



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgl.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA CAMPINHO

**O SILENCIAMENTO E O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE
LEITURA NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
UM ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO**

Salvador
2007

ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA CAMPINHO

**O SILENCIAMENTO E O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE
LEITURA NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
UM ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras e Literatura da Universidade Federal da Bahia,
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Letras.

Orientadora: PROF^a.DR^a. América Lúcia Silva César

Salvador
2007

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa – UFBA

C196 Campinho, Rosemary Lapa de Oliveira.

A introdução do livro didático nas aulas de leitura no ensino médio da rede pública de ensino : um estudo de cunho etnográfico / Rosemary Lapa de Oliveira Campinho. 2006. - 142 f. : il.

Inclui anexos.

Orientadora : Profª Drª América Lúcia Silva César.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

1. Livro didático - Brasil - História . 2. Educação e Estado - Brasil. 3. Língua portuguesa - Livros de leitura (Ensino Médio). 4. Jovens - Livros e leitura - Salvador(BA) - Estudo de caso. 5. Silêncio. I. César, América Lúcia Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de

Letras. III. Título.

CDU - 371.671(081)

CDD - 371.32

Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.

(Brecht em “No caminho com Maiakovski” registra
o que o poema chama de velha história)

A

Todos os alunos e alunas, professores e professoras que acreditam na educação.

Toda a comunidade escolar da Escola Estadual da Fonte Nova, meu cenário de trabalho, pesquisa e afetos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e fé para enfrentar essa empreitada;

A Fernando Campinho, que me ofereceu apoio e subsídio, sem os quais essa pesquisa não se consolidaria;

A Maria Fernanda e Bruna Maria, minhas filhas, amigas, companheiras, motivos de tudo quanto eu faço;

A Dilce e João, meus pais queridos. Izilda, João e Gelson, irmãos que sempre acreditaram em mim;

A América Lúcia Silva César, minha orientadora, que acreditou em meu trabalho, sempre;

A meus alunos de estágio supervisionado II, de 2005.2, colaboradores, companheiros, que tanto me ensinaram;

Aos meus colaboradores, aqueles que me concederam entrevista, que responderam aos questionários, aqueles de quem obtive relatos, esses que construíram comigo esta pesquisa;

A todos aqueles que um dia foram meus alunos e me ensinaram a pensar sobre a educação e sobre o meu fazer pedagógico;

O meu muito obrigada a todos por percorrerem, em algum momento, essa jornada ao meu lado.

RESUMO

Este trabalho pretendia, originalmente, verificar e analisar que concepção de leitura direciona os trabalhos do professor, da professora de língua portuguesa do ensino médio e que impacto causa, em suas aulas, a introdução inédita do livro didático de língua portuguesa nas escolas estaduais brasileiras, pelo Governo Federal. Na verdade, esse objetivo foi alcançado, mas, por ser uma pesquisa de cunho etnográfico, outras nuances desse processo explicitaram-se e procurei analisá-las. As pesquisas revelaram algumas categorias de silenciamento presentes na prática de ensino da língua materna, bem como nas orientações para o ensino veiculadas pelos documentos do MEC. É o que se encontra no último capítulo, quando são discutidas as relações entre os conceitos de silêncio e barulho no fazer pedagógico, sob a perspectiva de silenciamento. Ainda sob um olhar descritivo, é feita uma análise de como vem sendo apresentada a proposta de atribuição de sentidos aos textos trabalhados no livro *Português: Linguagens*, usado pelas professoras do primeiro ano do EM e seus alunos, na Escola estadual da Fonte Nova e qual a sua concepção de língua, linguagem, texto e ensino de língua. Para tanto, é feita uma abordagem histórico-bibliográfica, sintetizando a história oficial da educação formal e acadêmica no Brasil, a história do livro didático e as políticas a ele referentes.

Palavras-chaves: Livro didático, leitura, silêncio, ensino.

ABSTRACT

Originally, this work intended to verify and analyze which conception of reading orients the works of the teacher in relation to language teaching, if and how the teacher aimed at altering his/her pedagogical practice regarding the production of reading with the introduction of the textbook for the first time in Brazilian public high schools by the Federal Government. Actually, this objective was achieved, but, for being an ethnographic research, other nuances of such a process emerged and then I opted for analyzing them. The study revealed some categories of silencing in mother tongue teaching practices as well as in teaching orientations determined by Brazilian public policies. This topic is part of the last chapter when it has been discussed the relationship between the concepts of silence in the pedagogical process, under the perspective of silencing. It has been made an analyze about the proposal to attribute sense to the texts worked in the book *Português: Linguagens*, used by the teachers in the first year of the High School and their students, at *Escola Estadual da Fonte Nova*, and the adopted conception of language, text and language teaching, is being conducted. For this purpose, it has been done a historical-bibliographic approach, synthesizing the official history of formal and academic education in Brazil, the history of the textbook, and the policies concerning such a material.

Keywords: Textbook, reading, silence, education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional do Ensino Básico
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
EF	Educação Fundamental
EM	Ensino Médio
EO	Estagiário (a) Observador (a)
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEEM	Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro no Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
USAID	United State Agency for Internacional Development

SUMÁRIO

1	INÍCIO DE CONVERSA...	10
2	O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL – UM PASSEIO PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	15
2.1	A EDUCAÇÃO NO BRASIL	15
2.2	O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	24
2.2.1	PNLD, uma história que começa com o decreto nº. 91.542/85	33
2.2.2	Uma abordagem sobre o guia do livro didático	38
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	41
2.3.1	O livro didático <i>Português: Linguagens</i>	45
2.3.1.1	Apresentação e organização da obra	48
2.3.1.2	Abordagem metodológica da obra	51
3	A LEITURA NA ESCOLA	54
3.1	A LEITURA NA ESCOLA BRASILEIRA	57
3.2	OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	63
3.3	O LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> E A LEITURA	67
3.3.1	Aporte teórico explicitado na obra	68
3.3.2	Proposta de produção de leitura	71
3.3.3	A abordagem do texto no livro e a interpretação	73
4	PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.1	SOBRE O MÉTODO ETNOGRÁFICO.	85
4.2	O CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	86
4.3	PERCURSO DE PESQUISA	88
5	O SILÊNCIO NA LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO	94
5.1	ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA	94
5.2	SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E DISCIPLINA	99
5.2.1	Por que o silenciamento?	102
5.3	O SILENCIAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA	105
5.3.1	Silêncio e opressão	105
5.3.2	Silêncio e resistência	113
5.3.3	O silêncio, o livro didático de língua materna e as políticas públicas de educação	116
5.4	A LEITURA E O SILENCIAMENTO DA LEITURA	121
6	PARA NÃO DIZER QUE EU ME CALEI!	125
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	134
	ANEXO	136

1 INÍCIO DE CONVERSA...

O Ensino está em crise, ou em mutação, como ressalva Coelho (2000). A escola brasileira tem passado por mudanças estruturais para atender à “necessidade de fomentar a ascensão econômica da massa trabalhadora”, relata essa autora e aponta como entraves para o sucesso dessa nova política escolar “o número insuficiente de escolas, instalações inadequadas, professores deficientemente formados e mal remunerados, projetos falhos de política cultural de fomento”. Há que se acrescentar, agora, nesse bojo, de forma inédita até então, o incentivo ao uso de livro didático pelo Governo Federal, nas escolas públicas de ensino médio.

Bezerra (2005), ao fazer um histórico do uso do material didático nas escolas brasileiras, ressalta que o livro didático facilitou a tarefa do professor, mas diminuiu a sua responsabilidade na escolha sobre o que e como ensinar. Esta mudança “despertou uma atenção renovada de educadores e pesquisadores, suscitando debates e polêmicas” (RANGEL, 2001, p. 07). Giroux (1987) defende que a tendência em reduzir a autonomia dos professores torna-se evidente através da produção de “pacotes de materiais curriculares” e da adoção de livros escolares que contribuem para a desqualificação docente, pois padronizam a instrução e a transforma em rotina, comenta esse autor.

Em pesquisa realizada por Antônio A. G. Batista (2001, p. 33) sobre os livros adotados pelos professores no ensino fundamental¹, através do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse autor observa que os docentes tendem a rejeitar livros que, segundo avaliação dos pareceristas – acadêmicos especialistas no

¹ Naquela época, os livros analisados eram divididos em categorias: livros recomendados com distinção, recomendados, recomendados com ressalvas e os não recomendados – estes não podiam ser adotados pelas escolas públicas.

assunto –, se destacam por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações externas ao ambiente escolar, previstas na LDBEN 1996. Este fato, conclui o autor, demonstra um estado de descompasso entre as expectativas governamentais e as escolhas feitas pelos docentes.

O quadro acima descrito mostra o relacionamento nada amigável que o professor e a professora vêm tendo com os livros didáticos e como, através desse desentendimento, as ações pedagógicas vêm se mostrando desconectadas com as expectativas sociais e político-pedagógicas. Pode-se levantar como exemplo nesse quadro, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²) que, através de pesquisa quantitativa, avalia bienalmente os alunos das 4ª e 8ª séries do EF e da 3ª série do EM, além de outros fatores intra e extra-escolar que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem. Os critérios usados por tal órgão (anexo A, tabela 1) prevêm um indicador mínimo de proficiência em leitura para os concluintes do EM, objetivando a consolidação de habilidades de leitura competente e condizente, tanto para a continuação dos estudos quanto para o ingresso no mercado de trabalho qualificado. Na avaliação de 2001, que visava à proficiência em leitura, constatou-se que, no Brasil, de modo geral (anexo A tabela 3), a média esperada sofreu um decréscimo (anexo B gráfico 1). E, na Bahia, estes índices são ainda menores (anexo B gráfico 2). Não há um texto oficial que explicita, mas é possível inferir que esses índices aceleraram o processo de implantação do PNLEM pelo Governo Federal, haja vista que esse projeto é implementado logo após a divulgação dos resultados do SAEB 2001.

O Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), um programa subordinado ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), desenvolvido através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visa distribuir livros didáticos para o EM, a partir de 2005, em caráter inédito no Brasil, considerando ser este “um recurso básico para o aluno, no processo ensino-aprendizagem” e frisa a “importância da participação do professor no processo de escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula” (PNLEM, 2005), apesar de restringir a aquisição de livros àqueles selecionados pelo Guia do PNLEM, o qual, vale dizer, disponibiliza resenhas

² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece desde 1990, teve nova estrutura definida em 2006. Agora o SAEB é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é sistêmica e é aplicada em amostra aleatória de estudantes, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar. Neste trabalho manter-se-á a designação SAEB, uma vez que a pesquisa centra-se no ano de 2005, tomando os resultados da avaliação feita em 2004.

elaboradas por profissionais, especialistas de várias universidades brasileiras, com notório conhecimento sobre os assuntos tratados nos compêndios aprovados, obedecendo a critérios estabelecidos por também notórios especialistas de várias universidades.

Nesse cenário, apagam-se as vozes dos principais interlocutores da cena sala de aula: professor e aluno. Sendo que o professor tem a particular responsabilidade de avaliar, escolher e aplicar o material didático, tido como o responsável direto pela formação do leitor crítico. Raras são as pesquisas que dão conta dessa problemática. Em dissertação defendida em 2003, Shirley Jurado faz um trabalho no âmbito dos estudos sobre letramento, analisando o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), fundamentado nos pressupostos teóricos da teoria da enunciação e dos gêneros de discurso de Bakhtin e seu círculo, que tomam a leitura como *ato interlocutivo*, implicando sempre uma *compreensão responsiva ativa* na construção dos sentidos. E centra seus estudos nos resultados do desempenho dos alunos egressos do EM nas provas dos sistemas de avaliação em relação às análises feitas, e a necessidade de articular as novas teorias a um fazer pedagógico que favoreça a formação de um leitor responsivo.

Portanto, uma pesquisa muito mais voltada para a análise do produto final do usuário; o que, segundo Moita Lopes (2006), é uma tendência que caracteriza a maior parte da pesquisa produzida em Linguística Aplicada. Todavia, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista focada no processo de uso da linguagem, como ora se pretende.

Este trabalho, de cunho etnográfico, busca descrever uma situação, inusitada nas escolas estaduais de ensino médio em Salvador: o uso do livro didático de língua portuguesa nas aulas dessa disciplina, um material distribuído gratuitamente aos alunos e professores, pelo Governo Federal, a partir de 2005. A pesquisa visou problematizar a aula de leitura, agora com o uso do LD, procurando direcionar o trabalho para as pessoas, nas suas relações interpessoais, pelo viés da linguagem, valorizando os dizeres de discentes, docentes e pesquisadores.

Pretendi, ao longo do texto, verificar e analisar como o livro didático de Língua Portuguesa é trabalhado na sala de aula de EM, que concepção de leitura direciona os trabalhos do professor com relação ao ensino da língua; como os professores vêem a produção de leitura no livro didático, como ou se pretendem alterar a sua prática pedagógica com relação à produção de leitura por conta desse e o que

pensam sobre a política do livro didático na rede pública, confrontando esses dados historicamente. Na verdade, esse objetivo foi alcançado, mas, por ser uma pesquisa de cunho etnográfico, outras nuances desse processo explicitaram-se e procurei analisá-las. É o que se encontra no último capítulo deste, quando discuto a relação entre os conceitos de silêncio e barulho no fazer pedagógico, sob a perspectiva de silenciamento.

Nesse momento, é interessante que se diga que não houve uma reflexão direcionada para o conceito em torno do qual organizo a análise dos registros: a cultura do silenciamento em sala de aula. Mesmo porque, lançando mão do aparato etnográfico, a análise dos registros é posterior às observações feitas e, só depois de estar de posse de todas as informações coletadas, notadamente as dos estagiários, esse problema se revelou.

O cenário da pesquisa foi a Escola Estadual da Fonte Nova, onde foram observadas apenas as salas de primeiro ano do ensino médio, série privilegiada na primeira fase do projeto implantado em 2005. Para a descrição do fenômeno, foram aplicados questionários e feitas entrevistas com as professoras regentes de Língua Portuguesa da 1ª série, também entrevistas com os alunos dessas, e, buscando uma triangulação dos dados, numa perspectiva de pesquisa qualitativa, lancei mão da técnica de observação da prática escolar, através de estagiários do curso de graduação em Letras.

As professoras responderam espontaneamente a um questionário no início do ano letivo de 2005, sobre o processo de escolha do LD. No segundo semestre desse mesmo ano, concederam entrevista aberta sobre o uso do LD recentemente implantado. O recurso da entrevista aberta e espontânea foi também utilizado com alguns alunos da escola para obter o maior número possível de informações sobre o assunto, dessa vez, com o objetivo de ver, em outros ângulos, as cenas previstas e projetadas pelas professoras.

Os estagiários, como já citado anteriormente, entram com os depoimentos e relatos de observação para a triangulação dos dados. A atuação dos estagiários na escola só aconteceu após consulta aos professores, que foram informados de que as observações feitas por eles seriam usadas por mim na pesquisa. Também os estagiários estavam cientes desse fato e concordaram em ceder-me seus relatórios de estágio para que eu os usasse como dados.

É, portanto, uma pesquisa de base interpretativista e, como a introdução do LD no EM das escolas públicas é recente, acredito que seja uma pesquisa que inaugura um novo espaço de reflexão no cenário acadêmico brasileiro.

O trabalho ora apresentado partiu de estudo histórico-bibliográfico, sintetizando a história oficial da educação formal e acadêmica no Brasil, desde os padres jesuítas até nossos dias, passando pela história do livro didático e as políticas a ele referentes. Também é feita uma descrição crítica do livro adotado na escola cenário da pesquisa. Ainda sob um olhar descritivo, conto, rapidamente, a história da leitura na escola brasileira, procurando contextualizar as políticas que regem o FNDE, o PNLEM, Guia do PNLEM, SAEB, debruçando-me sobre esses documentos, explicitando a concepção de leitura que perpassa essas iniciativas governamentais, lendo-os criticamente. Feita esta contextualização, passo a analisar a experiência observada entre os sujeitos da pesquisa, abordando questões de ordem qualitativa colaborativa com relação ao trabalho de produção de leitura através dos LD, centrada na observação, visando descrever o trabalho sobre a leitura, desenvolvida pelas professoras na sua prática de sala de aula de primeiro ano de EM com um dado novo que é o LD.

Também foi minha pretensão fazer uma análise de como vem sendo apresentada a proposta de atribuição de sentido aos textos trabalhados no livro Português: Linguagens, usado pelas professoras do primeiro ano do EM e seus alunos, na Escola estadual da Fonte Nova e qual a sua concepção de língua, linguagem, texto e ensino de língua. Esse trabalho foi diluído nos capítulos sobre o histórico do LD, sobre leitura e sobre o silenciamento.

O meu objetivo, ao traçar um panorama histórico, foi o de entender melhor o processo por que passa a educação na atualidade, haja vista que o processo em que se encontra a educação hoje não é estanque, ele tem referenciais historicamente marcados. Para isso, veremos, um pouco, como foi construída a história da educação formal no Brasil no capítulo que se segue.

2. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL – UM PASSEIO PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O Brasil, senhores, não tem ainda uma educação nacional (...). É na escola que se prepara a educação nacional; será pela escola que se há de conseguir a consolidação de nossa unidade política. O meio de assim erguer e reabilitar a escola é organizar a instrução do Império segundo um plano geral, e dar à escola a feição especial que o século XIX lhe tem assinalado.

(Deputado Cunha Leitão, na Câmara dos deputados em 1875)³

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil se confunde com a história da colonização e dominação do território pelos portugueses. Segundo Di Santo (2006), por aproximadamente duzentos anos, os jesuítas, vindos com os primeiros colonizadores, dirigiram o ensino prioritariamente à catequização e instrução dos gentios através das escolas de primeiras letras, que propagavam os ideais católicos. A princípio havia um sistema único de ensino para os indígenas e para os filhos de colonos, mas, com o tempo, segundo Ferreira (2001) os jesuítas “perceberam a possibilidade de lucros com a educação” e, com o apoio da coroa portuguesa fundaram escolas destinadas a formar

³ HAIDAR, M de L M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972, p.45.

sacerdotes e para preparar jovens, filhos dos colonos, para os estudos superiores que continuariam na Europa⁴. Já se percebe uma dicotomia que seria marcante por muito tempo no ensino e que espelhava a realidade da sociedade brasileira, ou seja, ensino propedêutico para as elites e profissional para as classes economicamente desfavorecidas.

Os jesuítas, em suas escolas espalhadas em vários lugares entre África, América e Europa, desenvolveram um plano de estudo geral, o *Ratio Studiorum*, capaz de uniformizar e organizar as atividades pedagógicas, mantendo-as em acordo com uma filosofia educacional bem definida, com obediência à hierarquia e divisão de poder que regiam as relações humanas dentro da escola. As classes eram distribuídas em estágios de desenvolvimento e a promoção de uma para outra se dava mediante a aprendizagem. O tempo era medido e se constituía em cinco horas de aulas diárias distribuídas igualmente entre as várias áreas do currículo e as tarefas escolares⁵. Estas escolas eram destinadas apenas aos membros masculinos e descendentes dos portugueses da sociedade. A educação dos membros femininos e descendentes dos portugueses da sociedade restringia-se à aprendizagem de primeiras letras, de boas maneiras e prendas domésticas.

Conforme historia Di Santo (2006), quando o Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas de Portugal e de seus domínios, desarticulou toda a organização educacional regular existente em terras brasileiras, pois a eles estava reservada essa tarefa. A ação de Pombal pretendia tornar laico o ensino, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos da Coroa Portuguesa. No entanto, não se contava com infraestrutura física e metodológica e professores especializados e, por conta desse fato, foi instituída a aula régia⁶, que, segundo Azevedo (1960), era a ministração de aulas de disciplinas isoladas - de primeiras letras, gramática, latim e grego, avulsas, assistemáticas e sustentadas por um novo imposto colonial, o “subsídio literário”. Essas aulas deviam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas e,

⁴ Desde seu surgimento no Brasil, portanto, a escola esteve dicotomizada entre o ensinamento de controle e a formação das elites. Neste trabalho estas vertentes não serão aprofundadas.

⁵ O sistema escolar jesuíta, inspirado em elementos da cultura europeia e elitizante, não pretende ser mostrado neste trabalho como um modelo de ensino de excelência, mas como um modelo de ensino organizado, instituído que se aproxima do modelo contemporâneo de instituição escolar regular. Além de ter sido e ser modelo para a constituição da escola brasileira.

⁶ Segundo Hilsdorf, estas aulas baseavam-se no princípio do ensino entre crianças as quais, agrupadas em grupos de dez (decúria), realizavam uma série progressiva e controlada de atividades de leitura, escrita e cálculo sob supervisão de alunos monitores. Era uma economia referente à despesas com o custo de professores, livros, papel, etc., reservados aos alunos mais adiantados. Era o método monitorial/mútuo. O método Lancaster.

através delas, a mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa.

Data dessa época (década de 1750) o começo da história da disciplina Língua Portuguesa, através das reformas implantadas no ensino de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal, uma das quais foi o uso obrigatório da língua portuguesa nas colônias. Embora tenham provocado várias controvérsias, as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram para que a língua portuguesa no Brasil fosse incluída na escola. Porém, conforme nos conta Ferreira (2001), não havia incentivo à formação de professores e somente a partir de 1830 houve a criação de escolas normais as quais reproduziam a situação das demais escolas secundárias e elementares da época: falta de professores para preparar novos professores, desarticulação entre teoria, método e prática.

Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, houve investimentos no ensino técnico e no superior; foi criada a Academia da Marinha e a Academia Militar, para atender às necessidades de defesa militar do reino. No entanto, a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida. Somente após a independência, em nome dos princípios liberais e democráticos, são redigidos planos, visando uma política no campo da instrução popular. Foram as primeiras tentativas de um governo brasileiro em estruturar o ensino no país, mas, na prática, pouco se concretiza, como veremos a seguir.

A Constituição do Império de 23 de março de 1824, a primeira do Brasil independente, promete ensino primário gratuito para todos⁷ – leia-se lusos descendentes e ricos - e ensino das ciências e artes em colégios e universidades (HILSDORF, 2006). Porém, a legislação ordinária que deveria regulamentar esta lei sofreu tantas emendas no plenário que, quando obteve aprovação como lei, em 15 de outubro de 1827, estava reduzida à manutenção das aulas régias. Só um avanço foi percebido: a ampliação destas aulas às meninas.

O Ato Adicional de 1834 a esta Constituição criou sistemas paralelos de ensino em cada província, numa nova tentativa de solucionar questões que eram centralizadas pela coroa anteriormente. Começa-se a ter uma preocupação com o ensino básico, continuando o poder central responsável pelo ensino superior. Tal medida em

⁷ “(...) esse documento assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais” HILSDORF, 2006, p. 44.

pouco alterou o quadro do ensino elementar, pois a verba destinada às províncias para custeio da instrução pública era ínfima, insuficiente para fazer frente a tais responsabilidades.

Em 1837, foi criado e tutelado pelo Império, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que se tornaria uma das instituições de referência nacional para o ensino, tendo seus professores como os principais nomes de autores de livros didáticos. Era organizado com um currículo humanista, seriado. Nesta época, o estudo da língua portuguesa fazia parte do currículo sob a forma das disciplinas retórica, poética (a qual abrangia a literatura) e gramática (a partir de 1838). Segundo Hilsdorf (2006) este estabelecimento foi criado com a intenção de controlar a procura por cursos superiores, uma vez que somente este colégio de ensino secundário dava acesso direto às academias, através de exames de ingresso.

Segundo Razzini (2000: 56), pelo Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869 (que passou a vigorar em 1870), o “exame de Português” foi incluído nos exames de ingresso nas faculdades, os chamados “Exames Preparatórios”. Cabe salientar que tal fato assinalou a inclusão, com um significativo aumento de carga horária, da disciplina no currículo do Colégio Pedro II e das demais instituições de ensino particulares. Provavelmente, como consequência da introdução dos estudos da língua portuguesa nos “Exames Preparatórios”, é criado, em 1871, por decreto imperial, o “cargo de professor de português” (NETO et al., 1974, apud SOARES, 2002: 164). No entanto, não havia docente habilitado para exercer esse cargo, nem escolas preparatórias de docentes para ministrar estudos em língua portuguesa.

Após a proclamação da República, a Administração Federal continuou a manter apenas o Colégio de Pedro II como estabelecimento de ensino secundário modelo de organização para os demais e, até 1930, tal nível de ensino permaneceu praticamente entregue à iniciativa particular. A instrução primária, a profissional, o ensino normal, ficaram inteiramente subordinados à iniciativa e possibilidades econômicas dos estados, da mesma forma que se subordinavam às províncias, no Império.

A educação brasileira evoluía pouco enquanto política educacional, apesar das iniciativas de alguns teóricos e magistrados. Por conta disso, foram criadas condições de expansão da rede privada, procurando, dessa forma, suprir as graves lacunas do ensino público provincial. O Império legou à República a tarefa de melhorar a escola pública e instalar o ensino técnico comercial, agrícola e industrial, que

praticamente inexistia no Brasil. Segundo nos aponta Ferreira (2001), a República herdou um sistema educacional em que o ensino fundamental não era pré-requisito para o EM e esse, por sua vez, era formado por disciplinas avulsas, voltadas para o ingresso em cursos superiores. Assim, através da Constituição de 1891 foi consagrado o sistema dual de ensino vindo do Império.

Segundo Ferreira (2001), entre as décadas de 1870 e 1920 houve a transição entre Império e República e grupos de republicanos, socialistas, libertários, comunistas e movimento negro tiveram em sua pauta de reivindicações e plataforma política a educação, no geral pública e gratuita. Cada um chamando para seus interesses a importância da instrução da população e abrindo caminho para o movimento da Escola Nova, o qual se opunha à tradição da escola jesuíta e teve como principal mérito a mudança de eixo da discussão pedagógica do professor para o aluno: como o aluno poderia chegar à aprendizagem?

Nas décadas de 1920 e 1930, acompanhando o grande desenvolvimento da indústria e o conseqüente processo de urbanização, houve o acesso de um número maior de pessoas à escola pública. Sob influência do escolanovismo e com o objetivo de criar uma linha de diretrizes curriculares, surge a idéia do Plano Nacional de Educação. Em 1924 criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade responsável pela divulgação de estudos e artigos sobre educação, contribuindo para a formação dos professores e de nova consciência educacional, referente ao papel do Estado na educação, à necessidade de expandir a escola pública, à exigência de uma política nacional de educação, com o Poder Central exercendo papel de coordenador, orientador na incrementação de ensino em âmbito nacional. Mas não foi ainda nestas décadas que estas idéias foram postas em prática.

Várias dessas idéias consubstanciaram-se em proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸, em 1932, e em dispositivos da constituição de 1934. O manifesto que, segundo Ferreira (2001), tinha como principal objetivo “uma escola elementar obrigatória, pública, gratuita e leiga”, gerou um plano nacional de educação com propostas incorporadas às constituições de 1934 e 1937, no que se refere à obrigatoriedade de concursos públicos para o magistério, à fiscalização das instituições de ensino, à fixação de 10% do orçamento anual da União e 20% dos estados para a

⁸ Também conhecido como movimento do entusiasmo pela educação, baseava-se principalmente nas idéias de Dewey. Teve como protagonistas os educadores Manoel Bergström Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros.

educação. No manifesto, a educação é tratada como um problema social, principalmente causado pela ascensão de novas classes sociais e pelas alterações por que passava a sociedade, por conta do crescente êxodo rural. Para isso, o manifesto apresenta providências tais como a unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional nos níveis médio e superior e, ainda, a formação universitária para os professores de todos os níveis.

Entre as décadas de 1920 e 1960 o Brasil ingressa na civilização urbano-industrial, com o mercado de trabalho exigindo mão-de-obra qualificada e letrada, porém a escola apresenta acentuada defasagem⁹ entre a educação e o desenvolvimento econômico. No entanto, as medidas governamentais persistem na manutenção de uma educação propedêutica: o Governo Provisório marcou a educação através das reformas do Ministro Francisco Campos, as quais deixam à margem os ensinos primário e normal, já o Estado Novo, através de seu Ministério da Educação, na pessoa de Gustavo Capanema, empreende reformas parciais, regionais e que atendem preferencialmente às elites através de leis orgânicas.

Na década de 1950, a cidade de São Paulo vivenciou uma grande explosão demográfica, causada pela grande expansão das indústrias as quais exigiam mão-de-obra letrada. Para atender à demanda por mais vagas nas escolas públicas, foram aplicados um conjunto de mecanismos apresentados, segundo Hilsdorf (2006), como circunstanciais e provisórios que incluíam: redução dos períodos letivos, aumento do número de alunos por classe – de 25 em 1935 a 40 em 1959 -, adoção do regime de promoção automática, criação de escolas normais e ginásios noturnos. O número de ginásios públicos no estado de São Paulo passou de 41 em 1940 para 465 em 1962, fora e extinção do exame de admissão. Essas iniciativas não contavam com o apoio do Poder Legislativo, nem de intelectuais, nem de educadores que chamavam a atenção para a “falta de critérios técnicos”, “perda da qualidade da cultura”, “desqualificação da profissão docente”. Esse mesmo fenômeno ocorreu em Salvador no final da década de setenta, quando aqui foi implantado o pólo petroquímico e o governo baiano tomou providências muito parecidas.

