

**Asunción - PY
Dezembro de 2016**

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Aprendizagem (CEA)

**O LIVRO DIDÁTICO EM DEBATE: UM NOVO OLHAR PARA ESSE
INSTRUMENTO REFERENCIAL BÁSICO DE TRABALHO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA MATERNA**

ADRIANA AZEVEDO MORENO CAETITÉ

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientador: Dr. Carlino Ivan Morinigo

Asunción - Paraguay
2016

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**O LIVRO DIDÁTICO EM DEBATE: UM NOVO OLHAR PARA ESSE
INSTRUMENTO REFERENCIAL BÁSICO DE TRABALHO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA MATERNA**

ADRIANA AZEVEDO MORENO CAETITÉ

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Carlino Iván Morinigo

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Morel

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dra. Susana Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner – Secretario General

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

**Asunción – Paraguay
2016**

Dedico este trabalho à minha família, especialmente às minhas filhas **Ana Rachel e Maria Isabelli** e à minha querida mãe **Maria Eunília** e irmã **Grace**, incentivos maiores de minha vida e companheiras para todas as ocasiões, que como **Maria, Mãe do Salvador**, nunca abandonou Seu Filho.

AGRADECIMENTOS

É bom agradecer

“Daí graças ao Senhor porque Ele é bom,
porque eterno é o seu amor!”
Cheios de alegria, nós te agradecemos,
Senhor, pelo dom de nossas vidas,
e pelo amor que nos tens dado.

Pela alegria deste encontro,
pela partilha que nos faz irmãos.
Agradecemos os momentos de fraqueza,
de luta, de dor, conquistas e vitórias.

Obrigada pela amizade em nosso caminho.
Por todas as pessoas que, passando por nos,
deixaram um pouco de si.

Obrigada, Senhor, por tudo que vivemos,
foi tua mão que nos trouxe aqui.
Obrigado por todo o universo
que enche nossa vida de certezas e mistérios.

Obrigada, porque é nosso pai e
porque somos filhos e filhas do teu amor,
e em ti, somos todos irmãos.

Verônica Firmino.

Por isso, agradeço:

Ao meu **Deus**, confiante de que tudo que faço tem os Seus desígnios, pedindo sempre que “se faça em mim segundo a Sua vontade”.

A todas as pessoas da minha convivência: **amigos, colegas de trabalho e a minha família**, ao meu querido pai **João Botelho**, principalmente, e a **Jonh Rocha**, pai da minha filha.

As minhas colegas de curso, **Arleide, Edna, Jaci e Josa**, especiais em minha vida.

Ainda a todos que, de certa forma, contribuíram para que a passagem desse tempo fosse proveitosa e culminasse na realização de um dos sonhos dessa que agora agradece.

“Minha esperança é de que os livros didáticos não sejam apenas veículos de informações, mas que possam contribuir para a formação do cidadão, para que possamos ‘viver de maneira civilizada’; de que o professor evite a seleção de livros feios e chatos e de que nestes se possa aprender com prazer, beleza e diversão”.

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de analisar criticamente o Livro Didático de Português, especificamente o do 6º ano, à luz da concepção sociointeracionista da linguagem, colocando em discussão questões importantes sobre a Teoria e o Método do Ensino da Língua Portuguesa. Em relação à metodologia foi apresentada uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa usados no 6º ano, onde se apresentou algumas obras escolhidas e estabeleceram-se critérios de escolha de um bom Livro Didático. Para concretizar a pesquisa, foram apresentadas sucintamente, as concepções de ensino da Língua Portuguesa presente nas obras escolhidas, enfatizando as propostas de leitura, escrita e análise linguística trazidas pelas mesmas. Após este estudo, foi possível descrever os objetivos propostos nos 8 (oito) exemplares o que foi exemplificado com algumas atividades de compreensão/interpretação de textos. Concluiu-se que os livros didáticos continuam a apresentar problemas, contudo, insisto que o livro didático precisa ter seu papel redimensionado, diminuindo-se sua importância e buscando outros instrumentos didáticos, como o caderno, materiais diversificados que inclui textos paradidáticos, não didáticos, jornais, revistas, redes informacionais, etc. A articulação de todos esses recursos, tendo em vista as metas projetadas para as circunstâncias concretas vivenciadas pelos alunos, é uma tarefa que professor jamais poderá abrir mão e sem a qual seu ofício de mestre perderá o enlevo. É importante destacar que, ao pretender a diminuição da importância relativa do livro, estou bem distante daqueles que pretendem a sua eliminação. Tenho afirmado que o livro precisa ser utilizado de modo adequado. O livro mais precário é melhor do que nenhum livro, enquanto o mais sofisticado poderá tornar-se prejudicial, se utilizado de modo inadequado.

Palavras-chaves: Livro didático. Língua Portuguesa. Coleções didáticas.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo revisar el libro de texto de portugués, específicamente el 6º año a la luz de diseño del lenguaje sociointeraccionista, discutiendo temas importantes en la Teoría y Método de Enseñanza del Idioma Inglés. En cuanto a la metodología se presenta un análisis de libros didácticos de lengua portuguesa usada en el sexto año, el cual presentó a algunos trabajos seleccionados y se establecieron criterios para la elección de un buen libro de texto. Para llevar a cabo la investigación, se presenta brevemente los conceptos de enseñanza de portugués en la actualidad las obras elegidas, haciendo hincapié en propuestas para la lectura, la escritura y el análisis lingüístico llevado por ellos. Después de este estudio, se describen los roles en ocho (8) copias que se ejemplifica con un poco de actividades de comprensión / interpretación de los textos. Se concluyó que los libros de texto siguen presentando problemas, sin embargo, insisten en que los libros de texto necesitan tener su papel redimensionado, por la disminución de su importancia y la búsqueda de otras herramientas, tales como bloc de notas, materiales diversos libros de texto que contiene los textos, no de enseñanza, periódicos, revistas, redes de información, etc. La articulación de todas estas características, en vista de los objetivos destinados a las circunstancias reales experimentadas por los estudiantes es una tarea que el maestro nunca puede darse por vencido y sin la cual su oficio principal perder el raptó. Es importante señalar que cuando se quiere disminuir la importancia relativa del libro, estoy muy lejos de aquellos que quieren su eliminación. He dicho que el libro debe ser utilizado correctamente. El libro más precario es mejor que ningún libro, mientras que el más sofisticado puede llegar a ser perjudicial si se usa incorrectamente.

Palabras clave: Libro de texto. Lengua portuguesa. Colecciones didácticas.

ABSTRACT

This work aimed to analyse critically the textbook of Portuguese, specifically of the 6th year, the light of sociointeracionista conception of language, putting into discussion important issues about the theory and Method of the teaching of Portuguese Language. In relation to methodology was presented an analysis of Teaching of Portuguese Language Books used in the 6th year, where she performed some selected works and established criteria for choosing a good Textbook. To realize the research, were presented briefly the conceptions of teaching of the Portuguese Language in the selected works, emphasizing reading, writing proposals and linguistic analysis brought by them. After this study, it was possible to describe the objectives proposed in 8 (eight) copies what was exemplified with some activities of understanding/interpretation of texts. It was concluded that the textbooks continue to present problems, however, insist that the textbook needs to have your paper resized, decreasing-if your importance and seeking other didactic tools such as the notebook, diverse materials including supplementary texts, didactic, not newspapers, magazines, informational networks, etc. The combination of all of these resources, with a view to the goals designed for the concrete circumstances experienced by students, is a task that a teacher can never give up and without which your master craft will lose the Rapture. It is important to highlight that, in wanting to decrease the relative importance of the book, I'm far away from those who want to to your disposal. I have said that the book needs to be used properly. The book more precarious is better than no book, while the more sophisticated can become harmful if used improperly.

Keywords: Textbook. Portuguese Language. Teaching Collections.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - LIVRO DIDÁTICO: UM RECURSO A MAIS, UTILIZADO PELO PROFESSOR	14
1.1 Considerações iniciais	14
1.2 Contextualização histórica	14
1.3 O Livro didático: Um instrumento a serviço do trabalho pedagógico	17
1.4 A Educação Escolar e suas Carências	18
1.5 O Livro Didático: (Quase) o Único Recurso Possível ao Professor	20
CAPÍTULO II - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DEBATE	23
2.1 O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	23
2.2 O ensino tradicional	27
2.3 O ensino da Língua Portuguesa e a concepção sociointeracionista	28
2.3.1 O processo de interação na sala de aula	28
2.3.2 A leitura e escrita numa perspectiva sociointeracionista	31
2.3.3 Não se escreve a partir do nada	31
2.3.4 É importante ser ‘poliglota’ na própria língua	33
2.3.5 Não existem textos neutros	34
2.3.6 O ponto de partida é o repertório linguístico do aluno	35
2.3.7 Escrever bem implica ler e reescrever	36
2.4 O Ensino de gramática na escola	39
2.4.1 A gramática normativa	39
2.4.2 A gramática contextualizada	43
CAPÍTULO 3 - O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO	45
3.1 Contextualização histórica	45
3.2 Caracterização das obras escolhidas para análise e critérios de escolha	47
3.3 Análise da estrutura física das obras escolhidas	47
3.4 Concepção de ensino de Língua Portuguesa presente nas obras escolhidas para análise: proposta de leitura, de escrita e de análise linguística	50
3.4.1 Português: Leitura e expressão	50
3.4.2 A palavra é português	51
3.4.3 A palavra aberta	53

3.4.4 Linguagem nova	54
3.4.5 Linguagem: criação e interação	55
3.4.6 Português: Leitura, produção e gramática	57
3.4.7 Português para todos	59
3.5 Análise das obras observando se há articulação coerente entre os objetivos propostos pelos autores e as atividades de leitura, gramática e produção de texto	61
3.6 Como o livro didático de Língua Portuguesa pode ser bem utilizado na sala de aula: um novo olhar do professor	72
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

1 INTRODUÇÃO

Ultimamente, não basta apresentar a informação ao aluno, é necessário ir além dessa perspectiva. Desse modo, o livro didático de Língua Portuguesa deve trazer no seu bojo para o processo de ensino-aprendizagem, leituras e atividades de modo que, a informação seja transformada em conhecimento significativo para o aluno, ou seja, aquilo que ele aprender realmente atinja outras esferas vivenciando o conhecimento na prática.

Este trabalho teve o objetivo de analisar criticamente o Livro Didático de Português, especificamente o do 6º ano, à luz da concepção sociointeracionista da linguagem, colocando em discussão questões importantes sobre a Teoria e o Método do Ensino da Língua Portuguesa.

O escopo da pesquisa é o de checar a adequação interna do Livro Didático, ou seja, a existência ou não da articulação coerente entre os objetivos propostos pelos autores e as atividades de compreensão/interpretação de textos, objetivos estes apresentados aos professores, geralmente no manual pedagógico.

Um trabalho dessa natureza mereceu minha especial atenção não apenas porque se constitui num poderoso critério para o olhar crítico direcionado a esse recurso didático, como também, por, sem dúvida alguma, favorecer uma reflexão acerca do ensino oficializado da língua materna.

Sendo assim, no primeiro capítulo, é apresentado, de forma generalizada, um estudo bibliográfico acerca do Livro Didático na história da educação brasileira, abordando as carências da mesma.

No segundo capítulo, é colocado em debate o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, no Ensino Fundamental, quando se procura nortear o âmago dessa pesquisa através do confronto entre o ensino tradicional e a concepção sociointeracionista, mesclando algumas teorias sobre o ensino de leitura, da escrita e da gramática. Nesse capítulo, ainda é abordado o ensino de gramática na escola apontando aspectos inerentes à gramática normativa e à contextualizada.

Como num “círculo” que se fecha, no terceiro capítulo, o Livro Didático de Língua Portuguesa do 6º ano é analisado, caracterizando algumas obras escolhidas e estabelecendo critérios de escolha de um bom Livro Didático. Para concretizar a pesquisa, foram apresentadas sucintamente, as concepções de ensino da Língua Portuguesa presente nas obras escolhidas, enfatizando as propostas de leitura, escrita e análise lingüística trazidas pelas mesmas. Após este estudo, foi possível descrever os objetivos propostos nos 8 (oito) exemplares o que foi

exemplificado com algumas atividades de compreensão/interpretação de textos, e, dessa forma, foi concluída a referida análise.

Sendo assim, vale destacar que a análise desse “quase” o único recurso possível ao professor também teve como objetivo oferecer a possibilidade de um novo olhar sobre o Livro Didático de Português, vislumbrando um ensino de melhor qualidade. Portanto, para finalizar o referido capítulo, foi apresentado um texto que pretende auxiliar o docente na melhor utilização do Livro Didático, na sala de aula.

Diante do exposto, essa pesquisa pode ser considerada como uma coletânea de textos que possivelmente oferecerá ao professor/leitor um vasto material para repensar a sua prática enquanto professor de Língua Portuguesa que dispõem apenas do Livro Didático para desenvolver o seu trabalho. No entanto, vale esclarecer, ainda, que o trabalho está aberto para discussões e julgamentos o que favorecerá a continuidade dessa jornada que já se iniciou. Por meio de críticas e sugestões, será possível continuar caminhando em direção de uma proposta democrática de educação e, mais que isso, de uma prática metodológica do ensino de Língua Materna mais comprometida com a sua qualidade.

CAPÍTULO I

LIVRO DIDÁTICO:

UM RECURSO A MAIS, UTILIZADO PELO PROFESSOR

1.1 Considerações iniciais

Assim como a escola, o material escolar tem uma especial importância no processo pedagógico. E, essencialmente, dentre o conjunto de objetos – cadernos, lápis, canetas, vídeo, mapas, jornais, revistas, rélias, entre tantos, o *livro didático* (LD) é um dos recursos que mais influem diretamente na aprendizagem.

Um livro, para ser considerado didático, precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente, considerado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

O livro didático pode se constituir num dispositivo de mudança nas práticas pedagógicas, um organizador das propostas pedagógicas, e ainda, um elo de transformação da relação pedagógica, permitindo, até, a independência do estudante que poderá se tornar um autodidata, com acesso aos conteúdos curriculares. Um recurso que não apenas concentra planos de estudos vigentes, mas também consegue, muitas vezes, melhorar a qualidade das aulas, graças a sua proposta didática, dependendo, é claro, da estrutura e da ordem escolhida pelos autores.

Embora seja um instrumento amplamente acessível para a transparência de conhecimentos e competências – um fator de melhoria na aprendizagem – pode se tornar também um instrumento de poder, quando na mão de jovens ainda manipuláveis e pouco críticos, vislumbrando uma unificação nacional, lingüística, cultural e ideológica.

1.2 Contextualização histórica

As educações, na Pré-História, como entenderam hoje, provavelmente ocorria por imitação direta, pela manipulação de utensílios, pelo exercício ou pelo costume. Ela estava muito relacionada à sobrevivência e a ações cotidianas necessárias. Dela, provavelmente participavam crianças, jovens e adultos segundo a necessidade ou o que precisava ser feito.

Por um lado, na Idade Antiga, a educação continuou ocorrendo como vinhas, até que se inventou a escrita. Qualquer forma de escrita inventada reflete a necessidade de se registrar a história oral. Para tanto, foram utilizadas diversas formas e suportes (pedras, pergaminhos, madeira, barro, peles...) pela necessidade de registrar, transmitir, ensinar, educar, pela necessidade de garantir a continuidade cultural. Um exemplo disso foi a enorme Biblioteca de Alexandria.

A função primeira que diferencia um texto qualquer de um livro didático é que este foi criado para recolher e registrar os ensinamentos dos grandes professores e *passá-los* aos estudantes. Assim, seu objetivo implícito e explícito é o ensinar e não apenas registrar, e tudo o que se escreve e desenha nele tem o mesmo objetivo. E, nessa época, só os grandes professores tinham acesso a esses textos (exemplares únicos) e somente uma pequena elite de estudantes tinha acesso à educação.

Obrigando os estudantes a refletir a questionar, e não apenas escutar, aceitar e repetir, mais tarde, Sócrates introduziu uma noção de ensino por meio do intercambio de ideias.

Pela necessidade de recopilar e reescrever os conhecimentos adquiridos pelos homens, até então, para conservá-los e transmiti-los à humanidade, surgiram, na Idade Média, os mosteiros. No final desse período, os professores das emergentes universidades utilizavam esses textos como bases para seus cursos e os estudantes tomavam notas em pergaminhos que passavam a serem seus “livros”.

As primeiras escolas para meninos e meninas começavam a surgir no século XV, privadas, dirigidas pela Igreja, cujo principal objetivo era formar bons cidadãos. O latim era a língua dessa educação reservada uma elite que, já um pouco maior, se reunia nas portas das igrejas ou em praças públicas para escutar, dialogar e aprender.

O sistema de educação metódica centrada na memorização e no método da repetição e do diálogo persistia. O professor era o principal informante. Detentor do conhecimento, ele tinha acesso aos textos antigos e em bancos de dados e registros. A palavra oral imperava como principal transmissora de conhecimento. Os textos ainda eram objetos de luxo, aos quais pouquíssimos tinham acesso.

Com a invenção da imprensa (1453) e seu rápido desenvolvimento desencadeou-se uma “cultura do impresso”. Assim, a democratização do conhecimento foi se instalando, e, conseqüentemente, a exclusividade do latim cedeu espaço ao uso de idiomas locais, permitindo a instalação de um processo de ensino-aprendizado. Como não podia deixar de ser, as metodologias de ensino, ocorrendo a multiplicação de exemplares de textos idênticos, ao alcance dos estudantes.

Essa revolução teve como principal objetivo a alfabetização e o ensino de conteúdos específicos e, a partir daí, surgiram as atividades próprias exercitadas pelos professores que formaram um corpo profissional de docentes.

O livro, necessariamente, se faz presente, não como um acessório a mais, mas também, como um dispositivo fundamental. Em *Ratio studiorum*, uma espécie de manual de ensino dos colégios jesuítas, redigido entre 1548 e 1599, grande parte foi dedicada aos livros a serem adotados. Mais do que isso, havia uma série de recomendações sobre o modo como eles deveriam ser omitidos por conter inconveniências (principalmente em relação à doutrina cristã).

O primeiro livro didático em latim, totalmente elaborado para ser utilizado em sala de aula: *O Orbis Sensualium Pictus* (O Mundo Sensível em Imagens) foi escrito e projetado por Juan Amos Comênio, em meados do século XVII, especificamente em 1658. O texto baseava-se em imagens, com uma espécie de alfabeto para cada elemento ilustrado. As ilustrações constituíam uma novidade, mas não era a primeira vez que elas eram usadas.

Também Comênio, em *Didática Magna*, discutiu os prejuízos causados pela leitura de livros pagãos e recomendou que se produzissem livros especialmente adequados ao ensino.

