

## REFLEXO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO LIVRO DIDÁTICO: AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA

Erica Poliana Nunes de Souza Cunha (UFRN)

ericapolianan.s.c@hotmail.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN)

penhalves@msn.com

Tempos atrás, a valorização dada à educação, especificamente, ao professor era diferente, pois se dizia que *os professores eram da elite cultural e os alunos, da elite*, pois, embora houvesse deficiências, os professores eram capacitados e existia um ambiente propício para quem seguia tal vocação. A partir da década de 70/80, com a política de democratizar a educação, o número da população escolar aumentou muito, sendo necessário criar mais profissionais. Para atender a tal demanda, formaram-se vários professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico, junto a isso, como solução, foi oferecido o livro didático. Esse material, supostamente, supriria todas as falhas do ensino, já que os conhecimentos a serem desenvolvidos em sala estariam selecionados, didatizados. Assim, *automatizou-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material* (GERALDI, 2003). Concepção que até os dias de hoje, muitas vezes, são utilizados e seguidos em sala de aula. O livro didático (LD) continua ser, raras exceções, o material que delimita o que deve ou não entrar em sala de aula, visto que esses materiais são veículos de ideologias ligadas às hierarquias das classes sociais e são reflexos de uma vertente teórica.

Concernente a essas questões, propomos para este trabalho uma análise entre o que propõe o aporte teórico adotado no livro, especificamente no manual do professor, e as atividades propostas nos capítulos destinados à leitura e à produção de texto da coleção de livros didáticos do Ensino Médio “Português: contexto, interlocução e sentido” de Abaurre *et al* (2010). Para tanto, utilizamos, como norteadores teóricos, as reflexões de Bakhtin (2010) sobre gênero discursivo e Suassuna (2006) acerca do livro didático. Ademais, trata-se de uma investigação de natureza qualitativo-interpretativista e se insere na área de Linguística Aplicada e faz parte de um projeto maior intitulado “Gênero Discursivo: circulação, produção e análise em sala de aula” que visa a fazer uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa desenvolvida por integrantes do Grupo de pesquisa “Práticas discursivas na contemporaneidade”.

### 1. Livro didático de Língua Portuguesa: *um mal necessário*

Os livros didáticos surgiram com o intuito de sanar um déficit na capacitação do professorado, no entanto, hoje, constitui-se tal qual um objeto veiculador de ideologias que envolvem a atual situação socioeconômica do país. Esse objeto envolve questões como a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa, o papel ideal e ideologicamente atribuído à escola e a visão do aluno como um ser em formação.

Por isso, os manuais didáticos podem ser julgados como um instrumento enriquecedor para a sala de aula, bem como um vilão. É enriquecedor, pois apresenta

uma sistematização e seleção de conteúdos e norteadores de avaliação que auxiliam e facilitam a prática escolar do aluno. Por outro lado, a vilania se sobressai, visto que os apontamentos de estudiosos em relação às problemáticas advindas do uso do LD são inúmeros, vão desde o conteúdo adotado à eximção do professor como autor-criador das suas aulas.

Em relação ao conteúdo, Suassuna (2006), em seu livro *Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa*, aponta os principais problemas enfrentados no livro didático, entre eles estão: fragmentação/seriação dos conteúdos; concepção mecanicista da escrita/leitura; tom repetitivo dos textos e exercícios; violação das características essenciais do texto como unidade interativa; exercícios mecânicos; equívocos ou fragilidades conceituais; e visão estreita do conhecimento como algo acabado. Já em relação ao papel do LD como instrumento orientador do professor, Barreto e Monteiro (s/d), no artigo *Professor, livro didático e contemporaneidade*, dizem que o problema está no docente considerar tal material um suporte definitivo e único a ser seguido, assumindo papel onipotente, e por isso muitas vezes ameaçador, no processo pedagógico.

Dessa forma, evidencia-se que as discussões convergem quando a relação é manual didático e o professor. O livro didático não deve ser a única fonte teórica do professor e, muito menos, a única fonte de conteúdo e de atividades dos discentes. Assim como disse Suassuna (2006), os livros didáticos são *um mal necessário*.