⁹ Tanto estrutural – com número insuficiente de vagas – quanto pedagógicas – um ensino, no geral, propedêutico que não atendia ao mercado de trabalho emergente.

Ainda na década de 1960, surgiram os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Sistema Paulo Freire que propunham educação gratuita para todos e métodos de ensino menos tradicionais. Mas o golpe militar de 1964¹⁰ estagnou tais projetos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º. 4024, iniciada em 1948 e promulgada em 1961¹¹, depois substituída pela Lei 5692 de 1971, o governo começa a criar um perfil nacional para a educação no Brasil, estimulando a organização de currículos, planejamento e autonomia das escolas. Nessa lei, conforme o disposto na Constituição da época, são fixadas as características do ensino de 1º e 2º graus, determinando como obrigatório apenas o ensino de 1º grau. E traz como objetivo geral a qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Em seu Art. 4º fica explícita a intervenção governamental no ensino:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. (LDB 5692/71)

Nessa época, o Governo brasileiro estabeleceu o acordo MEC-USAID¹² que causou modificação em todo o sistema educacional, abrangendo desde o ensino primário até o superior e a formação de professores, além de influenciar diretamente a LDB de 1971. A principal teoria subjacente a este acordo era a do “capital humano” que pode ser reduzida à idéia de que o conhecimento, a formação, é um bem de consumo. A propaganda mais disseminada desse projeto é a de que a conquista de graus escolares mais elevados proporciona ascensão social. Portanto, o conhecimento deixa de ser o desenvolvimento da capacidade humana para ser um produto comprável e vendível. Muda-se, com isso, o paradigma educacional.

Segundo Hilsdorf (2006), esses tipos de programa são mais rentáveis para os países assistentes do que para os assistidos, proporcionando uma expansão de

¹⁰ Esta designação é aqui assumida somente por questões didáticas.

¹¹ A longa tramitação das LDBs no Congresso Nacional e tudo o que ela implica política e educacionalmente é um fenômeno que merece análise mais profunda

¹² A United State Agency for International Development (USAID) é uma organização não-militar de ajuda no desenvolvimento de países de terceiro mundo.

mercados. Com o acordo MEC/USAID houve expansão do mercado editorial com a importação de livros, projetos de ensino e controle da edição de livros didáticos.

A repressão imposta por este programa gerou uma violenta oposição liderada por diversos setores contra os 12 acordos MEC/USAID assinados entre 1964 e 1968, o que chamou a atenção da opinião pública mundial. Pressionado, o governo militar acabou criando em 1968 um grupo de estudos encarregado de trabalhar na reforma com uma proposta *abrasileirada*.

Os anos de 1980 foram marcados por uma desarticulação da educação e forte expansão das escolas particulares no Brasil, de um modo geral, embora tenhamos a experiência no Rio de Janeiro dos CIEPs criados entre 1983 e 1986 que ofereciam merenda escolar, transporte, livro didático e escola em tempo integral, na tentativa de controlar a influência das carências materiais dos alunos em seu aprendizado. Também foi uma época de fortalecimento do movimento sindical e de muitos avanços na educação por conta de greves dos professores que geraram várias conquistas trabalhistas e de reabilitação do ofício professor, denotando uma quebra da apatia reinante até então, nessa classe trabalhista.

Com a Constituição de 1988, inicia-se uma nova etapa na educação brasileira, caracterizada pela reorganização do ensino em bases mais democráticas. Em março de 1990, na Tailândia, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Para Todos e assinou a Declaração de Nova Délhi¹³, em que se estabelece o compromisso de cumprir as seguintes diretrizes:

1. No prazo de 10 anos, aplicar os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO em associação com os governos, tendo por meta erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e repetência escolar;
2. Priorizar o ensino fundamental;
3. Dividir as responsabilidades sobre a educação entre o estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas (escolas cooperativas);
4. Avaliação do desempenho do professor;
5. Reestruturar a carreira docente; e,
6. Desenvolver o ensino à distância.

Esse compromisso, aliado a uma análise dos problemas da educação brasileira, levou o governo brasileiro a estabelecer o *Plano Decenal de Educação Para Todos*, com vigência entre 1993 e 2003.

Era necessário, portanto, reformular a Educação Básica no país. Assim, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, a qual

¹³ Este evento foi patrocinado pelo BIRD (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO) e participaram 15 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 não-governamentais.

assume a política e as principais diretrizes aprovadas na Conferência Internacional de Educação para todos, além de estabelecer o caráter do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, complementando o aprendizado iniciado no Ensino Fundamental.

Porém a nova LDBEN de 1996 teve uma longa tramitação no Congresso Nacional e sofreu vários reajustes até se tornar notadamente neoliberal, no sentido de prever uma autonomia relativa às unidades escolares, mais próxima de uma gestão participativa, inspirada na qualidade total do trabalho. A aprovação da LDBEN nº. 9394/96 cria condições para a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visando a organizar e direcionar o Plano Nacional de Educação que abrange todo o território Nacional, buscando uma equiparação das escolas em todas as regiões brasileiras.

A LDBEN nº. 9.394/96 estabeleceu, também, como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do EM e o Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172, sancionada pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil com duração de dez anos que garantisse, entre muitos outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior. O Plano Nacional de Educação, tal como foi concebido, previu a reavaliação de suas metas em quatro anos. Uma das mais importantes metas do PNE, no que tange o EM, é a garantia do acesso¹⁴ a todos aqueles que concluíam o EF em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação.

O Decreto de 21/10/2003 instituiu um grupo de trabalho interministerial encarregado de analisar a proposta de criação e implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, em substituição ao atual fundo de manutenção e desenvolvimento da educação fundamental e de valorização ao magistério - FUNDEF. Este fundo abrangerá não só o ensino fundamental, mas também a educação infantil, EM, educação de jovens e adultos, educação indígena e quilombolas, a fim de contemplar a diversidade étnico-racial do Brasil. O FUNDEF tem vigência até 2006 e a partir daí deverá substituí-lo o novo fundo que tem como bandeira, atender, em suas especificidades, diversas realidades dos alunos por série, idade e local onde estudam.

¹⁴ Como “garantia de acesso” leia-se ampliação de vagas.

Diante do exposto, é possível concluir que a política educacional brasileira, desde o começo, demonstra que a aprendizagem, conhecimento, crescimento do indivíduo estão sempre ancorados no que o Estado deseja e impõe e nem sempre são representativos dos interesses dos diversos segmentos e povos que ocupam o território brasileiro. Nesse aspecto, o LD entra como um facilitador de homogeneização e desvalorização de diferenças. Vejamos como isso se consubstancia nos próximos itens.

2. 2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Art. 2º, §1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 (Oliveira, L., 1980:13, in O Livro Didático em questão, 1989:13).

Adotaremos, nesta pesquisa, a definição de LD trazida pelo Decreto-lei 1.006 de 1938 porque muito pouco mudou sobre a concepção deste material através desses setenta anos. O LD ainda é o mais importante, senão único, material de suporte para o aprendizado do estudante de escola pública e, considerado pelo Governo federal, “um recurso básico para o ensino aprendizagem”¹⁵.

Desde a década de 1930, quando o mercado do livro didático expandiu-se no Brasil, o governo instituiu comissões para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Por muitos anos, estas comissões tinham função de manter o controle político-ideológico e pouco tinha em seus estatutos que dissesse respeito à educação.

A história do LD no Brasil, portanto, pode ser vista como uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1929, data em que o *crack* da Bolsa de Nova Iorque impulsiona o desenvolvimento dos países de economia agrária, levando-os à industrialização a qual, por sua vez, exige mão-de-obra qualificada

¹⁵ Resolução Federal do Ministério da Educação nº 38 de 15/10/2003. Assinada pelo Ministro Cristovam Buarque, instituindo o PLEM.

e letrada. Como exposto no item acima, essa mudança de paradigma econômico provoca um aumento na demanda por escolas, porém não há docentes qualificados que dêem conta desta procura. O LD entra nesse cenário acompanhando a idéia de Comenius quando defende a sua utilização como dispensa de domínio de conhecimento da matéria pelo professor, como se vê no excerto abaixo:

(...) E se qualquer organista executa habilmente qualquer música escrita na partitura, apesar de não ser capaz de compô-la nem de executá-la de cor com a voz ou com o órgão, por que não poderá o mestre ensinar qualquer coisa, se já encontrará prontas, como se impressas numa partitura, as coisas que deverão ser ensinadas e o modo de fazê-las? (Comenius In: Geraldi, 2003 p. 87)

Data ainda do ano de 1929 a criação de um órgão brasileiro específico para legislar sobre políticas do LD, o Instituto Nacional do Livro¹⁶ (INL) e nasce no bojo das discussões acerca da Escola Nova e do Plano Nacional de Educação que trazia em seu art.479, entre outras coisas, “o fornecimento gratuito de material escolar, inclusive os livros didáticos indicados pelos respectivos professores”. Este órgão, submetido ao Ministério da Educação e Saúde, contribuiu para dar maior legitimação ao LD nacional e, conseqüentemente, auxiliou no aumento de sua produção. Eram as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural.

Antes da década de trinta, no Brasil, não havia lei que regesse o livro didático. Existia editoração de compêndio brasileiro, notadamente na área de Português (leitura) – por onde passaram notórios escritores e poetas da nossa pátria -, mas a porcentagem de livros nacionais usados nas escolas era muito pequena, a maioria vinha de países estrangeiros, principalmente Portugal. O mais famoso era o “Seleta Nacional” de Caldas Aulete, professor do Liceu Nacional de Lisboa, que trazia textos de autores portugueses e brasileiros. O Colégio Pedro II, centro de referência e de equiparação para todas as instituições escolares, adotou-o em seus primórdios.

Os livros levavam décadas para serem reformulados e atualizados. Magda Soares (2002) conta-nos que a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos Laet permaneceu sendo adotada por mais de 60 anos, com 37 edições, nas quais as mudanças eram ínfimas.

¹⁶ Estavam previstas como suas atribuições a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas.

Com os reflexos no Brasil do crack da bolsa americana, que influenciaram a queda da moeda brasileira e o conseqüente aumento do preço do compêndio estrangeiro, o Brasil teve que investir pesado na edição de livros, na tentativa de competir com os importados. Esse fato levou à promulgação da lei nº. 174 de 6/1/1936¹⁷, a qual outorgava ao Conselho Nacional de Educação, no art. 10, nº.29 “opinar sobre a aquisição de livros didáticos”. Por sua vez, o art. 488 determinava que a União deveria tomar medidas no sentido do “barateamento dos livros didáticos”, facilitando a aquisição dos mesmos, publicando livros de autores nacionais e mantendo em todos os estabelecimentos uma biblioteca didática.

Isso porque a Constituição de 1934, pela primeira vez numa constituição brasileira, legisla sobre o material didático. Trata-se do § 2º do art. 157. Este artigo determina como fonte dos fundos da educação “parte dos patrimônios territoriais”. E continua dizendo que, assim sendo, “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar” (FERREIRA, 2001).

A Constituição promulgada pelo Estado Novo não deixa margem a dúvidas quanto ao regime de censura que lhe seria conseqüente. Por isso, esta Constituição não só fará competência privativa da União, fixando as bases e determinando “os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (inciso IX do art. 15), bem como reitera, no art. 16, XXIV que a legislação sobre diretrizes da educação nacional era também competência da União. O Estado Novo impôs a censura a toda correspondência e a todas as comunicações orais e escritas (art. 168) e impunha o controle do chamado Chefe de Estado mesmo nas escolas dos Estados e Municípios.

Nesta época, a publicação de qualquer tipo de livro estava submetida à censura do Departamento de Imprensa e propaganda (DIP). Os livros didáticos ainda tinham que passar pelo controle do Ministro da Educação e Saúde – Gustavo Capanema – para serem adotados nas escolas. Para auxiliar o Ministro nesta tarefa, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através do decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 responsável por, além de examinar, julgar e indicar livros escolares para tradução, também sugeriam abertura de concursos para produção de determinadas espécies de didáticos ainda não existentes no Brasil. A CNLD, porém, pouco previa

¹⁷ O Conselho Nacional havia sido criado pelo Decreto nº. 19850 de 11.04.1931, e de acordo com a Constituição de 1934 no art. 152, deveria ser organizado, na forma da lei.

questões didáticas, ela funcionava, na verdade, mais como censura político-ideológica e como especulação comercial.

Houve quem questionasse a comissão, mas ela se manteve com plenos poderes até a década de sessenta. No entanto, a Constituição de 1946, a qual proíbe a censura, no art. 141 § 5º, e reza que “a publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público”, muda o foco de intercessão da CNLD. Agora toda e qualquer forma de preconceito ou de incitamento à violência não seria tolerada. Sob esta ótica mantém-se a censura ideológica e política. O art. 172 dessa Constituição obriga os sistemas de ensino a fornecer serviços de assistência escolar para que os alunos necessitados possam estudar com eficiência, no entanto, como esclarece Hilsdorf (2006), essa assistência é interpretada enquanto assistência médica¹⁸.

A lei n. 4024/61 vai deixar difusa a proposta de melhoria do ensino. *Os serviços educacionais* eram incluídos nos gastos com educação, podendo aí ser compreendida a produção de material didático. Os serviços de assistência, nesta lei, abrangiam apenas aspectos de saúde. Sob esta lei o Brasil irá experimentar a forte influência americana, como parte do pacote de incentivo ao governo militar, através do acordo MEC/USAID descrito no item anterior. Esse acordo estabelece o controle americano sobre o mercado livreiro, que colaborou, em seu quinhão, para o crescimento de nossa dívida externa, com a venda de livros para o governo brasileiro.

O acordo MEC/USAID permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade.

A participação americana no mercado livreiro do Brasil garantia certo controle ideológico de uma fatia substancial do nosso processo educacional, uma vez que determinava detalhes de editoração, ilustração e distribuição de livros além de dar orientação às editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros (leia-se: americanos). Tudo sob a influência tecnicista da teoria do

¹⁸ Não que a assistência médica seja irrelevante para o aprendizado, não o é. Mas este trabalho centra-se na discussão sobre o livro didático em particular.

*capital humano*¹⁹. Os textos constitucionais de 1967 e de 1969 não alteram esta formulação. A diferença significativa é que o de 1969 aceita a censura aos meios de comunicação (art. 174) e ao material didático sob a forma de livros, por articulação com os Atos Institucionais.

A Portaria nº. 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL) que, em 1971 passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático, ficando estabelecido com a lei n. 5.692/71, no art. 62 §, a inclusão, entre os serviços, de assistência a aquisição de material escolar.

Esse cenário só se transforma no final da década de 1970, quando o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), conseqüente ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), ao estabelecer diretrizes para os programas do livro didático, insistia no acesso à qualidade do livro didático, considerando-o um instrumento eficiente de comunicação e ação pedagógica.

Até meados da década de 1980 toda a política implícita na distribuição gratuita do LD previa a escolha de compêndios pelas secretarias estaduais e não pelos professores. Este cenário se altera a partir de 1983 quando é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição ao FENAME, que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do EF.

Com a abertura política de 1985, o Decreto-lei nº. 91542 de 19/08/85 procura corrigir algumas anomalias apontadas por pesquisas acadêmicas e cria o

¹⁹ Segundo Hilsdorf (2006) essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. Um aprofundamento da influência desta teoria na nossa educação se faz necessária, mas não será objeto deste estudo.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁰, extinguindo o PLIDEF. O PNLD traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Porém a década de 90 inicia-se sem que o programa fosse implementado. Em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do EF. A Resolução FNDE²¹ n.º. 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático e estabelece critérios para aquisição de livros didáticos.

No mesmo ano, a presença do Brasil na Conferência de Jomtien e o subsequente Plano Decenal de Educação para Todos estimulam o MEC a atuar mais decisivamente no âmbito da qualidade dos livros didáticos, através de comissões de especialistas.

Em reportagem feita para a Revista Nova Escola (09/1994), Yara Malheiros denuncia os absurdos erros e impropriedades encontrados nos milhões de livros didáticos adotados em todo o Brasil por professores da rede pública.

Basicamente, os pecados dos didáticos, segundo os consultores, são ilogicidade, incoerência e erros de conceitos, nas ilustrações e nas atividades propostas; desconhecimento ou interpretação incorreta dos avanços teóricos e da realidade psicossocial do aluno; uso inadequado da linguagem escrita e gráfica; falta de informações sobre os autores dos livros (como a sua capacitação, por exemplo), além da utilização de técnicas de *marketing* para tornar os didáticos mais atraentes e

²⁰ O PNLD é mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

²¹ O sitio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) declara que ele é uma autarquia do Ministério da Educação que tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação, visando garantir educação de qualidade a todos os brasileiros.

encobrir conteúdos atrasados (“maquiar” o livro com uma capa nova, por exemplo). (Malheiros, 1994, p. 24).

O resultado deste trabalho foi a primeira seleção de livros (ainda sem resenhas) que seriam enviados às escolas para a escolha por parte dos professores. Nesta época, o envolvimento do MEC com o LD vinha se limitando à aquisição e à distribuição gratuita dos livros escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas. Embora a compra desses compêndios sempre envolvesse volumes e cifras de grande monta²², o Ministério esquivava-se da discussão sobre a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que fazia chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas de ensino fundamental.

Mas algumas medidas emergenciais continuam a ser tomadas como a portaria 1.131/95 do MEC que cria o "cheque-livro" pelo qual se possibilita o repasse de recursos diretamente às escolas para a compra de livros didáticos. Aliado a essa medida, de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do LD no EF, contemplando as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

A partir de 1995 o Ministério da Educação começou a desenvolver ações visando à melhoria do LD utilizado nas escolas de EF. Em 1996, o MEC adotou procedimentos no sentido da avaliação sistemática do livro didático com vistas ao seu aperfeiçoamento e qualificação, contando com pareceres de especialistas e técnicos. Neste mesmo ano inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi sendo aperfeiçoado e vem sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Essa postura de avaliação do manual didático se reforça com a aprovação da nova LDB 5354/96 que tem no processo avaliativo um dos seus eixos estruturadores. A partir desse ano, o MEC passou a subordinar a compra dos livros didáticos à só aqueles inscritos no PNLD, que tivessem uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática*. Naquele momento, vários livros foram excluídos após análise e não puderam ser adotados pelos professores das escolas públicas.

Em 1997, o circuito dos consultados para a avaliação de livros didáticos se amplia pela convocação de professores, especialistas, intelectuais, autores, editores,

²² Segundo declaração de contas do FNDE o governo comprou em 1996 cerca de 80 milhões de LD.

distribuidores e mesmo pais de família²³. Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Nos anos seguintes, as editoras²⁴ foram, cada vez mais, se preocupando e investindo na qualidade dos livros que seriam submetidos à análise, segundo critérios estabelecidos pelo PNLD, os quais veremos no próximo item.

Os resultados das avaliações são divulgados e, pela Portaria nº. 82 de 11/01/2000, se estabelece a periodização do processo avaliativo do LD para cada três anos. Um Guia de Livros Didáticos contém a classificação dos livros cujo resultado é assim publicizado. É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

No guia de 2001 surgiu a novidade de não ser mais analisado um livro de *per se*, mas toda a coleção de uma forma geral, isto porque, segundo Ângela Dionísio (BEZERRA E DIONÍSIO, 2001) (uma das pareceristas)

(...) o fato de escolher um volume de uma coleção e três de outra, por exemplo, não possibilitaria uma continuidade no tratamento dos temas nem, às vezes, de uma mesma conduta metodológica, nas séries seguintes. Um outro aspecto burocrático era a aquisição de volumes isolados por parte das Secretarias. Tal procedimento – continua – implica a escolha de uma coleção com uma mesma postura metodológica e na possibilidade de unidade nas quatro séries. Por outro lado, exige dos professores maior rigor na seleção dos livros, pois estarão escolhendo para quatro séries, por um período de dois a quatro anos.

A partir daí as ações do PNLD vão se expandindo para atingir cada vez um número maior de alunos. Em 2001 amplia-se, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille. Em 2002 dá continuidade à distribuição

²³ O modo como se deu esta participação não é esclarecida pelo órgão competente.

²⁴ Muito incentivadas pela quantidade de livros adquiridos pelo MEC para os alunos de ensino fundamental que foram na ordem de 597 milhões de livros didáticos entregues nas escolas para atender os anos letivos de 1995 a 2001, segundo informação veiculada pelo site www.fnde.gov.br.

de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries, com o intuito de atingir, em 2004, a meta de que todos os alunos matriculados no EF possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar. Em 2003, a distribuição de dicionários de língua portuguesa alcança os alunos das 7ª e 8ª séries

Em 2004, o FNDE amplia a abrangência do programa para os alunos do EM, assim é criado o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM). A princípio o programa surgiu como um projeto piloto, atendendo, de forma experimental, 1,3 milhões de alunos da primeira série do EM de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7²⁵ milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. A Resolução nº. 38 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do EM de todo o Brasil.

Já em 2006 alunos de todo o país, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná que desenvolvem programas próprios, receberam os livros de português e matemática, mas o programa prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do EM. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do EM de 13,2 mil escolas do país vão ser beneficiados neste ano letivo.

Em agosto, os professores poderão escolher livros de Biologia para serem utilizados em 2007. O FNDE vai adquirir e distribuir, de acordo com o pedido das escolas públicas de EM, 8,2 milhões de exemplares. São 14,7 mil escolas com 7,6 milhões de alunos matriculados nas três séries a contarem com os compêndios.

Toda essa preocupação governamental em torno do LD, que deveria ser apenas mais um referencial de preparação e não um definidor de conteúdos, torna-se um problema a partir da atual situação social e política do país que obriga os docentes a trabalharem em mais de uma instituição de ensino, sujeitando-se a salas cheias, ausência de infra-estrutura, excesso do número de turmas e a toda sorte de perigos. Essas condições ajudam a reforçar os significados atribuídos ao LD, entre eles o de suporte da prática docente, desconsiderando-se que apresenta conteúdos desprovidos de preocupação em trabalhar com níveis mais complexos de conceitos e problemas a partir da integração com o contexto em que se inserem a escola e os alunos.

²⁵ Informações colhidas no sitio do FNDE: www.fnde.gov.br

Como vimos, o governo não se alheia a essa problemática, mas, através das políticas públicas ligadas à educação, promove um controle social e ideológico sobre os cidadãos, através do material usado em sala de aula.

2.2.2 PNLD, uma história que começa com o decreto nº. 91.542/85

É importante dizer que, desde o final dos anos 70, muitas pesquisas, dissertações e teses demonstraram como muitos textos presentes em livros didáticos se tornaram veículos de ideologias discriminatórias e preconceituosas. A censura existente serviu de apoio a determinados setores que tinham poder no âmbito da impressão e circulação de livros e que nem se impunham a questão ética dos direitos e nem estavam sujeitos a uma avaliação científica séria e rigorosa.

Estes estudos apontaram para uma baixa qualidade de parte significativa dos livros adotados nas escolas, notadamente no que concerne ao caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções conceituais e influências metodológicas. Percebeu-se, também, que esses livros terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Isto porque havia uma inadequada formação, inicial ou continuada, dos professores, muitas vezes precárias condições de trabalho docente e muitas dificuldades para produzir e circular o livro no Brasil. Enfim, o LD havia se convertido em uma das poucas formas de consulta empregadas por professores e alunos, influenciando o trabalho pedagógico, determinando a sua finalidade, definindo currículo, cristalizando abordagens metodológicas e organizando o cotidiano da sala de aula.

A primeira tentativa em reverter esse panorama veio com o Decreto lei nº. 91.542 de 19/08/85 que prevê a fundação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), uma iniciativa do MEC cujos objetivos básicos, segundo Batista (2001), são a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Tal programa realiza-se por meio do FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o EF, assegurando a qualidade dos

livros a serem adquiridos. O PNLD passou por alguns problemas, principalmente de recursos, mas é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro.

Em matéria feita para a Editora Moderna em 08/97, Magda Soares declara que em 1993, uma comissão de especialistas, constituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), foi encarregada de avaliar a qualidade de dez livros de cada conteúdo disciplinar da 1ª a 4ª séries do EF, mais solicitados pela escola:

O estudo concluiu pela deficiência e inadequação dos livros, evidenciando que o MEC vinha comprando e distribuindo às escolas públicas, por solicitação delas mesmas, livros didáticos com graves erros conceituais, espantosa desatualização de conteúdo e de metodologia “- afirma ela, e conclui: “enfim, livros inadequados e mais que isso, prejudiciais à formação do aluno.

Em 1994, segundo matéria feita por Yara Malheiros (1994), uma nova comissão, composta por 23 professores universitários representantes da ANPED, do CONSED, da SEF, da UDIME e da FAE²⁶, divide-se em subgrupos específicos para as disciplinas do EF com o intuito de analisar 94% dos títulos remetidos às escolas – os mais pedidos pelos professores. A comissão chegou à conclusão de que a maioria continha erros graves de vários aspectos.

Na primeira análise feita pelo PNLD em livros didáticos de Língua Portuguesa, em 1994, foram encontrados os seguintes “pecados”:

- Defasagem teórica;
- Descaracterização da função social da linguagem;
- Exercícios baseados na cópia e na transcrição;
- Falta de incentivo à emissão de opinião do aluno;
- Uso de texto apenas como pretexto para ensinar letras, gramática;
- Uso de linguagem escolar infantilizada, longe da utilizada na sociedade;
- Falta de indicação de livros de literatura;
- A função social da língua escrita é descaracterizada por uma proposta de produção de texto muito pobre;
- Não há progressão nos exercícios;

²⁶ ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação); CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação); SEF (Secretaria de Educação Fundamental, do MEC); UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); FAE (Fundação de Assistência ao Estudante, do MEC).

Com este resultado, o MEC resolveu recomendar às editoras que corrigissem todos os erros conceituais, pedagógicos e editoriais encontrados, e, a partir de 1995, passa a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o LD e para debater, com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação às suas características, funções e qualidade.

Assim é que, segundo nos conta Batista (2001), em 1995, acompanhando a universalização do atendimento e sua extensão ao conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental, o Ministério institui a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Uma das primeiras ações nesse sentido foi a realização, em junho de 1995, em Brasília, de uma mesa-redonda intitulada “Como melhorar o livro didático”, com o objetivo de colher subsídios para o estabelecimento de uma política do LD que assegurasse sua qualidade. Participaram deste evento dirigentes de várias entidades governamentais ligadas à educação e dos editores e acadêmicos especialistas por área de conhecimento. Em outubro o MEC realizou outro evento com o objetivo de estabelecer critérios para a análise dos livros que fariam parte do Guia de Livros Didáticos a ser editado pelo MEC, como instrumento de apoio à escolha de LD pelos professores da rede pública de 1ª a 4ª séries do EF. Participaram este encontro basicamente os mesmos representantes do encontro anterior.

A partir das pesquisas feitas por acadêmicos que mostram sérios problemas qualitativos nos compêndios adotados, o programa passa a ter a função de avaliar periodicamente os livros usados nas escolas da rede pública²⁷, e sugere que o livro a ser usado pelos professores seja de sua escolha. Para isso, era encaminhada para as escolas uma simples listagem de livros inscritos no programa, contendo apenas o nome e o código dos títulos, segundo informação dada por Irla Maia no Jornal do MEC (04/2001). “Neste contexto, o educador era prejudicado porque não tinha acesso mais detalhado às obras com as quais iria trabalhar” comenta.

A avaliação dos compêndios ficou sob a responsabilidade de comissões criadas por área de conhecimento. Essas comissões foram compostas por professores acadêmicos que cumprissem os seguintes critérios: estar vinculado a uma das principais universidades brasileiras e ter experiência nos três níveis de ensino. A coordenação

²⁷ Com exceção de Minas Gerais e São Paulo que optam pela avaliação descentralizada.

ficou a cargo da Secretaria de Educação Fundamental. Foram definidos critérios comuns de análise que pretendiam colocar à disposição dos professores da rede pública um material didático isento de preconceitos, erros e inconsistência metodológica. Por outro lado, busca-se também definir indicadores de melhoria na qualidade do LD e estimular estudos nessa área por parte das instituições acadêmicas.

Até 1996, a avaliação era feita exclusivamente pelos docentes. O surgimento do Guia do Livro Didático, em 1996 (para escolha de livros para o exercício de 1997), provocou uma situação nova entre os professores: eles teriam um material composto de resenhas sobre os livros que foram selecionados como “adotáveis”. A partir daquele momento os professores só poderiam adotar os livros constantes no Guia que trazia a seguinte classificação:

- Excluídos – os livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- Não-recomendados – manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- Recomendados com ressalva – os que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;
- Recomendados – livros que cumprissem corretamente a sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área.

Os resultados foram divulgados e um laudo técnico foi enviado para as editoras com a avaliação dos livros excluídos e não-recomendados. As editoras questionaram as exclusões, mas os resultados da avaliação foram mantidos. Os professores foram proibidos de escolher os livros excluídos, mas podiam optar pelos não-recomendados.