O número de atividades era muito limitado e, até o século XIX, foram usadas lousas em vez de cadernos, e os textos escolares eram lidos e relidos até que seu conteúdo fosse memorizado.

No século XX, a memória ainda era muito importante, mas existiam outros didáticos e meios que acompanhavam o ensino e a aprendizagem. O fortalecimento da educação baseou-se na compreensão da leitura e os textos escolares ficaram recheados de fotos e desenhos, projetos gráficos e cores, presumindo-se que o estudante podia raciocinar e refletir seu próprio processo de pensamento, através de uma melhor interpretação e compreensão do que lhes era apresentado.

Ainda nesse século, perguntas centrais como “o que, quem e quando” foram ampliadas com o “por que e o como”, partindo para o desenvolvimento de processos cognitivos superiores, bem com a interação com o estudante e dele com os conhecimentos. Assim, a metodologia do ensino e os textos mudaram. Era necessário que eles propusessem ao estudante a interatividade, o reforço, o exercício do aprendizado desenvolvendo o seu raciocínio através de questionamentos.

No final do século XX, o conhecimento é visto como um produto cultural que pode ser aprendido a partir de diferentes inteligências – inteligências múltiplas – incidindo no tipo de metodologia que proporciona a aproximação dos estudantes a esse conhecimento.

Os pilares da educação passam a ser o livro didático, a biblioteca, o laboratório e, em menor medida, a tecnologia.

Essas considerações, longe de pretenderem esgotar uma possível história do livro didático, servem apenas para indicar que este faz parte da vida escolar desde que escola é escola. É notório afirmar que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis.

1.3 O Livro didático: Um instrumento a serviço do trabalho pedagógico

Historicamente, o livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas realizadas sobre os mais diferentes enfoques teóricos e metodológicos e, constitui, de fato, material instrucional, imprescindível ao professor da Educação Básica, chegando mesmo a orientar a prática pedagógica nesse nível de instrução.

O livro didático é a expressão maior da cultura escolar, manifestando uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio de seriação escolar. Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia-a-dia da sala de aula. Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.

Quando o livro didático não existia, cada aluno devia trazer de casa algo escrito – manuscrito ou impresso – que pudesse servir de material de ensino, e este era necessariamente individualizado. A adoção, entre outros materiais, do livro didático único para uma turma inteira possibilitaria o ensino simultâneo, pelo qual, muitos passaram a estudar uma mesma matéria ao mesmo tempo.

Como suporte da organização das práticas escolares, o livro didático destina-se tanto ao aluno como ao professor. Os usos que um e outro faz do livro didático são diversos, múltiplos: nem sempre se leem esses livros porque se desconhece o seu conteúdo. Ou melhor, se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora” etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura”.

Esse instrumento didático dirige-se simultaneamente a dois leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de *livro do professor*. Tudo que contém nele precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprender conteúdos, valores, atitudes específicas, 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. Assim, a qualidade dos conteúdos do livro didático – informações e atitudes – precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção do mesmo, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso.

1.4 A Educação Escolar e suas Carências

Escola, palavra que deriva do grego *skholê*, que significava “lazer”, “entretenimento”, num sentido muito próximo ao do latim *otium*, que daria origem à palavra portuguesa *ócio*. Esses termos indicavam a condição privilegiada dos “homens livres”, isto é, aqueles que não dependiam do trabalho para sobreviver e que, por isso, podiam-se dar ao luxo de dedicar-se ao cultivo das artes, da leitura, do pensamento.

Nos séculos XVI e XVII, a escola que se idealizou e foi se constituindo opôs-se de certo modo a esse elitismo, quando o protestante Comênius (1592 – 1670), numa época marcada pelos movimentos de Reforma e de Contra-Reforma, propôs a escolarização indistinta de ricos, pobres, meninos e meninas. Os Irmãos das Escolas Cristãs, de Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719) criaram uma escola gratuita para todos, cujo ensino requeria frequência prolongada de vários anos, com algumas características que a tornaram uma instituição nova, inédita, com uma forma própria – a forma escolar.

Assim, a escola passou a ser vista, antes de tudo, como uma instituição de ensino do ler e do escrever. E, nesse contexto, o livro necessariamente se fez presente, não como um acessório a mais, mas como um dispositivo fundamental.

A história da educação escolar brasileira é marcada por carências distintas, há problemas de toda ordem, culturais, salariais, de infraestrutura (instalações), administrativo-burocráticos e ainda, problemas de ordem pedagógica. Há deficiência na formação de professores, responsáveis pela Educação Básica, e os recursos destinados a esse tipo de educação são poucos e insuficientes. Sendo assim, os problemas, não se limitam apenas às questões pedagógicas, mas ultrapassam o espaço da sala de aula e incidem na tradicional *pedagogia da repetência e*

da exclusão. É possível facilmente perceber que as crianças fazem um esforço enorme para permanecer na escola. No entanto, as altas taxas de repetência têm provocam esse desperdício no sistema.

Sendo assim, com os poucos recursos que possuem muitos professores, trabalham com os livros didáticos que “conseguem”, esses livros são, em sua maioria, desatualizados, de baixa qualidade, caros e de difícil acesso por parte dos estudantes. Afirmções como estas costumam circular em meios educacionais - excetuando-se, talvez, entre autores, editores e livreiros – como se sobre eles houvesse um razoável consenso. Todos eles, no entanto, exprimem meias verdades, constituindo, naturalmente, meias-mentiras.

A história do livro didático e da escola brasileira mostra que nem sempre a relação do professor com o livro didático é esta desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira.

Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados.

Isso ocorre porque se vivem hoje extremamente potencializadas as consequências desastrosas dos desacertos que pontilham a história da educação brasileira. A aguda consciência desta crise, somada à vontade política de melhorar a situação e as recentes medidas descentralizadoras e de valorização salarial do magistério, são, no entanto, sinais positivos que apontam que a situação, embora ainda mais frequente do que seria desejável, começa a encontrar encaminhamentos promissores.

A solução definitiva passa, obrigatoriamente, por uma política educacional que invista através de medidas concretas na valorização da educação, o que se traduz na qualificação profissional do educador (salário, inclusive e sobretudo), problema no qual se inscrevem as faces mais desalentadoras da relação entre livro didático e qualidade de ensino.

Portanto, por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos.

1.5 O Livro Didático: (Quase) o Único Recurso Possível ao Professor

Uma breve análise panorâmica do sistema educacional brasileiro, voltada para o Ensino Fundamental e Médio, revela que o desencontro entre professor e livro didático não é um traço apenas do sistema educacional atual.

Esclarece o professor Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 58), num artigo originalmente publicado na revista *Em Aberto* (n.69) de 1996: “Costumo esclarecer que a perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos”. Para ele, o livro didático associa-se diretamente com o período militar e seu projeto educacional:

Ainda que as cartilhas, os manuais de ensino e as coletâneas de textos tivessem presença na escola brasileira desde o início do século XIX, é na segunda metade da década de 1960, depois da Revolução de 1964 e com a assinatura do acordo MEC-Usaid, em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo (SILVA, 1998, p.44).

A ditadura militar, ao mesmo tempo em que introduzia a ‘pedagogia tecnicista’, impôs, mediante compressão salarial “o salopamento contínuo e crescente da dignidade profissional dos professores”, transformando-os em “ditadura de aulas, sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão de livros e manuais que lhes chegavam prontamente” (idem, p.45) – o que teria contribuído para a elevação dos lucros das editoras. Para esses professores assim desqualificados, o livro didático tornou-se “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair” (p. 43). Silva (1998) remata: “Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis”.

Assim, posicionar-se contra o uso de um manual didático na escola foi e será por algum tempo, bastante polêmico e controverso.

E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. E como afirma Geraldini (1993) numa entrevista que deu a Silva, publicada no periódico: *Leitura, Teoria e Prática*.

a. “(...) a adoção de um L.D. [...] significa, teoria e na prática, a alienação, por parte do professor, de seu direito de elaborar suas aulas.”(p.4).

b. “(...) uma vez adotado, o L.D. passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e o aluno.” (idem).

c. “O L.D. se organiza em função dos conteúdos a serem ensinados, não em função do movimento do processo de ensino-aprendizagem.” (p.5).

dom “(...) o L.D. é adotado [...] porque dá as aulas prontas, dispensando de criá-las segundo as necessidades concretas do movimento de ensino-aprendizagem.” (idem).

e- “(...) os professores de Língua Portuguesa e os professores de Linguagem das séries iniciais do 1 grau deveriam, a meu ver, trocar o L.D. pelo livro (sem adjetivos).” (p.7).

Entretanto, do ponto de vista do professor, as suas condições de exercício da profissão, deve-se considerar que: para sobreviver, ele se ocupa quase que estritamente da tarefa de ministrar aulas, ou seja, não pode planejar suas aulas, escolher e produzir o seu material. As escolas não disponibilizam, adequadamente, de materiais didáticos de que o professor possa lançar mão, de fora ágil, dentro de uma condição de trabalho “sem planejamento prévio”, “improvisado”. Não há livros, jornais, revistas, internet, vídeos, etc. e quando há, eles não se encontram organizados de forma a permitir o seu uso no cotidiano na sala de aula. O L.D. torna-se então, o material mais visível e garantido, porque ou está na mochila do aluno, ou no armário/estante da sala de aula.

Deve-se ainda, considerar o ponto de vista do aluno, visto que a grande maioria de alunos só conta com esse livro didático como material de leitura, extrapolando o seu espaço escolar, ganhando função específica nas práticas de leitura fora da escola, na família.

Num sentido amplo, o Livro Didático também tem, historicamente, se constituído em instrumento para a formação do professor. Esses impressos têm o papel significativo nessa formação, se se considerar que é principalmente por meio deles que o professor exerce e, muitas vezes, aprende a sua profissão. Contudo, nem sempre se pode garantir a qualidade dessa formação.

Nesse sentido, mais do que seus conteúdos, é importante pensar como esses materiais a que podemos chamar manuais didáticos estão sendo organizados e são utilizados na prática de sala de aula.

O problema do conteúdo do livro didático não se encontra apenas no mercado editorial, nos seus autores, mas também nas condições históricas do seu leitor. O professor, como leitor e usuário do livro didático define, de certa forma, os conteúdos e as estratégias editoriais de produção desse livro. É principalmente por ele e para ele que os editores/autores formulam uma imagem de leitor, compatível com seus conhecimentos, expectativas e condições de exercício da profissão.

Dessa forma, somente uma mudança nas condições de formação e de exercício da profissão docente pode propiciar uma melhoria na concepção e no conteúdo do livro-didático, já que esses livros, a produção editoriais, os processos de escolha e seus usos refletem com bastante evidencia o estado da educação e da profissão docente no Brasil.

Nos últimos anos, tem havido um processo contínuo de denúncia contra o livro didático, em função de questões ideológicas ou de conteúdo (correção e propriedade) e, complementarmente, de concepção pedagógica. A partir daí, surgiram diversas propostas de livros com modelos diferentes e de outros materiais didáticos. Registraram-se ainda as propostas de abandono do L.D. seja em função de um modelo de aula incompatível com ele, seja pela produção pelo docente de seu próprio material didático.

Mas de que adiantariam então, propostas inovadoras, materiais sofisticados nos livros didáticos, se o professor (ou escola) não apresentar as disposições esperadas – entendendo-se disposições como o conhecimento e autonomia desejáveis para o exercício da sua profissão (carga horária, número de alunos, salário, infraestrutura, materiais, etc.) - para utilizá-lo?

Por isso, todas essas ações não obtiveram sucesso, pois a possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam efetivamente tomar decisões e agir com independência nunca foi definitivamente considerada, ou seja, ainda falta uma autonomia que suponha um conjunto de condições de exercício profissional, incluindo a formação cultural e acadêmica, a carga horária de docência, a quantidade de alunos, em sala de aula assistidos, as acomodações físicas, o mobiliário escolar, os recursos de apoio (biblioteca, computador, televisão, vídeo, DVD, CD-ROM, retroprojeter, mapas) a conectividade (telefone, internet, sistema de TV), o padrão salarial, entre outros.

Dessa forma, o livro didático, muitas vezes, a única fonte de informação e atualização, impõe-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos.

E, como se vem observando, existem diversas críticas em relação ao uso do livro didático como um *quase* único recurso possível ao professor. O teor dessas críticas, quase sempre, sugere que a solução para tais problemas se encontraria na redefinição do padrão de livro, incluindo a revisão dos conteúdos e modo de apresentação, a seleção acurada de textos diversificados e representativos e, principalmente, na condição do professor para utilizá-los.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DEBATE

2.1 O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

O que é o ensino de Português nos dias atuais? Essa indagação é essencial num contexto em que os conteúdos básicos trabalhados, hoje em dia, no Ensino Fundamental são: *a leitura, a produção de texto e a gramática*. Essa divisão permite a existência de alguns protótipos de professores: os gramatiqueros – os adeptos da gramática normativa que, em nome de um escrever e falar corretamente, passam para os alunos enormes listas de nomes relacionados à morfossintaxe, adoram dividir e classificar orações, dão listas enormes de aumentativos e de coletivos que nunca são usados. Esse grupo de professores, conteudistas, faz a sua apologia vangloriando-se por seus alunos passarem nos diversos concursos. Estes também não costumam ter problemas com os pais, nem com os ‘superiores’, na escola, porque ‘cumprem o programa’. Há um segundo tipo de professor que não se diz gramatiquero, que não vê a utilidade na terminologia gramatical, mas que possui uma prática incoerente com seu discurso, pois na hora da famigerada avaliação, cobra dos alunos aquilo que diz não ter importância. Há ainda um terceiro tipo: aquele professor que diz conhecer bem a gramática, mas que prefere priorizar a literatura e a produção de textos, por ver nestes últimos maior utilidade. Também temos aqueles que confessam não entender muito bem de gramática, confessam-se incapazes de classificar termos de muitas orações, chegam a crer mesmo que muitos são inclassificáveis, e não sentem a mínima falta desse conhecimento. Sentem-se satisfeitos em priorizar outros conteúdos em suas aulas, ou seja, a leitura e a produção de textos. Esses professores veem em suas aulas momentos para a formação de leitores e redatores.

Não obstante a essa primeira indagação, há na vida de todo educador, uma pergunta vital: o que se quer que o aluno domine ao final do Ensino Fundamental? E essa pergunta é seguida de outra, não menos importante: o que fazer e como fazer para que os alunos atinjam esse objetivo?

Não se está aqui, indo de encontro ao ensino gramatical, pois, embora todo cidadão faça, de algum modo, o uso da língua materna, um baixo nível de domínio das variáveis lingüísticas pode resultar em exclusão social. A formação da cidadania pressupõe, portanto, uma ampla aprendizagem de uso da língua, em suas mais diversas manifestações. Para isso, além do contato com a diversidade de gêneros, se faz necessário compreender os mecanismos de funcionamento da língua e conhecer as convenções da norma culta.

É nessa perspectiva que deve entrar o estudo da gramática, objetivando enriquecer os recursos linguísticos do aluno. Bakhtin (1997, p.282) ressalta que, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. E Jobin e Souza complementa (2000, p.109): “(...) a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas”.

Muito se tem discutido a respeito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Há quem defenda que o professor de português deva deixar de lado o ensino da gramática e trabalhar com seus alunos somente as atividades de leitura e produção de texto.

Se se entender a gramática como um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua, é possível afirmar que o aluno, ao chegar à escola, já conhece gramática, pois se comunica perfeitamente em sua língua materna.

Dois caminhos, pelo menos, apresentam-se diante dessa perspectiva: não ensinar gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar gramática de um modo reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de textos (aos quais, aliás, ele será exposto cotidianamente) e levando-o a refletir sobre fatos da língua.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, todo professor se daria por feliz e realizado se os seus alunos, ao concluir o Ensino Fundamental, fossem leitores atentos e competentes produtores de texto e não meros conhecedores de uma nomenclatura gramatical específica com suas regras e exceções. De que adianta o aluno dominar toda a nomenclatura gramatical, se é incapaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão?

Nesse sentido, é possível confirmar que o ato de ler, interpretar, bem como o ato de redigir é, em grande parte, de responsabilidade da escola. No entanto, tem-se constatado que essa instituição não tem atendido eficazmente a essas atividades que a sociedade lhe atribui.

Então, quais as causas desse fracasso a partir da prática e/ou do método utilizado pelos professores de Língua Portuguesa? Qual a solução ou caminho pode-se encontrar diante de tantas estatísticas negativas apontadas através de resultados de testes publicados em jornais, revistas entre outros, os resultados apresentados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que indicam grandes deficiências de leitura e interpretação dos alunos do Ensino Fundamental?

Essas indagações, por mais simples que sejam, tem grande complexidade em sentido, afirma Geraldi (1997, p.39),

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados de que já nos habituamos a chamar ‘crise do sistema educacional brasileiro’,

ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

Tal preocupação indica ao questionamento sobre o papel da escola, sobre o que aprende um aluno que passa quase uma década nessa instituição e não aprende a dominar a sua língua materna. Assim, encontrar respostas para o como ensinar? Quando ensinar? O que aprender? Como também ‘Para que ensinamos o que ensinamos e para que os alunos aprendem o que aprendem?’ Numa instituição social, a escola, no que tange a Língua Portuguesa, envolve: Uma concepção de linguagem e uma postura relativa à educação.

Sabe-se que a linguagem é um instrumento fundamental na constituição das relações sociais, é forma ou processo de interação. Isso significa que o indivíduo, ao utilizar a linguagem, não quer apenas transmitir informações ou exteriorizar seu pensamento; na verdade, pela linguagem ele realiza ações e atua sobre o interlocutor. A linguagem, portanto, deve ser concebida no espaço de interação humana, na medida em que ela produz sentidos numa dada situação concreta de uso num determinado contexto sócio histórico e ideológico, ou no dizer de Benveniste (1995, p. 286): “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”.

A linguagem não é simplesmente uma cópia do real é sim, a representação que o homem faz desse real, isso nos leva a conclusão de que é preciso que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística para que o sistema de signos possa se construir, pois, segundo Bakhtin, 1986, “a linguagem resulta de um consenso de indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.”.

A linguagem, como sistema de normas sociais, somente existe se relacionada à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. Esse é o seu papel enquanto suporte material para a realização do processo de interlocução, caso contrário, a mesma sequer existiria.

Assim, a linguagem se apresenta diante de algumas tendências: linguagem como expressão do pensamento, como objetivo para a comunicação e como processo de interação verbal.