## 2. Análise do *corpus*

A coleção de livros didáticos *Português: contexto, interlocução e sentido* é fruto de um trabalho coletivo oriundo de estudos teóricos e de uma prática pedagógica, já que as autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara apresentam em seus currículos anos de docência, além de experiências com produção de material didático e com avaliação de processos seletivos no Brasil. Em relação ao LD, a coleção destinada ao ensino médio se apresenta em três volumes, em cada volume há a divisão em blocos de acordo com a área a ser estudada – literatura, gramática e produção de texto – e, ao final de cada livro, consta o manual do professor. Para este trabalho, como foi delineado nos objetivos, atentamo-nos para o manual do professor e aos capítulos de produção de texto.

No manual do professor, assim como a parte destinada ao aluno, há a divisão em áreas e seguem uma estrutura comum: explanação sobre a concepção teórico-metodológica para cada área, uma breve explicação das sessões destinadas aos alunos, um texto teórico de algum especialista na área para reflexão e uma série de indicações de livros para que o docente tenha um embasamento teórico além dos disponibilizados pelo livro e monte sua própria biblioteca.

A primeira sessão, destinada ao embasamento de literatura, expõe a concepção e os objetivos que o professor deve ter apreendido para desenvolvimento da docência quanto ao ensino da literatura. Para os autores, a literatura deve ser explorada segundo

dois véis: estimular a fruição e orientar o resgate de informações. Segue a passagem do manual onde encontramos esses objetivos do ensino de literatura

*Ajudar os alunos a descobrir o universo dos livros como um espaço mágico, lúdico e de prazer pode (e deve) ser um deles. Propor o contato com um importante repertório artístico cultural criado pelos seres humanos ao longo de sua trajetória certamente é outro. A realização desse objetivo implica colocar à disposição dos alunos conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto discursivo em que um determinado texto foi escrito para, assim, terem condições de atribuir sentido ao que leem, mesmo que séculos separem o momento de leitura do momento de criação do texto.*

Já a segunda sessão, dedicada à explanação sobre o ensino de gramática, é posta como um conteúdo necessário se aplicado ao texto, tais quais os estudos da linguagem na contemporaneidade indicam. Propõe-se, assim, uma prática que foge da gramática tradicional *metalinguageira* e vai para perspectiva da linguística textual, observando a estrutura para a construção de sentido do texto. Abaixo, as palavras das autoras:

*Todo o estudo de gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem que prevê a interação entre interlocuções diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores.*

Assim, observamos a partir dessas metas supracitadas tanto para o ensino de literatura quanto para o de gramática, uma atuação pedagógica que preza pela leitura, compreensão e apreensão dos diversos gêneros. Isto é, não cabem, unicamente, aos capítulos de produção de texto essas competências.

Por fim, encontramos, no manual do professor, a sessão sobre a concepção adotada para o ensino de leitura e de produção de texto. Nessa, as autoras ressaltam a importância do professor ser, antes de tudo, um leitor, pois só é possível conhecer e despertar a magia da leitura quem já experienciou tal prazer e ressalta, mais uma vez, a importância do professor se capacitar para que conheça os usos e as técnicas da escrita. Além disso, a coleção coloca como meta principal, para o ensino de língua presente em sua didática, a importância dos alunos aprenderem a diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente produzida. Para tanto, os criadores do LD *Português: contexto, interlocução e sentido* adotam a concepção dos gêneros discursivos, advinda dos estudos bakhtinianos, segue uma passagem que comprova tal afirmação:

*[...] qualquer texto é, na verdade, o resultado final de um processo que contou com a participação de diferentes agentes: o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural, etc.) e os meios pelos quais irá circular. Todos esses agentes discursivos interferem, em maior ou menor grau, no resultado final.*