Em 1997 o PNLD referente à 1998 sofreu algumas alterações no processo de avaliação dos manuais e sua divulgação. Foram acrescentados os livros de alfabetização e mais uma categoria de classificação foi acrescentada: os recomendados com distinção, manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e

critérios adotados nas avaliações pedagógicas. A alteração se fez sentir na divulgação dos livros que agora concentravam-se num único Guia contendo resenha dos livros recomendados e a listagem dos não-recomendados. Com o objetivo de facilitar uma rápida visualização foi adotada uma convenção gráfica que seguia o seguinte critério: três estrelas para os livros recomendados com distinção, duas estrelas para os recomendados e uma estrela para os recomendados com ressalvas.

O PNLD de 1999 trouxe a novidade da avaliação dos livros destinados às séries finais do EF (5ª a 8ª) e a avaliação dos livros para as séries iniciais só foi feita novamente em 2001. A partir de 1999 novas modificações foram promovidas: a eliminação da categoria não-recomendados, os quais os professores ficam proibidos de adotar, e outros critérios de exclusão foram adotados: incorreções e incoerências metodológicas.

A Lei 10.172/2001 estabelece o EM como educação básica e este nível de ensino passa então a fazer parte do projeto do LD. Assim, através da resolução nº. 038 de 15 de outubro de 2003 surge o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM) que é mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED). Este programa convoca cerca de 100 especialistas e coordenadores de EM das secretarias estaduais de Educação a participarem da reunião técnica para definir os princípios e critérios de avaliação pedagógica do livro para o EM.

A avaliação dos livros do EM tem em comum com o EF a visão de que, sendo o livro didático uma importante ferramenta para professores e alunos, ele deve ter características que permitam sua utilização em diferentes contextos e realidades. Para tanto, é necessário contar com um material de apoio diversificado, flexível e abrangente.

Em 2005 sai o primeiro Guia do PNLEM e os primeiros livros chegam a alunos e alunas, professoras e professores do Nordeste e parte do Norte. Nesse guia não há mais classificação dos livros como o PNLD apresentava nas edições anteriores, os livros excluídos não eram citados, mas o motivo de tal mudança não é divulgado. Mais uma vez, como em todo o programa, a participação do professor dá-se somente no momento final, na adoção do livro pela escola e, muitas vezes, nem aí a sua voz é ouvida, pois muitos dos livros solicitados são substituídos por outros que sequer foram analisados, conforme relato de professores e professoras de escolas públicas da capital baiana, colhido através de questionário aplicado por mim para esta pesquisa.

Embora se reconheça a importância e qualidade do trabalho destes programas – PNLD e PNLEM – ambos ainda pecam por tratar os professores como defende Giroux (1987) “proletários da educação”, profissionais cuja principal tarefa é a de reproduzir conhecimentos, ações e atitudes determinadas por uma pequena parcela da sociedade: a elite. Aos professores é permitido somente escolher um entre alguns dos livros determinados por especialistas como bons para a educação de seus alunos e desenvolvimento de suas potencialidades.

2.2.2 Uma abordagem sobre o guia do livro didático

Cada etapa de escolarização - ensino fundamental e ensino médio - tem o seu guia próprio. O Guia é um catálogo com uma introdução em que é contada uma breve história do processo de implantação do PNLD ou PNLEM, a indicação dos critérios usados para a avaliação dos compêndios enviados pelas editoras, uma orientação de como os professores e professoras devem proceder à escolha do livro a ser adotado pela escola como um todo, durante o curso a que se refere – seja ensino fundamental menor, maior ou ensino médio, conforme a abordagem do guia. Logo em seguida são apresentados os livros – no caso do EM e coleções no caso do EF – sobre cada livro, ou coleção, encontra-se a foto da capa, uma descrição da obra e um parecer com o resultado da análise dos livros inscritos seja no PNLD, no caso do EF e no PNLEM, no caso do EM. O principal objetivo declarado do Guia é “orientar os professores na escolha consciente e segura dos livros a serem utilizados em sala de aula”, segundo consta em suas orientações.

A idéia dessa avaliação, como já vimos anteriormente, teve o seu ponto de partida em 1995, depois de uma mesa redonda intitulada “Como Melhorar a Escolha do Livro Didático” e de um seminário “Livro Didático: Conteúdos e Processos de Avaliação”, quando foi realizada uma reunião técnica para apresentação e discussão dos

critérios de avaliação de livros didáticos de 1ª a 4ª série. Nesses eventos ficou estabelecido que:

- os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- não poderiam conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais.

Em 1996 o primeiro guia foi divulgado e no ano seguinte, no segundo semestre, foi realizada nova avaliação dos didáticos de 1ª à 4ª série, que trouxe um menor número de livros excluídos.

Segundo Magda Soares (1997), em análise feita sobre os resultados de 1997:

(...) dos 511 livros apresentados pelas editoras (somando cartilhas e livros de alfabetização, livros de **Língua Portuguesa**, de **Matemática**, de **Estudos Sociais** e de **Ciências**), 57 foram excluídos antes mesmo de serem encaminhados a comissões de especialistas, por não atenderem aos critérios mínimos de condições editoriais e gráficas; dos 454 restantes, 76 foram *excluídos* pelas comissões por apresentarem erros conceituais graves ou indução a preconceitos e discriminações sociais; entre os 378 restantes, 167 foram *recomendados* (apenas 19 recomendados com distinção, 47 simplesmente recomendados, e a maioria, 101, recomendados com restrições); 211 foram *não-recomendados*.

No PNLD 2002, foram inscritas 111²⁸ coleções, das quais 104 foram aprovadas pela triagem e, portanto, encaminhadas para a avaliação pedagógica. Dos 414 livros avaliados, 54% foram inscritos pela primeira vez e 46% tiveram suas inscrições feitas novamente. O então ministro Paulo Renato Souza entendeu esse fato como uma renovação no mercado editorial. “Quando comparamos o percentual de livros excluídos em 99 com o desse ano: no PNLD/99, 50% dos livros inscritos foram excluídos e no PNLD/2002, este índice baixou para 37%. Isso é a prova de que o PNLD tem conseguido renovar o mercado e melhorar a qualidade dos livros didáticos”, afirmou (BRASIL, 2002).

O PNLD 2002 classifica os livros em recomendados com ressalvas – RR e em recomendados – REC excluindo, assim, a categoria recomendados com distinção (três estrelas) que passou a figurar no Guia 99. Não há uma explicação para esse fato. Talvez porque não se esteja analisando os livros de *per se*, mas sim a coleção como um todo? Apostamos nesta possibilidade, pois, dentro de uma coleção de quatro livros,

²⁸ Batista (2001).

envolvendo situações psico-cognitivas diversas, é difícil manter uma unidade, considerando-se a diversidade.

O Guia admite que a maioria (42%) das coleções analisadas (36% foram excluídas) são coleções classificadas com ressalvas – RR e garante que “no geral, as coleções recomendadas com ressalvas contêm textos de qualidade, que poderiam garantir e suportar um trabalho significativo de leitura e letramento²⁹, e realizam um trabalho relativamente correto de construção dos conhecimentos lingüísticos”. E finaliza sugerindo ao professor que complemente as atividades propostas.

Batista (2001) analisa que há “um certo descompasso” entre as expectativas do PNLD/99 e a dos docentes em relação a escolha do livro didático, considerando o padrão de qualidade. O guia trazia, como classificação, as categorias de: recomendados (PNLD97/99/02), não-recomendados (PNLD/97), recomendados com distinção (PNLD/99) ou com ressalvas (PNLD/99/02). Excluída a categoria dos não recomendados³⁰, as escolhas dos docentes recaíram, predominantemente, nos recomendados com ressalvas. Esse autor aponta a formação do docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso e também a falta de apoio do MEC às escolas que adotam o LD com distinção.

Em 2005, o programa traz algumas novidades. Pela primeira vez, quatro universidades públicas – UFMG, USP, UFPE e Unesp – participaram do processo de avaliação dos livros. De acordo com o ministro Paulo Renato, a idéia dessa parceria é dar maior credibilidade ao processo.

De acordo com Batista (2001), a maior parte dos livros inscritos, sejam eles novos ou reinscritos, deixou de apresentar erros conceituais graves, preconceitos e discriminação. Esse autor explica que o fator determinante na exclusão dos livros neste Guia foi a inadequação metodológica. “Podemos perceber uma melhoria incrível no conteúdo dos livros. As editoras estão se preocupando mais com as informações que propagam”.

²⁹Segundo o dicionário de Charaudeau e Maingueneau (2004) este foi um termo cunhado por pesquisadores quebequenses e difundido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – responsável pela avaliação PISA) que assim o define: “a aptidão de saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na comunidade, visando alcançar objetivos pessoais e ampliar seus conhecimentos e suas capacidades” (OCDE, 1997:14 In Charaudeau e Maingueneau, 2004: 300).

³⁰ Segundo Batista, no PNLD 97 72% das escolhas recaíram sobre os não-recomendados. Mas não há nenhuma pesquisa que dê conta do motivo de tal preferência docente.

Com relação ao PNLEM que atende ao EM, foram aproveitados os critérios comuns e a mesma logística de distribuição, mas os critérios específicos para o livro de língua portuguesa foram alterados. E assim foi estabelecido que o LDLP deveria:

- explicitar suas escolhas teórico-metodológicas;
- articular, quando for o caso, as diferentes opções a que recorra, evidenciando a compatibilidade entre elas;
- apresentar coerência entre as opções declaradas e a proposta efetivamente formulada;
- contribuir, no seu conjunto, para a consecução dos objetivos, quer da educação em geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão;
- propiciar, com sua proposta pedagógica, a construção de conhecimentos relevantes, o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, bem como compreensão e memorização, análise e síntese, observação, generalização e formulação de hipóteses, previsão e planejamento, entre outras.

Vários críticos da política oficial do livro didático no Brasil alertam para os problemas decorrentes da centralização na tomada de decisões acerca do LD, mas a política continua a mesma.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Inicialmente, é interessante registrar que a matéria³¹ Língua Portuguesa, como a conhecemos hoje – estabelecida enquanto matéria, cartesianamente separada das outras áreas do conhecimento, cada uma das quais segmentada – nasceu de uma resolução governamental. Como vimos no item um deste capítulo, ela nasceu com a implantação das reformas pombalinas que previam³² a unificação do país através da imposição da língua. Marquês de Pombal torna obrigatório o uso da língua portuguesa, negando todas as outras línguas em Portugal e no Brasil. E, se a Língua Portuguesa

³¹ Matéria aqui será tomada como sinônimo de disciplina escolar: tema, assunto.

³² Aqui não cabe detalhar motivos e conseqüências de tal fato histórico.

instituiu-se enquanto disciplina a partir de 1750, somente em 1871 é criado por decreto imperial o cargo de professor de português.

Portanto a história aqui relatada do Livro Didático de Língua Portuguesa começará deste ponto. Embora tal compêndio já existisse na forma de estudos literários e gramaticais – notadamente a gramática latina. Magda Soares (2001) conta-nos que há registros do uso de manuais didáticos desde meados do século XVIII, mas, se quisermos voltar mais no tempo, encontraremos as gramáticas usadas pelos jesuítas e os textos que os mesmos produziam para a catequese, entre outras publicações destinadas ao ensino.

Havia, em particular, um “livro de aula”, vindo de Portugal, cujo título era *A Seleta Nacional*, composta por Caldas Aulete, encomendado com frequência pelas escolas brasileiras desde o século XVIII e em 1877 ainda era adotado pelo Colégio Pedro II, como já vimos, uma referência nacional. Mas data de 1895 a primeira edição de *Antologia Nacional – Colleção de Excertos dos Principaes escriptores da língua Portugueza*, publicado no Rio de Janeiro, tendo os brasileiros Fausto Barreto e Carlos Laet como organizadores. Trata-se de uma coletânea de textos para leitura escolar nos moldes do compêndio português. Certamente esse não era o único livro didático à disposição no mercado brasileiro, porém será analisado por apresentar formato extremamente semelhante aos demais, fenômeno que percebemos em igual monta em nossos dias.

Os textos eram divididos em gêneros: prosa e poesia e por fases literárias (diferentes das que entendemos hoje). Os critérios que orientaram a seleção de textos e de autores estavam bem marcados no prefácio da primeira edição e mantêm-se nas outras 42 edições que se seguem. O primeiro critério foi da representatividade e legitimidade dos escritos no campo literário; o segundo critério foi o de não incluir autores vivos, com a explicação de evitarem assim magoar “ vaidosos melindres”; o terceiro critério foi o de inclusão de autores tanto brasileiros quanto portugueses³³. Essa característica, no decorrer dos anos, altera-se para a quase exclusão dos autores portugueses dos LD nos anos 1970. Um quarto critério de seleção de textos diz respeito à temática: mesmo os autores portugueses deveriam referir-se ao Brasil; além de primar por valores morais e éticos³⁴.

³³ Embora vá ocorrendo uma nacionalização dos textos que na primeira edição (1895) contara com 33 autores brasileiros e 45 portugueses e na 25ª (1969) 68 e 57 respectivamente.

³⁴ Estevão Cruz, ao elaborar sua antologia, na mesma época, não se ateu a este critério e viu-se forçado a eliminar os textos “para contentar a censura mais intransigente” (SOARES, 2001)

Além do livro de textos, complementando-o, havia o livro de gramática, separado, que começara a figurar nas escolas a partir de 1907, com a Gramática Expositiva de Eduardo Carlos Pereira, a qual se compunha de dois volumes: um elementar e outro para o curso superior. No entanto, o livro texto apresentava noções elementares de sintaxe da proposição simples e da composta, nas nove páginas iniciais, como que induzindo ao uso dos textos como estudos gramaticais também, escolhendo para isso, diferente da prática atual, apresentar os textos do presente para o passado:

Acertado julgamos principiar pela fase contemporânea, e desta remontar às nascentes da língua, pois que tal é o caminho natural do estudioso, que primeiro sabe como fala para depois aprender como se falava. (Prefácio da 1ª edição da Antologia Nacional. In: SOARES, 2001, p.51).

Os compêndios, em seus primórdios, contavam com 600 páginas e apresentavam-se em volume único. Nas primeiras décadas do século XX, foi substituído por dois volumes: um para cada duas séries. A partir da década de 1960 os manuais passam a ser apresentados por série, como ocorre até hoje³⁵. Além disso, houve uma crescente diminuição no tamanho dos textos apresentados nos livros. Na Antologia havia textos que chegavam a ocupar 10 páginas em letra de corpo tamanho oito.

Já àquela época podemos perceber a forte influência das políticas de educação sobre os manuais escolares, pois no prefácio da 25ª edição o revisor acrescentou textos medievais para “adaptar a obra ao programa do segundo Ciclo dos estudos secundários” (SOARES, 2001, p. 50). Nesta época, década de 1940, o revisor justifica o encurtamento de alguns textos da Antologia para manter as características de “portátil e econômica”. Tem-se aí as primeiras modificações e adaptações do LD às exigências do século XX. Outra alteração significativa foram as rápidas “notas esclarecedoras” que passam a figurar nas antologias, abaixo de cada texto, destinadas aos alunos. Este procedimento já denota um certo modo de pensar que se altera de leitor autônomo, para um leitor que precisa de auxílio para entender o texto.

A Antologia nunca apresentou exercícios durante os setenta e quatro anos em que foi usada nos bancos escolares, nem sugeriu atividades, quer de literatura, quer de língua. Estas atividades eram confiadas ao professor, preconizado como um leitor e conhecedor da língua, autônomo e capaz de planejar e executar as suas aulas.

³⁵ Cabe, aqui, um estudo sobre o que levou a, no século XXI, serem editados livros de volume único para as três séries do ensino médio e o motivo que levou o Governo a exigir este tipo de livro para adotar nas escolas públicas.

Em 1930 é editado um manual de orientação para o uso da Antologia Nacional, de autoria de um professor não identificado. Importante que se diga que nesse período se dá o primeiro grande êxodo rural e conseqüente aumento de procura por instrução escolar nas zonas urbanas, o que, como vimos anteriormente, provocou um aumento na demanda por vagas nas escolas maior do que o contingente de professores capacitados para assumi-las. O autor sugere atividades e estratégias de exploração dos textos presentes na Antologia, de modo significativo para a leitura, literatura e gramática³⁶, interpretação.

Já nos anos de 1960, há relatos de uso da Antologia para fins de identificação de aspectos gramaticais. Provavelmente influência dos livros didáticos de Português que, a partir da década de 1950, começaram a apresentar mais explicitamente uma metodologia de ensino traduzida em orientações ao professor, exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos.

Foi entre as LDBs nº. 4024/61 e a 5692/71 que a coleção didática de Reinaldo Mathias Ferreira foi publicada. Constituída de um volume para cada série, traziam exercícios e atividades de estudo dirigido onde eram produzidas as práticas de gramática e literatura. Achava-se que as normas gramaticais e o estudo de diversos estilos literários poderiam beneficiar a formação letrada do educando. Só a produção literária era considerada como texto e cabia aos estudantes manter os modelos consagrados para aprender a escrever.

O autor, ciente das conseqüências da “democratização” da escola, declara em sua *apresentação* que procurou escrever um livro que pudesse ser utilizado por todos os professores e todos os alunos, não importando a situação em que se encontrassem. A coleção didática *Estudo Dirigido de Português* é formulada de tal maneira que independe do professor, contando com “aulas planejadas de modo claro e seguro” (SOARES, 2001). Inclusive esta coleção foi a primeira a oferecer aos professores o manual didático com orientações metodológicas, sugestões de atividades e as respostas aos exercícios.

Com a difusão do livro didático e a separação das disciplinas, a gramática foi cada vez mais tomando fôlego nos bancos escolares: uma gramática prescritiva e totalitária. Quanto a isso, Beltrão (1989) defende que o ensino de Português guarda ranços de influência da medieval Didática Magna de Comenius, que tratava do ensino

³⁶ Entenda-se trabalhos de vocabulário, ortografia.

do vernáculo como um acervo de regras e normas que devia gerir o processo de falar, ler e escrever bem.

Nesse sentido, Magda Soares (1997) diz que o ensino de Português pode ser separado em três momentos. No primeiro momento ela defende que havia uma tendência, na produção intelectual sobre o ensino de Português, a propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores. Esses procedimentos, segundo a autora, mostraram-se inadequados ao novo alunado provindo da “democratização do acesso à educação”, provocando os fenômenos denominados: *crise da educação e fracasso escolar*, os quais se evidenciam, principalmente no ensino de Português. Aqui vale lembrar que, naquela época, mais da metade da população em idade escolar estava fora da escola.

E é significativo que foi no ensino de Português que os principais indicadores da *crise* e do *fracasso* foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso: o espantoso índice de repetência na primeira série, revelando a incompetência da escola em ensinar a ler e escrever; a constatação de graves problemas de expressão escrita detectados nos textos de alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação em exames vestibulares. (Magda Soares prefácio In. _____. Aula de Português: discursos e saberes escolares).

Num segundo momento, entra em cena as contribuições da lingüística as quais, segundo Soares, só nos anos 1980 começam a se manifestar no ensino de Português.

Nesta época, segundo José Augusto Carvalho (1988) “tornou-se moda o livro descartável e cheio de inovações pedagógicas e lingüísticas, nem sempre bem assimiladas e freqüentemente mal aproveitadas”.

Obras representativas deste momento se baseiam sempre na reflexão à luz das ciências lingüísticas e fazem propostas de alternativas metodológicas calcadas nessa reflexão. Era necessário tomar atitudes, pois o censo feito em 1980 mostrava que metade da população de 7 a 14 anos não freqüentava a escola e dos que freqüentavam, menos de um quinto concluía o primeiro grau.

Num terceiro momento, ela defende que os teóricos extrapolam as ciências lingüísticas para compreender e explicar a aula de Português, porque verificam que a aula é construída não apenas de seu objeto – a linguagem, mas também em função das

condições e restrições históricas, sociais, institucionais que a ela se impõem: entra em cena a contribuição do sócio-interacionismo.

Porém, apesar de na “Apresentação” o LDLP com esse caráter conter boas intenções no sentido de tornar o estudo de língua portuguesa agradável e interessante, nota-se uma distorção no tocante à abordagem apresentada. Nem sempre o desenrolar dos assuntos condiz com o que está na proposta de apresentação dos livros. As teses precisam ser transformadas em práticas para que o ensino melhore e a educação supere esta crise na qual está submetida. Talvez, hoje, a crise seja mais de ensino do que de aprendizagem, conclui a autora.

A trajetória do Livro Didático no Brasil é caracterizada por um processo evolutivo crescente. Pesquisamos a história do Livro Didático desde a utilização de coletâneas de textos para ensinar até os sofisticados Livros didáticos analisados pelo MEC e recomendados ou excluídos. Sabemos que, desde a década de 30, o governo instituiu comissões para julgar, avaliar e manter o controle político e ideológico do LD sem muita preocupação com as questões didáticas. Isto foi início de uma história que resultou na criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) através do decreto nº. 91542/85, com a função de avaliar os livros usados na escola pública. O resultado dessa análise é publicado em um Guia de livros didáticos que é a síntese do processo de avaliação, enviado às escolas como único subsídio capaz de auxiliar e orientar o professor na escolha do LD didático a ser utilizado em sala de aula. A lição que se tira de tudo isso é que o professor, que deveria ter o papel de mediador da aprendizagem tornou-se, paulatinamente, executor de atividades pré-programadas através do material didático que usa.

2.3.1 O livro didático “Português: linguagens”

Atualmente, os livros didáticos representam a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino³⁷. E o Governo, ciente deste fato, ao implementar a lei que regulamentaria a sua distribuição explicita que esta ação está “considerando ser o livro didático um recurso básico para o aluno e para o professor, no processo ensino-aprendizagem”.

A Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996 estabelece que a educação básica obrigatória deva ser formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Até a lei 5692/71 esta obrigatoriedade estava relacionada apenas ao EF “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos” (LDB Lei nº5692/71). Inserindo o EM na educação básica, esse passa a gozar dos benefícios concedidos ao EF: merenda escolar, livro didático. Porém, a lei só começou a se fazer cumprir a partir de 2004, quando o programa do livro didático para o ensino médio toma corpo, ainda enquanto projeto piloto em alguns estados do Norte e no Nordeste.

Neste item será feita uma descrição de como se apresenta o Livro Didático de Língua portuguesa adotado na Escola Estadual de Ensino Médio cenário desta pesquisa, ressaltando-se o tratamento dado à produção de leitura no mesmo, através de uma atitude investigativa, sem a preocupação em apresentar soluções, entendendo-se que a abordagem feita permanecerá incompleta e que a finalidade é a de explicitar concepções de leitura, língua, linguagem e ensino de leitura neste manual.

O trabalho constará de duas abordagens: descrição sumária de como o livro se apresenta e se organiza, tomando por base a análise feita pelo Guia do PNLEM³⁸ e descrição da abordagem metodológica da obra, considerando o que os autores escrevem na apresentação e no manual do professor.

Em outros capítulos, outros aspectos da obra serão levantados. Para esta análise, foi selecionado o volume único de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães: *Português: Linguagens* (2005), adotado na Escola Estadual da Fonte Nova, cenário desta pesquisa.

³⁷ Ver, a respeito, Silva *et alli* (1997), Bezerra (2001). Rojo (2003) lembra ainda que, em muitos casos, o livro didático é o único material de leitura dos alunos da rede pública, inclusive em casa.

³⁸ Programa Nacional do Livro no Ensino Médio – ligado ao PNLD, FNDE, MEC.

A análise enfoca o tratamento dado à leitura no livro didático, sem negligenciar outras abordagens feitas usualmente no ensino da língua. Por conta disso e para delimitar mais o trabalho, foram escolhidas algumas partes do livro e não a obra como um todo, a qual, no entanto, receberá uma descrição genérica de como se apresenta e sua metodologia subjacente.

É interessante registrar que esse livro foi analisado e escolhido pelas professoras da referida escola, inclusive pela pesquisadora, ante outros enviados pelas editoras. O processo de escolha, como já foi descrito, passa pelo crivo de acadêmicos especialistas na área, neste caso, lingüistas, que escrevem um parecer e recomendam o livro para adoção nas escolas. No caso desta escola em particular, este livro foi o escolhido em primeiro lugar.

Também é interessante o registro de que esse livro goza de bom conceito em meio aos professores de Língua Portuguesa, inclusive tem sido adotado por escolas particulares de médio de grande porte da capital baiana.

2.3.1.1 Apresentação e organização da obra

O livro se apresenta com uma capa frontal rica em imagens, onde se pode ver acima, em destaque, os nomes dos autores e logo abaixo o nome do livro, em destaque, escrito na cor amarela sob fundo vermelho e verde – numa inferência livre, pode-se dizer que seja uma alusão à bandeira de Portugal, uma vez que as cores se apresentam no padrão da bandeira portuguesa. A capa traz várias das imagens que fazem parte da coletânea pictórica no interior da obra: imagem sacra, foto de um vilarejo em estilo colonial ao lado da foto do ator Caio Blat em cena, e outra de uma pessoa representando o deus Baco. Ao fundo e sobreposta pelo selo do FNDE e a inscrição “Português volume único livro não-consumível” percebe-se uma montagem fotográfica com pessoas trabalhando em computadores, componentes eletrônicos e uma grande cidade ao fundo.

A forma como a capa se apresenta, quando associada ao conteúdo teórico, no interior da obra, revela uma abordagem canônica e de tendência eurocêntrica, que direciona ao apagamento de outras vozes culturais formadoras das e nas culturas

brasileiras³⁹. Pouco se encontra no livro que leve o educando a questionar outras situações literárias que não as canônicas⁴⁰, observando-se uma tendência à preferência pela cultura hegemônica e homogeneizante, o que, como defende Giroux (1987), reforça a tendência histórica da escola em padronizar o conhecimento, de modo a facilitar seu gerenciamento e controle, desvalorizando o trabalho intelectual crítico, em benefício de considerações de ordem prática. As implicações pedagógicas e sociais de tal abordagem levam à visão do professor como executor de leis e princípios.

Na contracapa de todos os livros oferecidos pelo Governo, tal qual se apresentavam nos materiais didáticos oferecidos pela extinta FENAME⁴¹, observa-se a reprodução da letra do Hino Nacional brasileiro em fundo branco.

No interior da obra, os autores escrevem na *Apresentação* uma carta direcionada aos estudantes, onde se pode inferir sobre a concepção de leitura subjacente ao livro. Geraldi (2003) aponta, fundamentalmente, três concepções de linguagem: como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de interação. Esta última concepção de linguagem, fruto dos estudos mais recentes da lingüística, defende a linguagem como o *“lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte”*. Na apresentação do livro, os autores declaram que a sua concepção é de interação, pois, logo no princípio, dizem: *“(...) a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades individuais e coletivas”*. Porém eles se contradizem alguns parágrafos adiante quando revelam o objetivo da obra:

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com o mundo contemporâneo em que vivemos, buscando relações e contrastes com as diferentes linguagens em circulação: o cinema, a música, o teatro, a pintura, a tevê, o quadrinho, o Cartum, a informática, etc.

Esse trecho perpassa uma concepção de língua enquanto unidade e não diversidade e, uma vez que a língua faz parte e produz cultura, ao afirmar que o seu trabalho pretende *“resgatar a cultura em língua portuguesa”* os autores declaram a língua e a cultura como sendo e tendo unidade histórico-cultural. Esta concepção

³⁹ Aqui poder-se-ia inserir uma discussão acerca da regionalização do livro. Mas o objetivo é mostrar que não há lugar nem mesmo para uma abordagem de cunho nacional, que dirá de cunho local.

⁴⁰ A idéia de canônico usada aqui remeter-se-á à idéia original da palavra grega kanon, uma régua, um medidor, que evoluiu para o conceito de padrão ou modelo a aplicar como norma, no sentido católico da representação da verdade e a lei que deve alicerçar a fé e reger o comportamento da comunidade de crentes.

⁴¹ Não foi possível esclarecer o motivo de tal orientação editorial.

direciona à interpretação de que só existe *uma* cultura homogênea e *uma* língua, isso, aliado ao fato de que todas as formas de linguagens que aparecem no texto são da cultura dominante, uma leitura possível de ser feita leva à negação de outra expressão lingüística que fuja ao cânone e a uma idéia, no mínimo preconceituosa de cultura. A literatura de língua portuguesa produzida por africanos, por exemplo, não é sequer referida e o que é produzido pelos afrodescendentes ou índios é tratado como folclore. A produção em cordel, por exemplo, é apenas citada para referir-se ao trovadorismo, sem que se trabalhe a sua particularidade poético-temática e a influência de outras culturas em nossas artes e linguagens não é sequer citada, como se tudo girasse em torno da influência portuguesa-européia-cristã.

A concepção de língua como interação, a qual os autores tentam defender, implica olhar a linguagem como um lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos conscientes, produtores de culturas. Nesta perspectiva, não cabe um “resgate da cultura em língua portuguesa”, pois a própria noção de cultura se desloca para “um conjunto de significados” (HALL, 2005) que têm os cidadãos como partícipes ativos da construção desses significados. No entanto, o livro, através da sua metodologia, orienta para um discurso autoritário em favor da homogeneização, a qual implica controle do indivíduo. Segundo Hall (2005), “a identidade sutura o sujeito à estrutura”. Sendo assim, identificando-se a esta cultura homogênea o sujeito é levado a aderir a uma dada cultura, provocando unidade e estabilidade que propiciam o controle político, ideológico, social.