No primeiro caso, vimos a linguagem como faculdade divina. O homem já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento que é gerado no seu psiquismo. Logo, se o indivíduo não consegue se expressar com logicidade é porque não é capaz de pensar. E, para expressar

uma organização lógica no pensamento, são necessárias regras que são modelos a serem seguidos por todos aqueles que querem se expressar “bem”.

A segunda tendência apontada refere-se ao sistema linguístico percebido como ato de objetivo externo à consciência individual e independente desta. Essa tendência sofreu influência do estruturalismo (SAUSSURE, 1916) por apresentar, entre outros aspectos, uma visão formalista de estudo limitado; descontextualizada socialmente; e da gramática gerativo transformacional (N Chomsky) que concebe a linguagem como meio objetivo para a comunicação, havendo um código em comum que deve ser dominado pelos falantes para que essa comunicação se processe.

Por fim, a terceira tendência aponta a linguagem como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar, a cabo, a não ser falando; com ele o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Aqui, a linguagem é percebida como produto histórico-social e, diferentemente da anterior, realça que a fala, como fenômeno social, está sempre ligada às estruturas sociais.

A partir dessas diferentes concepções de linguagem, ora apontadas, em relação ao ensino das línguas é necessário que se perceba que quando o estudante aprende uma língua está implícito que há uma concepção de linguagem sustentando as explicações do professor e/ou do manual didático adotado.

É importante que se faça uma análise das teorias subjacentes às gramáticas utilizadas como base para o ensino das línguas, além da forma como se estrutura o ensino baseado em tais gramáticas.

Nesse momento, não se faz necessário fazer um levantamento descritivo dos tipos de gramática, mas além de reforçar a ideia mencionada no parágrafo anterior, pode-se constatar que em mãos de professores e alunos e nas bibliotecas escolares é predominante o uso da gramática tradicional normativa, e isso deve ser também considerado como uma das causas do mau ensino da língua.

Como se dá então, o ensino da língua a partir das concepções de linguagem? A partir do exposto, faremos uma breve acepção ao ensino tradicional e ao ensino baseado na concepção sociointeracionista.

2.2 O ensino tradicional

O ensino *tradicional* ou *prescritivo* tem por finalidade ensinar os alunos a substituírem seus padrões de atividades linguísticas consideradas erradas por outros considerados corretos. O aluno é impedido de utilizar na língua escrita os padrões aceitáveis da língua falada. Aqui, a maior parte do tempo é gasto para o aluno aprender metalinguagem de análise da língua - meras definições e inócuas classificações... - aulas independentes de exercício de linguagem. É um estudo inviável, pois não se considera a relação semântica envolvida e desestruturada linguisticamente.

No *ensino descritivo*, a língua que o aluno domina desempenha papel fundamental, uma vez que não há modelo privilegiado de língua ou variações linguísticas. Tem como objetivo que os alunos aprendam algo sobre a natureza da linguagem, usando-as, sem lhes ser necessário compreender porque e como as funções que dela se espera ou, na verdade, quais são essas funções. Esse ensino consiste em mostrar ao aluno como a língua funciona, mediante a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Utiliza-se de exercícios estruturais para treinar as estruturas linguísticas (automatização), para serem repetidas em circunstâncias semelhantes.

Quanto ao *ensino produtivo*, este não tem por objetivo alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que o aluno tenha ao seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. Seu objetivo é colocar o aluno em situações efetivas de uso da língua, mostrando-lhe aquilo que é adequado e/ou eficiente para determinado propósito. A linguagem é vista como *produção*, fruto do trabalho coletivo de indivíduos e das circunstâncias. Aqui, as gramáticas são entendidas como conhecimento produzido coletivamente a partir de um trabalho linguístico realizado nas situações concretas de interação verbal, um conhecimento da língua construído pelo seu uso afetivo.

Diante do exposto, se retorna retomar o seguinte questionamento: Qual poderia ser a atitudes do professor de Português?

E, fazendo uso das ideias de Giraldi (1991), cabe ao professor de Língua Portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominantemente em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos seus caminhos.

A opção de um ensino da língua concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação, exige reconsiderar “o quê” se vai ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para quê” se ensina, pois uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente, um novo “conteúdo” de ensino.

No Ensino Fundamental, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e, apenas subsidiariamente, se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Para finalizar, mais uma vez, as ideias de Giraldi (1991) induzem a refletir sobre o “para quê” do ensino, e conseqüentemente, exige que se pense sobre a condição de ser professor – nesse caso, no ensino da língua - porque tal reflexão, ainda que assistemática, poderá vir a iluminar toda a atuação do professor em sala de aula.

2.3 O ensino da Língua Portuguesa e a concepção sociointeracionista

2.3.1 O processo de interação na sala de aula

Tendo como pressuposto básico o processo de interação na sala de aula, poderemos nortear essa fundamentação teórica abordando importantes aspectos do processo educacional, enfocando, alternadamente, sobre o professor, o aluno, a instituição escolar e o processo de mediação e interação na sala de aula.

Ainda que um grande número de pesquisas sobre o ensino esteja centrado no comportamento dos professores e seus efeitos nos alunos, observa-se uma ênfase crescente sobre o pensamento e as convicções dos professores sobre o ensino. Nisso se insere a sua formação profissional, a ação de ensinar e sua relação com as concepções sobre esse ensinar.

Para apoiar o nosso texto, vamos tomar como aporte primeiro o pensamento de Vygotsky. A perspectiva vigotskiana aponta para importância de investigações que levem em conta o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino. Esse processo implica a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos que,

segundo Vygotsky (1994), se referem a uma compreensão mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico.

Nesse sentido, podemos perceber claramente essa concepção mediante as atitudes dos professores: no ato da fala sobre um entendimento comum, compreendendo o outro, mesmo que parcialmente, e confrontando pontos de vista comuns ou divergentes. Havendo, no transcorrer dessas conversações a oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. Assim, a possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece aos mesmos a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo (algumas vezes a professora e outras, os alunos) possa servir de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo.

Nessa perspectiva, percebe-se que os estímulos auxiliares podem ser altamente diversificados, incluindo os instrumentos da cultura na qual nasce o indivíduo, a linguagem das pessoas que se relacionam com esse indivíduo e os instrumentos produzidos por ele mesmo. Dessa forma, à medida que o processo de discussão se realiza, numa dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/conjunto de vozes em interação, há possibilidade de reorganização e refinamento de ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

O ensino numa visão sociointeracionista, portanto, estabelece interações considerando as vivências do cotidiano escolar apresentadas nas relações entre professor/aluno/direção/coordenação/família. A partir dessas interações sociais, o professor busca explicitar caminhos da construção solidária de saberes, numa perspectiva mediadora – forma de intervenção didática que considera as trocas entre indivíduos, pois se utilizando instrumentos e signos é que se promove a aquisição de novos conhecimentos. Nesse contexto, a tomada de consciência do papel do professor, entendido aqui, como elemento dinamizador do processo de escolarização e, portanto, organizador da intervenção pedagógica a ser implementada, é fundamental, considerando a importância da redimensão das práticas escolares vigentes.

O que devemos também ressaltar é como o conhecimento pedagógico é apresentado, compartilhado, controlado, discutido, compreendido ou não, pelos professores, pois o processo educativo tem relação direta com o processo de interação e mediação, o que pressupõe a compreensão compartilhada, partindo de perspectivas mútuas. Nesse caminho, um conjunto de interações vai se formando, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola, por meio das práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre a ação pedagógica, o professor atua como um pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos através do currículo, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor. São várias as etapas nas quais o professor exercita seu processo de reflexão. Ele pode se colocar como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos, e conseqüentemente, reformulará os problemas ora encontrados, provocados por determinadas situações, a fim de que seus alunos possam encontrar, neste professor, a compreensão. As propostas de tarefas educacionais inováveis, instigam os alunos a se adaptarem a novas realidades, num processo de inclusão, que por momentos anteriores se encontrariam à margem. É necessário que o professor reconheça o indivíduo – aluno, como autor de suas construções, compreenda as possibilidades e limites de cada participante desse processo, ao mesmo tempo em que promove a troca de experiências, através da interação entre eles.

A conduta do professor, diante da proposta de trabalho com os alunos, poderá levá-lo, inicialmente, a dois caminhos. Primeiro, ao apresentar a proposta de atividades, o professor pode perceber uma “adequação”, por parte dos alunos, às suas proposições, o que seria entendido como compreensão do *discurso pedagógico*, ou ainda, poderia tratar-se apenas da execução de uma ação, baseada em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas ou, ao contrário, a reflexão e a reorganização de seus esquemas poderiam estar firmemente evidenciadas na sua produção, seja na construção de um texto, na solução de problemas, etc. Segundo, o professor percebe que não há correspondência a sua proposta. O aluno realiza atividades paralelas, desenvolvendo a ilegalidade escolar, aqui entendida como condutas que denotam desinteresse/dispersão, ficando em desacordo com a proposta pedagógica. Essa situação levará o professor a rever o que propôs e se dispor a novas alternativas, modificando sua proposta, dispondo-se a repensá-la, ou manter a mesma proposição, responsabilizando o aluno pelo fracasso.

Dessa forma, podemos concluir dizendo que a escola é um dos lugares onde os conhecimentos podem ser compartilhados. Entretanto, comumente, a escola parece considerar o espaço da sala de aula, como um espaço de aceitação e compreensão, por parte dos alunos,

do saber do professor, concebendo-se este saber como único e verdadeiro, apontando para uma não preocupação com os conhecimentos prévios de ambos.

De certa forma, o que é mais surpreendente é que, mesmo nas escolas ditas progressistas, o que se apresenta é um trabalho organizado, a partir de uma listagem de conteúdos que deve ser seguido pelo professor. A tendência, nesta escola, é oferecer oportunidades para os alunos e os professores discutirem metas comuns para o ensino, mas, efetivamente, o que é incorporado são as experiências e os interesses mais amplos do grupo, como um todo, sem se considerar o indivíduo nesta construção. Pensar sobre a forma como aprende as construções de seus alunos, à medida que propõe as atividades, pensar nas situações de ensino ou como ensina e é ensinado, fazer-se um verdadeiro artífice do processo educativo.

2.3.2 A leitura e escrita numa perspectiva sociointeracionista

O que e como fazer para que o nosso aluno seja um leitor atento e competente produtor de textos? Eis o questionamento de todo educador.

Entendemos por leitor atento aquele aluno capaz de estabelecer diálogos entre textos, perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas (de causa e efeito, de oposição, de concessão, de condição, etc.), a natureza dos textos (irônico, metafórico, satírico, etc.).

Produtor de texto competente é aquele aluno capaz de elaborar um texto adequado às mais diversas situações da vida cotidiana: uma carta, um relatório, a exposição – oral ou escrita – de uma ideia etc. (sem confundir essas situações práticas com a produção de um texto literário). Além disso, deverá também ser capaz de ser crítico em relação ao seu próprio texto, observando sua clareza e coerência. Para tanto, deverá também exercer as tarefas de revisão e de reescritura do texto, até considerá-lo satisfatório e adequado para o fim a que se destina.

Enfim, formar cidadãos capazes de produzir textos coerentes e com eficácia é um dos principais objetivos do/a professor/a de língua portuguesa e é também o fundamento das propostas aqui sugeridas.

O processo de escrita numa perspectiva sociointeracionista pressupõe alguns princípios norteadores básicos, a seguir:

2.3.3 Não se escreve a partir do nada

Espera-se que, entrando em contato com temas, expresso por meio de diferentes linguagens, e de analisá-lo, o aluno tenha o que dizer e esteja capacitado para produzir um texto que revele um ponto de vista. Ler e escrever devem ser considerados dois atos inseparáveis. A prática de leitura favorece a escrita, ou seja, quem tem o hábito de ler textos diversos tem mais condições de refletir sobre as ideias e formular opiniões, bom como escolher a estrutura textual mais adequada do que se quer dizer.

Antes de solicitar a produção de um texto ao aluno, faz-se necessário, portanto, propiciar e/ou ampliar seus conhecimentos acerca do assunto que será tratado, por meio de leituras e discussões.

A leitura de textos variados permite ao aprendiz adentrar-se nos pensamentos alheios e conhecer outras maneiras de viver e de conceber o mundo. Fazer uma *leitura de mundo* lendo (KLEIMAN, 1989), refletindo, discutindo, formulando hipóteses que irão contribuir para a compreensão. Percebendo, em cada texto, qual a visão de mundo de seu autor. Ler muitos textos, acumulando e confrontando várias experiências, várias vivências. Só assim conseguimos construir a nossa própria leitura de mundo, delineando com segurança o nosso discurso.

A leitura deve ser vista e entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. É nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto: o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde e pergunta sobre as questões levantadas pelo processo que se executa. Percebe-se claramente, tal proposta no filme *Encontrando Forrester*, quando o protagonista (escritor) não dita o seu saber, mas atua como mediador, possibilitando a fruição das ideias do aluno, bem como ao observar os escritos do aluno faz uma análise dos mesmos percebendo o *dom* e incentivando-o a continuar produzindo, mostrando-lhe o(s) seu(s) texto(s), como exemplo.

O trabalho com a diversidade textual, desde que bem orientado, possibilita ao indivíduo um posicionamento crítico diante das mais variadas situações. Assim, em relação aos tipos de textos, os que serviam ao meio escolar eram, na sua grande maioria, os literários, mais especificamente os clássicos. Embora o valor do texto literário seja inquestionável para a formação do indivíduo, atualmente educadores defendem a ideia de que deve circular a mais ampla variedade textual possível, atendendo a necessidade de letramento do educando. Os textos oferecidos aos educandos devem ser, acima de tudo, de boa qualidade e de tipos variados, sem didatização e na íntegra. Eles devem também servir para finalidades distintas, preparando

os alunos para ser um leitor e escritor competente dos vários tipos de texto que circulam na sociedade, pois não podemos perder de vista o fato de que a escola existe em função da leitura e não o inverso.

Assim, podemos concluir que escrever e ler são duas faces de uma mesma moeda, uma complementa a outra, uma não existe sem a outra.

2.3.4 É importante ser ‘poliglota’ na própria língua

Reflexões sobre a intencionalidade com que o texto será escrito, a estrutura e a linguagem apropriada também são fundamentais para que o processo de escrita seja bem-sucedido.

O trabalho com a produção de textos na escola tem por objetivo formar escritores competentes que sejam capazes de produzir textos bem-elaborados eficazes quanto aos seus objetivos e intenção. Giraldi (2000, p.88), "ao conceber a linguagem como lugar de interação verbal, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõe-nos, para conseguir tal intento, atividades baseadas em três práticas interligadas: leitura de textos; produção de textos e análise linguística".

Tais práticas nos permitem ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. É fundamental a compreensão de que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém.

Respalda-se esse conceito em Orlandi (1983, p.165): “a leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura”.

Cabe ao/à professor/a conscientizar o aluno de que não existe texto “certo” ou “errado” e sim “adequado” ou “inadequado”. Saber adequar o nível de linguagem ao destinatário do texto e ao objetivo do autor é tarefa que precisa ser discutida e realizada cotidianamente com a classe. Para escrever bem não basta saber a norma padrão, uma vez que esta pode estar inadequada a determinados contextos; é preciso saber empregar as múltiplas possibilidades expressivas da língua portuguesa, como afirma Forrester “Alguns escritores ignoram certas regras gramaticais para dar ênfase ao texto”.

O fato de a escola ensinar a língua padrão é justificável, pois os alunos precisam ter o domínio sobre ela. Porém, é necessário combater o preconceito no que se refere a considerar uma variação “certa” e outra “errada”; uma “melhor”, outra “pior” como veremos em um dos itens seguintes. O que precisa ficar claro é que a linguagem deve ser adequada ao seu objetivo, tendo em vista o contexto e os interlocutores a que se destina. Isso implica no uso efetivo da linguagem, que permite a igualdade de participação social.

Os PCN(s) (1998) apontam a importância de, nas produções de textos orais, o aluno ser orientado a planejar a fala valendo-se da linguagem escrita; ajustar o texto à variedade lingüística adequada, de acordo com seu público; reconsiderar seu planejamento prévio, ajustando-os conforme a reação de seu(s) interlocutor(es); considerar a utilização de elementos não linguísticos como possíveis provedores de sentido.

2.3.5 Não existem textos neutros

Todo texto é, de alguma forma, argumentativo. Segundo Bakhtin (1986, p.175):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, toda palavra se refere expresso a um em relação ao outro.

Quem escreve sempre deixa transparecer sua visão de mundo, seja numa simples descrição de objeto, seja numa narrativa, ou numa dissertação com grande dificuldade temática e, quando falamos ou escrevemos, temos um interlocutor, para quem dizemos ou escrevemos alguma coisa. Esse interlocutor participa de nosso ato de comunicação, pois também é responsável pelo sentido do que dizemos. Por um lado ele atribui significados ao que ouve e lê. Por outro, determina a forma como vamos dizer algo.

Assim, durante o processo de produção textual, na escola, faz-se necessário também esclarecer aos alunos a respeito de questões como: o assunto, o tipo e o gênero do texto a ser elaborada, a escolha do interlocutor (real ou imaginário), o grau de formalidade que precisa ser utilizado e o objetivo pelo qual o texto está sendo escrito. Tais cuidados são de extrema relevância para garantir o “sucesso” dos textos produzidos.

2.3.6 O ponto de partida é o repertório linguístico do aluno

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas *variedades dialetais*. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar a Língua Materna, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Ao realizar as primeiras atividades de produção escrita, o/a professor/a pode fazer um diagnóstico dos principais problemas de linguagem de cada turma ou, se possível, de cada aluno, o qual lhe servirá de base para os trabalhos subsequentes não só de produção de texto, mas também de leitura e gramática.

É necessário ressaltar que esses primeiros textos produzidos pelos alunos deverão, evidentemente, ser objeto de comentário, mas não de nota.

Em relação à linguagem escrita, convém lembrar que esta difere da linguagem oral. Isso quer dizer que, ao lermos um texto, na maioria das vezes, não estamos na presença de quem o escreveu. Portanto, é preciso deixar claro aos alunos que todo texto deve ser elaborado de forma que os leitores possam depender exclusivamente dele na construção de significado.

Segundo Giraldi (1997, p.41):

...a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistam à fala.

2.3.7 Escrever bem implica ler e reescrever

Escrever não significa produzir um texto de trinta linhas para entregar ao/à professor/a e obter uma nota. Tradicionalmente, a produção de texto, na escola, se afasta totalmente do sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). Assim, a situação de emprego da língua tem sido artificial – o aluno não se sente estimulado a escrever um texto que não será lido por ninguém ou apenas pelo professor (exceto quando este valerá nota). A proposta é que o aluno se sinta como um efetivo autor, e para isso faz-se necessário que seja dado outro destino às suas produções: uma antologia de textos no final do ano ou de um projeto; a organização de um mural da turma, de um jornal com circulação periódica e outras possibilidades que permitam a leitura dos textos por outras pessoas e valorize a criação do aluno-autor, possibilitando assim, ao aluno, o direito de proferir, de atuar como leitor efetivo e assumir-se como tal.