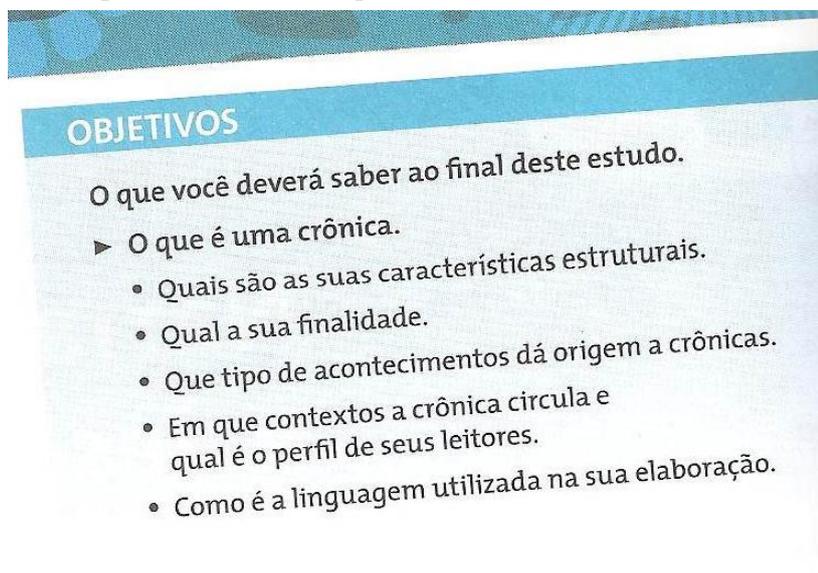
Junto a isso, Abaurre *et al* (2010) justifica para o professor a seleção de gêneros disponibilizados, optando por gêneros cujas características estruturais, estilísticas e temáticas precisam ser reconhecidas e exercitadas pelos alunos e não se fazem presente nas réplicas do cotidiano, além de propor um estudo sistematizada dos gêneros orais.

Sendo assim, a fim de contrastar os norteadores teóricos expostos no manual do professor, partimos à prática do LD destinada aos discentes. Assim como as outras sessões, esta se divide em unidades, cada uma delas aborda uma ou duas sequências e cada capítulo dessas unidades se restringe a um gênero, tendo a predominância por selecionar gêneros da sequência argumentativa e expositiva. Abaixo um quadro expositivo dos gêneros adotados de acordo com a série de ensino.

<b>Volume 1</b>				
	<b>Unidade 7</b>	<b>Unidade 8</b>	<b>Unidade 9</b>	<b>Unidade 10</b>
Sequências textuais	Discurso	Narração e descrição	Exposição e injunção	Argumentação
Gêneros discursivos	-----	Relato, carta pessoal, e-mail, diário e notícia	Reportagem e textos instrucionais	Textos publicitários e resenha
<b>Volume 2</b>				
	<b>Unidade 6</b>	<b>Unidade 7</b>	<b>Unidade 8</b>	
Sequências textuais	Narração e descrição	Exposição	Argumentação	
Gêneros discursivos	Crônica e biografia	Texto enciclopédico	Carta argumentativa, artigo de opinião e editorial	
<b>Volume 3</b>				
	<b>Unidade 7</b>	<b>Unidade 8</b>		
Sequências textuais	Exposição	Exposição e argumentação nos vestibulares		
Gêneros discursivos	Texto de divulgação científica e relatório	Texto dissertativo-argumentativo		

Os capítulos de produção de texto estruturam-se em sessões: Objetivos, Leitura, Análise, *Gênero: definição e usos* e Linguagem, *Produção de (...)*. A penúltima sessão subdivide-se em tópicos – Conceito, contexto de circulação, linguagem, estrutura e leitores das (...) – direcionados aos elementos necessários para construção do gênero para que o aluno compreenda que a linguagem é histórica (contexto), é endereçada (leitor) e regida por intencionalidades comunicativas.

A sessão *Objetivos* é um roteiro de estudo destinado ao aluno, direcionando quais são os conhecimentos a serem adquiridos no capítulo. Para melhor visualização, tomamos o exemplo do volume 2, capítulo 24 da unidade 6.



Após traçar as metas do conteúdo, os autores estimulam a observação do modelo composicional do gênero por meio de um exemplar prototípico do gênero trabalhado. Posteriormente, há a tentativa de uma *compreensão responsiva-ativa* desses alunos por meio de questionamentos que os levam a refletir sobre o conteúdo temático abordado pelo gênero e as escolhas linguísticas feitas para a construção do sentido do texto. Esses questionamentos fogem à mera identificação do que está contido no texto. Segue alguns desses questionamentos:

1. No contexto religioso, *purgatório* é o local onde ficam os pecadores para puragar, purifica suas almas dos comportamentos considerados “impróprios”. De acordo com o texto, que comportamentos estariam sendo purgados pelas pessoas que ainda podem ser encontradas nas ruas de Des Moines?

2. A expressão **por isso**, empregada no início do quarto parágrafo, estabelece uma relação de sentido entre a crítica e aquilo que é apresentado nessa passagem do texto. Que sentido é estabelecido entre a crítica e o conteúdo desse parágrafo?