Sobre este aspecto, o documento das Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (OCEEM) chama a atenção de que esse modelo de homogeneização

(...) ignora a complexidade lingüística, de fato, do nosso país, que abriga mais de cento e setenta línguas nacionais e indígenas, comunidades indígenas e afrodescendentes bilíngües, imigrantes de várias nacionalidades, vivendo em ambientes sociolingüísticos variados, além da desafiante diversidade da chamada língua portuguesa, diversidade essa ainda muito pouco estudada. (BAHIA, 2005)

Diante do que declara este documento, pode-se dizer que o livro ora analisado destoa muito das orientações governamentais sobre o ensino e desconsidera as atuais discussões acerca da língua, cultura e identidade.

O sumário da obra corrobora para essa visão de unidade histórica da língua e da literatura, pois apresenta assuntos divididos cartesianamente em unidades temáticas, numa perspectiva cronológica, presa ao cânone.

O livro divide-se em nove unidades, cada uma, em geral, com seis capítulos, classificados em três grupos: *Literatura*; *Língua: uso e reflexão*; e *Produção de texto*, alternando-se estes grupos nas unidades, conforme o objetivo de estudo, mas sempre finalizando cada unidade com uma seção denominada *Intervalo*. Ao final de cada três unidades, há uma seção composta por questões de vestibulares e do ENEM e todas elas são entremeadas de muitas ilustrações e quadros, com resumos ou comparações que sintetizam o conteúdo estudado, ou com informações adicionais.

No *Manual do Professor* encontram-se orientações metodológicas, descrição da estrutura da obra e sugestões de estratégias. No item *A estrutura da obra* os autores sugerem que, por ser um volume único, destinado ao trabalho com as três séries do EM, os nove capítulos sejam divididos igualmente pelas três séries e chega a sugerir a quantidade de horas semanais destinadas ao “trabalho proposto pelo conjunto das três unidades” (CEREJA E COCHAR, 2005; 33).

2.3.1.2 Abordagem metodológica da obra

Cada unidade é marcada com uma cor de página e inicia-se com um texto pictórico, um breve relato sobre fatos históricos ocorridos no momento delimitado pela corrente literária que será estudada, fragmentos de textos ligados ao tema tratado e dois hipertextos: *Fique ligado! Pesquise* o qual traz sugestões de vídeos, livros, música e sítios da internet que podem auxiliar o trabalho de compreensão da estética em evidência e *Intervalo* com sugestões de trabalho sem o livro didático.

Quanto aos capítulos com abordagem de assunto literário, há os que introduzem o estudo de um movimento literário e os que focalizam os autores. Ambos se iniciam com a reprodução de uma obra das artes plásticas, produzida no período estudado, seguida de um texto sobre o movimento literário em questão, no Brasil ou em Portugal, ou de um texto sobre a geração à qual pertencem alguns dos autores.

Os capítulos sobre literatura apresentam, em geral, três seções: uma introdução, a qual traz a denominação do estilo a ser estudado, que sintetiza o estilo de época em seus aspectos históricos, artísticos, formais; uma análise interpretativa de texto denominada *Leitura*, que apresenta o texto literário correspondente à estética tratada no capítulo; e o *concluindo* que se apresenta como uma síntese do que foi visto até então.

A leitura é trabalhada ora como exploração do texto literário – neste caso são trazidos textos canônicos, com sua linguagem original, mesmo que atemporal, associados a textos pictóricos ou fotos de monumentos arquitetônicos ou de esculturas que dialogam com o texto literário, raras vezes. Raras vezes também aparecem Cartum ou referências a filmes -, ora como parte do processo de construção de conhecimentos lingüísticos – neste caso são privilegiadas as tirinhas, textos de propagandas -, outras vezes como preparação para a produção escrita – neste caso são usados textos na sua maioria verbais que coincidam com o tipo de produção de texto proposta.

Os capítulos com abordagem gramatical, denominados *Língua: uso e reflexão* dividem-se em seis seções: *Construindo o conceito*, em que se apresenta um texto que evidencia o conteúdo gramatical a ser focalizado; *Conceituando*, em que o conceito é trabalhado; *Exercícios* de aplicação contextualizada do assunto tratado; *Na construção do texto*, em que a categoria gramatical em questão é examinada num outro tipo de texto; *Semântica e Interação*, em que se estabelece a relação do conteúdo com o discurso; e *Para compreender o funcionamento da língua*, em que se trabalha a relação do conteúdo dentro da morfologia ou da sintaxe.

Com relação à análise lingüística, esta obra transita entre o ensino da gramática normativo-prescritiva e as novas tendências da lingüística moderna, de forma ainda bem tímida: os autores citam Lingüística Textual, a Análise do Discurso e a Semântica enunciativa – citando Mikhail Bakhtin, Carlos Franchi, Rodolfo Ilari, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini, Luiz Carlos Travaglia - principalmente para atualizar a teoria dos gêneros discursivos que, de acordo com o livro do professor, fundamenta a proposta didático-pedagógica do livro. No entanto, a sistematização se faz em capítulos específicos, *Língua: uso e reflexão*, embora também apareça no capítulo destinado à produção de texto. E essa segmentação em seções revela-se pouco adequada às perspectivas teóricas perseguidas, na medida em que tende a dissociar a reflexão do uso. A seção *Construindo o conceito* também se distancia, parcialmente, de suas intenções declaradas: apesar do nome, ela não se caracteriza por conduzir o aluno a uma

reflexão, mas a dirigir mais didática e metodicamente a exposição da matéria, no estilo *estudo dirigido*.

Não há uma discussão explícita sobre o conceito de norma, mas há um trabalho voltado ao reconhecimento da variação lingüística, como se pode observar nas páginas 17 (Anexo F), 18 e 19. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, e o livro mobiliza a noção de adequação, assim como a oposição “norma padrão *versus* não-padrão” para tratar da relação entre língua e sociedade. Essa temática perpassa toda a obra, especialmente a partir de situações e atividades envolvendo a relação oralidade-escrita. Os exercícios recorrem a práticas tradicionais de reconhecimento de classes e funções, preenchimento de lacunas, substituição de palavras por seus “sinônimos”, etc.

Os capítulos sobre produção de texto abordam um gênero ou um tipo textual e, em geral, dividem-se em três seções: *Trabalhando o gênero*, em que o aluno tem contato com um gênero ou um tipo de texto, faz a leitura e a interpretação; *Produzindo*, em que o aluno é convidado a escrever de acordo com o gênero ou o tipo em questão; *Para escrever com adequação*, que traz questões relativas à ortografia.

As propostas de produção de textos estão centradas, em especial, no texto argumentativo, mas as atividades propõem situações efetivas e plausíveis de uso da escrita. Há uma proposta de auto e hetero-avaliação das produções que direcionam ao comentário e à reescrita, para exposição em mural ou para algum tipo de publicação, como o jornal da escola. A leitura de textos, temática ou formalmente relacionados, subsidia tematicamente os trabalhos e, ao mesmo tempo, fornece modelos de redação. No entanto, o planejamento do texto não é diretamente ensinado, e as diferentes etapas da escrita estão mais sugeridas do que efetivamente previstas.

Com exceção de um capítulo destinado à argumentação oral, em que se ensina a fazer um debate regrado, não se encontra no interior da obra uma proposta específica para o trabalho de linguagem oral, muito embora esta apareça em alguns momentos das seções *Intervalo*, como sugestões para um júri simulado, jornal televisivo, revista falada, encenação, *show* lítero-musical ou programa de rádio, sempre integradas ao ensino de algum outro componente, configuram-se, essencialmente, como atividades-meio⁴².

⁴² Atividade-meio é aquela que se presta como etapa preparatória para uma outra atividade (atividade-fim). Por exemplo, a leitura de um texto que vai servir de subsídio para uma produção escrita é uma atividade-meio, ao passo que a leitura desse mesmo texto com vistas à reconstrução dos sentidos do texto e à sua interpretação é uma atividade-fim.

No capítulo seguinte, após um breve passeio e problematização sobre a condição da leitura nas escolas brasileiras, abordarei mais especificadamente as atividades de leitura presentes no livro *Linguagens*.

3 A LEITURA NA ESCOLA

LDBEN nº9394/96, Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Originalmente voltado para a formação profissional, seja preparando para o ensino superior, seja profissionalizando⁴³, o EM, nos anos 1960 a 1980, servia a um mundo do trabalho de estrutura taylorista-fordista própria das linhas de montagem (MAFRA, 2003). Naquele cenário, considerando o grande desenvolvimento da industrialização no Brasil, a política educacional vigente priorizou a formação, no EM, de profissionais capazes de utilizar maquinarias e dirigir processos de produção. Hoje, as relações de trabalho têm mudado e as conseqüências dessas mudanças podem ser percebidas na preocupação de órgãos internacionais, e de cada nação de per si, em investir numa educação que atenda ao novo mercado, cumprindo o que versa a LDBEN, um mercado regido pelas novas tecnologias que exigem uma formação não de acúmulo

⁴³ Naquele momento havia uma dualidade: o educando optava por fazer um curso profissionalizante ou continuar os estudos preparatórios para os exames vestibulares.

de conhecimento, mas de “capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2002:16)⁴⁴, ou seja, utilizar os conhecimentos de forma autônoma e criativa.

Uma das primeiras medidas governamentais no sentido de adaptar-se a essa nova necessidade do mercado de trabalho, foi tomada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/96⁴⁵, inserindo, pela primeira vez na história da educação no Brasil, o EM na educação básica, conforme vimos na epígrafe. Assim, o EM passou a preparar não só para o mercado de trabalho, o que provocou o fechamento da maioria dos cursos profissionalizantes, mas para a continuação dos estudos, tornando o EM propedêutico, visando prioritariamente a formação em nível superior, universitária⁴⁶.

A linguagem, considerada pelo PCNEM⁴⁷ “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los”, toma uma dimensão transdisciplinar, nesse documento, e tem papel importante na nova abordagem pedagógica proposta pela reformulação da LDBEN. Agora, visa desenvolver competências e habilidades que forneçam aos jovens egressos do EM “meios para progredir no trabalho e nos estudos” (Art.22, Lei nº. 9.394/96). Inserida neste contexto, a leitura tem se constituído, nas últimas décadas, uma preocupação como componente na formação educacional dos jovens egressos do EM e muitas pesquisas têm sido feitas a esse respeito. Isto porque avaliações internas e externas ao ambiente escolar⁴⁸, promovidas pelo Governo Federal, têm apontado para uma deficiência na competência leitora dos jovens egressos do EM, seja na forma do PISA⁴⁹ – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – que trienalmente avalia os alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término

⁴⁴ Ciente das críticas feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a par das mudanças nele ocorridas, este documento, neste trabalho, será tomado por acreditar-se estar representando um esforço do governo brasileiro em expandir e melhorar a qualidade de ensino e porque todas as ações avaliativas e de interferência pedagógica na escola pública fazem referência ou alusão a este documento.

⁴⁵ A Constituição de 1988 já pronunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

⁴⁶ Essa concepção já está sendo revista atualmente.

⁴⁷ Os PCNEM, segundo portal da Secretaria da Educação Básica, “Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos”, daí a sua referência nesse momento.

⁴⁸ Segundo Edgar Fernandes Neto - MTS/São Paulo, em artigo capturado em 07/10/2006 em > http://www.pedagogia.pro.br/ldb_9394.htm, esses tipos de avaliações têm tem o objetivo de transformar a escola em "empresa", sob a inspiração do programa de qualidade no trabalho, inclusive prevendo locação de maiores recursos para os estabelecimentos escolares que tiverem melhores resultados.

⁴⁹ O PISA é um programa da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – uma organização não governamental originária da União Européia, cujo objetivo declarado é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.

da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países participantes desse projeto; seja do SAEB⁵⁰ - Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Conforme estudo desenvolvido por Batista e Rojo (2003) sabe-se que esses programas são sistemas de avaliação que visam medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidades e competências:

Relatório PISA 2001, p.20 – item 2.1.4 O que é avaliado: c) O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade.

Níveis de desempenho em Língua Portuguesa – descritores do SAEB: Nível 3 – estabelecer relações coesivas entre partes do texto, inclusive pelo reconhecimento de tópico e comentário, (...) compreender explicações mais abstratas e metalingüísticas.

Os resultados, de um modo geral, têm apontado para problemas nas capacidades e competências leitoras dos jovens brasileiros. Isto significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas, que

(...) a maior parte dos jovens avaliados mal consegue localizar informações que podem ser inferidas em um texto: reconhecer a idéia principal em um texto, compreender as relações ou construir um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. (JURADO 2003 In BATISTA e ROJO 2003: 9,10).

Por esse motivo, a leitura tem se tornado uma preocupação constante tanto nos meios acadêmicos, quanto nos órgãos de educação do governo brasileiro. Para entender um pouco o que acontece hoje, nas escolas, no que tange à leitura, vejamos, a princípio, o que nos diz a história, depois o que os documentos oficiais falam sobre isso e por fim, a lógica do livro didático com relação à leitura, problematizando e questionando as concepções de leitura neles. Permeando estes discursos, teremos os depoimentos recolhidos no decorrer dessa pesquisa.

⁵⁰ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nascido no âmbito das discussões internacionais, surgidas no final da década de 1980, sobre a qualidade de ensino, através de pesquisa desenvolvida pelo Instituto Internacional de Avaliação da Educação, com sede na Holanda (embrião do PISA).

3. 1 A LEITURA NA ESCOLA BRASILEIRA

O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico. (ORLANDI, 1997)

Tal como explicita Orlandi na epígrafe acima, a leitura faz parte de nosso dia-a-dia de forma tão intensa que acabamos acreditando ser algo "natural" e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão. Assim, tendemos a pensar que formar leitores é fazer com que nossos alunos e alunas sejam capazes de ler e ponto.

Essa certeza, porém, deixa de existir ao se observar o que outros professores fizeram em outros momentos da história do ensino da leitura. Neste caso, percebe-se que não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que se entende hoje, pois as finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura eram diferentes e, muitas vezes, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente discordamos.

No final do século passado e no início deste, a expansão da escolarização deu-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano, instalado em 1899. Várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos. Apesar dessas iniciativas, muitas vezes a escola, em seu cotidiano, continuava muito semelhante ao que havia sido para as gerações anteriores: espaços mal iluminados, mobiliário precário, professores mal remunerados e, muitas vezes, improvisados faziam parte do cotidiano escolar. Um cenário ainda presente em várias escolas brasileiras.

Os castigos físicos norteavam a ação escolar e os alunos, todos na mesma sala, eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam. Essa medida era dada pelo livro didático, através do nível de leitura em que cada um se encontrava. O professor não dava aulas, como hoje estamos acostumados a pensar, mas "tomava" a lição de cada um dos alunos, fazendo-os ler em voz alta. Portanto a leitura, parece, estava ligada à decodificação do código vocabular, à fonética e prosódia. Aprendia-se a ler, na escola, para mostrar essa leitura em público.

A oferta de leitura na escola era muito restrita, geralmente ligada ao livro didático, o qual trazia, conforme vimos no capítulo anterior, apenas textos canônicos, de autores já mortos e, inicialmente, na sua maioria, de autores portugueses. Os objetos disponíveis para a leitura, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros e poucos eram os lugares onde se podiam adquirir esses objetos, pois bibliotecas e livrarias só existiam nas cidades mais populosas. Por conta disso e aliado ao fato de poucas pessoas freqüentarem a escola, havia poucos leitores.

Graciliano Ramos, em *Infância*, narrativa autobiográfica de sua meninice na virada do século XIX para o século XX, conta que sentia dificuldades para entender as lições, e o livro da escola chegava a lhe provocar náuseas. As horas de leitura eram, para o menino, horas de tortura. O mesmo menino que, depois de entrar em contato com algumas obras literárias fora da escola, passou a buscar com ânsia e prazer outros objetos de leitura na pequena cidade em que morava, no sertão pernambucano. Havia se tornado leitor, a despeito das práticas escolares, simplesmente por ter acesso aos livros.

Provavelmente a leitura tenha provocado náuseas no pequeno Graciliano por ter uma linguagem fora de seu tempo, pois é tradição entre os compêndios, transcrever os textos conforme os autores o escreveram em seu tempo, muitas vezes tão atemporal que torna a “linguagem mais complexa e a leitura difícil⁵¹” conforme chama atenção um dos alunos em depoimento para esta pesquisa.

José Lins do Rego, em *Doidinho*, romance autobiográfico que narra sua vivência em um internato no início do século, registra momentos de angústia ao ler para o seu professor as lições do livro escolar. Mas, apesar do sofrimento que marcou, no geral, a sua relação com os objetos de leitura escolares, o futuro escritor confessa a ampliação de horizontes proporcionada por eles, fazendo-o conhecer outros mundos e a relativizar o seu. Em alguns casos, a leitura também provocava prazer, apesar das práticas escolares não terem essa intenção e, de modo geral, a relação entre leitura e prazer era vista como danosa.

As oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava na formação de leitores era a transmissão *de conteúdos instrutivos*, em geografia, história, ciências e habilidades básicas de leitura e escrita e

⁵¹ Nos livros do EM, por exemplo, é comum o trabalho com textos da poesia trovadoresca, do Barroco e do Arcadismo, todos esses com a linguagem de época preservada.

das regras ortográficas do Português, além da transmissão de *regras e modelos de comportamento* vigentes na época.

Aos poucos, a sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Entre as décadas de 1920 e 1950 mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados: a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da "civilidade." Nesse novo cenário, várias reformas de ensino foram empreendidas, tentando mudar o triste marco de o Brasil chegar ao século XX com mais de 80% da população analfabeta. Durante as reformas, a rede pública de ensino expandiu-se enormemente. Novos métodos de ensino foram discutidos no país, sob a forte influência do movimento da Escola Nova. Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita não só na escola, mas em outras instâncias da sociedade e a cada dia lia-se menos coletiva e oralmente.

Com a progressiva introdução da leitura silenciosa e rápida, da busca do significado do texto, em detrimento da memorização do texto e de seus conteúdos, antes valorizados, com o progressivo abandono da doutrinação moral e ideológica e a progressiva introdução de novos gêneros de textos e de impressos nas salas de aula, essas práticas e objetos de leitura restritos foram gradualmente sendo ampliados. No entanto, o que se via era ainda uma canonização do texto e do autor, “uma concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor (...)” (KOCH, 2003, p. 16). Essa concepção preconiza um leitor passivo ao qual cabe captar a representação mental, juntamente com as intenções do produtor do texto.

O saldo positivo, até aqui, é que o público leitor cresceu e se diversificou. Mas, apesar de todo esse movimento “inovador” na produção intelectual sobre a leitura escolar, o dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem muitas inovações: os alunos continuavam temerosos em ler as lições, ainda tomadas em voz alta, e a angústia e o tédio continuavam a marcar a sua relação com a leitura prescrita pela escola.

Em muitas escolas, alguns objetos de leitura chegaram a ser proibidos - como as histórias em quadrinhos, que fascinaram crianças e jovens dos anos 1930 e 1940. Apesar da proibição, da censura, havia - e ainda hoje há - uma grande circulação de objetos de leitura entre os alunos, independente do que a escola prescreve.

Entre as décadas de 1950 e 1970, cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino: surgiram as escolas experimentais e a idéia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades. A rede pública de ensino se expandia de modo muito rápido: cada vez mais as camadas populares ingressavam na escola. Porém, muitas escolas continuaram a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam. Nesse período, aumentaram também os meios de acesso à leitura: bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente.

A partir década de 1970, há uma necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais rápida, por conta do desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico e do ritmo da vida social que se modificou muito com a popularização da mídia jornalística pela televisão. Com uma produção cada vez maior e mais diversificada, as obras destinadas aos leitores e leitoras infanto-juvenis passam a fazer parte, ao lado dos livros de leitura, das atividades de leitura escolar: esse tipo de literatura também se escolariza⁵².

Mais recentemente, e a cada dia de maneira mais intensa, procura-se tornar presentes, nas escolas, os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos portadores ou suportes de textos. O livro didático é colocado em xeque pelo emprego do jornal, do livro, da revista e de todo um conjunto de textos cuja presença era proibida na escola: quadrinhos, rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade. Ao lado disso, livros e artigos têm surgido, buscando auxiliar as professoras na tarefa de tornar seus alunos e alunas, leitores e leitoras. Cada vez mais fala-se na alegria de ler, no prazer provocado pela leitura.

Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola - em seu passado e em seu presente - mostram que, a despeito de todos esses fatores de mudança e transformação, as práticas escolares tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. Esses estudos⁵³ indicam que os professores e as professoras - mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira - tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e

⁵² A escolarização do texto é aqui entendida como o controle exercido pela escola sobre o que e como se deve ler. O texto sai de seu contexto de circulação e se presta a objetivos didáticos externos à sua produção. Mais adiante chamarei a esse fenômeno de pedagogização do texto.

⁵³ A professora Maria Laura Pititinga (SILVA, 2007), por exemplo, evidenciou estes fatos em sua pesquisa de mestrado, ainda inconclusa, na Universidade Federal da Bahia, através do programa de Pós-Graduação em Literatura e Lingüística.

ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Esses mesmos estudos mostram também que muitas professoras e seus alunos lêem os textos, buscando, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido "a lição" da história, seu principal "ensinamento" ou "exemplo". Evidenciando uma concepção de língua e linguagem como código transparente e possuidor de *uma* interpretação⁵⁴, que é a correta. Por fim, esses estudos mostram que o prazer da leitura é algo ainda muito distante da maior parte das escolas e que os alunos tendem a ver suas aulas de leitura de maneira não muito diferente da de Graciliano Ramos: "horas de tortura e aborrecimento".

Para um melhor entendimento das considerações feitas doravante, faz-se necessário estabelecer definições sobre leitura individual e leitura pedagógica⁵⁵, na qual se centra essa pesquisa. A leitura individual é aquela em que o leitor interage com a leitura por razões outras que não as pedagógicas do ambiente escolar. A leitura pedagógica é tomada, aqui, como produção de leitura, ou seja, observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação. Ela pode ser concebida em dois estágios: leitura decifratória⁵⁶ ou de decodificação, aquela em que a atenção e o esforço do leitor se dissipam principalmente na decifração, no esforço de decodificar o código escrito e a leitura automática, em que se emprega pequeno esforço na decifração e que supõe um leitor crítico e texto otimizado.

Os textos governamentais sobre o fazer pedagógico referente à língua e à linguagem, como veremos na próxima seção, trazem uma concepção interacional de leitura, na qual o texto é considerado um lugar de trocas e o autor e leitor passam a ser interlocutores que se constroem e são construídos no ato de ler. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa e de construção de sentidos na interação texto-sujeitos. Portanto as orientações para a aula de leitura, atualmente, preconizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e, para isso, é necessário que o leitor tenha uma leitura automática, como definida anteriormente.

Nas práticas de sala de aula, atualmente, percebemos situações diversas como as descritas por alunos em entrevista⁵⁷:

⁵⁴ Este conceito será tratado, neste trabalho, como sinônimo de leitura.

⁵⁵ Por falta de uma designação mais adequada, tomarei a definição de leitura pedagógica – conduzida pedagogicamente no ambiente escolar –, pois cabe principalmente à escola desenvolver as capacidades e habilidades concernentes à produção de leitura, à formação do leitor crítico e independente.

⁵⁶ Elementos de Retórica por mailto:radamesm@onda.com.br.

⁵⁷ Entrevistas colhidas em setembro de 2005 para compor o *corpus* da pesquisa que resultou nesse trabalho.

Ela chega, ela senta, aí faz tipo uma... Coloca os alunos ao redor dela, aí lê e manda as outras pessoas lerem, entendeu? Aí os assuntos que ela passa de dever de casa, não coloca no caderno não, que ela não cobra a gente no caderno, ela responde, entendeu? Ela mesma vai falando e respondendo, tudo com a gente. É esse o trabalho dela. (aluno 6).

Tanto nesse depoimento em particular como em outros colhidos nessa mesma turma, nota-se a falta de referência a um trabalho pedagógico voltado para a produção de leitura que vise a autonomia do leitor. A leitura explorada pela professora parece ser a decifratória, de decodificação do signo lingüístico o que não cabe a uma turma de EM, a leitura de decodificação é própria para os iniciantes em tal código ou na aprendizagem de uma segunda língua. Então ler o texto, sem explorar a sua textualidade, análise, reflexão, planificação não contribui para a formação de um leitor autônomo.

Ela sempre bota a gente pra ler, quer dizer, quem quiser ler, né. Mas ela sempre bota a gente pra ler. Fala as páginas que é pra ler, se a gente quiser ler a gente lê, e assim... Explica tudo, os pontos parágrafo, coisa assim que é pra gente ler, coisa assim. (aluno 8)

Mais uma vez temos um exemplo de concepção de leitura decifratória com uma informação a mais: pode-se inferir que a professora desse aluno demonstra que se preocupa com outros aspectos de leitura como postura, prosódia, uma vez que pede para que os alunos leiam. No entanto, é importante que se diga que esse tipo de leitura está muito aquém do que se espera de alunos egressos do EF, pois transparece no depoimento que a leitura pedagógica de atribuição de sentidos ao texto, de desenvolvimento de habilidades de análise, observação, reflexão, enfim, desenvolvimento de senso crítico e formação de cidadão não fazem parte da prioridade dessa aula, pois a professora “explica tudo” e o tudo que ela ensina está mais ligado à prescrição gramatical que ao uso prático da linguagem. O mesmo não se percebe neste outro depoimento:

(...) a professora passa os textos, né, ela discute muito com a gente, deixa tudo bem claro na nossa mente, é super bom mesmo, reforça mesmo a nossa leitura, assim quem tem preguiça de ler (risos) aí vai lendo... Eu gosto dos textos também, é fácil. (aluno 10)

Pode-se inferir que essa professora promove um trabalho que leva à leitura automática, através de debate sobre o texto com seus alunos, reflexão, tentando favorecer um ambiente para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. O que é mais condizente com um trabalho voltado para o EM, mas que ainda está aquém do esperado para esse ciclo escolar.

(...) ela faz o trabalho de leitura com a participação dos alunos, todos participam na leitura... E... Ela lê um texto, cada um faz uma leitura de um texto é... No próprio livro, em literatura... Ela faz ...traz outras apostilas, trabalho de outros livros, ela faz trabalho de... Com... Com música, é... (aluno 11)

É possível perceber, nesse depoimento, que o livro didático pode ser usado como aliado no processo de ensino-aprendizagem de leitura, aliado a outros recursos que podem ser igualmente produtivos.

Nos depoimentos acima, com alunos de diferentes professoras, podemos perceber quão diversificado é o trabalho de leitura na escola. Enquanto alguns estão ainda presos à decodificação e textos canônicos, notadamente os dois primeiros, outros já trazem textos do cotidiano e provocam inferências, análises, uma leitura que leva à reflexão e autonomia.

Há uma preocupação muito grande com relação à leitura atualmente e pode-se perceber isso através de alguns projetos incentivados e subsidiados por instâncias governamentais, como, por exemplo, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL): um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no País, empreendidas pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal), setor privado e terceiro setor. O PNLL é, assim, uma política de Estado que tem por finalidade assegurar o acesso ao livro e à leitura a todos os brasileiros e formar uma sociedade de cidadãos leitores. Há também o VIVA LEITURA, TECER LEITURAS, etc.

Trataremos dos documentos oficiais sobre a leitura na próxima seção.

3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

À primeira vista, essa orientação parece englobar as três concepções de leitura anteriormente descritas, mas, ao ler o restante do documento e os outros documentos que regulamentam essa lei, percebemos que a concepção norteadora da abordagem em Língua Portuguesa trazida por tais documentos é a que preconiza a produção de sentidos, a leitura escolar, pois dá margem à formação do leitor crítico, como veremos adiante.

Segundo a LDBEN nº9394/96, Art. 35, o ensino médio deve ter como finalidade a continuação do aprendizado, de modo que o educando seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, além da promoção da autonomia intelectual e do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que estabelece como diretriz a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Percebe-se, nesse documento, certa incongruência teórica: quando fala de promoção da autonomia intelectual, parece referir-se a uma concepção interacional da língua, mas quando traça como diretriz o tratamento da língua como instrumento de comunicação, explicita uma concepção de língua enquanto código e essas duas concepções são distantes entre si. É possível concluir, diante de tal documento, que não há um aparato teórico acerca da linguagem dando consistência ao texto, o qual, é bom lembrar, deve servir de base para as formulações pedagógicas.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁸, apresentadas como complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem como objetivo declarado “facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos (...)”⁵⁹. Neste documento, mais uma vez vemos uma concepção de língua enquanto código, quando diz que:

(...) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o grande objeto de estudo são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação.

⁵⁸ Conhecidos como PCN+EM, ou parâmetros em ação, substituem o PCNEM editado em 1999.

⁵⁹ <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm> acesso em 07/10/2006.

No entanto, ainda no mesmo documento, admite-se que não há “discurso ou texto neutro, infere-se que todos permitem leitura predominantemente conotativa ou denotativa, dependendo da situação em que se inserem”. Ou seja, uma concepção que choca-se com a estabelecida acima. No entanto, nas abordagens práticas que faz, deixa claro uma concepção de texto e leitura que ultrapassa o texto em sua materialidade escrita e da interpretação enquanto decodificação.