A leitura, a releitura e a reescrita de textos são tarefas imprescindíveis para o aprimoramento da expressão escrita. É papel do professor auxiliar os alunos no processo de revisão das produções textuais, solicitando-lhes a releitura e reelaboração delas, a fim de melhorá-las o máximo possível. O rascunho deve ser, portanto, valorizado como parte do processo de produção de texto. Nesse sentido, faz-se necessário uma correção ortográfica e, às vezes, a escola deixa de dizer, por negligência ou incompetência, que as letras do alfabeto surgiram, há 3.000 anos, antes de Cristo.

O “a” ou o “A”, minúsculo ou maiúsculo, foram inspirados na “cabeça de um boi”; a letra “b” foi inspirada, por sua vez, numa “casa mediterrânea de teto achatado” e que o “p” foi motivado, em seu traçado, por “uma boca” e assim por diante. A escola precisa desenvolver essa competência lingüística.

Na verdade, a escola precisa devolver à criança a competência lingüística e metalingüística, para que cumpra (a escola) o papel de desenvolver a capacidade do educando de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender.

Revelar que a língua é histórica, que seu alfabeto tem origem grega, tem influência hebraica, tem marcas dos signos semíticos e traz também as marcas pictográficas de hieróglifos egípcios, é de extrema importância para o reconhecimento das letras, para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente.

As histórias das letras do alfabeto devem fundamentar a escrita alfabética nas aulas de língua materna, na educação infantil e no ensino fundamental. Assim procedendo, o professor desconfiará quando do processo escritor da criança, que um erro na caligrafia pode ser motivado por questão de lateralidade nos traços das letras.

Ensinar bem é ensinar com simplicidade, com objetividade. Aliás, a ciência da linguagem, a linguística, se caracteriza pela explicação e descrição claras dos fenômenos da linguagem. Vejamos, por exemplo, “p” e “b” como são letras parecidas. Quando a perninha desce é um “p”, mas quando sobe é um “b”. Subir e descer. Descer e subir. Espaço. Lateralidade. Fácil para os adultos. Grande complexidade linguística para as crianças na educação infantil e no ensino fundamental. Uma letra (ou grafema) parecida com outro signo gráfico, mas com traçado diferente, pode representar, na leitura, um som diferente e, conseqüentemente, trará significado diferente na produção lexical, frasal e textual. Fácil, não?

Os professores estudaram os fatos da língua. Sabem dessas informações da aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem. Mas uma criança aos nove anos pode não armazenar as informações linguísticas de forma eficiente. Quando não se aprende a grafar bem pode ser uma deficiência de percepção espacial, de lateralidade. Pode ser, pois, uma deficiência cognitiva. Ao imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem centra-se na análise linguística, primeiramente através da atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente, a atividade envolvendo elementos de uma análise de natureza metalinguística.

O professor também deve estar atento ao trabalho com a coesão e a coerência, tratadas pela linguística textual, na avaliação dos textos de seus alunos, podendo auxiliá-los de maneira mais eficiente no processo de estruturação da escrita. Assim, julgamos conveniente expor os conceitos de coerência e coesão apresentados por Ingedore V. Koch e Luiz Carlos Travaglia (1989):

A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é referente ao texto como um todo.(p.11-12)

Ao contrário da coerência, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da seqüência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. (p.13)

Assim, é preciso conscientizar os alunos, enquanto produtores de textos, acerca dos recursos coesivos (conjunções, pronomes, elipses, palavras de mesmo campo semântico, marcadores sequenciais) que podem auxiliá-los na “conexão” entre as partes do texto, bem como a respeito da adequação e a seqüência do mesmo e, para tanto, convém lembrar ao

professor que não é necessário exigir dos alunos que saibam a nomenclatura referente aos elementos coesivos, mas sim lhes mostrar a forma adequada de usá-los.

É importante solicitar sempre que os alunos guardem as primeiras versões do trabalho para compará-las com as versões finais.

Aos alunos é essencial explicar que, para se produzir um texto bem escrito, dois fatores são fundamentais: paciência e um trabalho contínuo com as palavras. É preciso mostrar-lhes que a primeira versão de um texto sempre pode ser melhorada. Afinal, para escrevermos um texto, além de organizarmos e utilizarmos os nossos conhecimentos (principalmente aqueles adquiridos através da leitura), precisamos também de planejamento e de tantas tentativas e correções quantas forem necessárias para alcançarmos o resultado pretendido. O texto só estará finalizado quando o seu autor considerar que transmitir, da melhor forma possível, todas as ideias a que se propôs e não houver nenhuma outra modificação a ser realizada para melhorá-lo.

Como parte desse processo de reescrita de textos, pode ocorrer uma autocorreção realizada pelo próprio produtor. Essa autocorreção poderá ser feita de maneira individual, relendo para si mesmo o texto produzido, como também de maneira coletiva, lendo ou permitindo que outros leitores leiam o que foi escrito. Neste último caso, as possíveis sugestões feitas pelos leitores devem ser consideradas no momento de reformulação.

Tomando como base esses pressupostos, a proposta de trabalho ora explanada contribui para que o aluno possa perceber a função social da escrita, tornando-se capaz de se valer dela sempre que for necessário. É necessário, portanto, que o aluno escreva os mais variados textos, como bilhete, carta, poema, narrativa, descrição, dissertação, resenhas, notícias de jornal, reportagens, entrevistas, editorial, ofício, requerimento, etc.

Executar, no plano da escrita, as ideias que criamos no plano do pensamento é tornar algo que é antes privado, pessoal e íntimo. Contudo, muito do que hoje é privado foi um dia partilhado com outras pessoas. Por isso dizemos que em geral os pensamentos e ideias não são exclusivamente nossos, não são tão genuínos assim, desde que adquirimos muito conhecimento interagindo com outras pessoas, com autores dos livros que lemos e presenciando tantos exemplos de vida.

Está havendo uma renovação no ensino de língua escrita. Antes das pesquisas de Emília Ferreiro, interessava à escola muito mais o produto do que o processo, isto é, valorizava-se geralmente, a redação pronta e não os processos ocorridos na mente do aluno, nem a

interferência das interações. Atualmente, há uma grande preocupação com o processo da escrita que implica uma nova metodologia de ensino.

A produção de um texto escrito provavelmente não depende apenas da história de vida ou do conhecimento de mundo ou das representações mentais dos alunos, mas também da proposta que determina os elementos a destacar, os sentimentos a expor, a lógica a seguir, o enigma a decifrar, enfim, o tipo de texto a ser produzido. Daí a importância de o educador não só conhecer como se dá o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, mas saber fazer propostas metodológicas de acordo com os textos que desenha ver escritos por eles.

Concordamos com Rodolfo Ilari apud Giraldi (1991, p.88) quando afirma:

[...] nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter uma discussão que não estamos diante de uma questão prática, à qual é preciso responder também como soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.

Portanto, quando se fala em metodologia, pensa-se na prática pedagógica do professor em sala de aula. Essa prática é o reflexo do conceito que o professor tem da pessoa humana, de sociedade e de educação. No entanto, a metodologia de alguém que vê o homem como um ser passivo tende a não propor desafios, fornecendo respostas prontas; não estimula a discussão, mas prefere o silêncio.

2.4 O Ensino de gramática na escola

2.4.1 A gramática normativa

O uso da gramática da Língua Portuguesa nas escolas, em geral, vem gerando acirradas polêmicas ao longo dos anos, devido à apresentação de algumas incoerências gramaticais quanto ao ensino posto em prática em nossas escolas sejam elas particulares ou públicas.

Analisando essas incoerências, vejamos como Bechara conceitua período: “chama-se período o conjunto oracional cuja enunciação termina por silêncio ou pausa mais apreciável, indicada normalmente na escrita por ponto”. (BECHARA, 1982, p.199)

Notando a falta de clareza, redime-se no parágrafo seguinte, dizendo ser período simples o constituído por uma só oração. O que entende por conjunto oracional? É a reunião das partes que constituem um todo.

André afirma que “Período é o enunciado que se constitui de duas ou mais orações”. (ANDRÉ 1997, p. 274)

Confrontando Bechara com André, nota-se uma semelhança entre ambos parecendo-nos este mais conflitante em relação àquele, visto a citação acima.

Como pode o aluno assimilar esses conceitos falaciosos e que procedimentos tomará ao enfrentar concursos públicos, em especial o Vestibular? Se nós professores, não fizermos uma avaliação prévia do Livro Didático - objeto dessa pesquisa, antes de adotá-lo, estaremos nos acomodando funcionalmente e permitindo ao aluno acreditar em tudo quanto o livro contiver.

Essas aberrações não pararam por aqui. Ao perceber esse “festival”, o estudante volta-se para o lado crítico, inquirindo o professor para explicar esses absurdos. Às vezes, o professor é tão radical quanto o gramático e não aceita a participação do discente, pois também não domina a GN, classificando-o como perturbador ou gracejador. Essa postura do discente compromete o rendimento da aprendizagem, deixando sequelas no discente a ponto de se incompatibilizar com a matéria e também com o professor. Assim, transmite-se essa visão distorcida sobre o ensino da língua como sendo o “decoreba” de uma infinidade de regras e de exceções, complicando mais a vida do aluno, principalmente daquele oriundo de camada social menos privilegiada.

O que se vê dentro de sala de aula é tentar-se anular diversidades linguísticas que expressam diferenças e conflitos existentes entre grupos etários e étnicos e, sobremaneira, entre classes sociais. Podemos entender que a gramática tem sido o objeto do ensino de português no Brasil e não a língua como deveria ser. Em consequência, estão sendo transmitidos aos alunos do Ensino Fundamental como também aos do ensino Médio conceitos linguísticos falhos. Refletindo sobre esse ensino posto em prática pelas escolas públicas e particulares, verifica-se uma prática lastimável que é encher a cabeça do estudante com algo inútil, confuso, incompleto - o conhecimento teórico não contribui significativamente para o domínio da língua.

Considerando a inutilidade desse conhecimento imposto pelo aluno como verdadeiro crime, Giraldi afirma que “O ensino da língua foi desviado para o ensino da teoria gramatical”. (GERALDI, 1987, p. 21)

Ora, se a função da escola é o ensino da língua padrão, não é com teoria gramatical que ela concretizará seu objetivo. Esses contrastes levam o estudante ao desinteresse pelo estudo da língua, pois quando pensa haver entendido conteúdo trabalhado em sala de aula, amargura-se ao se deparar com determinadas construções, pois não consegue entender o enunciado, daí resultam as frustrações, reprovações, recriminações que começam pela própria escola e o preconceito linguístico de que não sabe português.

Isso é o resultado de um ensino centrado na Gramática Tradicional - o conhecimento se esvai por falta de sustentação científica; é como caminhar por sobre o lodo; não há firmeza nos passos dados e a queda é inevitável.

Toda essa parafernália gramatical tradicional é fruto de uma preocupação da escola em mostrar ao estudante a língua considerada padrão pela elite cultural que insiste em se pautar por modelos clássicos do século III a.C. Sabe-se que, através da história, a cidade de Alexandria, no Egito, foi considerada, naquela época, importante centro da cultura grega.

Assim, a grande literatura clássica da Grécia despertou o interesse dos estudiosos desse campo, pois estavam preocupados na preservação da pureza da língua grega. Dessa forma nasceu a gramática que em grego significa “a arte de escrever”. Como podemos observar, as regras gramaticais foram criadas voltadas para o uso literário dos considerados grandes escritores do passado, recebendo o nome de gramática Tradicional.

Analisando esses fenômenos linguísticos, podemos ressaltar dois equívocos fatais: o primeiro consiste em separar rigidamente a língua escrita da falada; o segundo na forma de encarar a mudança das línguas que eles acreditavam ser uma corrupção, “decadência”, também concebida por muita gente até hoje. Em função desses equívocos, formou-se o “erro clássico” no estudo da linguagem que, apesar de dois milênios de reinado, só foi enxergado no final do século XIX e no início do século XX com o surgimento da lingüística. Logo, enquanto não houver uma proposta pedagógica capaz de eliminar esses equívocos ocorridos no ensino da língua e uma mudança substancial das motivações ideológicas que sustentam esse ensino mutilado, castrador, a gramática Tradicional permanecerá como alvo crítico preferido, embora se reconheça ser ela o principal ponto de referência para o ensino Fundamental e o Médio.

Tudo isso resulta na submissão da língua à gramática. Como? Com o passar dos séculos, a Gramática Tradicional mudou de roupagem, mas o conteúdo continuou o mesmo, isto é, passou a ser denominada de Gramática Normativa. Assim, a GT transformou-se numa ferramenta ideológica e as gramáticas escritas para descrever e fixar como regras e padrões as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a serem imitados.

Segundo Bagno (2000, p.87):

Com a instrumentalização da Gramática Normativa em mecanismo ideológico de poder e de controle de uma camada social sobre as demais, formou-se essa “falsa consciência” coletiva de que os usuários de uma língua necessitam da Gramática Normativa como se ela fosse uma espécie de fonte mística da qual emana a língua “pura”. Foi assim que a língua subordinou-se à gramática.

Finalmente, devemos ou não utilizar a gramática no ensino da Língua Portuguesa? Não há dúvida que sim, embora saibamos perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, contudo ajuda na medida em que saibamos separar o útil.

Bagno (2000, p.87) é de opinião que:

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

Através do conceito construído por Bagno o professor de português deixaria o comodismo, a ser dinâmico, deixando de ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativista que ele mesmo não domina integralmente.

À vista das considerações feitas, conclui-se que a gramática não justifica seu papel de única fonte para o ensino da língua nas escolas, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, bem como o título de código normativo da linguagem tomada no geral. Os gramáticos levam ao último estágio do desespero tanto o professor quanto o estudante no estudo gramatical em virtude das divergências existentes entre eles.

Assim, no momento em que o aluno entender que as regras da norma culta são variáveis e que o emprego de uma forma pode ser normal numa modalidade linguística. Também é necessário que gramáticos e linguistas formem uma verdadeira simbiose, para que haja espaço dentro de sala de aula para o ensino de “gramáticas” e que a elite cultural se conscientize de que houve mudanças profundas na língua padrão concebida pela GT e que no Brasil já não se fala o português de Portugal, e sim, o português brasileiro. Aí não tenhamos dúvida quanto à extinção da discriminação rígida que a escola põe em prática.

2.4.2 A gramática contextualizada

Nos últimos anos, têm ocorrido inúmeras discussões acerca de como se deve ensinar a Língua Portuguesa nas escolas, tem-se feito várias críticas ao ensino da língua. Duas delas merecem destaque: a língua materna tem sido ensinada como um fim em si mesma; e o ensino da língua se preocupa unicamente com a norma culta, como se ela fosse a única forma de comunicação eficiente. Conseqüentemente, o que se tem em pauta é a proposta de rompimento com a visão tradicional que considera que o ensino da Língua Portuguesa deve se reduzir à assimilação da gramática normativa e sua nomenclatura.

Em face dessas críticas, discussões em prol da renovação do ensino da língua têm levado educadores da área às seguintes reflexões:

- a) o ensino da língua deve ser estabelecido como um meio e não como um fim em si mesmo;
- b) o ensino da língua deve considerar os diversos registros de linguagem que coexistem na comunidade;
- c) a escola deve levar o aluno a pensar sua produção escrita de forma a reestruturar seu texto, se este representar falhas;
- d) o ensino de gramática deve levar em consideração e ser planejado em função do domínio de linguagem que o aluno já tem ao entrar na escola.

Essas propostas resumem os principais anseios dos educadores quanto à renovação do ensino da língua materna.

Dessa forma, propõe-se a criação de uma nova maneira de se ensinar a língua nas escolas, que considere a produção de textos – orais ou escritos – como ponto de partida para o aprendizado da língua. Assim, o aprendizado da língua materna não mais se reduziria a um conjunto de regras que o aluno deve decorar e “despejar” na prova. Esta nova proposta pretende transformar o ensino de Língua Portuguesa em um aprendizado para toda a vida, uma forma de socialização, de otimizar a competência, que ele já possui, de se comunicar verbalmente.

Assim, novas abordagens para o ensino da Língua Portuguesa têm surgido, trazendo novos enfoques e métodos de ensino, que são apresentados aos professores em exercício através de programas de formação continuada. Já os alunos dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, têm tomado conhecimento dessas metodologias em seus cursos de formação inicial. Esses novos métodos seguem as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem novas formas de se trabalhar Língua Portuguesa, dentre outras áreas de conhecimento, e refutam a prática tradicional ainda muito presente na escola básica.

Os PCN(s) trazem uma nova visão do ensino da língua e mostram novas formas de conduzir o aprendizado do aluno. Segundo o documento, o estudo da gramática deve ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. A unidade básica de significação e do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o texto, em oposição a unidades menores da língua, como o fonema, a sílaba, a palavra ou a sentença. O professor deve incentivar o aluno a expressar-se verbalmente e também a conhecer as linguagens utilizadas em

outros meios sociais, diferentes do seu. Assim, os professores são orientados a integrar o ensino da gramática à leitura, de forma que o aluno a interiorize e saiba usá-la sem necessariamente precisar decorar nenhuma regra. Nesta direção, alguns professores têm sido estimulados a modificar as práticas pedagógicas utilizadas que são muitas vezes baseadas no ensino da gramática normativa de forma isolada de um contexto.

O que os PCN(s) pretendem, ao sugerir que se trabalhe a gramática de forma contextualizada, tendo o texto como unidade básica de ensino, é que o professor leve o aluno a refletir sobre os recursos que a língua lhe oferece, que propicie uma reflexão sobre as escolhas que o falante faz ao construir um texto e sobre os resultados de sentido que cada escolha causa nesse texto. Assim, ao se trabalhar concordância verbal em um texto, por exemplo, a sugestão é não simplesmente pedir aos alunos que corrijam os erros de concordância e sim levá-los a refletir se a falta de concordância é simplesmente um erro ou está ali para causar determinado efeito de sentido. A orientação dos PCN não é, portanto, que apenas se retirem as orações dos textos para que nelas se encontre sujeito, predicado, erros de concordância, etc., como vêm ocorrendo.