Os tópicos agregados à sessão *Gênero: definições e uso* estão relacionados aos elementos constituintes dos enunciados, conceitos advindos dos estudos bakhtinianos sobre gênero discursivo. Esses funcionam como o estudo teórico do aluno, tendo sempre como norte um exemplar.

A culminância dos capítulos se dá na sessão *Produção de (...)*, subdivida nos tópicos: *Pesquisa e análise de dados*, *Elaboração* e *Reescrita do texto*. O primeiro tem a função de ampliar o conhecimento do aluno em relação ao conteúdo temático que será utilizado da produção, para isso ele disponibiliza de vários meios, como: notícia de revista ou da internet, blogs e outros; e ao final, dá o comando para produção. Esse

comando sempre constrói uma cena enunciativa e indica um endereçamento seja um jornal ou uma revista fictícia. Já o tópico elaboração é um roteiro de aspectos que auxiliarão o aluno a produzir o gênero solicitado, para tanto, a coleção usa como estratégia didática questionamentos. Ademais, as autoras destinam um tópico apenas para a reescrita, colocando o discente a desenvolver um olhar crítico sobre sua escrita.

## 2. Elaboração

- ▶ No primeiro texto transcrito na abertura deste capítulo, o jornalista Arthur Dapieve apresentou um “roteiro” a ser seguido para levantar informações importantes no momento de elaborar uma biografia. Reveja essas recomendações e siga aquelas que forem pertinentes para a execução da sua tarefa.
- ▶ A estrutura da biografia admite alguma liberdade para o autor do texto. Você pode, por exemplo, destacar um fato muito importante da vida da pessoa a ser biografada e, a partir do relato desse fato, mostrar as relações entre ele e outras informações relevantes a serem apresentadas ao leitor.
  - De todos os acontecimentos marcantes da vida da personalidade escolhida, qual deles você considera mais inspirador para seus futuros leitores?
  - Que aspecto(s) desse acontecimento poderia(m) ser destacado(s)?
  - De que modo tal acontecimento pode simbolizar a personalidade de quem você está biografando? Por quê?
  - Qual é o contexto (histórico, social, etc.) em que se insere a pessoa a ser biografada?
  - Que dados desse contexto precisam ser resgatados para que o leitor compreenda o sentido maior dos acontecimentos narrados?
- ▶ Lembre-se de valorizar o uso que você faz da linguagem, buscando descrições criativas, nas quais você ofereça ao leitor elementos visuais para que ele possa “recriar” a cena que está sendo apresentada no texto.
- ▶ Há alguma fala da personalidade biografada que possa ser incorporada ao texto?
- ▶ Não se esqueça de levar em conta o perfil do leitor para o qual você está escrevendo.
  - Quem se interessaria pela história da vida da personalidade escolhida por você?
  - Que características (idade, gostos pessoais, etc.) teriam esses leitores?
  - O que, na vida dessa personalidade, pode ser destacado para promover uma certa identificação entre quem está lendo o texto e a história que ele conta?

A ideia do tópico elaboração, como pode ser visto acima, é desautomatizar a escrita dos alunos, os exemplares são para conhecimento do gênero e não para serem copiados. Neste caso, há um trabalho didático para construção da autoria textual.

## Conclusão

A conclusão a que se chegou após esta investigação que se propôs a evidenciar e analisar a questão da teoria na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre *et al* (2010), direcionada ao ensino médio tanto no seu manual do professor quanto na parte destinado aos alunos é que existe uma forte influência bakhtiniana nas suas propostas de trabalho com linguagem. Usa-se terminologia e conceitos que evidenciam esse aporte teórico. Fica claro que, assim como sugere as diretrizes de ensino de língua portuguesa, a obra trabalha uma grande diversidade deles com o intuito de ampliar o conhecimento do aluno quanto à atividade comunicativa. . No entanto, a coleção peca quando não apresenta para o ensino médio uma perspectiva sistematizada dos textos verbo-visuais.

## Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARRETO, B. C.; MONTEIRO, M. C. G.G. **Professor, livro didático e contemporaneidade**. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11983@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11983@1). Acesso em 15 de Ago de 2012.

GERALDI, J. W. **Portos da Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SUASSUNA, L. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária, 2006.