Já nas Orientações Curriculares Estaduais para o ensino médio⁶⁰ fica evidente a concepção de linguagem como espaço de interação humana, constituinte dos sujeitos. A leitura é vista como processo de interlocução entre autor e leitor, através do texto oral, escrito, visual, dentre outros. Portanto, assume uma concepção dialógica-interacional da educação, a que mais se aproxima do regimento da LDBEN, pois preconiza um leitor autônomo e crítico.

Mais recentemente, o MEC distribuiu para as escolas de todo o país a publicação: Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Entre as recomendações contidas no documento está a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do EM, o que já é um avanço com relação ao trabalho com literatura que engloba noções de identidade e cultura. Sobre a linguagem e a leitura o documento diz que:

(...) sendo a linguagem uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construam as realidades, não se pode dizer que entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos e o mundo haja de fato uma relação direta. Assume-se, portanto, o pressuposto de que as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas.

Portanto traz uma orientação que versa pela concepção interacional de educação. Tal concepção, baseada nas afirmações de Bakhtin sobre a língua, enquanto “(...) fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação⁶¹ e das enunciações (1986: 109)” é de natureza social, portanto, ideológica, não existindo fora do contexto social, produto da interação de indivíduos socialmente organizados, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre esse mesmo objeto. Nessa concepção, segundo Bakhtin, a linguagem verbal

⁶⁰ Orientações Curriculares do Ensino Médio para o Estado da Bahia são publicadas após serem construídas coletivamente por técnicos da secretaria, consultores, professores e dirigentes escolares, num processo durante todo o ano de 2004 que envolveu pesquisas, encontros regionais e um seminário estadual.

⁶¹ Esse termo deve ser compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade base da língua.

exerce uma importante função: “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” (1986, p. 113). Além disso, traz as reflexões do russo L. Vygotsky acerca da interação: o dialogismo⁶², como ferramenta para a aprendizagem significativa. Por isso, todo discurso é fundamentalmente diálogo.

Porém, a influência da concepção interacional de linguagem no ensino da língua se dá de forma modesta ainda hoje, uma vez que os professores em atuação nas escolas brasileiras tiveram, em sua grande maioria, uma formação acadêmica baseada em linhas tradicionais, ou seja, enfocam concepções estruturalistas, e pouco ou nada aborda sobre uma abordagem interativa do ensino da língua. Nesse novo contexto teórico, trabalhar a linguagem como processo de interação exige redefinição de papéis: o professor deixa de ser visto como o agente exclusivo da informação e formação dos alunos e passará a atuar como mediador, tendo o papel de polemizar, discutir, ouvir as diversas vozes, desafiar. Trabalhar nessa perspectiva é ver as interações verbais e sociais como espaço de construção de conhecimento.

No entanto, esses documentos que trazem essa concepção e poderiam ser poderosas fontes de estímulo para uma prática mais interacional em sala de aula não são acessíveis a todos. Segundo dados do INEP⁶³, por exemplo, foram mandados 121.000 exemplares da coleção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, composta de três volumes, contemplando as três áreas do conhecimento, conforme estabelecido pela Resolução CEB/CNE nº. 03/98, para os 348.831 professores que atuam no EM no território brasileiro. Não há necessidade de uma matemática complexa para perceber que poucos serão os professores que terão acesso a esse material, mesmo porque muitos são desviados ou engavetados, jamais chegando ao conhecimento dos docentes.

É preciso também compreender as implicações ideológicas, políticas, históricas do discurso oficial desses documentos, matéria explorada na dissertação apresentada por Marcos Bispo no Mestrado do PPGLL.

No item a seguir veremos como essas políticas implicam na obra adotada pelas professoras da Escola Estadual da Fonte Nova.

⁶² Isso significa que os significados e sentidos são produzidos nas relações de trocas lingüísticas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso.

⁶³ Dados divulgados pelo INEP, no sitio > www.inep.gov.br.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS E A LEITURA*

No capítulo de apresentação do Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM/2005, Língua Portuguesa, o professor é informado sobre a política de avaliação dos livros didáticos e orientado em como fazer a escolha do livro a ser adotado. A primeira orientação é a de que a escolha seja precedida de momentos de leitura em grupo e discussão das resenhas, visando relacionar o conteúdo dos textos à prática pedagógica da escola. Chama atenção para o livro do professor, que deve ser analisado criteriosamente, pois tem a possibilidade de servir como apoio teórico e metodológico, no decorrer do uso do compêndio. Outras questões são colocadas e sugeridas para a discussão em grupo para que se chegue a um consenso, pois só poderá ser escolhido um título por escola.

Continuando as orientações, é sugerido que os docentes tenham clareza e certeza de sua escolha, pois os livros não poderão ser trocados por um período de três anos consecutivos. Logo depois, são dadas orientações técnicas de como enviar a escolha, através de carta-resposta para o FNDE, responsável pela distribuição dos livros.

Na escola estadual escolhida como cenário da presente pesquisa, os professores tiveram acesso tanto ao catálogo, quanto a alguns livros nele inscritos para a análise. E, mesmo estando em greve, as professoras de língua portuguesa, a professora e o professor de artes⁶⁴ compareceram à escola espontaneamente⁶⁵ e, ao lado da coordenadora pedagógica e de representantes da direção, participaram de discussões sobre a escolha do livro para aquela Unidade Escolar. Coube aos professores de Língua Portuguesa a palavra final sobre a escolha, que, então, foi encaminhada pela coordenadora pedagógica, através do preenchimento de documento enviado pelo guia do PNLEM.

Nesse documento, os professores e professoras têm direito a fazer três escolhas de livro didático por ordem de preferência, sendo que apenas um será enviado para a escola. Em entrevista informal sobre a escolha dos livros em algumas escolas da capital baiana, soube que nem sempre as escolas recebem o livro que foi indicado como

⁶⁴ Na atual determinação do MEC, as disciplinas foram divididas em áreas, sendo Língua Portuguesa uma disciplina contida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e informática.

⁶⁵ A questão política que envolve a opção feita por esses docentes não será abordada nesta dissertação.

primeira escolha, outras vezes, o livro que chega à escola é um outro não selecionado pelos professores, ainda há casos em que o livro só chegou no meio do ano letivo. Mas na escola cenário da presente pesquisa, o livro didático que chegou para os alunos e professores foi o de primeira escolha, ou seja, o didático de volume único de Willian Cereja e Teresa Cochar Magalhães *Português: Linguagens* o qual será analisado a seguir.

3.3.1 Aporte teórico explicitado pela obra

No capítulo “Introdução” do Manual do professor que compõe a obra direcionada ao professor, à professora, os autores declaram que o *volume único* é uma versão enxuta da coleção em três volumes. Declaram, ainda, que se propõem “a trabalhar com diferentes linguagens (a literatura, a publicidade, a pintura, os quadrinhos, as letras de música, as anedotas, etc.), aproximando o estudo de português da realidade do aluno”. Essa afirmação está em acordo com a exigência do PNLEM/2005: “sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional”.

Mais adiante, nesse mesmo texto, declaram adotar uma “abordagem teórica *nova*, apoiada na semântica, na lingüística textual e na análise do discurso” (grifo nosso) (CEREJA e MAGALHÃES, 2004). Assim procedendo, aproximam a sua obra das teorias que dão aporte aos documentos oficiais como vimos na seção anterior, além de tentar cumprir com um dos critérios comuns do PNLEM/2005, o de que o livro deve deixar explicitadas suas escolhas teórico-metodológicas. Mas, na verdade, essa escolha teórico-metodológica assim colocada nada explícita, pois essas abordagens teóricas *novas* citadas pelos autores desdobram-se em outras tantas vertentes que não podem ser levadas para a sala de aula tal como se apresentam, conforme eles mesmos declaram em dois textos produzidos por eles⁶⁶, disponibilizados no Manual do professor: “Gramática: interação, texto e reflexão — uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua

⁶⁶ A autoria dos textos não é revelada. Em nota de rodapé a informação colocada é de que o texto foi apresentado “por um dos autores desta coleção”. No entanto, no sítio da Editora Atual os textos são disponibilizados eletronicamente e a autoria é dada à Cereja apenas.

Portuguesa nos ensinos Fundamental e Médio” e “Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação”.

Na verdade, esses textos, apesar de seu conteúdo significativo, podem criar equívocos nos docentes, no sentido de que ele se reporta a elementos pertinentes a várias teorias de forma homogênea, como se todas fossem a mesma coisa, sem definir seus objetos ou métodos próprios. Então, as exigências do critério comum: “Coerência e adequação metodológica” do PNLEM/2005 são parcialmente garantidos, pois, embora tente articular as diferentes opções a que recorra, não evidencia a compatibilidade entre elas.

Nessa perspectiva, trago aqui alguns conceitos expressos pela Análise de Discurso (AD), Lingüística Textual (LT) e pela Semântica e, como os autores não explicitam a qual abordagem se filiam em cada uma dessas teorias. Os autores aqui referidos figuram nas referências dos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa. A intenção não é a de compará-los ou confrontá-los, é de, tão somente, à luz dessas teorias explicitadas, descrever o trabalho que o livro apresenta com relação à leitura.

A contribuição trazida por Eni Orlandi⁶⁷, sobre AD, objetiva descrever o funcionamento do texto, explicitando como ele produz sentidos, não só trabalhando com o que as partes significam (as palavras, expressões, construções sintáticas), mas com as regras que tornam possível qualquer parte (organização sintática, relações lexicais). Ou seja: admitindo que a língua dá lugar à interpretação. Mas esta interpretação não visa a “o que o texto quer dizer”, mas “como ele funciona”. A leitura, nesta perspectiva, aparece como um meio de explicitar a presença do político, do simbólico, do ideológico, a inscrição da língua na história para que ela signifique; a interpretação é, então, um objeto de reflexão.

Sobre a interpretação, Orlandi estabelece três pressupostos: não há sentido sem interpretação; a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa; a finalidade do analista de discurso é compreender como um texto produz sentidos (ORLANDI, 2003). Para que haja essa compreensão, portanto, não pode haver o apagamento da história de leituras que o leitor traz consigo, ou seja, para que um texto produza sentidos é necessário abrir mão de um leitor idealizado, de respostas prontas que desconsideram as leituras já feitas pelo aluno, e promover o seu posicionamento

⁶⁷ Citada enquanto referência nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio.

diante do lido. Ao saber como o texto funciona, será possível ao aluno-leitor se construir como sujeito de sua leitura (ORLANDI, 2003). O texto, dentro dessa concepção é visto como monumento e não como documento, isto é, considera-se a sua exterioridade: seu momento sócio-histórico de produção, além dos outros textos que lhe precedem e lhe sucedem. Considera que o discurso não circula em qualquer lugar, não toma livremente uma forma e não pode ser interpretado de qualquer maneira, ele sofre restrições sobre a sua circulação e interpretação. Interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso.

Sobre a LT, em Koch⁶⁸ (2003), tomar-se-á a definição de texto proposta por Beaugrande (1997, in KOCH, 2003) quando ele diz que o texto é: “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. Nessa perspectiva, a língua assume uma concepção dialógica interacional, na qual os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais e o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação. Tomando esses conceitos de sujeito, língua e texto, a compreensão de texto é entendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Os sentidos são construídos a partir da mobilização de um vasto conjunto de saberes enciclopédicos e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2003). O estudo da coerência é vista como o modo pelo qual os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo são mobilizados na interlocução, configurando sentidos.

Segundo Greimas⁶⁹, tudo pode ser signo consoante a nossa interpretação. Porém, Morris diz-nos ainda que estes se dividem em: sintático, (ao nível da estrutura dos signos, o modo como eles se relacionam e as suas possíveis combinações), semântico, (analisando as relações entre os signos e os respectivos significado) e, por último, pragmático, estudando o valor dos signos para os utilizadores, as reações destes relativamente aos signos e o modo como os utilizamos.

A Semântica é, portanto, o estudo do significado, isto é a ciência das significações, com os problemas suscitados sobre o significado: Tudo tem significado? Significado é imagem acústica, ou imagem visual? O homem sempre se preocupou com

⁶⁸ Citada como referência nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e nas Orientações curriculares Estaduais para o Ensino Médio.

⁶⁹ Citado nas referências dos Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

a origem das línguas e com a relação entre as palavras e as coisas que elas significam, se há uma ligação natural entre os nomes e as coisas nomeadas ou se essa associação é mero resultado de convenção. A semântica vê a língua como estrutura, como símbolos e valem pelo que significam. São ruídos bucais, mas ruídos significantes. É a constante referência mental de uma forma a determinado significado que a eleva a elemento de uma língua. Não há nenhuma relação entre o semantema (ou lexema ou morfema lexical – unidade léxica, que compõe o léxico) *cão* e um certo animal doméstico a não ser o *uso* que se faz desse semantema para referir-se a esse animal. Cada língua “recorta” o mundo objetivo a seu modo, o que Humboldt chama “visão do mundo”. Registre-se a existência da linguagem figurada, a metáfora, uso de uma palavra por outra, subjazendo à segunda a significação da primeira. Há que se levar em conta a denotação (significado mais restrito) e a conotação (halo de emoção envolvendo o semantema – casa / lar).

Uma vez que essas abordagens teóricas são apresentadas como embasamento da obra, veremos, no item que se segue, como se relaciona teoria e prática no desenvolvimento das atividades propostas pelo livro no que concerne à leitura.

3.3.2 Proposta de produção de leitura

Segundo Rangel (2004), a seleção de textos, inclusive os destinados ao ensino da literatura, é variada, representativa e propicia uma boa experiência de leitura com diferentes gêneros e tipos textuais. São apresentados poesia, peça teatral, relato, entrevista, notícia, reportagem, crônica, crítica, editorial, publicitário, conto, carta argumentativa e dissertação argumentativa. Dentre os textos selecionados, há aqueles próprios de culturas juvenis, entrevistas de revista jovem ou temas relacionados diretamente à juventude, como uso de *piercing*, o ficar, vestibular, redução da idade penal, etc. No entanto, os textos⁷⁰ são sempre canônicos e nada de literatura representativa das diferenças culturais, regionais e étnicas é contemplada no livro. Mesmo quando os textos são argumentativos, eles são retirados de revistas e jornais de grande circulação nacional. As charges e tirinhas são aquelas que já se tornaram

⁷⁰ Predominam os textos integrais, e os fragmentos mantêm unidade de sentido.

consagradas e circulam nacionalmente, mesmo porque não se percebe uma preocupação com a cultura ou contexto local na obra, contribuindo para reforçar a homogeneidade lingüística. No entanto, ao assim proceder, cumpre um dos critérios eliminatórios, o de não “privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do país” (RANGEL, 2004).

Muitos dos textos apresentados são de qualidade. Em alguns momentos, o livro inova na escolha, com pertinência e acerto. É o caso, por exemplo, do trecho do *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e do conto, na íntegra, de Rachel de Queiroz, “Tragédia carioca”, este último em capítulo voltado para a *Produção de Texto*.

Após o texto literário, há questões de interpretação e outras que focalizam as características do movimento estudado, detectáveis no texto. Permeando essas seções, encontram-se quadros com informações suplementares, curiosidades do período, indicações de filmes, livros, CDs; na maior parte das vezes, apontam relações entre o movimento estudado e a cultura oficial e canônica brasileira.

Segundo Geraldi (2003) ⁷¹, “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”. Cada vez mais o texto tem voltado às salas de aula, seja como objeto de leitura, produção de texto ou análise de aspectos gramaticais, abandonando-se, assim, a prática de valorização da frase, do fragmento. Nesse volume, encontramos uma grande quantidade de textos, sempre variados e, quando possível, na íntegra. Porém, a maior parte deles é consagrada ao estudo da Literatura, tratada, como já sinalizado anteriormente, numa perspectiva tradicional, pautada na evolução cronológica dos estilos de época das literaturas portuguesa e brasileira e em suas características, figurando, em segundo plano, a experiência de leitura do texto literário.

Na seção seguinte, será observado e discutido o trabalho com o texto apresentado na obra, enfatizando a interpretação. Considerando que a obra mantém uma mesma estrutura em toda a obra, concentrarei o trabalho em apenas uma seção de cada aspecto estudado, tentando privilegiar as três unidades que os autores destinam ao primeiro ano do ensino médio, uma vez que a presente pesquisa foca-se nessa série em particular.

⁷¹ Citado nas referências do PCNEM, OCNEM, OCREM.

3.3.3 A abordagem do texto no livro e a interpretação

Há muito texto de circulação social na obra, mas esses se prestam ao estudo de aspectos gramaticais, e/ou como pretexto para a produção textual, muito embora, no “Manual do professor” os autores especifiquem que o texto usado sirva de motivação para o início do trabalho, recorrendo a um conjunto de atividades de leitura: observação, comparação, discussão, análise e inferências. No geral, o que se percebe é o uso do texto como pretexto para o estudo de aspectos da gramática normativa, a qual é notadamente privilegiada nesta obra. Tome-se o exemplo do texto apresentado no Capítulo 15, na seção: *Língua: uso e reflexão*, na página 149 e as questões a ele relacionadas:

O ACENTO GRÁFICO

Leia este texto:

Pegue a bola, robô

Ele tem rabo, quatro patas e late, além de ser brincalhão e bom companheiro. Só que, diferentemente dos outros cães, alimenta-se exclusivamente de pilhas, e quando o dono não quer mais sua companhia tudo o que precisa fazer é desligá-lo. Trata-se de um cachorro artificial, o mais novo modelo de robô do Laboratório de Ciência da Computação da Sony japonesa. Chamado de RoboPet, ele consegue correr atrás de uma bola, desviar-se de obstáculos e atender a chamados. Ainda é um protótipo, mas a Sony pretende colocar robôs como esse à venda até o ano 2000. (Época, 22/06/1998, In CEREJA E MAGALHÃES, 2004, 149).

1. As palavras *laboratório* e *ciência* terminam em ditongo e recebem acento gráfico. Como se classificam essas palavras quanto à posição da sílaba tônica?
2. Há, nesse texto, duas palavras proparoxítonas.
 - a) Quais são elas?
 - b) Elas recebem acento gráfico?
3. Observe as palavras *rabo* e *robô*.
 - a) Destaque a sílaba tônica de cada uma dessas palavras e classifique-as quanto à posição da sílaba tônica.
 - b) Embora ambas as palavras terminem em *-o*, a que recebe acento gráfico é a oxítona ou a paroxítona?
4. Destaque do texto duas palavras oxítonas e duas paroxítonas que não apresenta acento gráfico. (Idem).

O texto, embora produza sentidos, articule argumentos e significados, como qualquer texto, é totalmente apagado em sua materialidade em detrimento do estudo da questão gramatical proposta: *acentos gráficos*, desvinculando norma gramatical e uso da língua. Nenhum questionamento, ou reflexão são feitos acerca da coerência produzida

através dos argumentos apresentados, das escolhas lexicais, nem do diálogo entre os locutores da leitura: autor-leitor, nem mesmo é feito um estudo de como o léxico produz sentidos.

Interessante é que, no “Manual do Professor” os autores condenam essa prática ao discorrer sobre a teoria da enunciação em texto acadêmico. Lançando mão da teoria enunciativa, citando Bakhtin, os autores fazem um demonstrativo de “dois modos diferentes de análise da língua”: perspectiva enunciativa e normativa, tradicional⁷², tomando um anúncio veiculado em revista, portanto um texto de circulação social. Conclui dizendo que “podemos notar o quão estreita seria uma abordagem normativa do anúncio, que se contentasse em apenas identificar e corrigir os "erros" gramaticais”. Em outro texto acadêmico, abordando a Análise de Discurso, os autores dizem o seguinte:

O conceito de *gramática no texto* vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a Linguística Textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônima de *ensino contextualizado* de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua.

Nesses casos, infelizmente, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como *discurso*. Relegado ao papel de *suporte*, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. (CEREJA e MAGALHÃES, 2004 – Manual do professor, p.26)

Como podemos perceber no exemplo acima, retirado da obra, essa teoria nem sempre é aplicada pelos autores, no entanto, um dos critérios comuns de avaliação do LD é a coerência e adequação metodológica e, dentro dessa lógica as exigências declaradas pelo PLEM/2005 são de que a obra: “apresente coerência entre as opções (teóricas) declaradas e a proposta efetivamente formulada”, além de que “(...) propicie tanto a construção de conhecimentos relevantes, quanto o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas (...)”. Diante do exposto, podemos dizer que o livro não cumpre as exigências acima citadas, sendo incoerente com relação à teoria que explicita e a prática que apresenta.

Continuando a normatização⁷³ do assunto, mais oito textos são apresentados, variando entre trechos de uma reportagem veiculada em revista, atrelado a

⁷² Esses termos não são trazidos em seu sentido pejorativo, mas como uma prática consolidada através dos anos e recorrente, um pensamento dicotômico diferente do pensamento dialético.

⁷³ Ensino da gramática a partir da gramática normativa.

uma foto⁷⁴, propagandas, texto argumentativo – reportagem – poema (de uma só palavra), capa do livro onde se encontra o poema e tirinhas⁷⁵. Todos eles são tratados como pretexto para aplicação dos conhecimentos normatizados, chegando ao ponto de o texto argumentativo ser apresentado sem a acentuação gráfica, para que a mesma seja acrescentada pelo aluno, sem nenhuma inferência sobre a ação mecânica que praticou no texto.

Uma outra seção neste capítulo refere-se aos modos verbais, mais uma vez encontram-se textos iniciando as atividades, e mais uma vez a sua interpretação é apagada. Trata-se de duas tirinhas da Mafalda, textos que suscitam sempre questionamentos políticos e sociais, mas falta uma reflexão que gere o desenvolvimento de capacidades cognitivas tais como: formulação de hipóteses, análise e síntese, observação, generalização. O texto é usado apenas como pretexto para a abordagem de aspectos gramaticais, não que esses não colaborem na produção de sentido, mas, por conta disso mesmo, deixa uma lacuna na interpretação.

No capítulo 3, p. 40 na seção *Produção de Texto* aparece uma proposta de produção de poema, para tanto a seção é aberta com um poema⁷⁶ de Vinícius de Moraes e as seguintes perguntas são apresentadas:

Soneto de contrição

Eu te amo, Maria, eu te amo tanto
Que o meu peito me dói como em doença
E quanto mais me seja a dor intensa
Mais cresce na minha alma teu encanto.

Como a criança que vagueia o canto
Ante o mistério da amplidão suspensa
Meu coração é um vago de acalanto
Berçando versos de saudade imensa.
Não é maior o coração que a alma
Nem melhor a presença que a saudade
Só te amar é divino, e sentir calma...

E é uma calma tão feita de humildade
Que tão mais te soubesse pertencida
Menos seria eterno em tua vida.

1. Há, nesse poema, quatro **estrofes**, isto é, quatro grupos de versos separados por um espaço em branco. Cada uma das estrofes apresenta um grupo de **versos**, ou seja, de linhas poéticas.

⁷⁴ Na verdade, a foto aparece apenas como ilustração dos fatos descritos nos trechos.

⁷⁵ Esses textos são encontrados entre as p. 150 e 155 da obra de Cereja e Magalhães, 2004.

⁷⁶ A obra traz invariavelmente um texto representativo da tipologia textual a ser proposta para a produção de texto, portanto essa é uma das raras vezes em que figura, na seção *Produção de texto*, textos literários.

Quantos versos há na primeira estrofe? E na quarta? (grifo dos autores)

2. Ao ler o poema, provavelmente você fez uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela *semelhança sonora* que há no final dos versos, como ocorre em *tanto* e *encanto*. Que outros pares de palavras apresentam o mesmo tipo de sonoridade?

As outras três perguntas que se seguem têm a mesma tipologia das perguntas de compreensão em LD, proposta por Marcuschi⁷⁷ (2001): perguntas objetivas, ou seja, “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (...) numa atividade de pura *decodificação*. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto” (MARCUSCHI, 2001, 52). Esse autor considera que esse tipo de pergunta resume a atividade de compreensão do texto a uma atividade de *extração de conteúdos* e é o que se passa nessa atividade, sendo que o objetivo da extração é claramente posto: trabalhar o gênero. Percebe-se uma concepção de produção de texto mecânica e dissociada da realidade de uso⁷⁸.

A seção denominada *leitura* traz, invariavelmente, textos ligados à literatura canônica⁷⁹, suscitando a idéia de que a leitura está atrelada à literatura e, assim sendo, outras leituras não são válidas, possíveis, desejáveis, excluindo, dessa forma, uma grande gama de textos de circulação social. Dá, ainda, a idéia de que a interpretação está ligada ao texto literário e só a ele cabe. Tanto assim o é que esta seção figura apenas nos capítulos dedicados à Literatura, muito embora tenhamos visto acima que a produção de leitura se dá em outras seções e que textos literários são usados como pretextos para aplicação ou motivação de análises lingüísticas, ortográficas e de produção de texto, ao lado de textos não-canônicos.

Os autores explicitam, no *manual do professor* que o trabalho com literatura prioriza a leitura e análise do texto literário e que esta leitura visa compreender de que forma cada movimento ou cada autor literário organiza seus textos. Chegam a declarar que a atividade central é o exame *minucioso* de um texto literário. Fica difícil, no decorrer do texto, decifrar o que os autores entendem por *minucioso*, mas é claro que numa obra didática tal apreciação não é pertinente, nem necessária e efetivamente não se consolida.

⁷⁷ Citado nas OCEM e nas OCEEM.

⁷⁸ Caberia um estudo mais detalhado e embasado de discussão acerca do trabalho escolar relacionado à escrita, o qual não cabe, por questões de tempo e foco, nesse trabalho que se propõe a descrever e discutir o tratamento dado à leitura.

⁷⁹ Refere-se à escolarização da literatura, onde se privilegiava o estudo dos clássicos da Antiguidade canonizados por séculos de imitação e comentário.

Os capítulos são numerados e organizados de forma a alternarem trabalho literário com o de análise lingüística: geralmente os ímpares são para análise lingüística e os pares para estudos literários. O capítulo 4 introduz o estudo literário, propriamente dito, uma vez que o capítulo 2 traz uma abordagem geral sobre o que seja literatura, gêneros literários, etc. Nele, os autores, depois de apresentar uma história concisa do trovadorismo, aliada a um breve histórico da era medieval, depois apresenta uma poesia trovadoresca e a leitura que dela faz. É importante que se diga que todos os textos são apresentados na sua linguagem original, sem contextualização – podemos dizer, em alguns casos, tradução – sendo a única concessão um *box* com algumas palavras e sua adequação aos dias atuais. Aqui torna-se pertinente um “parênteses” sobre essa prática: é uma das reclamações mais comuns dos alunos, eles não conseguem entender os textos apresentados, notadamente os alunos do primeiro ano, os quais estudam textos dos séculos XIII a XVII:

(...) textos falando mais a nossa linguagem, assim mais gíria, de certa forma é bom ter outras linguagens, que conhece palavras novas, mas para despertar o interesse tem que ser algo que chame a atenção, (...) assuntos que tá no nosso cotidiano, também é bom para despertar a nossa curiosidade, de com a linguagem fácil, prática e que após, seja, também, uma atividade dinâmica, porque aí vai despertar o prazer, aí, com o prazer já despertado, aí já é mais fácil, colocar um texto mais complexo, com a linguagem mais novas (...) (aluno 5)

Esse livro didático, pelo que eu trabalhei, ele tem uma linguagem mais complexa, e sempre tem a explicação, mas as letras são pequenas, pra a explicação, e assim: muitas pessoas passam despercebido (...) (aluno 5)

Vejamos como se configura a leitura de um texto literário na seção *leitura* da p.53, abaixo transcrito:

Leia, a seguir, uma cantiga de amigo do trovador Fernando Esguio, que viveu entre os séculos XII e XIV.

Vaiamos, irmã, vaiamos dormir
nas ribas do lago, u eu andar vi
a las aves meu amigo.
Vaiamos, irmã, vaiamos folgar
nas ribas do lago, eu vi andar
a las aves meu amigo.
Nas ribas do lago, u eu andar vi
seu arco na mão as aves ferir
a las aves meu amigo.
Nas ribas do lago, u eu vi andar
seu arco na mão a las aves tirar
a las aves meu amigo.
Seu arco na mão as aves ferir
a las que cantavam leixá-las guarir

a las aves meu amigo.
 Seu arco na mão a las aves tirar
 a las que cantavam non nas quer matar
 a las aves meu amigo.