Assim, os professores poderão melhor conduzir o aprendizado de seus alunos. Embora falte, talvez, um pouco de orientação, de informação, estes problemas podem ser superados pela existência de disposição e vontade de aprender por parte dos professores. Isso nos leva a crer que, em breve, atingirão seu objetivo: formar um aluno capaz de refletir e interagir com a linguagem.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO

3.1 Contextualização histórica

A disciplina Língua Portuguesa não fazia parte do currículo da escola brasileira, em meados do século XIX, o que desagradava alguns educadores, dentre eles, o Professor Manoel José Pereira Frasso (1964) quando criticou que em pleno Segundo Reinado, leitura e redação de texto em língua materna não desfrutavam ainda da importância curricular.

O livro didático, escola, professores e leitura se entrelaçavam em momentos polêmicos, na Constituinte de 1923. Os legisladores, ao discutirem leitura e livro didático, inscrevem a discussão no contexto geral da precariedade que, herdada da colônia vai persistir por muito tempo. O despreparo do magistério e, conseqüentemente, os baixos salários são considerados requisitos norteadores da sombria infraestrutura em que o assunto livro didático cruza com a leitura, escrita e Língua Portuguesa, preocupando os primeiros legisladores brasileiros quando discutiam sobre o sistema escolar a ser implantado no Brasil.

Essas discussões, realizadas na década de vinte do século passado, levantaram questões relativas ao ensino/aprendizagem de língua materna até culminar no foco do livro didático. Muito tempo depois é que, paulatinamente, a Língua Portuguesa ganhou o espaço do currículo escolar, e que, mesmo transformada em disciplina, era insatisfatório o modo pelo qual se processava o seu ensino.

Rui Barbosa apontava a baixa qualidade do livro didático, criticando também os métodos de ensino de língua materna, quando afirmava:

(...) trabalho mecânico de memorização que, no programa da instrução elementar, se classifica sob o nome de gramática. Que o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática não é lícito contestar. Mas nem a qualificação mesma de gramática se pode estender a esta tecnologia de abstrações inúteis, que, aliás, suplício inútil da infância na escola, absorve a mais larga parte no plano de estudos primários (BARBOSA, s/d, p.333).

Em 1888, o assunto livro didático, entremeando-se a amargas evocações da escola, aflora de passagem no romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia.

Se Manuel Frisão, Rui Barbosa, entre outros, parecem antecipar em suas críticas e queixas nossas atuais preocupações e também críticas, para evitar identificações precipitadas, vale notar que razões, objetivos e modos de realizar-se do ensino de língua materna na escola não foram sempre os mesmos.

Um dos aspectos que parece unificar os diferentes modelos e crises por que passou o ensino de língua materna na escola brasileira é que sua função foi sempre concebida como modelar, quer o modelo fosse de língua, quer fosse de valores e comportamentos.

Se hoje a pedagogia oficial tende a envolver a censura a certos livros em razão de natureza técnica, o caráter seletivo da vontade ou do poder que adota certos livros e não outros configuram movimento mais sofisticado do que aquele que, por exemplo, expulsos os jesuítas, no século XVIII, proibiu sua pedagogia, o que incluía os livros didáticos nela inspirados,

mesmo para as disciplinas aparentemente tão poucas polêmicas quanto o Grego, o Latim e a Retórica...

O tempo de Olavo Bilac – dedicado à tarefa de compor livros para a infância brasileira, e seus parceiros foi decisivo para a compreensão de nosso tempo. Eles assistiram à criação do gênero, viveram a pré-história do livro didático brasileiro, que a partir de meados do século XX, assume, sem disfarces, a dimensão de mercadoria, para a qual se vocacionava desde que nasceu.

De modo geral, as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas mais diferentes razões; tais críticas apontam que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, reforçam ideologias conservadoras, subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, alienam o professor de sua tarefa docente. No caso dos livros de Comunicação e Expressão, às vezes pirateiam textos, direcionam a leitura, barateiam a noção de compreensão e de interpretação.

Sintetizando, neste primeiro momento, a história do livro didático brasileiro, se pode apontar que um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil deve ter sido o *Tesouro dos Meninos*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha (SILVA, 1808-1821). Na mesma linha, a Imprensa Régia publicou *Leitura para meninos*, “Coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural” (CABRAL, 1881). A primeira edição data de 1818, sendo organizador do livro José Saturnino da Costa Pereira.

Alfredo do Vale Cabral registra reedições de *Leitura para meninos* em 1821, 1822 e 1824, fato raro, pois a Imprensa Régia dificilmente reimprimia obras de seu catálogo. A novidade talvez se deva a circunstância de que *Leitura para meninos* encontrou seu público entre as crianças que aprendiam a ler, assimilavam padrões morais e estudavam os conteúdos de disciplinas curriculares como geografia, cronologia, história de Portugal e história natural.

Atualmente, existem diversos bibliográficos publicados sobre o livro didático mostrando que, dentre o conjunto de trabalhos sobre livros escolares e cartilhas, prevalecem os que possibilitam a análise dos conteúdos e dos pressupostos ideológicos contidos nos mesmos.

Chama a atenção na já vista produção sobre o livro didático, um trabalho que envereda por caminhos incomuns: A política do livro didático de João Batista Araújo Oliveira, Sonia Dantas Pinto Guimarães e Helena Maria Boisquet Bomény, cuja obra se ocupa da política que envolve o livro didático, acompanhando seus desdobramentos, os quais se relacionam diretamente com as condições de produção e de consumo desse material.

João Batista e seus coautores apontam que o livro didático representa fatia bastante considerável dos livros produzidos e consumidos no país, que datam de 1938 os primeiros

esforços brasileiros de centralizações das providências, relativas ao livro da escola, e que inúmeras instâncias federais e estaduais já foram encarregadas dele: CNLD, CELD, COLTED, INL, FERNAME, FLE, PNLD e PNLEM são algumas das siglas.

3.2 Caracterização das obras escolhidas para análise e critérios de escolha

Para essa pesquisa, foram descritos e analisados 07 (sete) títulos de livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano¹, antes 5ª série, adotados pelas escolas públicas estaduais, municipais e particulares, na década que se refere ao período de 1996 a 2006, na cidade de Planalto-Bahia.

Nos quadros abaixo foram relacionados os livros analisados apresentando os respectivos títulos, autores, editora, anos de publicação e, sinteticamente, o plano de organização de cada obra:

3.3 Análise da estrutura física das obras escolhidas

Segundo a orientação da FAC (Fundação de Assistência ao Estudante) o livro adquirido para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD deve ser não consumível a partir da 3º ano, a fim de permitir um prolongamento da sua vida útil (mínimo de 03 anos), este livro apresenta, após a proposta do texto, apenas sugestão de exercícios que podem ser feitos no quadro ou no caderno do aluno. Evita desse modo, que o aluno nele faça os exercícios, como acontece no livro consumível ou descartável.

O professor deve estar atento aos critérios que lhe permitem escolher, com segurança os melhores títulos que o auxiliarão no seu trabalho.

Vários são os aspectos da análise de um título a ser adotado:

- 1- **Identificação da obra:** título, autor, componente curricular, série a que se destina, editora e ano da edição.

¹ BASSI, Cristina M. e LEITE, Márcia. **Português: leitura e expressão.** 5ª Série, São Paulo: Atual, 1996.
PROENÇA, Graça e HORTA, Regina. **A Palavra é português.** 5ª Série, São Paulo: Ática, 1998.
CABRAL, Isabel Cristina Martelli. **Palavra aberta.** 5ª Série, São Paulo: Atual, 2000.
FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto de. **Linguagem nova.** 5ª Série, São Paulo: Ática, 2001.
SOUZA, Cássia Leslie Garcia de. E CAVÉQUIA, Márcia Peganini. **Linguagem: criação e interação.** 5ª Série, São Paulo: Saraiva, 2001.
SARMENTO, Leila Lauer. **Português: leitura, produção e gramática.** 5ª Série, São Paulo: Moderna, 2005.
TERRA, Ernani e CAVALLETE, Florianana. **Português para todos.** 5ª Série, São Paulo: Scipione, 2002.

2- **Produção editorial:**

- a) **Informações básicas:** observar se aparece, de forma clara: o título, o nome do autor e o endereço completo da Editora e a ficha catalográfica, geralmente contida num retângulo no verso da folha de rosto (atrás da 1ª folha do livro).
- b) **Elementos de enriquecimento da obra (apresentação):** observar se a linguagem em que é apresentado o livro é simples, objetiva, capaz de despertar o interesse dos alunos. Se há índice, discriminando capítulos e lições. Se as referências bibliográficas são citadas, adequadas às séries e dirigidas ao aluno (sobretudo a partir da 3ª série).

3- **Produção gráfica:** nesse item devem ser observados os seguintes aspectos:

- a) **Corpo e letra:** se é simples, com espaçamento adequado. Quanto menor o nível do aluno, maior deve ser o tamanho da letra e isso irá determinar a extensão das linhas impressas, a distância das margens, o espaçamento entre palavras e linhas, facilitando a percepção para a leitura.
- b) **Acabamento:** observar o aspecto da resistência ao manuseio, bem como os recursos auxiliares (cartazes, fichas etc.), os aspectos da boa impressão gráfica, posição do texto na página, nitidez das letras e espaçamento e a percepção das ilustrações.

4- **Produção didática:** observar atentamente o texto, as ilustrações e os exercícios propostos.

- a) **Texto:** é preciso verificar se o texto apresenta:
 - Correção científica (muitos textos chegam a introduzir conceitos errôneos, inverdades científicas);
 - Correção de linguagem;
 - Adequação ao nível da série e idade a que se destina;
 - Condução ao alcance dos objetivos do ensino da matéria e previstas no manual do professor;
 - Possibilidade de trabalho de elaboração intelectual variada (raciocínio, criatividade, transferência de aprendizagem etc.);
 - Aprofundamento do conteúdo (evitando as noções muito superficiais estudados);
 - Integração dos conhecimentos com outros componentes curriculares ou com situações da vida do aluno;

- Apresentação de informações atualizadas.

b) **Ilustrações:** elemento que deve enriquecer o livro, com função motivadora ou informativa, bem programada, sem exagero nas cores, integrada ao texto, de modo a despertar o interesse do aluno e a facilitar a aprendizagem.

Sob o aspecto de **produção didática** devem se verificados:

- A relação estreita entre o desenho e o significado do conteúdo;
- O grau de interesse que poderá despertar no aluno;
- A disposição na página, de modo a favorecer a compreensão dos textos;
- O grau de correção técnica (desenho, escala, gráficos).

c) **Exercícios propostos:** complemento indispensável à fixação da aprendizagem. Desse modo, deve o professor analisá-los com muito cuidado se pretende adotar o livro didático. Observar se:

- Conduzem ao alcance dos objetivos da matéria;
- São quantitativamente proporcionais ao nível de dificuldade;
- São graduados quanto ao nível de dificuldade;
- Conduzem o aluno a diferentes estágios de atividades intelectuais;
- Aparecem no livro não consumível sob forma de sugestões ricas e variadas a serem resolvidos no caderno do aluno.

A partir do estabelecimento desses critérios de caracterização, foram analisados os Livros Didáticos, objetos dessa pesquisa, conforme fichas abaixo, com as seguintes atribuições de valores (**ótimo, bom, deficiente e/ou não existe**).

3.4 Concepção de ensino de Língua Portuguesa presente nas obras escolhidas para análise: proposta de leitura, de escrita e de análise linguística.

3.4.1 Português: Leitura e expressão

A obra envolve uma proposta pedagógica baseada na tradição do ensino normativo da Língua Portuguesa, voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de

textos, bem como para o domínio da nomenclatura gramatical tradicional, por meio de atividades de leitura, produção de textos orais e escritos e atividades de gramática.

As atividades de leitura tendem a se centrar no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sem dar a necessária atenção à formação de um leitor capaz de apreciações éticas e políticas sobre os temas abordados. O trabalho com a produção textual enfatiza, predominantemente, os aspectos procedimentais da escrita como o rascunho, o planejamento e a revisão. As atividades orais abordam alguns gêneros, mas não os tomam como objeto específico de ensino. Por fim, os conhecimentos linguísticos são trabalhados de modo transmissivo, sem favorecer a reflexão sobre a língua.

Na seção destinada ao estudo da gramática, apresentam-se textos que têm ligação temática com os demais da unidade, mas não são estabelecidas relações entre eles. A proposta é explorar os tópicos tradicionais da gramática, destacando-se determinado fenômeno, pedindo que o aluno o identifique em outras frases e, por fim, mostrando um quadro que o sistematiza.

Em relação à prática de leitura e compreensão de textos, a obra propõe um trabalho com as estratégias de leitura, em especial, com a antecipação e a ativação de conhecimentos prévios, e que favorecem o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, como a inferência, a localização e cópia de informações e a apreensão do sentido global do texto.

O trabalho com os aspectos discursivos dos textos é quase ausente na obra. O aluno poucas vezes é convidado a apresentar sua apreciação afetiva e estética em relação aos textos, ou sua avaliação sobre valores éticos e/ou políticos. Em geral, propõem-se ao aluno estabelecer relações subjetivas entre sua realidade e aquela apresentada pelo texto, sem favorecer a construção de sentidos do que foi lido. A intertextualidade é raramente explorada, tanto no nível temático quanto no nível interdiscursivo.

Os recursos linguísticos dos textos propostos para a leitura também são pouco enfatizados. O trabalho com os recursos coesivos e expressivos não é sistemático e, quando aparece, é tratado de modo transmissivo. O vocabulário é pouco explorado por meio do contexto. Muitas vezes, as palavras destacadas nas atividades não são as palavras-chave para a compreensão do texto e são exploradas no sentido mais geral de seus usos, em frases soltas.

As atividades de produção de textos escritos, de modo geral, contribuem para construção da textualidade pelo aluno – no que se refere aos aspectos procedimentais da escrita (elaboração de rascunho, planejamento e revisão) e à forma composicional de alguns gêneros propostos. Entretanto, as orientações quanto às convenções escritas indicam, geralmente, a necessidade de revisar a ortografia e a pontuação do texto. Percebe-se ainda, que as propostas resultam em textos distantes dos que de fato são encontrados na sociedade. O contexto social de circulação

privilegiado é a escola e a sala de aula, com poucas exceções; e os destinatários são sempre os colegas e o professor.

As atividades com a linguagem oral centram-se nas orientações sobre a importância de uma boa dicção ao ler, ressaltando o valor da entonação para tornar a leitura expressiva. Mas os gêneros orais propostos não são objeto de ensino, apenas oportunidades de o aluno desenvolver a sua capacidade de expressão. Também não são enfatizadas as diferenças e semelhanças entre oralidade e a escrita.

O trabalho com os conhecimentos linguísticos não registra nenhuma progressão. Os conteúdos trabalhados baseiam-se, essencialmente, no estudo da gramática normativa, desvinculados da leitura e da produção, quer dizer, da utilização da língua. Nas atividades de gramática, a obra recorre a frases retiradas dos textos das atividades de leitura e de produção, mas apenas como exemplos de um fenômeno gramatical. Não se faz uso desses conhecimentos para a construção de sentidos dos textos ou para as situações de escrita.

Os exercícios de fixação, ao final de cada capítulo, inscrevem-se dentro da mesma tradição de estudos gramaticais, sem estabelecer relações com situações reais de uso da língua. Este trabalho não viabiliza o desenvolvimento de capacidades como a análise, a generalização e a aplicação de conhecimentos linguísticos em outros contextos.

3.4.2 A palavra é português

A obra é orientada por *pressupostos teórico-metodológicos* que seguem duas vertentes distintas. Em primeiro lugar, os princípios norteadores da obra são derivados da *tradição gramatical normativa*. Assim, toma a língua como objeto de estudo e organiza o ensino-aprendizagem por meio da observação, análise e aplicação dos conteúdos apresentados. Uma segunda tendência orienta um conjunto de práticas em que se acerca do *estudo do texto*. Dessa forma, a obra focaliza, ainda que superficialmente, a organização e a configuração de cada gênero por meio das atividades de leitura e produção de textos.

O material textual selecionado é rico quanto à diversidade temática e variado quanto aos tipos e gêneros que circulam na sociedade, mas a maioria dos textos selecionados predomina a norma culta padrão.

A obra também procura manter, na apresentação dos textos, fidelidade ao suporte original e oferece um número razoável de textos de maior extensão. Dessa forma, apresenta uma boa proposta de trabalho com a textualidade. Apesar disso, é importante citar que, em algumas atividades de reflexão sobre a língua, encontram-se fragmentos de texto sem os

devidos créditos e com a manutenção do sentido original comprometida. Embora traga alguns exercícios que trabalham a antecipação, a checagem de hipóteses, a generalização e a apreensão do sentido global do texto, essas propostas são apresentadas em número insignificante.

Não são encontradas atividades que contemplem a intertextualidade, tanto no nível temático quanto no discursivo, embora a obra apresente um material textual rico e variado que oferece essas possibilidades.

Há um grande número de atividades que solicitam ao aluno apreciações estéticas e/ou afetivas, mas não são propostos exercícios que solicitem apreciações relacionadas a valores éticos e/ou políticos. A obra também não promove discussões sobre posições preconceituosas ou que indiquem possibilidades de exploração interdisciplinar.

As propostas de produção escrita são detalhadas e contemplam as condições necessárias para o aluno produzir seu texto adequadamente. Porém, a maioria delas restringe a circulação dos textos produzidos à sala de aula e os seus destinatários são sempre os colegas. Essas propostas chamam a atenção do aluno para a revisão de sua produção textual. No entanto, em geral isso é feito de maneira vaga, sem incentivá-lo a perceber a importância da revisão para a escrita.

Algumas atividades de produção de textos orais são contempladas e há questões para debate. Mas essas atividades apenas favorecem a interação oral em sala de aula e não são suficientes para a reflexão sobre a linguagem oral nem para o seu desenvolvimento.

Nas atividades com os conhecimentos linguísticos, percebe-se uma preocupação excessiva com regras e normas de uso, nos moldes da gramática tradicional.

3.4.3 A palavra aberta

A obra em questão se propõe a trabalhar, em cada unidade, um tema central sob diversas perspectivas – embora nem sempre essa ideia seja totalmente concretizada. Isso ocorre porque a proposta pedagógica da obra está sobre a língua, traduzida em conhecimento essencialmente a este objetivo.

A principal qualidade da obra reside na seleção textual. Mas, apesar disso, não a explora adequadamente. Muitos textos são utilizados apenas como pretexto para o ensino da gramática. Com relação ao trabalho com leitura, a colaboração para a (re)construção de sentidos do texto enfoca, na sua maioria, atividades de localização e/ou cópia de informações, sendo pouco expressiva a exploração de estratégias mais complexas, como a produção de inferências e a checagem de hipóteses.

Também é tímido o trabalho relacionado à (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução. Apesar da boa contribuição das notas biográficas sobre os autores dos dois textos principais de cada unidade, não se registra preocupação em recuperar o contexto de produção dos textos, nem em definir para o aluno as finalidades do exercício da leitura. Na maioria das vezes, elas podem, no máximo, ser inferidas a partir das perguntas, localizadas na página inicial de cada unidade.

Na produção escrita observa-se, o predomínio de atividades que levam à redação de textos artificiais, organizados apenas em torno de temas. É pouco expressiva a explicitação das condições de produção e circulação dos textos escritos e são limitadas as propostas de redação de diferentes gêneros textuais. Não são observadas solicitações de revisão nem de reelaboração de textos.

O trabalho com a oralidade é um ponto frágil da obra. Não há muita preocupação sistemática em relação à reflexão sobre os usos da fala, nem sobre a relação entre fala e escrita.

É apresentado o enfoque teórico-metodológico nos conhecimentos linguísticos privilegiando a reflexão metalinguística, com ênfase na nomenclatura e na classificação das formas linguísticas, sempre no plano da frase.

Apesar de a obra enfatizar os conhecimentos linguísticos, as situações propostas não desenvolvem, de fato, as habilidades de utilização, pois os conteúdos não são acompanhados, em geral, de uma reflexão sobre as diversas situações de uso.

Não há preocupação maior com os conhecimentos textuais nem discursivos. Da mesma forma, a perspectiva adotada não abre espaço para o trabalho com a variação linguística no tratamento dos conteúdos gramaticais.

Embora variados, os exercícios são formulados numa perspectiva tradicional, e não são observadas propostas de avaliação ou autoavaliação do aprendizado. E, apesar de a obra inserir textos que possibilitam a exploração de temas interdisciplinares, essa indicação, em geral, não é explicitada.

A obra ainda aponta os aspectos que devem ser levados em consideração na avaliação de uma forma geral e apresenta critérios específicos para avaliação da produção escrita. Não são explicitados, porém, os pressupostos teóricos adotados. Mesmo assim, fica clara a opção por uma abordagem convencional de gramática normativa.

3.4.4 Linguagem nova

A proposta pedagógica dá continuidade à tradição do ensino da Língua Portuguesa, com uma seleção textual em que predominam os textos narrativos. O trabalho com a produção textual organiza-se a partir da descrição e redação de tipos de texto.

No trabalho de produção de textos escritos, não são explorados temas que extrapolam a sala de aula. Os conteúdos linguísticos, por sua vez, apresentam-se em exercícios descontextualizados, insuficientes para a ampliação dos conhecimentos sobre os usos da língua. Quanto à oralidade, também há lacunas: pouco se exploram as especificidades da linguagem oral em comparação com a escrita ou os gêneros orais formais públicos.

Os conhecimentos linguísticos são baseados na transmissão de conteúdos gramaticais. Na unidade suplementar denominada Atividades, a proposta apresenta aspectos inovadores em relação a essa tradição, ao explorar gêneros textuais que circulam em diferentes mídias.

Destaca-se a adequada seleção textual, com diversidade de tipos e de gêneros para as atividades de leitura. Ainda que a seleção não se caracterize particularmente por um trabalho com temas de cunho ético ou político, há unidades que abordam tais assuntos, como trabalho infantil, conservação da natureza e preconceitos.

O trabalho com o vocabulário enfatiza em demasia noções gramaticais em detrimento de aspectos voltados à construção dos significados do texto.

A proposta é de que as unidades sempre se iniciem com a análise de linguagem não verbal diversificada, como fotos, cartuns, pinturas e charges relacionadas a cada uma das temáticas. Contudo, é limitado o uso de imagens para auxiliar na construção dos sentidos dos textos escritos.

O trabalho com produção escrita é um dos pontos frágeis da proposta. Em geral, não há explicitação das condições de produção (o objetivo, o destinatário, o suporte do texto a ser produzido). Quando existe, trata-se sempre de condições para a redação de um texto escolar, distante do que circula de fato em nossa sociedade. Outras vezes, o objetivo da produção escrita centra-se na aplicação de conteúdos da gramática, o que também mostra uma concepção de textos apenas como produtos escolares. Além disso, algumas propostas são demasiadamente vagas, não orientando muito a elaboração e o desenvolvimento do tema do texto a ser produzido.

Outro aspecto a ser considerado é que as orientações para avaliação e reelaboração de escrita reduzem-se aos comentários e às observações dos colegas. Não mostram de forma clara, para o aluno ou para o professor, os critérios ou os procedimentos de avaliação.

O trabalho relativo aos conteúdos linguísticos também apresenta lacunas. É possível perceber alguns esforços para, a partir do sistema linguístico, chegar a questões que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de uso do idioma. No entanto, em geral esse intuito não é alcançado. Na maior parte das vezes, o trabalho é baseado na tradição do ensino da gramática e os exercícios exploram frases apresentadas fora de seu contexto de uso. A abordagem didática privilegia a transmissão de conteúdos gramaticais, mas o aluno não é levado a elaborar os conceitos.

É grande o número de atividades que permitem aos alunos manifestar-se oralmente. Em diversas situações eles podem utilizar a linguagem oral de modo espontâneo e informal. No entanto, o trabalho com compreensão e produção de textos orais merece reparos. Essa modalidade não é tomada clara e sistematicamente como objeto de estudo. Há pouca exploração das características dos gêneros orais públicos sugeridos em algumas atividades, e muito pouco se trabalha com as especificidades da linguagem oral, em comparação à linguagem escrita ou em relação a suas variedades.

3.4.5 Linguagem: criação e interação

Apesar de ter um material textual diverso e atualizado, a obra revela pontos críticos. Um deles é o excesso de fragmentos textuais que faz com que os textos de natureza literária percam visibilidade. Os conhecimentos linguísticos seguem a prescrição gramatical, sem utilizar realmente os textos, e estão desarticulados do manual do professor. A produção escrita enfatiza a tipologia em detrimento do gênero, privilegiando a tradicional redação. Por fim, a oralidade está presente em atividades informais de uso da língua, mas não é tomada como objeto de estudo, nem relacionada à escrita.

Os princípios teóricos que orientam a obra atêm-se a uma perspectiva de ensino-aprendizagem com base em Piaget e Vygotsky, difundidos pelo construtivismo de Emília Ferreiro e também em teorias linguísticas atuais.

Apresenta como objetivo desenvolver práticas significativas, tomando o texto como catalisador do ensino de língua materna, a partir de pressupostos da linguística textual de Fávero e Koch. No entanto, apresenta um trabalho seguindo a prescrição gramatical em que o texto não é realmente utilizado para este ensino.

Os contextos sociais de uso são variados, como jornalístico, publicitário, cotidiano, literário, o que possibilita a presença de registros linguísticos diversificados: coloquiais, formais e informais. No entanto, não há diversidade no dialeto, predominando o urbano formal.

Nas atividades de leitura e compreensão de texto sobressaem-se as perguntas de caráter pessoal (apreciações afetivas, éticas e políticas, em que se solicita o posicionamento do aluno), sendo também abundantes as questões de localização e comparação de informações.

As propostas de atividade de vocabulário não estão relacionadas ao texto. O trabalho concentra-se no léxico da língua, como quando são analisadas as palavras da unidade numa perspectiva etimológica. São pouco frequentes os exercícios que abordam a questão dos dialetos e registros. E não são indicadas possibilidades de exploração interdisciplinar dos temas.

Nas atividades de produção textual os alunos lidam com a diversidade de tipos e gêneros, como: artigos, biografias, poesias, diários, textos opinativos, anúncios publicitários. A narração e a descrição são o foco de atenção do livro. Destaca-se a textualidade e são elaboradas a partir de um planejamento, com a explicitação das condições de produção do gênero solicitado, como objetivos e destinatário.

Também é trabalhada a autoavaliação, quando são exploradas as convenções da escrita em relação à revisão textual, solicitando-se ao aluno observar se o texto contém erros gramaticais e ortográficos e de pontuação. Estes tópicos, porém, não se tornam objeto de reflexão na produção.

Nas atividades que envolvem a compreensão e a produção de textos orais predomina o gênero conversa informal, sem qualquer menção às diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua. A oralidade não é tomada como objeto de estudo e está presente apenas como incentivo para trocas verbais em sala de aula, a partir de atividades que estimulam debates e conversas.

As atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos enfatizam a aquisição de conceitos e nomenclaturas por meio do estabelecimento de regras gerais de funcionamento dos fenômenos linguísticos. Vale frisar que é o próprio livro que aponta e conclui quais são tais regras. O processo de ensino-aprendizagem se dá basicamente a partir de uma prática que privilegia exercícios de memorização e segue um modelo estrutural, do tipo copie, classifique, localize.

Os exercícios propostos centram-se em conteúdos gramaticais, com ênfase na morfossintaxe frasal. São privilegiados o nível da palavra, o da frase e o do enunciado, ficando as atividades voltadas para o texto e para o discurso numa posição menos privilegiada.

3.4.6 Português: Leitura, produção e gramática

Trata-se de uma obra em que os textos, de tipos e gêneros variados, e as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de gramática, contribuem para o desenvolvimento de diferentes capacidades linguísticas. Encontram-se, porém, algumas limitações. O trabalho com a leitura tende a privilegiar habilidades de localização, cópia de informações e produção de inferências. Na produção de textos, ainda que se forneçam subsídios para o desenvolvimento do tema e para a organização textual, há poucas propostas que favorecem o uso da língua escrita em situações reais. Os conhecimentos linguísticos são explorados com correção, porém as atividades enfatizam a transmissão dos conteúdos gramaticais em detrimento dos usos da língua.

A proposta da obra é explorar cada um dos temas das unidades, oferecendo ao aluno um número significativo de textos de leitura, além de atividades de compreensão textual que trabalham habilidades como a recuperação de informações neles explicitadas e a produção de inferências. As atividades de compreensão de textos escritos procuram levar o aluno a opinar sobre os temas abordados ou a estabelecer relações com situações já vivenciadas.

As atividades de gramática, por sua vez, privilegiam o domínio de conteúdos gramaticais da tradição escolar.

Com relação à natureza do material textual, a obra oferece diversidade de tipos e gêneros, com presença de reportagens e artigos, contos, poemas, trechos de narrativas mais longas, anúncios publicitários, quadrinhos, tirinhas, dentre outros que servem de base para várias atividades além das de leitura, como os exercícios de gramática e de produção textual, colaborando com o aluno na elaboração do tema e na composição do texto. Há indicação de livros e filmes, com o objetivo de ampliar o universo cultural do estudante. Entretanto, não há comentários aprofundados sobre esses produtos culturais, nem indicação sistemática de trabalhos a serem realizados.

As atividades de leitura e compreensão de textos exploram, principalmente, questões sobre localização e/ou cópia de informações e produção de inferências. Não há trabalho sistemático que envolva antecipação, predição, formulação e checagem de hipóteses ou ativação de conhecimentos prévios.

As propostas de produção textual nem sempre exploram a possibilidade de redação em situações concretas, não artificiais, como a produção de uma carta a ser efetivamente enviada ao destinatário. Mas, de maneira geral, elas contribuem para a textualidade do estudante, principalmente por oferecerem exemplos e solicitarem a escrita de tipos e gêneros diversificados. Nota-se, também, que o planejamento da produção e/ou a reescrita não são trabalhados sistematicamente. Já as propostas de troca de textos entre alunos, para avaliação

individual ou em grupo, contribuem para que o leitor final não seja apenas o professor e para que o texto tenha circulação maior na turma.

A produção e a compreensão de textos orais são mobilizadas prevalecendo a estrutura pergunta-resposta e são insuficientes as propostas de trabalho com outros gêneros orais, como debate, entrevista, dramatização, júri simulado e telejornal. Assim, a coleção não privilegia a diversidade de gêneros da oralidade e tampouco explora as diferenças entre esta e a escrita, o que se constitui num ponto fraco da obra.

O trabalho com os conhecimentos linguísticos se realiza em atividades que contribuem, prioritariamente, para o desenvolvimento das habilidades de observação e memorização de regras e conceitos, pois privilegiam a abordagem gramatical (e não a semântica e/ou a pragmática). Os exercícios da seção Gramática textual exploram as habilidades de leitura dos alunos, como a interpretação de passagens do texto e os efeitos de sentido de determinadas expressões e opiniões. Observa-se, no entanto, tendência a enfatizar a transmissão da nomenclatura gramatical e, de maneira geral, os exercícios proporcionam pouca reflexão sobre os usos da língua.

3.4.7 Português para todos

O objetivo geral da obra é desenvolver a competência discursiva do aluno-cidadão. Pleiteia a articulação das diversas seções, contando com a intervenção pedagógica do professor e com a atuação construtiva do aluno.

Embora a obra desenvolva um trabalho com os vários conteúdos de Língua Portuguesa (leitura, produção textual, linguagem oral, conhecimentos linguísticos), o ensino da gramática é privilegiado. Outro aspecto a ser observado é o excesso de seções, o que pode fragmentar e causar dispersão no trabalho pedagógico.

Os pressupostos teórico-metodológicos tentam conciliar as inspirações do sociointeracionismo de Vygotsky com aspectos de teorias da enunciação e de análise do discurso. Postulam, como metas para o aluno, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a compreensão da realidade e a participação na vida social, política e cultural.

O alcance dessas metas pressupõe o contato do aluno com rica gama de textos de gêneros diversos. A coleção estimula a união dessas metas com o estudo da gramática, partindo do argumento de que o pequeno domínio das variáveis linguísticas pode resultar em exclusão

social. E que o contato com a diversidade de gêneros discursivos requisita a ampla aprendizagem do uso da língua – um aspecto da cidadania bem formada.

Para isso, a obra considera imprescindíveis tanto a compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua quanto o conhecimento da norma culta. Portanto, seguindo a lógica da argumentação, para a excelência da capacidade de articulação do pensamento, deverá haver o inevitável estudo da gramática. Dessas conjecturas decorrem muitas das características da coleção.

Assim, a seleção textual revela diversidade de tipos e de gêneros textuais, distintos nos suportes e nas finalidades. O contexto social de uso é variado, assim como os temas e os subtemas que estruturam a coleção. Há textos verbais, não verbais, mistos que circulam na mídia impressa e na Internet; fotos, charges, quadrinhos, telas, mapas e outros. Também há significativa presença de textos literários na coleção, com destaque para autores representativos, na maioria nacionais, contemporâneos e da Região Centro-Sul.

As atividades de leitura exploram algumas estratégias que podem auxiliar o aluno tanto nas habilidades de (re) construir o significado dos textos, quanto para atentar a aspectos da expressão. Há exercícios que ativam conhecimentos prévios; que permitem aprimorar a habilidade de relacionar, às vezes comparando e generalizando, às vezes buscando apreender o sentido global dos textos ou criando inferências.

Também estão presentes práticas que conduzem à reflexão de que a significação dos vocábulos se dá em contexto; que observam meios coesivos ou examinam processos estéticos e literários. Existem perguntas que, embora simplesmente de caráter opinativo, pretendem estimular os alunos, pedindo-lhes julgamentos sobre questões de natureza estética ou afetiva ou de teor ético ou político. Explora-se também a interdisciplinaridade. No entanto, outros recursos úteis na construção dos sentidos são subestimados. Por exemplo, a questão dos dialetos e registros recebe poucos cuidados.

A produção de textos, na concepção do manual do professor, é o fim de um trajeto. Para sua condução, as atividades são desenvolvidas na extensão do capítulo – reflexões sobre o tema e práticas de análise linguística. No entanto, a diversidade de tarefas leva ao risco de dispersão, acentuado pelo desgaste de ajustes às linguagens das diferentes seções. A consequência é que as condições de produção de textos escritos são atendidas apenas parcialmente. As seções específicas que cuidam dessas tarefas têm pouco espaço e estão no final do capítulo; as propostas restringem-se a poucos caminhos para a elaboração temática, apenas insinuam a relevância da coerência e as sutilezas da forma composicional. A tarefa de refazer textos, recomendada às vezes, fica no plano teórico e volta-se para a expressão.

Duas seções em cada capítulo cuidam explicitamente da linguagem oral: Para começo de conversa e Expressão oral. A primeira incentiva o aluno a expressar o que já sabe, a criticar, a expor e defender ideias. A outra dedica-se a discussão, entrevista, debate, relato, exposição e exercícios de leitura com ritmo: declamação; trava-línguas, etc. Não se pode dizer, porém, que a oralidade seja, de fato, objeto de estudo explícito na coleção. Os gêneros orais não são caracterizados, e traços comuns e distintos das duas modalidades de utilização da linguagem (oral e escrita) não recebem atenção explícita. Há apenas, em certos momentos, algum comentário vago e genérico sobre elas.

Aos conhecimentos linguísticos, por sua vez, a obra reserva cerca de metade das páginas dos capítulos. A meta proposta é analisar aspectos da relação entre o plano da significação e o plano da expressão – isto é, criar harmonia entre o aprofundamento do sentido do texto e a consciência, no momento da composição, da função dos elementos gramaticais.

Esse toque decisivo, no entanto, é praticamente teórico. O estudo da gramática é privilegiado, acentuando o formal, a atividade metalinguística, a formalização de tópicos gramaticais, o realce a aspectos convencionais da escrita. As habilidades de uso da língua são favorecidas, mas não suficientemente, nem em todos os aspectos – na verdade a preocupação maior não é da utilização, mas da linguagem. Há discernimentos de usos, mas quase sempre filtrados pelas reflexões metalinguísticas, de sistematizações dos aspectos gramaticais e ortográficos. É importante lembrar que reflexões metalinguísticas não garantem necessariamente leitores e escritores proficientes.

3.5 Análise das obras observando se há articulação coerente entre os objetivos propostos pelos autores e as atividades de leitura, gramática e produção de texto

Visando determinar qual é, de fato, a proposta de trabalho de ensino da língua portuguesa defendida em cada livro didático, essas leituras demonstram que, a despeito da aparência extremamente diversificada das coleções, o livro didático de português é um só, já que se comporta como veículo de uma proposta quase que unívoca de ensino da língua. Isto porque as unidades de conteúdo que invariavelmente compõem o manual apresentam-se estruturadas sempre de uma única forma, e por atividades que, apesar da nomenclatura variada, são, no fundo, a mesma natureza, seja qual for à caracterização: Estudo do Texto, Estudo do Vocabulário, Compreensão/ Interpretação do Texto, Expressão Oral, Expressão Escrita, Gramática, Ortografia e Redação.

Chama a atenção o caráter unívoco da proposta contida no manual, interpretá-lo como uma tentativa - cuja consciência por parte dos autores não se pode afirmar - de recuperação das três grandes atividades linguísticas desempenhadas por todo e qualquer falante da língua na sua prática efetiva de linguagem, que são a *recepção* (ouvir/ ler), a *produção* (falar/escrever) e a *reflexão metalinguística* (ato de tomar a própria língua como objeto), agora, numa concepção sociointeracionista, foi um desafio.