1. Na cantiga, quem fala (o eu lírico) é uma moça que se dirige a uma irmã, fazendo-lhe um convite.
 - a) Que tipo de convite é feito?
 - b) O lugar onde pretende ir é um ambiente rural ou urbano?
2. Na época, era comum as pessoas irem à beira do lago, nas tardes quentes, para refrescar-se. Nessa cantiga, entretanto, é possível depreender outro interesse por parte do eu lírico. Interprete: qual é esse interesse?
3. Ao referir-se ao namorado, o eu lírico destaca as qualidades da pessoa amada, especialmente sua bondade. Explique: em que consiste essa bondade?
4. as cantigas de amigo, em grande parte, apresentam uma *estrutura paralelística*, isto é, uma construção formal baseada na repetição parcial ou total de versos. Observe que a 1ª e a 2ª estrofes são quase idênticas, com a diferença da troca de *dormir* (1º verso da 1ª estrofe) por *folgar* (1º verso da 2ª estrofe). Essas repetições, que se chamam *paralelismo de par de estrofes*, também ocorrem entre os pares seguintes de estrofes. Além desse tipo de paralelismo, ocorre outro, o *leixa-pren* (deixa-toma). Observe o 2º verso da 1ª e da 2ª estrofes.
 - a) Em que verso da 3ª estrofe o 2º verso da 1ª estrofe se repete?
 - b) Em que verso da 3ª estrofe o 2º verso da 2ª estrofe se repete?
5. A repetição constante de versos confere maior ritmo e musicalidade ao texto. Por outro lado, confere também:
 - a) maior profundidade de idéias e sentimentos.
 - b) maior superficialidade de idéias e sentimentos.

Ao final de cada unidade, com um conjunto de aproximadamente seis capítulos cada, há a seção “Intervalo” com o subtítulo “A imagem em foco”. Nela é proposta uma atividade que parte da leitura de um ou mais quadros e depois proposta uma atividade que privilegia a oralidade: montagem de peça teatral, declamação de poemas ou a montagem de um júri simulado, são as propostas que aparecem nas unidades destinadas ao primeiro ano do ensino médio⁸⁰. Na página seguinte há informações que subsidiam a prática dessas atividades de forma objetiva e clara.

O trabalho de interpretação sugerido, às vezes, provoca inferências, incentiva o levantamento de hipóteses, como podemos perceber através das perguntas formuladas sobre o quadro *As vaidades da vida humana* (1645) de Harmen Steenwyck apresentado na p. 124⁸¹ desse livro: “2. Observe que o centro da tela é ocupado por um crânio humano. Com base no nome do quadro e na posição do crânio, levante hipóteses: qual é o tema central do quadro?” ou “3. b) O quadro tem por título *As vaidades da vida*

⁸⁰Os autores sugerem, no “manual do professor” a divisão do livro em três unidades por série de ensino.

⁸¹ As perguntas são apresentadas na p. 125.

humana. A palavra *vaidade* origina-se do latim *vanitas*, que significa ‘o que é vão, sem valor’. Qual é, portanto, a visão do artista sobre esses valores da época?”. Embora essa pergunta direcione a resposta para um caminho único, sem deixar margens para outras possibilidades de leitura, a pergunta seguinte, embora ainda diretiva, possibilita uma outra leitura do mesmo aspecto observado: “3. c) Considerando o significado do crânio e sua posição de destaque no quadro, o que, na visão do artista, estaria acima de todos os valores?”

No entanto, de um modo geral, encontramos perguntas que apontam para a leitura feita pelo autor do livro, às vezes tomando todo o trabalho de interpretação do texto pictórico, impondo interpretação, com perguntas direcionadas e que dificultam a generalização, formulação de hipóteses, etc. e silenciam a leitura do aluno, desconsiderando-o enquanto leitor. E esse posicionamento torna-se ainda mais claro ao lermos as respostas sugeridas para as perguntas, ainda sobre o mesmo texto:

1. O quadro de Steenwyck é considerado uma *natureza-morta*, um tipo de pintura que retrata objetos e seres inanimados ou mortos: um jarro com flores, uma cesta com frutas ou outros alimentos, etc⁸². por que o quadro de Steenwyck pode ser considerado natureza-morta? Resposta do livro: Porque apresenta vários objetos inanimados, além do crânio.

Mais uma vez os autores distanciam as teorias que explicitam e o método efetivamente usado. A constituição do leitor enquanto sujeito interlocutor do texto é desconsiderada, deixando, portanto, de ser uma atividade de interação a qual visa a formação do leitor crítico e autônomo.

A partir do exposto, entendemos que a proposta de estudo dos textos é conduzida, totalmente autoritária, pois impõe a leitura feita pelos autores do livro didático. Não existe construção de sentidos pelo aluno, cuja história de leituras é apagada pelo silêncio do tratamento dado ao texto; tudo já está dito, explicado a priori. E esse tudo é muito pouco. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção do sentido dos textos, como uma produção sócio-cultural.

Neste sentido, a leitura pedagógica retira os textos de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem e os põe em uma outra situação de produção,

⁸² Ao lado da definição de natureza-morta, os autores o quadro *Vaso de Flores* de Jan de Heen, com a legenda: “Um exemplo de natureza-morta do Barroco Holandês”.

em uma esfera que tem fim específico de ensino de um item escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

O estudo da língua, no livro em questão, é o estudo da gramática normativa. O ensino da língua, nesses termos, limita-se ao reconhecimento, à transmissão ao aluno de um conhecimento que foi construído por alguém e que não está ali para ser modificado, mas para ser assimilado como autoridade que é, através de uma legitimidade constituída historicamente.

Pensar que os conhecimentos gramaticais serão selecionados, identificados, classificados e empregados na leitura de textos é pensar num trabalho de leitura decifratória, como decodificação do signo lingüístico, muito aquém das habilidades e competências preconizadas pelos documentos oficiais que orientam a educação nas escolas públicas brasileiras que vimos anteriormente.

Nos capítulos seguintes tratarei sobre a abordagem metodológica empregada neste trabalho para ser melhor entendida a descrição crítica que passo a fazer dos depoimentos e relatórios colhidos entre os sujeitos da pesquisa, ao utilizar esse livro na sala de aula.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

As escolas públicas estaduais e municipais do Brasil já contam, há algum tempo, com um recurso a mais para o ensino: o livro didático, recurso controverso, palco de muitas discussões, mas considerado pelo Governo Federal, segundo Resolução Federal nº. 038⁸³, “... um recurso *básico* para o aluno, no processo ensino-aprendizagem...” (grifo nosso). Esta mesma resolução ressalta a importância do professor no processo de escolha do livro a ser usado em sala de aula, mas não há, em momento algum do documento, uma opção de disponibilidade de verbas relacionada a outros recursos pedagógicos que não o livro didático. Portanto, os professores das redes estaduais e municipais são convocados a fazerem a escolha do livro didático - dentro de uma seleção previamente feita por especialistas da área relacionada ao livro, disponibilizada no Guia do Programa do Livro no Ensino Médio (PLEM⁸⁴) - através do qual devem desenvolver a sua prática pedagógica, cujos objetivos já estão pré-definidos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No que concerne ao que se conhece hoje como Ensino Fundamental, ou seja, os oito primeiros anos do educando no ambiente escolar regular⁸⁵, há muito a política do Livro Didático já está consolidada. O Governo brasileiro tomou para si a responsabilidade de disponibilizar este recurso para os alunos das séries iniciais, de modo efetivo, a partir da década de 1960, muito embora esta discussão já fizesse parte das preocupações governamentais com relação à educação desde fins dos anos 1930. É

⁸³ Nesta resolução inaugura-se o programa do livro didático no Ensino Médio das escolas Públicas brasileiras.

⁸⁴ PLEM - Programa Nacional do Livro no Ensino Médio – ligado ao PNLD, FNDE, MEC.

⁸⁵ Fala-se neste trabalho ainda de oito séries no Ensino Fundamental e não nove como já está estabelecido, porque a pesquisa foi feita ainda na lógica dos oito anos e o projeto de nove anos no Ensino fundamental ainda não foi consolidado.

importante que se diga que foi nesta época – final da década de 1960 –, também, que houve uma grande demanda nas escolas públicas brasileiras por vagas para crianças e jovens e conseqüente demanda de professores. Se, por um lado, infelizmente, não havia contingente de professores qualificados para o cargo, por outro os alunos vinham de famílias iletradas e buscavam na escola os primeiros contatos com a escrita e a leitura. Estas duas realidades alteram consideravelmente o quadro da educação no Brasil: agora teria que lidar com professores mal-formados e alunos despreparados para o ingresso nos bancos escolares. É igualmente importante que se diga que nesta época ocorreu a virada metodológica: quando os autores de livros abandonaram as “Antologias” para produzir livros didáticos com exercícios como hoje o conhecemos:

Este livro foi elaborado de tal forma que as aulas estão planejadas de modo claro e seguro (...) Os assuntos se sucedem passo a passo, com muita exercitação, numa linguagem direta ao aluno, o qual não terá dificuldade na compreensão.

(Estudo Dirigido de Português, 1971: apresentação, p.1 In SOARES 2001)

Quanto à distribuição gratuita do Livro Didático no Ensino Médio, esta é uma resolução nova, que foi implantada em 2005 – somente no Nordeste e parte do Norte através de projeto piloto – e ampliada em 2006 para todas as escolas do país. Portanto, os professores do Ensino Médio contavam, até então, com outras estratégias de ensino, pois a população das escolas públicas estaduais, de um modo geral, é composta por pessoas com dificuldades econômicas e, por conta disso, geralmente, não adquirem os livros solicitados pela escola⁸⁶. E é importante que se frise que o livro didático não constava como recurso pedagógico mais por conta das condições econômicas dos alunos do que por conta da vontade dos docentes, como foi constatado em entrevistas recentes com professores de língua portuguesa do EM da rede pública de ensino.

Conforme estudo desenvolvido por Batista e Rojo (2003) sabe-se que os programas PISA E ANEB – antigo SAEB – são sistemas de avaliação que visam medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidade e competências. Os resultados, de um modo geral, têm apontado para problemas nas capacidades e competências leitoras dos jovens brasileiros. Isto significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas, que “a maior parte dos jovens avaliados mal consegue localizar informações que podem ser inferidas em um texto: reconhecer a idéia principal

⁸⁶ Há uma outra hipótese a ser considerada: a família acostuma-se a receber este recurso do Governo e acomoda-se, não investindo no mesmo.

em um texto, compreender a relações ou construir um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal”. (JURADO 2003 In BATISTA e ROJO 2003: 9,10).

Este estudo se propõe a pesquisar as salas de aula de Língua Portuguesa, em uma das Escolas Públicas Estaduais de Salvador: a Escola Estadual da Fonte Nova, para estudar como se deu a implantação desse novo recurso nas aulas de leitura das turmas de 1º ano do Ensino Médio, considerando os descritores usados para as avaliações externas ao ambiente escolar, tais como SAEB, PISA. Estes dados serão levados em consideração, pois revelam níveis de desempenho abaixo do esperado para alunos egressos do Ensino Médio, tanto a nível nacional quanto em comparação com outros países com índice de desenvolvimento equivalente ao nosso.

Esta pesquisa visa fazer um contato direto do pesquisador com esta nova situação que se apresenta no cenário da educação brasileira, procurando reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária com um dado novo e, de certa forma, inédito: o uso de livro didático de Língua Portuguesa nas aulas de leitura no Ensino Médio. Buscar-se-á ouvir a voz do professor, agente ativo desta situação quanto às suas expectativas com relação ao uso deste recurso e *in loco* conferir como este processo se desenvolve, usando, para isso o recurso da triangulação de dados.

Esta é, portanto, uma pesquisa de cunho etnográfico, pois tem as características expostas por André (2004) do que seja uma pesquisa de tipo etnográfico em educação, quais sejam:

1) Uso de técnicas associadas à etnografia: foram coletadas entrevistas intensivas com as professoras e alunos, com o objetivo de contextualizar a situação de uso do livro didático, buscando informações de como se dava o processo de ensino de leitura antes do advento do livro e após a sua adoção, além da análise desses documentos. Observação participante, uma vez que a pesquisadora tem um alto grau de interação com a situação estudada, pois trabalha ao lado dos sujeitos da pesquisa e tem a si mesmo como elemento de observação;

2) Princípio da interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado: a pesquisadora é o sujeito principal de coleta e análise de dados, tendo apenas, como dado para triangulação, as observações coletadas de seus alunos estagiários da graduação em Letras, quando observaram as aulas dos sujeitos da pesquisa. Por diversas vezes houve e haverá a intervenção da pesquisadora nas circunstâncias da pesquisa, modificando

técnicas, revendo questões, localizando novos sujeitos, revendo metodologias durante o desenrolar do trabalho;

3) Ênfase no processo: a maior ênfase nesta pesquisa está muito mais no processo de aquisição e adoção do livro didático de Língua Portuguesa e na resposta que alunos e professores dão a esse processo do que no resultado que esse recurso revelará ao final das três séries que duram o ensino, com relação à situação leitora desses jovens;

4) Preocupação com o significado: preocupando-se com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, a pesquisadora tentará retratar a visão pessoal dos participantes neste processo de introdução do livro nas aulas de leitura;

5) Trabalho de campo: uma vez que a pesquisadora é professora lotada na escola alvo de sua pesquisa, ela está em contato permanente com os sujeitos pesquisados em sua manifestação natural.

Ainda seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica, este trabalho visa a descoberta de novos conceitos, novas forma de entendimento do uso de um material didático que, como já foi dito, é palco de inúmeras controvérsias. Nesse sentido, o esquema etnográfico se encaixa com esta pesquisa, uma vez que esta centra a sua preocupação no processo educativo e não em seus fins, muito embora leve em consideração os resultados das avaliações externas ao ambiente escolar, quando estas tratam da proficiência e competência leitora dos alunos concluintes do Ensino Médio.

Este trabalho também se propõe a analisar o livro Português: *Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2005) adotado por esta Unidade Escolar, um livro avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no PLEM, o qual segue a mesma linha avaliativa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado no Brasil em 1985, agora ampliado para o Ensino Médio. A análise do livro tomará por base uma reflexão crítica sobre os descritores usados nas avaliações já citadas, as orientações dadas pelo PLEM quanto aos critérios de seleção e as discussões levantadas pela Análise do Discurso (AD), a Lingüística Textual (LT) e a Semântica Enunciativa (SE), teorias trazidas pelo livro explicitamente em seu *Manual do professor*. Essas teorias são igualmente reportadas nos documentos oficiais sobre a educação – PCN, OCEM. Porém, tanto em um quanto em outro, essas teorias são tratadas de forma genérica. Eu opto por autores que trazem essas teorias para a realidade brasileira e então embasei

meu trabalho em autores como Eni Orlandi, Ingedore Koch, Ângela Kleiman, Gerladi para a elaboração dos textos que se seguem.

4.1 SOBRE O MÉTODO ETNOGRÁFICO

Segundo estudo histórico desenvolvido por André (2004), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a questionar os métodos então vigentes como modelo para os estudos de fenômenos humanos e naturais, fundamentados numa perspectiva positivista de conhecimento. Os teóricos então, argumentavam que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos e que, em ciências sociais o interesse maior é no entendimento de um fato particular e não na sua explicação causal.

Assim se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de naturalística por alguns e de qualitativa por outros, fundamentada na hermenêutica – que se preocupa com a interpretação dos significados num texto, este entendido num sentido amplo, levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações -; na centralização do foco de pesquisa na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e na perspectiva idealista-subjetivista que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo.

Além desses fundamentos, estão presentes as idéias do interacionismo simbólico que assume o pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. Muito similar ao interacionismo simbólico, em antropologia desenvolveu-se um método que ficou conhecido como etnografia, o que André (2003) define como “a tentativa de descrição da cultura”. Embora estas concepções já fizessem parte dos debates do final do século XIX, somente ganham destaque na educação a partir da década de 1960, no mesmo momento em que estouravam vários movimentos sociais e estudantis. Segundo André, nesse momento os educadores desenvolveram o interesse pelo que se passava dentro das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar.

No Brasil, este tipo de pesquisa veio por influência dos trabalhos realizados na área de avaliação. Na década de 1980 a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação.

A grande contribuição para a educação da pesquisa de cunho etnográfico é que o pesquisador vai procurar entender um dado universo cultural, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados, pois a busca é pela descrição de uma situação dinâmica, o que permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Para Cançado (1994) a etnografia é guiada por dois princípios básicos: o princípio êmico, que demanda que o pesquisador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia e o princípio holístico, que prevê o exame da sala de aula como um todo. Estes princípios, norteando a pesquisa na escola, leva a uma visão mais próxima da realidade no processo ensino-aprendizagem.

4. 2 O CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Estadual da Fonte Nova⁸⁷ foi escolhida porque a pesquisadora é lotada nesta Unidade de Ensino (UE). Foram escolhidas cinco professoras⁸⁸ de primeiro ano do EM, dos turnos matutino e noturno, cujas identidades não serão reveladas por solicitação das mesmas e, doravante, serão tratadas como P1, P2, P3, P4 e P5. Todas têm mais de dez anos de exercício da profissão em escola estadual, todas são pós-graduadas *latu senso*, todas já atuaram ou atuam na rede particular de ensino e todas participaram da escolha do livro adotado na escola estadual em que lecionam.

⁸⁷ Uma descrição física e funcional dessa UE encontra-se em Anexos 4.

⁸⁸ É interessante que se diga que nesta UE não se encontram professores de Língua Portuguesa, sendo o contingente todo formado por profissionais do sexo feminino, o que, de modo geral, tem sido fato constante nas escolas brasileiras. Porém, embora este fato seja relevante, não será considerado.

O primeiro ano foi privilegiado porque o projeto piloto implantado pelo Governo em 2005 previa a distribuição de livros de Língua Portuguesa e Matemática apenas para esta série escolar.

O corpus relacionado à informação dada pelas professoras é composto de um questionário prévio ao uso do material didático, colhido logo no início do ano letivo de 2005 e de entrevistas gravadas com as mesmas, no mês de setembro do mesmo ano, contendo as suas impressões sobre o uso do LD e a prática didática contida no livro e a da própria professora. Tanto os questionários quanto as entrevistas foram colhidas na UE cenário da pesquisa, depois de entendimento entre a pesquisadora e as professoras. É importante ressaltar que, além desses depoimentos acima citados, levei em consideração as conversas informais que mantive com estas professoras em momentos de intervalo nos corredores, biblioteca e sala dos professores, além de também conversas informais que mantive com professores e professoras de outras UEs com os quais mantive contato.

Também comporão o *corpus* desta pesquisa os relatórios de observação dos alunos formandos em Letras pela Universidade Federal da Bahia que foram alunos da pesquisadora em Metodologia e Prática de Ensino II – Estágio em 2005.2 e optaram por fazer seus estágios na Escola Estadual da Fonte Nova, ao lado das professoras já mencionadas. O material fundamental de pesquisa trazido pelos estagiários foi o seu relato da observação das aulas das professoras e suas impressões sobre as mesmas. Os estagiários foram consultados sobre a possibilidade do uso de seu material de observação e anuíram com o seu uso gentilmente. Igualmente é importante que se diga que as professoras foram avisadas sobre o uso das observações para efeito de pesquisa e concordaram com o uso das mesmas.

No sentido de estabelecer uma triangulação de *corpus*, foram feitas entrevistas com 14 (quatorze) alunos das professoras acima citadas, nas três séries do EM, enfocando metodologia de ensino, detalhamento da aula de leitura e uso do livro didático. Os alunos têm, igualmente, a sua identidade preservada, sendo referidos por *aluno* seguido de um número de 1 a 14. No entanto, nem todos os depoimentos foram aproveitados nesse trabalho, pois havia muita repetição de informação. Esses depoimentos foram colhidos na própria escola, em momento de intervalo e os alunos concordaram com o uso dos mesmos nesta pesquisa.

O livro selecionado para a análise foi o mesmo adotado pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual da Fonte Nova: *Português: linguagens* dos

autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, distribuído pela Atual Editora, volume único. É um livro que aborda conteúdos de aspectos gramaticais, leitura e literatura. Será analisado prioritariamente o aspecto que concerne à produção de leitura dentro da obra, sendo que o livro do professor, com as sugestões de respostas e orientações de trabalho, será usado prioritariamente.

4.3 PERCURSO DE PESQUISA

A princípio, debrucei-me sobre a legislação referente à implantação e uso do livro didático, bem como sobre a legislação, matrizes de referencia e resultados das avaliações externas tais como SAEB e PISA que dão um cenário global – no caso do SAEB, nacional, no caso do PISA, mundial – sobre o desempenho leitor dos alunos brasileiros. Esse estudo dos documentos norteou a busca de dados que levaram a argumentos sobre a distribuição de livros no ensino médio, notadamente na escolha prioritária da região Nordeste para implantação de projeto piloto, tais como se pode verificar no relatório SAEB de 2004: “Outro aspecto importante a assinalar é que as quedas das médias de desempenho afetam mais diretamente a rede pública. As redes privadas tiveram um desempenho relativamente estável no período, melhorando 2,3 pontos entre 1995 e 2001 em Língua Portuguesa. E no Nordeste essas quedas são mais acentuadas.” (Relatório SAEB jan. 2005, p. 29).

Fiz, então, uma análise dos documentos, procurando singularidades e discrepâncias quanto à definição de leitura que respalda a avaliação feita. A partir daí confrontei os dados obtidos com as orientações dadas pelas teorias que embasam os documentos oficiais do governo a respeito da leitura.

Voltei-me, então, para o cenário da pesquisa e para os meus colaboradores, interpelando-os sobre o uso do livro didático e sobre os procedimentos pedagógicos na aula de leitura, imprimindo, neste olhar, uma visão etnográfica do problema apresentado: o uso do LDLP nas aulas de leitura.

André (2004) defende que “o que se tem feito (...) é uma adaptação da etnografia à educação” e conclui com isso que: “... fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.”

Esta pesquisa tem caráter etnográfico uma vez que se fundamenta no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e os sujeitos da pesquisa, focando-se numa situação pontual, mas que pode ser generalizada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária no que concerne ao uso do livro didático, notadamente o de Língua Portuguesa, na situação de aula de leitura, pois é esse o objeto fundamental deste trabalho. Tomar-se-á o método etnográfico como modelo para a análise dos dados coletados junto aos professores, alunos e alunos-estagiários.

Segundo Cançado (1994), os dados obtidos através do método etnográfico mesmo sendo obtidos de um número reduzido de sujeitos da pesquisa, ainda sim é uma quantidade considerável de registros. Existe, portanto, a necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco desta pesquisa: o uso do livro didático na aula de leitura.

Cavalcanti e Lopes (1991) estabeleceram um roteiro para o pesquisador etnográfico, o qual este estudo usará como parâmetro para a pesquisa qualitativa. A saber:

a) Estabelecimento do campo: UE selecionada – notadamente as salas de 1º ano do Ensino Médio, nos turnos Matutino e Noturno;

b) Estabelecer o papel e a maneira de entrar nesse campo: sendo a pesquisadora lotada nesta escola, não houve dificuldade de acesso. O seu papel na pesquisa foi o de pesquisadora e, em alguns momentos, o de sujeito da pesquisa;

c) Os sujeitos da pesquisa: cinco professoras de Língua Portuguesa do 1º ano do EM da Escola Estadual da Fonte Nova dos turnos matutino e noturno e 14 (quatorze) alunos destas professoras em iguais turnos;

d) Desenvolver um relacionamento entre os sujeitos da pesquisa: este item foi amplamente facilitado por conta da pesquisadora fazer parte do quadro de docentes da UE cenário da pesquisa;

e) Coleta de dados: questionários (vide Apêndice) e entrevistas gravadas com as professoras, entrevistas gravadas com os alunos (vide Apêndice com transcrição) e relatório de observação dos alunos-estagiários da pesquisadora;

f) Análise do *corpus*: será feita uma articulação do discurso coletado ao sócio-histórico e ideológico de seu contexto;

g) Fazer a interpretação: descrição dos relatos, considerando aspectos didático-pedagógicos, históricos e de linguagem.

O questionário, composto de questões objetivas e espaço para comentário, foi elaborado seguindo as orientações do *Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio* – PLEM/ 2005 para a escolha do didático, adaptando-as à realidade de questionário objetivo, no primeiro momento. No segundo momento do questionário, ainda influenciado pelas orientações do referido guia, foram introduzidas perguntas abertas, além das objetivas, as quais foram pouco utilizadas. Neste dois momentos, o uso do referencial trazido pelo guia foi salutar, pois visava exatamente perceber como se deu o processo de escolha do livro, além de perceber se o Catálogo elaborado pelo governo foi relevante para a escolha. Este questionário foi aplicado em mais de uma escola da rede Estadual de Ensino, porém, no desenrolar da pesquisa se percebeu que as informações colhidas não diferiam muito e o principal foco da pesquisa não apontava para o modo como a seleção é feita, mas como se desenvolve uma aula de leitura nas salas de 1º ano do Ensino Médio com o advento do livro didático, espaço onde o professor tem papel de mais alta relevância.

Na última etapa do questionário são feitas perguntas de cunho pessoal tanto sobre a formação docente quanto sobre a sua prática pedagógica, para se fazer um quadro dos professores que atuam no EM e uma triangulação de *corpus*. Os questionários foram aplicados pela pesquisadora e, em alguns momentos os professores o levaram para casa, para respondê-los a sós, em outras situações optaram em responder em grupos.

Após este primeiro momento – início do ano letivo de 2005, ano da implantação do projeto piloto do Governo Federal, com relação à política de distribuição de livros didáticos gratuitos para os alunos do EM -, durante o mês de setembro, depois que os alunos e professores se ambientaram com o uso do livro didático, a pesquisadora fez entrevistas gravadas em fita K7 com os professores e alunos da UE pesquisada. As entrevistas às cinco professoras eram compostas de basicamente duas perguntas norteadoras, quais sejam: 1- “Como era desenvolvida a aula de leitura antes do livro didático?” 2- “Você acha que o trabalho com o livro é melhor, rende mais ou você gostava como era antes?”. A partir destas perguntas outras surgiram individualmente nas entrevistas que foram direcionadas a um estilo mais voltado ao depoimento que ao questionário.

Para os alunos, as entrevistas também foram no mesmo período, usando o mesmo instrumento e mesma metodologia: entrevista-depoimento, com base em três perguntas norteadoras: 1 – “Como a professora desenvolvia a aula sem o uso do livro didático?”. Esta pergunta teve uma variante para os alunos do 1º ano e que vinham diretamente do Ensino Fundamental, sem ter parado os estudos: “Como era a aula de leitura no ano passado?”; Ainda para os alunos que não haviam trabalhado com o livro, foi perguntado se eles achavam melhor o trabalho com o livro ou sem o livro. Para os alunos de um modo geral foi pedido que descrevessem uma aula de leitura e que dessem o seu depoimento sobre o livro adotado: o que eles achavam com relação à linguagem, seleção de textos, etc.

A terceira coleta de dados se deu no final do ano letivo, quando os estagiários de Língua Portuguesa – alunos de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II código da disciplina LET-A34, da Universidade federal da Bahia, cuja professora era a pesquisadora e solicitou a sua ajuda no semestre 2005.2 - concluíram os seus estágios e entregaram à pesquisadora os relatórios de observação das aulas das professoras sujeitos da pesquisa e mesmo de outras que não prestaram depoimento. Estes relatórios foram orientados pela pesquisadora que direcionou o olhar dos estagiários para o relato das aulas de leitura das professoras regentes.

Para minimizar a natureza subjetiva da análise do *corpus*, em etnografia, advoga-se o uso da triangulação, isto é, o uso de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação-alvo de pesquisa. Cançado (1994) registra que existe a triangulação teórica, que implica no uso de várias perspectivas diferentes de análise do mesmo *corpus* – a qual não será considerada neste trabalho, uma vez que foi escolhida a perspectiva da AD para o exame dos dados coletados. E a triangulação do *corpus*, que visa a obtenção de observações com múltiplas estratégias, que foi privilegiada neste trabalho: aplicação de questionário, entrevistas gravadas e observação de aula. É importante que se diga que além da triangulação do *corpus*, faz-se, neste documento, a triangulação de investigador, uma vez que as observações das aulas foram feitas por estagiários orientados pela pesquisadora e não por ela própria. Esta estratégia, segundo Cançado (1994) tem como vantagem testar o caráter real das observações e os eventuais desvios podem ser testados, tanto ao nível do observador, quanto das declarações dadas, uma vez que há uma aliança entre a triangulação de *corpus* e de investigador.

De posse dos dados coletados, utilizei-me da sugestão de roteiro elaborada por Cançado (1994):

- a) ler e reler os questionários aplicados, entrevistas feitas e relatórios de observação dos estagiários;
- b) levantar as regularidades⁸⁹, aprimorando o foco da pesquisa;
- c) descrição de como o professor trabalha a produção de leitura com os seus alunos e que teoria o ampara, mesmo que implicitamente: por que o faz desse modo;
- d) relacionar esses dados com as propostas dos PCNEM, Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, avaliações externas ao ambiente escolar como PISA e SAEB, procurando regularidades no ensino de leitura.

Quanto ao livro didático em questão, este trabalho centrou-se na análise do tratamento dado à produção de leitura no LDLP adotado na UE pesquisada, na perspectiva das teorias apresentadas pelos autores em seu “Manual do Professor”, as quais embasam os documentos oficiais de orientação para o ensino na escola pública brasileira. As teorias foram tomadas numa atitude investigativa, sem a preocupação em apresentar soluções, entendendo-se que a abordagem feita permanecerá incompleta e que a finalidade é a de verificar a relação teoria e prática no caso particular do uso do LDLP na aula de produção de leitura.