As questões a seguir se colocaram de imediato:

- ⇒ *Essa tentativa por parte do livro didático é feliz?*
- ⇒ *Existe uma articulação entre os objetivos propostos pelos autores e as atividades de modo a recuperar os estudos linguísticos naturais – leitura, gramática e produção de texto?*

Procurando responder as questões foi iniciada esta parte do trabalho, limitando-se a analisar as atividades do manual, relacionadas com a prática da leitura. Assim, a pergunta norteadora da análise passou a ser:

- ⇒ *Os objetivos propostos pelos autores para a prática da leitura estão coerentemente articulados com as atividades propostas pelo manual?*

Portanto, esta análise é o resultado de reflexões feitas acerca do primeiro componente da atividade de “leitura” – ou seja, do “estudo do texto” como foi determinado – proposta feita pelo livro didático, que é o componente Compreensão/Interpretação.

Na tentativa de verificar a existência da adequação interna nos manuais, foi feita a leitura dos objetivos propostos para as atividades de Compreensão/Interpretação, procurando verificar se esses são os mesmos que se pode inferir das atividades desenvolvidas pelo aluno.

Comumente, em se tratando de objetivos, os manuais apresentam uma variação, seja entre autores diferentes, seja num mesmo autor. Mas a despeito dessa variação como é sempre possível fazer-se o esforço de se tentar depreender certa tendência dominante. É possível afirmar que, se por um lado esses objetivos encerram a preocupação de resgatar tradicionais categorias de análise literária (tempo, espaço, personagens), por outro, eles demonstram que o que se pretende é pôr em relevo a estruturação do texto como uma forma de composição escrita (divisão em partes, titulação, ideia principal, esquema, resumo). Isto pode ser verificado nas ilustrações destacadas logo abaixo:

“**Compreensão do texto** – objetivamos levar o aluno a refletir sobre os elementos estruturais e as relações de significado que deles podem ser depreendidas, de forma a poder ampliar a compreensão do texto; estabelecer relações de causa, consequência, finalidade, oposição e

controle entre os elementos constitutivos do texto; desenvolver habilidades de relacionar, comparar, justificar, exemplificar, argumentar e interpretar elementos do texto.” (BASSI e LEITE, PLE, 5:5)²

“**Compreensão do texto** – O objetivo aqui é fazer com que o aluno perceba que um texto é organizado de maneira intencional pelo autor; quando se trata do texto narrativo, chama a atenção do aluno para os momentos do enredo, as personagens, o espaço, o tempo e o narrado, de modo que o aluno utilize esses elementos em seus próprios textos.” (PROENÇA e HORTA, APEP, 5:4)

“**Compreensão do texto** – Apresenta dois principais enfoques: reconstrução do texto e identificação de elementos utilizados no texto, na composição do texto e as relações desses elementos entre si na formação do sentido.” (CABRAL, PA, 5:5)

“**Estudo do texto** – Os exercícios desta parte permitem, em última análise, a descoberta e a consciência de como os elementos da língua escrita se articulam para produzir mensagens e permitir leituras.” (FARACO e MOURA, LN, 5:8)

“**Estudo do texto** – Os objetivos dos exercícios é contribuir para a construção do sentido do texto pelo aluno, abrangendo questões de conteúdo, estrutura e análise do discurso (inferência, crítica, extrapolação, antecipação, transformação, situação-problema), análise de recursos expressivos e coesivos do texto, questões interativas e intertextuais, atividades de retextualização, de acuidade e, ainda, atividades que exploram outras habilidades como dramatização, desenho e canto; explicitação e/ou análise do gênero do texto em questão; trabalho específico coma intertextualidade, explorando outros textos que contenham algum tipo de relação com o texto principal.” (SOUZA e CAVÉQUIA, LCI, 5:7)

“**Interpretação do texto** – As seções especiais de interpretação têm como objetivo verificar e compreender as ideias abordadas pelo autor; dialogar sobre o conteúdo do texto, incentivando a oralidade e a argumentação; explorar o texto com base no tema lido permitindo a ampliação do universo cultural do aluno integrando com as demais áreas do ensino e promover a interação da língua com as questões linguísticas, semânticas e estilísticas do texto.” (SARMENTO, PLPG, 5:28)

“**Expressão**: As atividades aqui visam desenvolver as várias habilidades envolvidas na prática da leitura: a compreensão literal; a inferência de significado, o que exige o estabelecimento de relações entre elementos do texto e seu contexto; o estabelecimento de relações entre o texto e seus conhecimentos prévios; a identificação de vozes do discurso; as marcas de identificação dos textos, reveladoras do gênero textual e/ou estilo do autor; a extrapolação, no exercício da comparação, da transferência e do posicionamento pessoal; a intertextualidade, comparando

² Nas referências aos manuais, os títulos aparecem abreviados. Neste caso, por exemplo, lê-se: Português: Leitura e Expressão, volume 5, página 5 – referente a parte de apresentação ao professor.

aspectos temáticos e formais determinados pelo gênero, pelo público alvo, pelo suporte, etc.” (TERRA e CAVALLETE, PPT, 5:7)

Assim, segundo o que dizem os autores, o componente Compreensão / Interpretação tem por objetivos principais a exploração desses dois aspectos do texto nomeados ora como “compreensão do texto”, “estudo do texto”, ora como “interpretação”, ou então, “expressão”.

Tendo em vista que os objetivos aparecem, via de regra, ainda mais *esmiuçados*, na maior parte das introduções que trazem o chamado “Plano de Curso”³ para o professor, parece procedente resgatá-los nesta forma particular, já que esse procedimento dos autores pode contribuir com a presente análise da adequação interna.

Contudo, cabe esclarecer de antemão, que não se trata apenas de repeti-los, citando-os de uma outra forma, mais uma vez. Certamente, o empenho no resgate dessa natureza, é porque se fez necessária, a busca de algo absolutamente ausente no discurso da maioria dos autores: *clareza*. E como o “Plano de Curso” é o espaço para circular esse discurso onde parece haver um maior nível de detalhamento, supõem-se que ao analisá-lo será possível dar um passo certo na direção de buscar uma resposta em relação à adequação interna dos manuais. Aliás, esse esforço de buscar clareza só vem provar o quão insatisfatória seria esta análise se ela ingenuamente tomasse como ponto de referência para discussão apenas o discurso vago e confuso dos autores sobre sua proposta metodológica. Na tentativa, pois, de buscar maior precisão nesse discurso, já que somente através dela será possível identificar a concepção de leitura subjacente, se recorreu aos objetivos arrolados no tal “Plano de Curso”. Serão listados a seguir, os mais representativos, exemplificando com alguns exercícios típicos:

- “Refletir sobre os elementos estruturais do texto.” (BASSI e LEITE, PLE, 5:5)

(Página 4)

- 1- Ordene as frases seguintes, na sequência em que os fatos acontecem no texto 'Pipi'.
- a) A mãe da menina leva-a para o quarto.
 - b) Todos encaram com curiosidade a nova hóspede e sua filha, que acabam de chegar.
 - c) Os hóspedes vão chegando para o almoço.
 - d) A menina anuncia a todos que ela e a mãe já fizeram pipi.
 - e) A menina pede para fazer pipi.

(Página 99)

- 1- Quantas estrofes compõem esse poema?

³ O Plano de Curso nos Livros Didáticos analisados, vieram, muitas vezes, inseridos na apresentação, outras vezes nomeados como Manual do Professor, Manual Pedagógico ou Assessoria Pedagógica.

2- Observando o número de versos das estrofes, responda:

- a) Quantas estrofes são formadas por cinco versos?
- b) Quantas estrofes são formadas por seis versos?
- c) Quantas estrofes são formadas por nove versos?

- “Divulgar e discutir as ideias do texto.” (PROENÇA e HORTA, APEP, 5:4)

(Página 80)

1- Dê um título que expresse a ideia principal de cada uma das partes.

(Página 112)

1- Dê um título para cada parte do texto.

2- Além de contar a história do nascimento das estrelas, o narrador dá duas opiniões sobre os fatos narrados.

A primeira opinião encontra-se entre a linha 1 e a linha 4. Qual é essa opinião?

- a) O narrador diz que é um erro pensar que sempre houve estrelas no mundo.
- b) O narrador diz que é um erro pensar que nunca houve noite escura no mundo.

A segunda opinião encontra-se entre a linha 35 e a linha 37. Qual é essa opinião?

- a) As estrelas são os curumins.
- b) As estrelas são mais do que curumins, pois são os olhos de Deus.

- “Reconstruir o texto.” (CABRAL, PA, 5:5)

(Página 5)

1- Vamos observar os elementos dessa narrativa.

- a) Quais são as personagens dessa história?
- b) O narrador é uma personagem?
- c) Onde acontece a história?
- d) Quando acontece a história?

2- Vamos lembrar o que acontece nessa história:

a) Em primeiro lugar, vamos dividi-la em quatro partes, destacando os fatos primeiros. Os primeiros fatos já foram destacados. Observe:

1º) Em um acampamento de escoteiros, um grupo de meninos é encarregado de recolher galhos secos na mata.

2º) Um dos meninos, considerado mascote, distrai-se recolhendo gravetos dos demais.

Escreva o que aconteceu de importante nas outras duas partes.

b) Agora, recontar a história em forma de desenho. Em seu caderno, faça quatro quadrinhos e desenhe em cada um deles uma parte importante da história. Dê um título para cada quadrinho.

- “Descobrir como os elementos da língua escrita se articulam”. (FARACO e MOURA, LN, 5:8)

(Página 97)

1- Releia o primeiro parágrafo do texto. Nele predomina a descrição ou a narração. Por quê? Resuma-o com suas palavras.

(Página 202)

3. Leia:

Segundo um trabalho da Unesco\ o brasileiro passa uma média de quatro horas por dia diante da televisão. Trata-se da média mais alta do mundo.

Resuma com suas palavras, o trecho do texto que se relaciona com esse dado estatístico.

(Página 265)

Reescreva a frase em outra ordem, colocando o termo "certas pessoas" em duas outras posições.

9. Pergunte a seu/sua professor/a se ele/ela se sente valorizado/a como profissional.

10. Pense um pouco e depois responda: por que será que o professor precisa de uma campanha que valorize sua imagem?

- “Explorar outro texto que contenha algum tipo de relação com o texto principal.” (SOUZA e CAVÉQUIA, LCI, 5:7)

(Página 117)

Observe a seguinte foto-legenda.



Caminhos cruzados - Levar um filho à escola é uma tarefa simples e prazerosa. Afinal, tem-se a certeza de que a criança estará começando bem a difícil luta da vida. Às vezes, porém, esse trajeto traz obstáculos inesperados. Como o d cruzar com uma outra criança, abandonada, dormindo na calçada fria. Duas crianças, duas vidas com destinos diferentes. É uma grande oportunidade para ensinar a elas que muito precisa ser feito para que cenas como essa sejam cada vez menos comuns. O futuro depende delas.

(Estado de S. Paulo, 14/11/1996)

- Em relação ao tema, existe semelhança entre o texto acima e "Além da imaginação"?

- Para você, ambos os textos procuram sensibilizar o leitor a respeito dos problemas sociais ou essa característica é específica do poema? Justifique sua resposta.

(Página 161)

Conheça uma letra de música que fala de uma outra espécie animal 'que também corre o risco de desaparecer.

As Baleias

Não é possível que você suporte a barra
 De olhar nos olhos do que morre em suas mãos
 E ver no mar se debater o sofrimento
 E até sentir-se um vencedor nesse momento
 Não é possível que no fundo do seu peito
 Seu coração não tenha lágrimas guardadas
 Pra derramar sobre o vermelho derramado
 No azul das águas que você deixou manchadas
 Seus netos vão te perguntar em poucos anos
 Pelas baleias que cruzavam oceanos
 Que eles viram em velhos livros ou nos filmes
 Dos programas vespertinos de televisão
 O gosto amargo do silêncio em sua boca
 Vai te levar de volta ao mar e à fúria louca
 De uma cauda exposta aos ventos em seus últimos momentos
 Relembra num troféu em forma de arpão
 Como é possível que você tenha a coragem
 De não deixar nascer a vida que se faz
 Em outra vida que sem ter lugar seguro
 Te pede a chance de existência no futuro
 Mudar seu rumo e procurar seus sentimentos
 Vai te fazer um verdadeiro vencedor
 Ainda é tempo de ouvir a voz dos ventos
 Numa canção que fala muito mais de amor
 Roberto Carlos e Erasmo Carlos



- Você conhece outra música que também fale sobre a preservação ambiental? Qual?

- “Ampliar o universo cultural do aluno integrando com as demais áreas do ensino.” (SARMENTO, PLPG, 5:28)

(Página 63)

- 1- Procure saber que ideias foram defendidas pelos artistas modernistas e por que eles são considerados nacionalistas.
- 2- Francisco Lisboa é visto hoje como o maior representante da arte barroca no Brasil, entretanto morreu pobre. É comum acontecer esse fato? Justifique sua resposta.
- 3- Você acha que o trabalho artístico tem grande valor para a humanidade? Por quê?
- 4- De que tipo de arte você mais gosta? Explique por quê.

(Página 159)

- 1- Você sabe de outro tipo de trabalho em que se empregam crianças? Comente sobre o fato.
- 2- A maioria das crianças que trabalha não frequenta escolas, porque só tem tempo para trabalhar. Se essas crianças permanecerem analfabetas, que futuro poderão ter? Por quê?
- 3- Você acha que o empregador é o único responsável por essa situação? Por quê?

(...)

- 1- O trabalho em carvoaria é difícil até mesmo para um adulto. O que você pensa sobre o emprego de mão-de-obra infantil em atividades como essa?
- 3- Trabalhando exaustivamente, essas crianças não sabem o que é infância. Você acha que isso pode comprometer a vida delas no futuro? Por quê?
- 5- Por que essa situação ocorre em vários estados brasileiros?

- “Desenvolver a habilidade do reconhecimento das marcas de identificação dos textos, reveladores do gênero textual.” (TERRA e CAVALLETE, PPT, 5:7)

(Página 113)

Texto 1: Resenha de filme

- 1- A que público é dirigido esse texto?
- 2- Explique as informações dadas entre parênteses. Elas são importantes num texto desse tipo?
- 3- Esse texto é a resenha do filme A..I. - Inteligência Artificial.
 - a) Copie a parte em que há um breve resumo da história.
 - b) Que avaliação a revista faz do filme? Que aspectos do filme são ressaltados?

Texto 2: Entrevista

- 1- Antes da entrevista concedida por Haley Joel Osment, há um texto introdutório. Nele, é possível perceber para que público foi feita essa matéria.
 - a) Que público é esse?
 - b) Copie do texto palavras (ou informações) que comprovem sua resposta.

Como, entretanto, este trabalho não toma por “corpus” todos os livros didáticos cujos autores se manifestam na forma de um discurso introdutório, devem-se considerar incluídos

nessa listagem os autores omissos nesse sentido, tendo em vista o fato de que os objetivos acima são representativos do mesmo conjunto de objetivos que se pode inferir dos exercícios propostos por todos.

Evidentemente, há uma grande diferença entre falar em “análise literária de narrações - cuja referência não é precisa - e falar - indiscutivelmente, de uma maneira menos vaga – em analisar personagens, circunstâncias de tempo e espaço e perceber pormenores”. Tanto é assim que há sempre a possibilidade de se fazer uma correspondência exata entre esses objetivos e os exercícios que se pretendem operacionalizá-los. Dizendo de outro modo, na medida em que os objetivos listados atingem o maior grau de pormenorização, se faz possível, analisar o discurso introdutório dos autores, e, nessa medida, se cria as condições para que se proceda à pretensa análise da adequação interna.

Considerando, pois, essa possibilidade, seria possível, falaciosamente, concluir pela existência dessa adequação. Contudo, observando-se atentamente o caráter desses objetivos e desses exercícios, apresentam-se fatos que necessariamente conduzem a uma direção oposta de raciocínio. O mais fundamental deles, seguindo essa linha de raciocínio, é o fato de ambos, objetivos e exercícios, não parecerem carregar consigo uma preocupação de recuperar algo do texto que fuja do que ele tem de mais referencial. Pelo contrário, o que há é uma espécie de comprometimento com os aspectos mais imediatos do texto, o que confere à leitura um suposto caráter de “objetividade”. Isso se deve ao fato de tais exercícios tratarem o texto essencialmente pela sua via denotativa, como um conjunto preciso e unívoco de informações, que não só podem como devem, ser entendidas de um mesmo modo pelo leitor. Essa igualdade de interpretação pretendida é justamente o que denuncia a resposta que vêm expressas na edição do professor, que assim, se transforma no detentor exclusivo da chave para a interpretação do texto. É a busca do pensamento convergente, através da medida do que é mensurável na literatura, ainda que em prejuízo da sua essência. E como esses aspectos mensuráveis, os menos passíveis de diferenciação, fossem tratados privilegiadamente nessa abordagem, ao texto literário assegura-se univocidade de sentido que o mantém sacralizado.

A consequência mais imediata disso é a construção, no manual, de uma imagem de leitura como decifração desse sentido e, evidentemente, de leitor como mero decifrador. Nessa perspectiva, então, o ato de ler, visto como decodificação, passa a ser concebido com um simples ato de reprodução do sentido do texto, de forma que, uma vez garantida a paráfrase, através dos exercícios de compreensão, dá-se por garantida a leitura do texto.

Obviamente, o ensino da língua materna deve estar voltado para desenvolvimento da leitura, diante disso é possível questionar: o que pensar então daquele sentido único a ser reproduzido e daquela leitura reprodutora? Será que existe, de fato, esse sentido? Será isso leitura? Quando surgem estes questionamentos uma nova questão se apresenta imediatamente: Existe sentido nas questões de compreensão?

O que se questiona aqui é essa sacralização do texto literário pelo manual. Ou, de outro modo, a legitimidade da ótica pela qual os autores do livro didático pretendem que o texto seja compreendido ou interpretado. Sabe-se, contudo, que, seja qual for a forma de abordagem do texto literário, não se pode afirmar que existe alguma que dê conta de sua totalidade enquanto obra de arte. Porque é justamente essa condição que não o faz passível de aprisionamentos. Assim como não se pode querer guardar um raio de sol numa caixa de fósforos, a literalidade de um texto, que é o que lhe é específico, escapa a qualquer tentativa de possessão que a interpretação representa. Logo, como pretender que uma dada leitura de um texto, expressa por um questionário, transforme-se na única possível, quando, ao contrário, é o caráter plurissignificativo da literatura como manifestação artística que deveria estar sendo preservado, através, por exemplo, da menção a outras possibilidades de leitura?

Além disso, cabem outros questionamentos: estariam os aspectos referenciais do texto dando conta da sua significação? Embora sejam eles vistos pelo manual didático como fatores necessários para a compreensão do texto eles se constituem em fator suficiente de interpretação? Sem se pretender, contudo, negar a importância relativa desses aspectos na construção da leitura do texto é evidente que ele, o texto, não se encerra no domínio do meramente denotativo.

E é justamente essa essência do fenômeno literário que escapa à abordagem estanque do manual didático que, paradoxalmente, fracassa no cumprimento de seus objetivos: ao contrário do esperado, a atividade de leitura no manual desempenha o papel inglório de abstrair a literalidade do texto, através da redução de sua complexidade e da neutralização da multiplicidade de interpretações a que está sujeito enquanto fenômeno artístico.

Poder-se-ia, contudo, apontar, como contra-exemplo a essa argumentação, para aquele tipo específico de questão que solicita do aluno uma “resposta pessoal”.

Dir-se-ia, primeiramente, que, além de não ser uma regra os manuais operarem com esse gênero de exercícios, naqueles que o fazem o espaço que se lhes reserva em relação aos demais é extremamente reduzido. Além do que, se observarmos com rigor, veremos que, na sua grande

maioria, tais questões apenas escamoteiam a possibilidade de uma real atribuição de significados pelo leitor que vá além de uma leitura meramente parafrástica.

Questões, por exemplo: (BASSI e LEITE, PLE,5:100)“2. Releia a oitava estrofe e responda com suas palavras: Por que a atriz precisa de um robô?; (SARMENTO, PLPG, 5:185) “1. Na sua opinião, com que objetivo D. Celinha falou de sua vida para os alunos?” (SOUZA e CAVÉQUIA, LCI, 5:139) “5. Releia: ‘Cada um dos três queria ser o primeiro a chegar em Marte, para mostrar que era melhor.’ O que você achou dessa atitude?”, representam a maior parte das questões presentes nos manuais didáticos. Na verdade, diferem das demais apenas na forma de fornecimento da resposta pelo aluno, conforme aponta Lajolo, 1982, p.53, esse tipo de questão “visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc.”

Embora haja casos – de ocorrência menor – em que se possam encontrar propostas que solicitam ao aluno a sua opinião sobre algo específico do texto buscando o seu parecer sobre o texto como um todo, tais questões, na maioria das vezes, não diferem de forma significativa das anteriormente citadas, já que a resposta solicitada está invariavelmente condicionada à leitura imposta pelo próprio encaminhamento das questões que lhe são precedentes. De maneira que estão sempre em função do quadro de previsibilidades subjacente a esses mesmos exercícios. O que mais uma vez vem provar que existe, realmente, uma única leitura do texto sendo esperada pela maioria dos autores desses manuais. Ou, de outra forma, que a leitura ditada nas introduções não é a mesma que é efetivamente construída ao longo do livro.

Assim, a partir da análise ora realizada, é possível sintetizar a questão, abordando o seguinte: Nos livros didáticos, na sua maioria, os textos ainda se apresentam sem muito significado para os alunos, com um teor fora de sua realidade e uma linguagem inadequada, a gramática é vista apenas como um conjunto de regras, completamente desvinculada de um contexto, muitas interpretações de texto ficam limitadas a pergunta resposta escrita, sem dar muita chance ao aluno de comentar e se utilizar da linguagem oral e, finalmente, os exercícios propostos, geralmente, são mecânicos e estereotipados, desvinculados, quase que totalmente dos objetivos propostos.

Entretanto, ao se analisar os manuais didáticos, é possível perceber também, que alguns deles, editados a partir do ano 2000, anunciam que o trabalho proposto está sustentado nos ideais vigentes - na concepção sociointeracionista da linguagem. Alguns autores apontam novas seções de compreensão/ interpretação, utilizando-se de outras nomenclaturas, como: “Indo

além”, “Interagindo com o texto”, “Para além do texto”, “O diálogo entre os textos”, dentre outras, contudo, ao se analisar as proposições de forma pontual, se pode afirmar, que elas muito pouco difere das questões dos livros didáticos editados anteriormente.

3.6 Como o livro didático de Língua Portuguesa pode ser bem utilizado na sala de aula: um novo olhar do professor

O livro didático ainda vem sendo o eixo em torno da qual se baseia todo o processo de aprendizagem. É significativa a quantidade de professores que utilizam esse material como o mais importante recurso na sala de aula, norteando-se por ele, a fim de cumprir, rigorosamente, os programas do currículo escolar.

O professor, ao optar por um determinado livro didático, deve estar consciente de que se trata apenas de um, entre os muitos instrumentos de que dispõe para enriquecer o cotidiano escolar. Depende de sua atuação, enquanto sujeito mediador, não acentuar os aspectos desfavoráveis que esse material geralmente possui. Caso se configure como a única possibilidade de se realizar atividades na sala de aula, é necessário, portanto, um novo olhar em direção ao Livro Didático.

Os professores devem escolher o livro de acordo com o programa a ser desenvolvido. Do que adianta adotarem uma publicação, cujo conteúdo não esteja de acordo com o planejamento? O professor não deve planejar em cima de um livro escolhido. Essa escolha do livro didático deve estar em função dos objetivos cuidadosamente determinados e desenvolvidos de forma flexível, em sala de aula.

Cabe ao professor reverter, de forma significativa, boa parte desse quadro em relação a tão falada qualidade dos livros didáticos, promovendo grupos de estudo para analisar e escolher esse material.

Essa situação só poderá ser mudada a partir de pressões e exigências dos próprios professores, que já contam com a unanimidade e adesão das famílias e da comunidade devido a ineficiência desses materiais.

A seguir, apresentaremos algumas observações que poderão nortear essa análise, por parte do professor ⁴.

⁴ Texto elaborado a partir das instruções do PNLD, Guia do Livro Didático 2005, Vol. 2. 5ª a 8ª série, Língua Portuguesa.

Assim como em outras áreas, o livro didático de Língua Portuguesa deve-se pautar pela clareza e correção dos conceitos e das informações que veicula. Ainda que os objetivos do ensino, nesta área, sejam essencialmente práticos, é necessário recorrer a informações e conceitos capazes de conduzir o educando a refletir sobre os fatos de linguagem envolvidos e de desenvolver as capacidades necessárias à proficiência escrita e oral. Para que os livros cumpram com eficácia ambos os propósitos, é indispensável que estejam isentos de erros e/ou de formulações que induzam a erros.

Uma vez que a natureza dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é essencialmente procedimental, as deficiências metodológicas são particularmente sérias nesta área. Daí a necessidade de o livro didático explicitar as concepções de língua e de ensino-aprendizagem a partir das quais se estrutura.

Ler, escrever e falar segundo as regras socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades básicas – de natureza discursiva, textual e gramatical –, que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, comprometem o desenvolvimento de estratégias e de capacidades fundamentais e levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.

Nesse sentido, seja qual for a opção, o livro didático não pode deixar de atender a três requisitos metodológicos básicos:

- deve mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem;
- deve explicitar sua proposta metodológica, respeitando os preceitos básicos que lhe dão identidade e permitem não só identificá-la, mas compreender seu alcance. No caso de o livro didático recorrer a mais de um modelo metodológico, deve indicar claramente a articulação que pretende estabelecer entre eles;
- considerando-se as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos livros didáticos da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem.

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea de textos do livro, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao estudante uma amostra o mais variada e representativa possível desse universo letrado.

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção de textos, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias e procedimentos, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

As atividades de exploração do texto têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só se constituem como tais, na medida em que:

- encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações;
- explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados;
- desenvolvam estratégias e capacidades inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir, especialmente as capacidades apreciativas envolvidas na leitura crítica.

As propostas de produção de texto escrito devem visar o desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades;
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros ou tipos abordados, sem se restringir à exploração temática;
- desenvolver as diversas estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Os conhecimentos linguísticos objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, quanto para a capacidade de análise de fatos da língua e da linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- ter peso menor que os relativos à leitura, à produção de textos e à oralidade, especialmente aqueles relativos à morfossintaxe;
- estar relacionados a situações de uso;
- considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, situando a norma culta nesse contexto linguístico;

- subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros e tipos de texto;
- estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

O aluno chega à escola dominando a linguagem oral, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno, quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o estudante desvendará o mundo da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral.

Assim, como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas. Caberá, portanto, ao livro didático, no que diz respeito a esse domínio:

- favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;
- recorrer, portanto, à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos;
- explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.

CONCLUSÃO

À medida que as reflexões acerca da prática pedagógica, por meio do Livro Didático, foram apresentadas, ficou claro que o que importa, de fato, é o posicionamento do professor, pois, à proporção que ele vai se posicionando, “as coisas” vão caminhando.

Está mais do que constatado que se o instrumento referencial básico de trabalho do professor, no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental, é o Livro Didático, é preciso prepará-lo, dar-lhe possíveis perspectivas de ação, guiá-lo na transformação de sua prática pedagógica. É necessário que sejam repensados os conhecimentos “transmitidos”, assim como o seu modo de transmissão/assimilação/construção.

Sem esta sensibilização (que não quer dizer ficar a este nível) tão importante e tão pouco posta em prática, o melhor livro didático poderá ser inadequado e o trabalho comprometido.

Ressalta-se ainda a importância de o professor, na prática diária de sala de aula, fazer com que o conteúdo do livro didático torne-se reflexo das diferentes partes da realidade que é dinâmica e mutável.

É notório afirmar, ainda, que, diante da minha experiência, enquanto professora há mais de 15 anos, que o Livro Didático está melhor, ou quem sabe, está mudando. Essa mudança decorre de fatores da necessidade de uma política educacional mais consistente, adequada às necessidades sociointeracionais vigentes. A “cara” e o “corpo” do Livro Didático estão em processo de transição, cuja tendência converte para a qualidade, ainda que existam algumas restrições.

Essa vertente para o aprimoramento do Livro Didático, também se deve ao PNLD - Plano Nacional do Livro Didático, que vem fazendo uma análise criteriosa desses livros, já eliminando algumas obras do mercado. É uma prática que, até certo ponto, vem dando certo e que poderá auxiliar favoravelmente o professor/educador, que se detém a analisar as proposições, principalmente com a disponibilização dos guias, com as resenhas que apresentam uma análise daqueles aprovados pelo Programa.

No entanto, enquanto observadora da prática pedagógica, seja como professora de Prática de Ensino/Estágio, e ainda em sala de aula enquanto educadora tenho notado que o Livro Didático, não tem sido mais o único recurso utilizado pelos professores - o que poderia ser notório se não fosse a percepção, ainda que duvidosa, de que o que existe é uma fuga desses professores por não estarem se adaptando às novas concepções/propostas pedagógicas que o manual didático apresenta, principalmente nos quatro últimos anos. O professor, ainda enraizado pela concepção tradicional por sua formação, ainda se nega às mudanças, por uma série de razões que não cabe neste momento analisar e/ou julgar.

Acrescento ainda que, mesmo não se tratando das coleções completas em que as questões levantadas aparecem, o fato de elas serem generalizáveis para boa parte dos outros livros é um segundo e fundamental ponto a conferir importância à análise efetuada. Resta-me esperar que ela – caindo em mãos de professores ou daqueles que são responsáveis por sua formação – possa trazer alguma contribuição para a crítica e a melhor utilização destes ou de quaisquer outros livros similares.

Ao concluir este trabalho de análise do Livro Didático, cumpre-me destacar a importância que ele teve para o meu crescimento pessoal, enquanto professora de língua portuguesa, e que poderá vir a ter para aqueles que tiverem acesso as análises aqui apresentadas.

Por meio das leituras e das reflexões pontuais que fiz, foi possível adentrar por questões que passavam, na maioria das vezes, despercebidas. É bom lembrar, que para escrever sobre o tema necessitei entrar pela história, analisar as políticas públicas de acesso ao livro, relacionar as concepções de ensino da língua, discutidas na atualidade, com as propostas apresentadas nos manuais para poder com propriedade discuti-lo.

Sendo assim, tudo isso me autoriza nesse momento, afirmar que os livros didáticos continuam a apresentar problemas, contudo, insisto que o livro didático precisa ter seu papel redimensionado, diminuindo-se sua importância e buscando outros instrumentos didáticos, como o caderno, materiais diversificados que inclui textos paradidáticos, não-didáticos, jornais, revistas, redes informacionais, etc. A articulação de todos esses recursos, tendo em vista as metas projetadas para as circunstâncias concretas vivenciadas pelos alunos, é uma tarefa que professor jamais poderá abrir mão e sem a qual seu ofício de mestre perderá o enlevo. É importante destacar que, ao pretender a diminuição da importância relativa do livro, estou bem distante daqueles que pretendem a sua eliminação. Tenho afirmado que o livro precisa ser utilizado de modo adequado. O livro mais precário é melhor do que nenhum livro, enquanto o mais sofisticado poderá tornar-se prejudicial, se utilizado de modo inadequado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, H. A. **Gramática ilustrada**. São Paulo: Moderna, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, A. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, Brasília: INL, 1986.
- BAGNO, Marcos. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1982.
- _____. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999. 148 p.
- BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNS praticáveis? In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs** / org. Roxane Rojo. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BARBOSA, Rui. 'Reforma do ensino primário'. In: __ **Obras completas**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, s.d. p. 223.
- BECHARA, E. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB - Mercado de Letras, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADERNOS CEDES. São Paulo, n. 18 (n. especial – **O cotidiano do livro didático**), 1987.
- CAMARGO, L. **O papel da ilustração nos livros para crianças**. Jornal da Alfabetizadora. Rio de Janeiro, n. 8, 1990.
- FONTES, J.B. **O livro didático e a boa comunicação**. Leitura: teoria e prática. V. 3, p. 22, julho/1984.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática: trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, n. 9, p. 5-46, 1987.

FRANCO, M.L.P.B. **O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982.

_____. **O livro didático e o estado.** Revista Ande. São Paulo, v 1, n. 5, p. 19, 1982.

FREITAG, B. et alii. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: INEP – REDUC, 1987.

FREITAG, B., MOTTA, V.R. E COSTA, V.F. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE – FAE. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries.** Brasília, 1994.

FRASÃO, Manoel José Pereira. **Cartas do professor da roça.** Rio de Janeiro. Paula Brito, 1863-64. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional/Typ. (Originalmente as cartas foram publicadas no jornal Constitucional)

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1987.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. In: **Revista em Aberto.** Brasília: INEP 1991. p. 3-12.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação:** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1 1996. 148 p.

_____. **Portos de Passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 7ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125 p.

_____. Recuperando as Práticas de Interlocução na Sala de Aula. In: **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão. v. 4. nº 24. nov. / dez., 1998. p. 5-19.

_____. Ensino de Gramática X Reflexão sobre a Língua. In: **Dois Pontos:** outono/inverno, 1993. p. 11-14).

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 6 ed., 2001.

LELLA, C. **Os livros-textos do primário intensivo para adultos: principais interesses e opiniões de seus usuários.** Cadernos de Pesquisas. São Paulo, n. 61, p. 30-41, 1987.

LOPES, A. **Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p. 101-2, 1987.

MARTINS, Maria Helena. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 4ª ed., 1994.

MOLINA, O **Quem engana quem**: professor X livro didático. Campinas: Papyrus, 1987.

MOYSÉS, L.M.M. **O cotidiano do livro didático na escola**: as características do livro didático e os alunos. Brasília: INEP, 1985.

NASPOLIN, A.Tereza. **Didática de Português**: tijolo por tijolo. São Paulo, 1996.

NEGRÃO, E.V. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p. 86-7, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NOSELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NOSELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, J.B.A. **A pedagogia e a economia do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983a.

_____. **Subsídios para uma política do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983b.

OLIVEIRA, J.B.A. **Os livros descartáveis**: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 44, p. 90-4, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho sim

OSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e ensino de literatura. In: **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 26-30.

PERINI, A. Mário. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Por uma nova gramática do português**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras: 1997.

_____. Gramática e Política. In: **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.

_____. Sobre o Ensino de Português na escola. In: **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 206.

PINSKY, J. É possível um livro didático para o terceiro mundo? In: **Estado e livro didático**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1985.

PINTO, R. P. **O livro didático**: alguns resultados de pesquisa, muitas indagações. Revista Ande, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 27, 1982.

_____. **A representação do negro em livros didáticos de leitura**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p. 88-92, 1987.

PRADO, Coraci Helena. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. Universidade Federal de Goiás/ Campus Avançado de Jataí, 1999. 47 p. (Monografia)

REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor. **Didática do português**. 2 ed., ver, e aum. Lisboa: Universidade Aberta. 1992. 206 p.

RODRIGUES, Ana Lúcia et ai. **Leitura e produção de textos**: ações coletivas da escola. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: v. 2, nº 10, p. 59-65, jul. / ago. 1996.

ROSEMBERG, L. **O livro didático**. Revista Ande, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37, 1987.

SANTOS, J.R. **Livro didático**: um mal necessário? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p. 99-100, 1987.

SCHEIBE, L. **O Livro didático e as contradições de real**. Revista Ande, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 20, 1986.

SCOLARO, Maria Elvira N. L. **A prática da Língua: jogos e desenhos incrementam o ensino da gramática**. In: *Revista AMAE EDUCANDO*, nº 252. Junho/1995. p. 32-35.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Superintendência do Ensino Fundamental. **Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental** — 1ª a 8ª série. 2 ed. Goiânia: SEED, 1992. 91 p.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. et al. **O Ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986. 74 p. (Projeto Magistério).

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Contradições no Ensino 1 de Português**: A língua que se fala X a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1995. 94 p. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

SILVA, T. R. N. **O livro didático**: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 44, P. 88-101, 1983.

SMOLKA, Ana Luísa e GÓES, Maria Cecília Rafael.(Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 3ª ed., 1994.
SOARES, Magda B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 3 ed., São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 194 p.

STAUB, Augotinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, Elvo & KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.) **Linguística aplicada ao ensino de português**. V ed. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1992. p. 17-31.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995. 241 p.

TRIUNPHO, V.R.S. **O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p. 93-5, 1987.

VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
Encontrando Forrester. Dir. Gus Van Sant. Vídeo Locadora: Canal 04. DVD nº 3789. Vitória da Conquista – BA, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. **A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**. Educação em Revista: *UFMG*. Belo Horizonte: nº 16. Dez. 1992. p. 23-30.

_____. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALENTE, André. (org.). **Aulas de Português: Perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999. 268 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 1996, 158 p.