O trabalho de análise do tratamento dado à produção de leitura no LDLP adotado na UE pesquisada constou de duas abordagens: descrição sumária de como o livro se organiza, tomando por base a análise feita pelo Guia do PNLEM e avaliação da proposta de produção de leitura, enfocando conceitos que dêem conta da leitura como produção de sentidos, ressaltando a incompletude da linguagem como característica de todo processo de significação. Incompletude tomada na perspectiva da AD, ou seja, aquela que nos diz que textos e sujeitos são históricos e, que, por isso mesmo, os sentidos podem ser vários, uma vez que elementos externos também interferem nas condições de produção – entendida como as relações entre o interior (lingüístico e não-lingüístico) e o exterior (ideológico) do discurso.

A AD é tomada por apresentar condições de uma abordagem do texto preconizada pelos programas de avaliação aqui trazidos. Eni Orlandi é a autora mais citada por tratar o assunto que emergiu como o mais significativo nesta pesquisa: o silenciamento, o qual veremos no capítulo a seguir.

⁸⁹ Tomar-se-á este termo como sinônimo de formação discursiva tal como foi reformulada por Pêcheux: determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. Considerar-se-á que é nas formações discursivas que se opera o “assujeitamento”, a “interpelação” do sujeito como sujeito ideológico (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU 2004, 241)

5 O SILÊNCIO NA LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO

É possível que uma descrição lingüística que tenha mais a ver com o modo como as pessoas (falantes, redatores, etc.) compreendem o uso da língua (as regras intuitivas que dizem seguir no uso de uma língua), ou seja, os conhecimentos que as pessoas têm de suas práticas lingüísticas, seja mais útil para o processo de ensinar/aprender do que uma descrição informada por determinada teoria

(Moita Lopes, 2006, p.18)

5.1 ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA

Este trabalho, de cunho etnográfico, buscou descrever uma situação, inusitada nas Escolas Estaduais de ensino médio em Salvador: o uso do livro didático de língua portuguesa nas aulas dessa disciplina, um material distribuído gratuitamente aos alunos e professores, pelo Governo Federal. A pesquisa visou problematizar a aula de leitura, agora com o uso do LD, procurando focar o trabalho nas pessoas, em suas relações interpessoais, pelo viés da linguagem, valorizando os dizeres de discentes, docentes e pesquisadores.

O cenário da pesquisa foi a Escola Estadual da Fonte Nova, onde foram observadas apenas as salas de primeiro ano do ensino médio, haja vista que, em caráter de projeto piloto, o livro didático de língua portuguesa foi mandado para as escolas do Nordeste, em 2005, somente para esta série do ensino médio, conforme relatado nos capítulos anteriores. Para a descrição do fenômeno, foram aplicados questionários e

feitas entrevistas com as professoras regentes de Língua Portuguesa da 1ª série, também entrevistas com os alunos dessas, e, buscando uma triangulação dos dados, numa perspectiva de pesquisa qualitativa, lancei mão da técnica de observação da prática escolar. Porém esta técnica não foi desenvolvida por mim, pesquisadora, diretamente, mas por estagiários, alunos do curso de graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, meus alunos na disciplina Estágio Supervisionado II, no semestre letivo 2005.2. Essa escolha levou em consideração o fato de que eu estou diretamente envolvida com o cenário da pesquisa – escola na qual atuo como professora de Língua Portuguesa do ensino médio-, bem como com os sujeitos nela envolvidos – meus colegas de trabalho. Além do fato de que eu também atuei enquanto professora de Língua Portuguesa para o primeiro ano do ensino médio no ano de 2005 na escola cenário da pesquisa, tendo, portanto, também as minhas aulas observadas pelos estagiários e relatadas pelos alunos.

As professoras⁹⁰, colaboradoras nesta pesquisa, mostraram-se bastante dispostas a cooperar desde o princípio, talvez até por serem minhas colegas de trabalho, chegando algumas a serem minhas amigas íntimas, conforme explicitado em depoimento: “(...) eu estou aqui, fui jogada aqui por minha colega que eu amo, adoro, e respeito, então vou responder (...)” (P1). Em contrapartida tenho levado a elas reflexões que esta pesquisa tem proporcionado através de textos, da atuação de estagiários e através de apresentações, nos momentos de Atividades Complementares (AC), atividade na qual exerço o papel de articuladora⁹¹, com retorno constante da pesquisa.

Elas responderam espontaneamente a um questionário⁹² no início do ano letivo de 2005, sobre o processo de escolha do LD. As perguntas constantes no questionário basearam-se nas orientações propostas pelo PNLEM, na introdução de seu guia e visavam observar como se deu o processo de escolha dos LDs a serem adotados pelas professoras e professores. O questionário não se restringiu à Escola Estadual da Fonte Nova, cenário privilegiado nesta pesquisa, foram chamados a participar professores e professoras das escolas: Estadual Evaristo da Veiga, Estadual Raphael

⁹⁰ Este é, por sinal, um dado interessante de pesquisa etnográfica e sociológica, o fato de que nesta escola em particular só trabalham professoras nas aulas de línguas, tanto portuguesa, quando inglesa. Na verdade este é um fato que se repete com certa frequência nas escolas estaduais da Bahia.

⁹¹ O papel de articuladora, nas escolas públicas, apesar de um tanto burocrático, tem o objetivo de integrar as disciplinas que fazem parte das áreas de conhecimento em que foram divididas (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias), além disso, busca fazer o papel de articular as três áreas de conhecimento estabelecidas pelas orientações curriculares oficiais com o objetivo de promover a interdisciplinaridade.

⁹² O questionário encontra-se em “Apêndices”.

Serravalle, Estadual da Polícia Militar e Estadual Alípio Ferreira. Somente na Escola Estadual da Fonte Nova todas as professoras participaram. Nas outras escolas, foram colhidas informações de professores representantes, fato que não altera em muito o objetivo dessa primeira fase da pesquisa haja vista que em cada escola apenas um título pode ser adotado.

Os professores e professoras chamados a responder o questionário são todos formados em Letras Vernáculas, possuem pós-graduação e reportaram oralmente uma expectativa positiva quanto à introdução do LD. Apenas um professor revelou que não houve participação do grupo de professores e professoras de sua escola no processo de escolha do livro. Em uma das escolas, foi reportado que o LD enviado à escola “não foi o escolhido pelo grupo de professores”⁹³. O questionário revelou diversas nuances que podem ser aprofundadas em uma pesquisa futura.

No segundo semestre desse mesmo ano, concederam entrevista aberta sobre o uso do LD recentemente implantado. Segundo Quaresma (2005), a entrevista aberta atende principalmente finalidades exploratórias, por isso foi escolhida, uma vez que se presta ao detalhamento de questões, além de promover a interação entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo respostas espontâneas. Eu, no papel de entrevistadora, lancei o tema: “a introdução do livro didático de língua portuguesa nas aulas de leitura” e as entrevistadas tiveram liberdade para discorrer sobre o mesmo, de modo informal. Procurei interferir o mínimo possível, assumindo uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, lancei perguntas: “como era a aula de leitura sem o livro?”, “Como você espera que as aulas sejam a partir do uso do LD?”, para obter mais dados, sem, no entanto, interromper a fala da entrevistada. Aliado a estes recursos procurei ouvir informalmente estas professoras durante todo o ano letivo e procurei refletir sobre a minha prática pedagógica, acerca do uso do LD oferecido pelo Governo Federal.

O recurso da entrevista aberta e espontânea foi também utilizado com alguns alunos da escola para obter o maior número possível de informações sobre o assunto, dessa vez, com o objetivo de ver, em outros ângulos, as cenas previstas e projetadas pelas professoras, visando um maior detalhamento do assunto em questão, para a compreensão de especificidades da aula de leitura. As entrevistas foram feitas no segundo semestre de 2005, quando o LD já se encontrava em pleno uso e o tema

⁹³ Depoimento colhido no questionário de pesquisa sobre o livro didático de língua portuguesa, em “outros” constante do item “O processo de escolha”.

baseou-se nas entrevistas colhidas com as professoras que, em sua maioria, fez uma projeção de expectativas quanto ao uso desse material didático. O tema foi lançado na forma da seguinte pergunta: “Como acontece a aula de leitura?”. Mais uma vez procurei não interferir muito no desenrolar do depoimento, intervindo somente em alguns momentos para induzir os alunos a descreverem a aula de leitura.

Os estagiários, como já citado anteriormente, entram com os depoimentos⁹⁴ e relatos de observação para a triangulação dos dados. A atuação dos estagiários na escola só aconteceu após consulta aos professores, que foram informados de que as observações feitas por eles seriam usadas por mim na pesquisa. Também os estagiários estavam cientes desse fato e concordaram em ceder-me seus relatórios de estágio para que eu os usasse como dados. Para os estagiários, o relatório é avaliação obrigatória para conclusão de curso. Eles foram orientados por mim a entrarem na sala de aula juntamente com a professora, não interferir no andamento da aula, mesmo sabendo que isso, por si só, se constitui uma impossibilidade, pois uma pessoa estranha ao ambiente de aula já é uma interferência. Procurei orientá-los segundo as reflexões de Junker (1960: In MACEDO, 2004) o qual defende que o trabalho de campo deve permitir a observação dos fatos de forma confortável para as pessoas observadas, sem causar-lhes prejuízos. Portanto eu instruí que procurassem causar o menor prejuízo possível. Os EO tinham um roteiro de observações⁹⁵ a seguir, o qual constava de dados sobre os seguintes tópicos: o assunto da aula, intencionalidades percebidas pelos estagiários na atuação docente, metodologia explicitada durante o fazer pedagógico, descrição dos procedimentos de aula, materiais usados, relacionamento professor-aluno e uma descrição da aula com as considerações dos estagiários, caso achassem necessário. É importante que se diga que esse é um roteiro padrão para as observações de aula, usados pelos estagiários de Letras da UFBA, exceto pelo item final: descrição e considerações. Esse foi introduzido por mim, para efeitos de pesquisa.

Neste momento, é interessante que se diga que não houve uma reflexão direcionada para o conceito em torno do qual organizo a análise dos registros: a cultura do silenciamento em sala de aula. Mesmo porque, lançando mão do aparato etnográfico, a análise dos registros é posterior às observações feitas e, só depois de estar de posse de todas as informações coletadas, notadamente as dos estagiários, esse problema se

⁹⁴ Doravante estes depoimentos serão referidos como depoimentos de estagiário-observador/estagiária-observadora (EO).

⁹⁵ Os modelos de fichas usados pelos estagiários encontram-se em anexos.

revelou. No entanto, nos momentos de aula teórica da disciplina do Estágio Supervisionado, todos os estagiários foram levados a refletir sobre o fazer pedagógico diante do processo ensino-aprendizagem. Foram provocados questionamentos, embasados nas orientações dos documentos oficiais para o EM⁹⁶, sobre métodos dialógicos de ensino, embasados na linha bakhtiniana, procurando compreender, na arena de luta das trocas lingüísticas, como se produz conhecimento, objetivando, na formação do EM, a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando.

Nessa perspectiva, foram estudados, debatidos, criticados assuntos sobre auto-avaliação do professor, métodos interativos de aula, reflexão sobre os papéis assumidos na cena particular da sala de aula: posição do professor, posição do aluno, focando-se no aspecto concernente ao aprendizado, dentro de um contexto sócio-político-histórico, além das discussões acerca da disciplina na escola, tendo como motivadores dos debates autores como Cavalcanti e Lopes (1991), Kleiman (2004), Hoffmann (2004), Giroux (1987), Geraldi (2003), entre outros.

Nas sessões seguintes, farei a delimitação dos termos usados neste texto, indicando as respectivas ancoragens teóricas às quais esses termos estão ligados. Então, tentando explicitar o percurso que fiz para análise dos dados, procurei apontar o silenciamento revelado nos depoimentos e relatórios, privilegiando a visão de cada um dos sujeitos da pesquisa e, por fim, apresento minhas considerações.

⁹⁶ PCN, PCN+, Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

5.2 SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E DISCIPLINA

a minha alma está armada
 e apontada para a cara
 do sossego (sego)
 pois paz sem voz
 não é paz é medo (medo)
 (A Paz Que Eu Não Quero - O Rappa)⁹⁷

“Paz sem voz, não é paz é medo”, esses versos expressam uma realidade camuflada pela mídia: muitas vezes as pessoas se calam pelos mais variados medos. Também uma outra realidade é identificada nos versos acima: o de que nem sempre o silêncio acontece por não se ter o que falar, muitas vezes o silêncio é resistência, como revelou Orlandi (1997) quando estudou o silenciamento na música popular brasileira na época da ditadura militar no Brasil.

Segundo o dicionário Aurélio⁹⁸, silêncio é o estado de quem cala, ou interrupção de correspondência epistolar, ou ausência de ruído, sossego, sigilo, segredo. O silenciamento não consta entre os verbetes deste dicionário. O barulho é o seu oposto: ruído, rumor, tumulto, desordem, alvoroço, motim, revolta.

A cultura ocidental tem o silêncio como o nada, o não ter o que dizer, o proibido, como se evidencia no verbete acima descrito. Mas existem muitos outros “silêncios” que fazem parte das culturas humanas, marcadas, paradoxalmente, pela palavra: escrita e falada. Neste contexto, há silêncios que são desejados, outros que são intolerados, outros que são definitivamente proibidos ou execrados, em todos os âmbitos sociais humanos.

Orlandi (1997), ao estudar o silêncio, distinguiu-lhe duas categorias: o silêncio fundador – o não-dito⁹⁹ que faz parte do dizer, e a política de silêncio, a qual foi desmembrada em: silêncio constitutivo – para dizer é preciso não-dizer ou uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras; e o silêncio local, referente à censura

⁹⁷ O Rappa é uma banda de reggae/rock brasileira - http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Rappa

⁹⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1975.

⁹⁹ Kleiman (2004) chama a isso, conhecimento prévio. Ele provoca uma economia no diálogo: eu não preciso dizer tudo, pois o meu interlocutor faz inferências das minhas falas.

propriamente dita – aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura. Dessa maneira, essa autora inaugura uma nova característica lingüística com a política do silêncio que ela denomina como *silenciamento*, especificando que, em face de sua dimensão política, esta categoria lingüística pode ser considerada tanto como retórica da dominação (a da opressão – no sentido de calar, evitando o que não se quer discutir, questionar), quanto a retórica do oprimido (a da resistência – no sentido de calar quando o outro quer ouvir, ou, até mesmo, trazer outras falas indesejadas).

O estudo do silenciamento, na perspectiva de pôr em silêncio e de silenciar, explicita um processo de produção de sentidos que leva ao entendimento não só do implícito, mas da significação mesmo do silêncio, partindo da premissa de que o silêncio significa, ligando o não-dizer e o calar-se¹⁰⁰ à história e à ideologia, tomados na perspectiva discursiva, “o lugar da manifestação de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos” (ORLANDI, 1997).

Assim, assumo, neste texto, que o silêncio tem um aspecto cultural, com determinações políticas, sociais, religiosas e históricas, as quais estão visceralmente relacionadas à linguagem. O silêncio, neste estudo, sairá da dimensão exposta no dicionário – ausência de ruído, sossego – para ampliar a sua significação através do barulho, enquanto resistência, e, através da norma, enquanto opressão, sendo o barulho posto na mesma perspectiva: a do silenciamento. Essa categoria pode ser percebida em várias cenas sociais. Darei atenção à cena da sala de aula e, por conta disso, não posso furtar-me a discutir um aspecto da sala de aula considerado importantíssimo no fazer pedagógico historicamente constituído, que implica diretamente no silêncio, no barulho e na censura: a disciplina.

Aurélio traz, no verbete sobre disciplina, os seguintes significados: 1. regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.). 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. (...) 7. Ensino, instrução, educação. (...) (sic).

O dicionário é o local da instituição do dizer: ali se encontram as palavras etimologicamente catalogadas, classificadas, com verdades analíticas. Ali estão as palavras como devem ser escritas, constituindo-se em modelo neutralizante das

¹⁰⁰ Considerar-se-á o não-dizer na perspectiva da análise do discurso: “alargando a nossa relação com as palavras” (ORLANDI, 1997), ou seja, quando digo algo, nego outras possibilidades que ficam implícitas. E o calar-se no sentido político-social-ideológico de reprimir o que não se pode, ou não se deve dizer, em relação à ideologia e à determinação histórica e não ao inconsciente.

variedades fonéticas e prosódicas¹⁰¹, e que significados devem ser atribuídos a elas. Tomando essa última consideração, percebemos que as significações que o dicionário traz refletem um pensar socialmente constituído, mas imposto pelo poder, não se esquecendo de que as culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 2005). Dessa forma, é possível dizer que as palavras que estão no dicionário e as significações a elas atribuídas são representações dos grupos que as instituiu, impõe e mantém. Nesse aspecto os indivíduos ouvintes e falantes tendem a ver o ensino como uma atividade disciplinadora, através de relações de subordinação hierárquica.

No entanto, segundo orientações da Secretaria da Educação Básica (SEB¹⁰²), em seus *Pressupostos para a construção de um projeto escolar democrático*, considera,

por fim, que justamente pelo fato de o projeto escolar envolver mais do que a dimensão ensino-aprendizagem, sua elaboração deve se basear nos seguintes eixos ético-políticos: integração entre educação, cidadania, trabalho, ciência e cultura; integração escola-comunidade; *democratização das relações de poder*; enfrentamento das questões de repetência e de evasão; visão interdisciplinar e transdisciplinar; formação permanente dos educadores¹⁰³. (grifo nosso)

Então, temos de um lado um discurso de uma cultura nacional (HALL, 2005) construindo os sentidos de que as relações de subordinação e regime de ordem imposta são mais que aceitáveis, são desejáveis e um outro discurso que tende a deslocar, criticar, questionar uma identidade escolar ainda muito presente no fazer pedagógico dos atores sociais da cena sala de aula.

As relações nas unidades escolares, por sua vez, expressam a contradição entre o que a sociedade conserva e revoluciona. Essas relações não podem ser ignoradas, mas devem ser permanentemente recriadas, a partir de novas relações e de novas construções coletivas, no âmbito do movimento sócio-econômico e político da sociedade¹⁰⁴.

É nesse *embate* que descreverei alguns aspectos do silenciamento no ensino de Língua Portuguesa, tendo como recorte a Escola Estadual da Fonte Nova, através dos atores sociais e do uso que fazem do LDLP selecionado pelas professoras e enviado pelo Governo Federal, gratuitamente para alunos, alunas e professoras do EM. Em cada

¹⁰¹ Além de estabelecer a norma e abolir o que não está ali como erro e como indesejável. Bom campo para o estudo da sociolinguística.

¹⁰² Nascida da fusão de duas secretarias do MEC, a do Ensino Fundamental e Infantil e a de Ensino Médio, a SEB tem a missão de cuidar do fluxo regular de ensino.

¹⁰³ Capturado em <http://portal.mec.gov.br/seb/>, acesso em 22/09/2006.

¹⁰⁴ *ibidem*

um, a seu modo, percebi os silêncios desejados, esperados – por eles mesmos e/ou por outrem - e realizados no fazer pedagógico, impondo sentidos e provocando ações que transitam entre a repressão e a resistência.

Portanto, o sentido que se dará aqui ao termo, será assumido na perspectiva posta em Orlandi (1997), quando diz: “As palavras são múltiplas, mas os silêncios também são” e continua: “o silêncio não fala, mas significa, compõe sentido”. Associam-se a esses sentidos, principalmente, as idéias de que: o silêncio é opressão, pois “o poder se exerce acompanhado de um certo silêncio” (De Certeau, 1980), e o silêncio é resistência, uma vez que, mediando as relações entre linguagem, mundo e indivíduo, o silêncio resiste à pressão da linguagem e significa de outras e muitas maneiras. Ele não é abismo dos sentidos, mas a possibilidade de o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do um com o múltiplo, ou seja, na escolha que faço de certos dizeres, silêncio outros tantos e esta escolha é marcada pelas minhas histórias de silenciamento culturalmente impostas.

Uma vez que se trata da análise de *corpus* escrito, mas produzido por pessoas em atividade, sujeitos reais em situações de interação verbal espontânea, tomar-se-á, preferencialmente, a categoria da política de silêncio, acima descrita, que traz em seu bojo questões como: “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar.

5.2.1 Por que o silenciamento?

Ao refletir sobre o impacto da introdução do LDLP no EM através dos registros de observação produzidos por alunos de Letras, em momento de estágio curricular, quando observaram as aulas das professoras de Língua Portuguesa em atuação em sala de aula, percebi que havia um relato recorrente: a indisciplina, apatia e o barulho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Percebi, então, nesses comportamentos, uma forma de resistência velada a algo que incomodava aos discentes. Percebi que não poderia deixar de analisar esse fato, confrontando-o com o ensino da leitura, pois essa demanda muito mais falar que calar. Encontrei, então, na perspectiva da política do silêncio descrita anteriormente, um possível campo de análise para

entendimento de tal fenômeno. Comecei, a partir daí, a perceber tipos de silenciamento, tanto nos depoimentos quanto nos relatórios de observação, alguns dos quais serão descritos adiante. Um deles foi a cultura do silenciamento, entendida como a censura propriamente dita – aquilo que é proibido, ou não convém dizer em certa conjuntura.

A sala de aula possuía pouco mais de doze alunos e a professora foi entrando, pedindo-lhes que fizessem silêncio, porém não foi obedecida. Então começou a aula cobrando um trabalho (...), contudo nenhum dos alunos apresentou (...), dizendo que tinham esquecido. (EO 1¹⁰⁵).

Neste depoimento é perceptível a expectativa de “ordem que convém ao funcionamento regular duma organização” (AURÉLIO, 1975), tanto da parte da professora que “pediu” silêncio, quanto do EO que relatou a *desobediência* dos alunos. Mariani (2003) discute que esse pensar não poderia ser diferente, pois a instituição escolar é parte ativa da *sociedade disciplinar* descrita por Foucault (1999), onde se definem, regularizam, homogeneízam e normalizam formas de agir e dizer/ler/escrever. Nela também são classificadas, diferenciadas e excluídas as práticas discursivas consideradas não adequadas: ou seja, institucionaliza-se o silêncio.

Enveredando pela linha de análise do silêncio proposta por Orlandi, podemos inferir que os alunos são proibidos de dizer certas coisas e por isso fazem e agem de modo indesejado para o ambiente escolar. Mas, além do silêncio disciplinador, há um outro silêncio que dialoga com esse, constituindo a resistência: os alunos não apresentam o trabalho solicitado pela professora, eles o “esquecem”.

Pude observar, também, a diferença marcante entre os alunos do matutino e os do noturno. Os primeiros me pareceram mais alheios e dispersos, mostrando-se, às vezes, muito indisciplinados (EO 2).

Alunos inquietos, sala desorganizada, indiferença de alguns alunos... Esse foi o cenário que encontrei nos primeiros dias de observação (EO3).

Sobre a política do silêncio, Orlandi (1997) fala que “impor silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”. Certamente estes alunos não estão sendo calados, mas, ao que parece, existe um impedimento ao discurso escolar, marcando uma resistência desses indivíduos a algo que não lhes interessa.

Ao debruçar-me sobre os depoimentos das professoras e dos alunos e alunas também pude perceber formas de silenciamentos muito parecidas com as que pude

¹⁰⁵ Os números que se seguem à sigla EO (estagiário(a) observador(a) refere-se a cada um dos estagiários e estagiárias dos quais eu suprimi os nomes na pesquisa.

perceber nos relatos dos estagiários. Em tais situações, tanto o silêncio do não dizer, quanto o silêncio da resistência, além do silenciamento, no sentido de fazer calar, emergiram de forma quase unânime em todos os dados, daí ser aqui valorizado. Nestas situações, tanto o silêncio do fazer calar as reclamações e reivindicações:

(...) então os alunos eles começam a fazer o quê? “Ah, não vou carregar esse peso”, “ah o livro é muito pesado” “ah, professora, é chato”, “ah, professora, ...” isso e aquilo, então priMEIRO, para eles TEREM que trazer o material pra sala eu *estou exigindo os exercícios e dando a pontuação* a esses exercícios e posteriormente comentando o assunto e corrigindo os assuntos pra o aluno, que está sem o HÁBITO, voltar a ter esse hábito de carregar o seu livrozinho, gratuitamente mandado pelo Estado (...) (P1¹⁰⁶) (grifo nosso)

O problema é que os alunos têm aquela preguiça de trazer o livro, não querem trazer o livro. Se todos trouxessem o livro, provavelmente, seria muito melhor. (P2)

Quanto o fazer calar disciplinador, de opressão:

Nunca me fizeram essa pergunta, então, quando você é pega assim de supetão, você fica, né, sem aquele... aquela pergunta surpresa, aquele tal *teste relâmpago*, “ah, vocês estão conversando, então vou fazer um teste relâmpago”. Eu estou aqui, fui jogada aqui por minha colega que eu amo, adoro, e respeito, então vou responder... (P1) (grifo nosso)

E o silenciamento, na perspectiva posta por Orlandi, da política de silêncio se evidenciavam:

(...) eu prefiro trabalhar (eu não sei se vão me censurar, quem me ouvir), mas eu prefiro trabalhar, eu gostei mais de trabalhar sem o livro didático e com a minha consulta em várias bibliografias, que eu pude, eu posso engrandecer o meu trabalho, sem ficar bitolada somente a um material (...) (P1)

Melhorou. Melhorou cem por cento, porque com o livro *acho que eles se interessam mais*, eles ficam mais interessados.(P2) (grifo nosso)

Quanto mais eu lia os registros, mais silêncios eram revelados, não só nos depoimentos e relatórios, mas nos documentos oficiais que analisei e procurei discutir nos primeiros capítulos. Assim fui percebendo vários tipos de silêncio local, ou silenciamento que agora passo a analisar de *per si*.

¹⁰⁶ Os nomes das professoras foram trocados por P – professora – seguido de um número referente ao seu nome, para proteger as identidades das professoras sujeitos dessa pesquisa.

5.3 O SILENCIAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA

Orlandi (1997), tomando a idéia foucaultiana de dispersão do sujeito, ou seja, a idéia de que o sujeito pode e toma diferentes posições no discurso, descreve o silenciamento na Música Popular Brasileira, com autores como Chico Buarque, na década de 1960, encontrando ali um silêncio de resistência ao regime político imposto pelos militares, um regime de censura.

Tomo essa descrição feita por Orlandi e levo para a sala de aula e lá encontro não só resistência, mas também opressão e censura, situações que se alternam ou se embricam, num movimento contínuo de mudança de posições com relação ao silenciamento: ora ele se mostra na forma de opressão do professor sobre o aluno, como já era de se esperar, mas há também o movimento de opressão do aluno sobre o professor, na maioria das vezes de forma velada. Também encontramos o movimento de resistência do professor sobre as políticas educacionais impostas, tanto quanto o movimento de resistência do aluno sobre o professor e vice-versa.

Na sessão seguinte passarei a relatar e exemplificar essa situação para que se torne mais clara, para isso, lancei mão do recurso didático de separar de um lado o silenciamento enquanto opressão e de outro o silenciamento enquanto resistência, no entanto, essa separação não pode ser vista como uma tomada de partido ou dissensão dos sujeitos do processo pedagógico. Mais uma vez reitero que o silenciamento circula entre a opressão e resistência entre os atores da cena sala de aula: professora, alunos e alunas, políticas públicas sobre a educação, livro didático.

5.3.1 Silêncio e opressão

Os relatos descritos no item anterior dão o panorama de uma cena que se repete em várias salas de aula do Brasil, com maior incidência na escola pública, mas também muito comum nas escolas particulares. A princípio é interessante que se

perceba que a inquietação, a “indisciplina” dos alunos foi relatada tacitamente pelos estagiários, mas nem os alunos nem professores, durante as entrevistas, se reportaram a ela como sendo um impedimento à aula, muito embora, durante o ano letivo, em conversas informais – nos corredores, na sala dos professores, e mesmo nas salas de aula, tanto professores quanto alunos tenham tocado no assunto reiteradas vezes, mostrando que esse comportamento é indesejável.

Para um maior esclarecimento sobre o impacto da indisciplina e inquietação na sala de aula, iniciarei por mostrar o que alguns teóricos sobre educação pensam sobre a disciplina na escola, para então tentar fazer uma relação com o silêncio.

No *Segundo Congresso Mundial sobre Educação Internacional* (Washington, 25 de Julho de 1998)¹⁰⁷, Federico Mayor declarou que "a UNESCO está disposta a estabelecer novas parcerias entre governos e organizações docentes visando a desenvolver formas democráticas de *comportamento em sala de aula* em todo o mundo: democracia deve traduzir-se por oportunidades iguais em matéria de educação (...)". (grifo nosso)

Esse documento visa uma discussão sobre a não violência e considera a educação um componente crucial da Cultura de Paz. No entanto, embora aponte o *comportamento em sala de aula* como um problema, a dimensão desse, para o processo ensino aprendizagem, não é esclarecida.

Problema do respeito: alguns comportamentos, que deixam de ser exceção para ser regra, considerados e legitimados como modernos, informais e até mesmo progressistas, vão acumulando o que entendo como falta de respeito. Detendo atenção em sala de aula, falo das conversas paralelas enquanto o professor ou colegas abordam os conteúdos da disciplina ou apresentam trabalhos, é falta de respeito; falo de comer, beber, atender telefone celular, sair tempestivamente sem expressões retóricas do tipo “com licença?”; falo da descortesia de todo o tipo, como interromper pessoas que conversam sem pedir licença ou aguardar um pouco até ser notado; falo de apresentações de trabalhos sem plástica, demonstrando descaso com o que faz. Tudo isto e muito mais considero falta de respeito.¹⁰⁸

Nesse texto explicita-se um pensamento que está muito de acordo com o das professoras entrevistadas e da maioria dos alunos também: a indisciplina é apontada como um entrave para o desenvolvimento da aula.

¹⁰⁷ Capturado em http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm > acessado em 18/09/2006

¹⁰⁸ Texto apresentado por Virginia Machado no I Encontro com a Pedagogia, em 30.04.03, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, sob o título provisório “Pedagogia e Ensino Superior: tópicos para uma análise.” Capturado em http://www.espacoacademico.com.br/042/42cvmachado.htm#_ftn1 > acesso em 18/09/06

¹⁰⁹Magistério, segundo se depreende dos léxicos, é o conjunto de atividades atinentes à condição de professor. Daí que somente aqueles que detenham a condição de professor, ocupando cargo ou emprego do magistério, inclusive cargos temporários tratados no art. 37, IX, da Constituição Federal, podem ser considerados para o cômputo do percentual mínimo de 60% dos recursos de cada FUNDEF para a implementação do § 5º do artigo 60 do ADCT. No entanto, as atividades inerentes à condição de professor não se circunscrevem ao ensino em sala de aula. A preparação de materiais para o trabalho em sala de aula, as reuniões acadêmicas para o tratamento de temas escolares, a correção de trabalhos e provas, a orientação aos alunos, *o relato aos pais sobre o comportamento em sala de aula*, a orientação pedagógica e educacional, a supervisão das atividades e as de direção da escola, são atividades que não podem ser desconsideradas como inerentes ao ensino e fundamentais ao seu desenvolvimento. (grifo nosso)

Como se vê explicitado no texto acima e de forma tácita nos textos citados anteriormente, a sociedade espera e exige da escola um controle do *comportamento em sala de aula*, pois, no imaginário popular, a escola *também* é responsável por aprimorar a formação do indivíduo, em sua relação com o outro. Cabe à ‘segunda mãe’ não só ‘cumprir o conteúdo formal’ – prioritariamente – mas ficar atenta ao comportamento de cada um de seus alunos e estar pronta para orientar, incentivar e ajudá-los a manter e promover o bem-estar entre todos. Esta idéia pauta-se na teoria de que um aluno ou aluna aprende mais e melhor, na medida em que se cala, subordina-se ao mestre, segue preceitos e normas, ajuda a acatar a disciplina escolar, as regras de comportamento em sala de aula (calar e falar ao comando do mestre), as indicações pedagógicas da professora (fazer tudo ao modo do mestre). No entanto, o conceito de disciplina varia de acordo com a situação, com o tipo de aula a ser dada e até mesmo com o perfil do professor.

Lembremos ainda de que a interação entre alunos e alunas contribui positivamente para o processo de socialização dos mesmos. Vygotsky (1978) considerava a existência, na mente de cada aprendiz, de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir com a ajuda de uma pessoa mais capaz, como o professor, ou em colaboração com outro(s) aprendiz(es) mais aptos na matéria.

Na sala de aula, o silenciamento entra enquanto componente controlador da (in)disciplina e é percebido no aspecto de dominação, opressão, imposição do professor sobre o aluno: “Os alunos mostraram-se envolvidos (na atividade), principalmente após

¹⁰⁹ Parecer 22/2003 > http://www.tce.rs.gov.br/Pareceres_ASC acessado em 18/09/2006

a professora dizer que a atividade era para nota” (EO 3). Percebe-se, nesse relato, dois aspectos relevantes para discussão aqui levantada: primeiro, o controle exercido pela professora através da avaliação quantitativa, denotando uma visão desse instrumento enquanto controle e punição, ou exercendo poder através da tradição de que a nota é a punição-prêmio para o aluno; segundo, a aceitação desse tipo de opressão pelos alunos, no sentido de que, embora haja um controle exercido através da atividade de avaliação¹¹⁰, na atividade referida pelo EO 3, os alunos e alunas podem perceber uma intencionalidade no que fazem: sua atividade se converterá em nota! Daí o controle exercido pela professora, mas também a contrapartida dos educandos, isto é, se de um lado temos a professora exercendo o seu poder de censura e controle através do instrumento de avaliação, dessa forma obtendo a participação do aluno e o seu silêncio de fala – a ausência de barulho -, por outro lado, o aluno que se envolve e abandona o silêncio do não dizer o que se espera ouvir e o barulho ao perceber uma finalidade na atividade proposta. Isso, por si só é um fato produtivo, pois, conclui Kleiman (2004), após experimento em sala de aula de leitura, que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”.

Relato que corrobora o fato de que as aulas são marcadas pelo silêncio por conta da proposta de trabalho da professora, conforme apresentado por EO 2: “Os alunos não participam, apenas copiam o que a professora escreve no quadro, fazem aquilo que é solicitado. A aula não tem interação¹¹¹ nenhuma”. Portanto uma *atividade mecânica*, termo que Kleiman usa para opor à atividade com objetivos claros. Com uma atividade que direciona para o silenciamento, uma vez que demanda apenas cópia e não dá espaço para a troca; a interação, o desenvolvimento do pensamento crítico ficam prejudicados. Segundo os relatos acima, essa é uma prática constante e corriqueira, tanto que o que se espera, no geral é que o aluno se cale e apenas quando solicitado, repita aquilo que o professor quer ouvir. E esse comportamento já está tão consolidado culturalmente que, ao tentar mudar tal estrutura de atividades, algumas professoras são vistas, pelos EO, como heroínas: “Percebe-se claramente um empenho ‘sobre-humano’ da professora para explicar e verdadeiramente tirar a resposta do aluno” (EO 4). No

¹¹⁰ Avaliação é um campo extenso de pesquisa e muito já se tem falado sobre isso. Não discutirei este tema, nesse trabalho, preferindo restringir-me ao tema já especificado.

¹¹¹ Ao que parece, interação é aqui usado no sentido troca, debate entre professor e alunos.

entanto, essa participação é voltada para a pedagogia da *sabatina*, ou seja, o aluno é instado a responder aquilo que a professora deseja ouvir:

(...) para obter a participação dos alunos ela fornece o verbo ou então verbos e argumentos para que os alunos possam formular a oração desejada. Interessante evidenciar que a formulação não era espontânea, a professora ia indicando quem deveria fazer os exemplos (...)” (EO 4).

Nota-se, neste depoimento, que o aluno é chamado a participar não de forma ativa e espontânea, ou seja, não interessa aqui a manifestação de conhecimento do aluno, mas uma manifestação mnemônica¹¹². A professora impõe um ritmo de disciplina baseado na *sabatina*: método de aprendizagem baseado na repetição das lições aprendidas durante a semana. Geralmente são perguntas que levam a respostas diretas, impessoais, sem espaço ao debate.

O modelo de como fazer o aluno participar, segundo a EO 4 é: instigar “os alunos a responderem partindo de uma releitura. Os alunos participam ativamente da aula, evidenciando o que entenderam” (EO 4). Ou seja, fazer com que os alunos exponham suas idéias, dialoguem com o texto e com as idéias da professora. A EO 4 percebe o silenciamento dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, percebe o prejuízo dessa prática e aponta para um caminho de não silenciamento e interação.

Em outro momento, percebe-se a tendência do professor em apagar as histórias de leitura do aluno, ou desprezá-las, além de negar o que Kleiman (2004) chama de *conhecimento de mundo*, o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências e reconstruir o texto de forma coerente. Neste relato, percebe-se claramente esta tendência: “A professora faz a leitura de um fragmento do livro *Ensaio sobre a Cegueira* (In: CEREJA e COCHAR, 2004) e explicou o seu conteúdo. Em seguida pediu para que os alunos respondessem ao questionário (do livro)” (EO 4). Nota-se aqui a falta de preocupação em considerar os conhecimentos prévios dos alunos, ouvir suas considerações sobre o texto, como se este fosse *tabula rasa*. No momento em que a professora *explica* o conteúdo do texto, apaga as possíveis inferências do aluno, dá ao texto um caráter de acabado, sentido único, imutável e, assim fazendo, cala o aluno para a leitura.

Ora, os PCNEM (BRASIL, 2002) orientam para o desenvolvimento do pensamento crítico e entende a linguagem como produção de sentidos. Este documento

¹¹² Esse termo está sendo usado como sinônimo de memorização: usar o recurso da memória para dominar um conhecimento.

apresenta como uma das competências esperadas para a área de linguagens, que o aluno saiba: “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com os seus contextos...”(BRASIL, 2002, p. 127). As Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, longe de ser um modelo perfeito para o ensino, em seu texto chega a negar a idéia de que seja necessário um modelo a ser seguido, são a manifestação de vários setores acadêmicos: acadêmicos especialistas, professores das redes pública e particular de ensino, sobre a educação e se refletem nas avaliações coletivas – ANEB, PISA, ENEM -, que são silenciadas pela professora.

Fazer nosso aluno falar do que ele pensa, que imagens passaram por sua mente quando ele leu ou ouviu algum trecho, as relações que estabeleceu entre o lido ou ouvido e suas experiências e conhecimentos anteriores são formas de fazer com que ele conheça um pouco mais sobre o seu jeito de se relacionar com o texto e de aprender um pouco mais sobre a leitura. (BAHIA, 2005, p. 113)

Percebe-se, no procedimento dessa professora, a política do silêncio sendo imposta, uma vez que desconsiderou as orientações governamentais¹¹³, nesta aula em particular, pois ela “explicou o conteúdo do texto”, valendo-se da hierarquia do poder de ser professora¹¹⁴ e ter autoridade acadêmica e, em seguida, calou os seus alunos, não permitindo que se posicionassem com relação ao texto, não abriu debate, ao contrário, usou do LD para impor interpretação. Nessa perspectiva o dizer da professora constitui-se em discurso de autoridade e o aluno submete-se, historicamente a ele.

Num outro parágrafo transparece a crença de que o professor deve *controlar* a sua classe: “Apesar de possuírem uma boa relação, a professora permitia demais as interrupções alheias ao assunto, demonstrando muita permissividade”. Neste depoimento fica difícil imaginar que interrupções “alheias ao assunto” seriam estas, mas é possível inferir que EO 5, futuro professor, tem a crença de que o professor deve falar e ao aluno devem ser impostas restrições à interferência na aula. Apesar desse depoimento, o EO, futuro professor faz a seguinte consideração no corpo de seu relatório final de estágio: “creio que um profissional deva assumir o papel de agente facilitador do processo de ensino aprendizagem, devendo encontrar meios que propiciem a aquisição do conhecimento pelo aluno”. Tem-se, neste depoimento, o silenciamento do sujeito pelo discurso acadêmico: o EO se contradiz, pois critica uma situação real de diálogo, embora repita o discurso acadêmico que a valoriza e incentiva.

¹¹³ O que pode ser visto como um silêncio de resistência: “ao invés de rebelar-me eu faço o que eu quero”.

¹¹⁴ O local de dizer (AUSTIN, 1990)

Num outro depoimento deste mesmo EO 5, no momento em que assume o papel de professor, nota-se que há, de sua parte, uma valorização da fala do aluno e que esse é chamado a participar do processo ensino-aprendizagem, notadamente pela transcrição do seguinte trecho de seu depoimento: “... outro que era muito calado, passou a fazer perguntas, demonstrando interesse pelo assunto abordado e querendo também expor sua opinião. Por isso um de seus colegas o chamou a atenção. Então ele disse o seguinte: ‘eu estou perguntando sobre o assunto porque o professor deixa’”. Nota-se na fala do aluno que há uma cultura de silenciamento regida pelo docente: caso este permita, o aluno *pode* participar do processo, evidenciando uma rígida hierarquia na sala de aula, tão culturalmente aceita e sedimentada que causa estranheza em um aluno o outro falar sem ser questionado. É interessante salientar que ele conclui estas considerações ressaltando a importância de o educando tornar-se “sujeito do processo educativo, e não objeto, como é comum na realidade da educação pública”.

Não são raros os relatos de aulas em que os alunos são instados a participar, em que a situação de ensino-aprendizagem é dialógica e interativa, em que os conhecimentos dos alunos são levados em consideração e não apenas silenciados. Mas não é regra geral, muitos são os casos em que o aluno é silenciado e esta atitude pode ser percebida em diversas nuances, tais como: professores que expõem a teoria e fazem exercícios de repetição, chamando o aluno a participar somente dentro de um rol de respostas prontas no estilo certo-errado: a professora “lança-lhes algumas perguntas e eles vão dando várias respostas incorretas e ela fica paralisada, como estátua, demonstrando que as respostas não estão corretas, mas com muito humor!” (EO 6); professores que se atêm ao livro didático: a professora “avisa a todos que irá trabalhar com o livro (...) pede que os alunos vão lendo o livro e ela dá a resposta” (EO 7); professores que desconsideram o aluno e seus questionamentos: “Uns alunos interrompem para perguntar sobre as médias da unidade anterior, mas a professora desconversa e continua a corrigir”(EO 2) ou “Ela pergunta, comenta as respostas e depois escreve as respostas corretas no quadro¹¹⁵” (EO 4). Aí vemos o LD entrando nesse cenário como elemento organizador do silêncio disciplinar, papel que assume não raras vezes.

¹¹⁵ É interessante registrar o comentário sobre este episódio da aluna-estagiária-observadora futura professora: “Sinto que ela faz da forma mais **detalhada possível**, para que os alunos possam entender” (grifo nosso). Aqui é forte a influência tanto da pedagogia behaviorista, quanto de uma ideologia que leva a subestimar a capacidade cognitiva das classes menos privilegiadas sócio-economicamente: para que o aluno seja capaz de entender é necessário detalhar o mais possível? O aluno é incapaz de inferir?

Em contrapartida, não são raros os casos em que, mesmo os professores incitando os alunos a participarem, estes se calam, talvez por uma atitude histórica de silenciamentos anteriores para aquela mesma situação-aula, dentro da idéia reinante em nossa cultura, de que ao aluno cabe calar-se enquanto o professor palestra e só deve falar quando solicitado que o faça.

Ainda assim, a maioria dos EO atentou para o fato de que a aula expositiva, a qual concorre para o silenciamento tanto do aluno quanto do professor que se prende à teoria expressa no LD, precisa tornar-se mais dialógica e crítica: “O trabalho foi bem conduzido. Aqui somente registro que se deveria pesquisar uma outra maneira de se apresentar esse assunto, uma vez que acredito não mais funcionar esse processo de memorização das regras expostas” (Comentários e sugestões da EO 8); “Gostei muito da forma como a professora corrigiu a atividade, pois instigou os alunos a refletirem sobre cada proposição de cada questão” (Comentários e sugestões da EO 3) ou “Percebi que os debates são muito importantes para que o aluno possa desenvolver um texto com segurança” (EO 3).

Há momentos em que o não silenciamento do professor, ou seja a sua autonomia ao desenvolver a aula, dispensando o LD, acaba por provocar o silenciamento do aluno: momentos de exposição de assunto, de palestras em que o professor desprende-se do LD e evolui a sua aula estimulando a intertextualidade e explicitando suas idéias. Mas este tipo de silenciamento pode ser classificado em uma categoria diferente das expostas até aqui, pois é um silenciamento de aprendizagem, importante para que o aluno tenha um modelo, o silêncio da escuta que não silencia o diálogo oral e propicia o diálogo interno, o qual promove elaborações e reelaborações de pensamentos, lembrando que o silêncio do qual se trata, neste trabalho, não é só o silêncio físico de calar-se, mas também o silêncio de falar o que não é pertinente no momento ou o que destoia do esperado.

Foi muito interessante a maneira como a professora interpretou a poesia. Ela conseguiu fazer uma intertextualidade com assuntos como colonização, heterogeneidade da população brasileira, falando dos movimentos de valorização do negro, dos quilombos. Isso foi bom para os alunos, que na sua maioria são negros, valorizarem sua cor e refletirem sobre as condições de dominação em que ainda vivemos (EO 3).

No entanto, é preciso que nestes momentos não sejam silenciadas experiências práticas, concretas que dizem respeito à realidade do aluno e,

principalmente, que este procedimento não reforce a ideologia reinante do saber acadêmico como único.

O resultado constante deste tipo de atitude do professor é o mesmo registrado pela EO: “Os alunos se mostram desatentos e desinteressados” (EO 4), o que nos leva à política do silêncio enquanto resistência.

5.3.2 Silêncio e resistência

O silenciamento, na sala de aula, como vimos, pode aparecer sob a forma de opressão, mas pode ser percebido pelo viés do oprimido, da resistência: o aluno se cala para o professor, não responde às suas solicitações, não interage, parece alheio ao processo, por exemplo. Nesta perspectiva, o silêncio político de censura, isto é, aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura (ORLANDI, 1997), torna-se um recurso de resistência ao não dizer o que se quer ouvir e usar a linguagem de outras formas e com intenções diferentes das esperadas e desejadas. É neste ponto que aparece um “problema”: a indisciplina, que causa diversas discussões e que De Certeau (1999) chama de *maneiras de fazer* referindo-se aos procedimentos populares que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los. Falo sobre o que se costumou chamar vulgarmente de “indisciplina” nas salas de aula. Ainda segundo De Certeau, a indisciplina seria uma “maneira de fazer” constituída de práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural, nesse caso, a escola.

A indisciplina pode ser traduzida, no contexto de sala de aula apresentado neste trabalho, como o falar fora do esperado, outras falas inesperadas ao contexto, as interrupções às palestras dos mestres. Esta “indisciplina” foi repetidamente reportada nas observações dos EO como um comportamento indesejado, intolerado e passível de repressão:

Mais adiante, escreveu (a professora) algumas questões no quadro, e depois pediu aos alunos que copiassem e respondessem, enquanto isto, eu observava que a turma era deixada muito à vontade, e a professora não demonstrava possuir controle da situação. A pesar de possuírem

uma boa relação, a professora permitia demais as interrupções alheias ao assunto, demonstrando muita permissividade (EO 5).

Nota-se, nesse relato, que o EO esperava um comportamento diferente daquele encontrado, tanto da parte dos alunos quanto da parte da professora. É possível, diante desse relato, inferir que o “controle da situação” seria a imposição da professora de um comportamento de silenciamento do aluno diante do fazer pedagógico. À professora caberia calar a sua turma. Talvez, no intento de justificar o estado de indisciplina encontrado, indesejado, no depoimento que se segue percebe-se uma crítica ao comportamento da professora observada:

Nos outros dias de observação desta turma percebi que a professora passou a utilizar **apenas** um procedimento metodológico, o qual se resumia no seguinte: pedir para que um aluno lesse algum texto do livro didático, após a leitura fazia um breve comentário, e, em seguida, a turma respondia o exercício do livro. Também ficou muito evidente o total desinteresse da classe e a falta de vontade da professora em mudar aquela **triste** realidade. (EO 5) (grifos do autor).

Como vimos acima, diferente do primeiro relato, em que o aluno está livre para expressar-se, a professora impõe silenciamento a seus alunos por meio da autoridade de dizer, toma a palavra para si, negando o diálogo e silencia o dizer do aluno através do LD. Em contrapartida o aluno rebela-se, pois tem como fio condutor a liberdade – ou em o quê a idéia de liberdade foi transformada, segundo Bauman (1998):

(...) a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra-individuais devem ser medidas. Isso não significa, porém, que os ideais de beleza, pureza e ordem que conduziram os homens e mulheres em sua viagem de descoberta moderna tenham sido abandonados, ou tenham perdido um tanto do brilho original. Agora, todavia, eles devem ser perseguidos – e realizados – através da espontaneidade, do desejo e do esforço individuais. Em sua versão presente e pós-moderna, a modernidade parece ter encontrado a pedra filosofal que Freud repudiou como uma fantasia ingênua e pernicioso: ela pretende fundir os metais preciosos da ordem limpa e da limpeza ordeira diretamente a partir do ouro do humano, do demasiadamente humano reclamo do prazer, de sempre mais prazer e sempre mais aprazível prazer (...) (BAUMAN, 1998a, p.9)

O aluno cala-se à metodologia imposta, não critica, não impõe diálogo e, imbuído dessa idéia de liberdade individual, cala-se para o aprendizado imposto e regrado da professora e se desinteressa, numa atitude de opressão do não dizer e de resistência tácita. Digo ser uma resistência tácita porque não se encontram indícios de que há explicitamente um movimento de resistência pensado, calculado, combinado. O

que se pode perceber tanto através de experiências vividas em sala de aula, quanto por meio de observações de aulas é que o aluno ou aluna exerce a sua “fantasia ingênua e perniciososa” através do silêncio à aula, fazendo “barulho¹¹⁶”. Através de alguns relatos dos OE é possível inferir que esse fato acontece por conta da imposição de assuntos formais, apresentados de maneira distanciada da realidade do aluno:

A professora distribui o material para trabalhar o assunto: conjunções subordinativas e faz a leitura do conteúdo existente na apostila, inclusive os exemplos. O que parece é que ela não domina muito bem o assunto, pois sua explicação é bastante confusa “conjunções integrantes integram, conjunções explicativas explicam...” para obter a participação dos alunos ela fornece o verbo ou então verbos e argumentos para que os alunos possam formular a oração desejada. Interessante evidenciar que a formulação não era espontânea, a professora ia indicando quem deveria fazer os exemplos. Os alunos se mostram desatentos e desinteressados (EO 4)

Em contra partida, em alguns momentos pode-se evidenciar uma prática que anula essa resistência, através de uma atitude de diálogo e de democracia:

Após a explicação, a professora copiou uma atividade de fixação e consultou os alunos a respeito da continuidade do assunto naquela noite. (...) A professora respeitou a opinião dos alunos (...) Os alunos participaram efetivamente da aula possibilitando uma grande interação entre professora e alunos.(EO 7)

E quando o aluno é envolvido pelo contexto da aula, então essa torna-se mais dinâmica e interessante, conforme relato da EO 3:

A professora instigou os alunos a refletirem sobre os pontos positivos e negativos do desarmamento, colocou algumas palavras-chave no quadro e pediu que eles fizessem um parágrafo argumentativo sobre qual a posição que eles defendem. Os alunos participaram ativamente desta aula através de debate sobre o desarmamento

Nesse relato podemos perceber como os alunos interagem com a professora, produzindo conhecimento, no momento em que esse se torna significativo, quando há interação, quando os alunos são ouvidos e exercem a sua liberdade de falar, quando não há uma imposição hierárquica dominando a aula.

O procedimento de promover a dialogicidade¹¹⁷ na sala de aula é tão valorizado que, em depoimento da EO 7, percebe-se a ênfase dada à participação dos discentes: “Os alunos participaram significativamente da aula, levantando diversos

¹¹⁶ Falas alheias ao assunto da aula.

¹¹⁷ Dialogicidade é um termo aqui usado para referir-se a interação direcionada e visando um aprofundamento do assunto tratado que leve ao pensamento crítico.

questionamentos, os quais foram socializados e discutidos”, evidenciando uma pedagogia do diálogo, a qual promove o não silenciamento e criticidade do aluno.

É importante dizer que o objetivo desta análise não é evidenciar uma metodologia que leve a um dado comportamento ou aprendizagem segura dos educandos. Esse trabalho visa tão somente perceber como se dão as relações entre professoras e alunos e o silêncio político, silêncio que, antes de tudo, interfere nas relações pedagógicas a tal ponto que chama a atenção de um observador.

5.3.3 O silêncio, o livro didático de língua materna e as políticas públicas de educação

Assim como vimos na sala de aula, o silenciamento percebido no aspecto de dominação, opressão, imposição professor-aluno, da mesma forma no sistema público de ensino, espera-se do professor o comportamento de obediência às regras impostas. O professor, neste viés, oprimido pelas imposições do sistema educacional, muitas vezes, também, não as considera, exercendo resistência.

Para fazer inferências sobre os silêncios encontrados nos documentos governamentais, ainda busco ajuda da teoria da política do silêncio proposta por Orlandi (1997), mas, focalizo a análise mais para a subdivisão do silêncio político enquanto constitutivo e não mais como local, como vinha fazendo. Essa escolha se deve exclusivamente ao tipo de documento sobre o qual descreverei, pois ainda aqui encontraremos muito do silêncio local, o silenciamento, pois a censura e seu jogo de opressão e resistência se fazem presente nesses documentos.

Os órgãos subordinados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm desenvolvido esforços no sentido de implantar leis, ações e parâmetros cujo objetivo declarado é o de “expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças” (PCNEM, 2002, p. 11). Esta declaração é feita em “carta ao professor” onde se lê, também, a declaração de que os Parâmetros Curriculares “são o resultado de meses de trabalho e de discussão

realizados por especialistas e educadores de todo o país” e, “feitos para auxiliar *você*, professor, na execução de seu trabalho” (grifo nosso).

Ora, em Análise de Discurso sabe-se que não há sentidos em si, pois eles são relação a e não são gerais, determinam-se pelas condições em que são produzidos, pelas imagens construídas sobre quem fala/escreve, quem ouve/lê (ORLANDI 2001). Portanto, diante do discurso de Paulo Renato Souza, autor declarado da “carta ao professor”, ele, Ministro da Educação, que traz a voz da autoridade intelectual - mesmo que anônima - “*especialistas e educadores de todo o país*”, o leitor é empurrado para um processo de significação que leva à exclusão do professor, aquele a quem é dirigido diretamente o discurso “*você, professor*”, do processo de elaboração de reforma curricular que ele, professor, é quem vai pôr em prática. Na versão PCN+ já há um discurso que versa pelo dialógico; esse documento “procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível”, mas efetivamente, a voz do professor continua apagada, como se vê na declaração tirada do PCN+, carta ao professor:

Quando lançamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, pedimos a cada professor que nos enviasse contribuições e sugestões – e houve uma animadora resposta a esse apelo. Tomando tais colaborações como ponto de partida, *elaboramos* os documentos que agora *entregamos* a você, para complementar os PCN (grifos nossos).

Na declaração acima, é possível fazer a leitura de que certamente o professor não participa da elaboração do documento, pois o verbo na forma “*elaboramos*” leva à compreensão de que o ministro – o locutor do texto – elaborou o documento junto com a sua equipe, da qual não fazem parte professores. Além disso, também é declarado que “eles” – a equipe responsável pela elaboração – “entregam” pronto o documento a *você* – professor. Segundo Orlandi (1997) “todo dizer cala algum sentido necessariamente”, então, nesse discurso, as formas: *elaboramos* e *a você*, pode levar o leitor a inferir que essas posições se antagonizam na perspectiva do entendimento entre sujeito e objeto.

O Governo Brasileiro, ao implementar a Resolução Federal nº. 038¹¹⁸ que regulamenta a distribuição do LD explicita que esta ação está “considerando ser o livro didático um recurso básico para o aluno e para o professor, no processo ensino-

¹¹⁸ Nesta resolução inaugura-se o programa do livro didático no Ensino Médio nas escolas Públicas brasileiras.

aprendizagem”. Aqui temos o discurso do poder impondo interpretação, uma vez que os sentidos “são administrados por relações de poder, por determinações históricas, por injunções institucionais” (ORLANDI 2001). No momento em que este discurso se pronuncia, institucionaliza-se o seu dizer. Passa, então, o livro a ser o “*recurso básico no processo ensino aprendizagem*” não mais a produção de conhecimento e a cultura como um todo.

Esta atitude, lançando mão, mais uma vez, do dispositivo teórico da AD sobre o não dito, leva-nos à possível inferência de que o pensamento vigente nas instituições governamentais é de que os professores são incapazes de organizar o seu trabalho em sala de aula. Essa inferência é possível ao considerar o dizer institucionalizado da autoridade governamental. Aos autores de livros didáticos são confiadas a programação e organização dos trabalhos pedagógicos, através de estudos dirigidos nos livros e esses, por sua vez, são regulados pelo discurso científico de acadêmicos especialistas nas diversas áreas, respaldados pelas instituições de ensino de renome às quais se filiam e que se responsabilizam por escolher *quais* livros o professor *pode* adotar.

Neste contexto, o professor e a professora são silenciados, não foram consultados nesse processo, mas se consultados, poderiam dar depoimentos¹¹⁹ como estes:

PROFESSORA 1: eu prefiro trabalhar (eu não sei se vão me censurar, quem me ouvir), mas eu prefiro trabalhar, eu gostei mais de trabalhar sem o livro didático e com a minha consulta em várias bibliografias, que eu pude, eu posso engrandecer o meu trabalho, sem ficar bitolada somente a um material.

Nesse depoimento a censura emerge na fala da professora. Ela percebe-se sujeito oprimido por um outro sujeito não marcado, não citado, mas que existe e exerce censura, mesmo assim resiste e silencia-se às orientações de seu censor, buscando outros caminhos.

PROFESSORA 4: Eu acho que a gente deve trabalhar com o texto, sim, não abandonar o texto, mas acho que tem que ser um recurso a mais, uma coisa assim: um fato, algo como agora o referendo, que está acontecendo, então eu posso tirar xerox da revista, trabalhar. Algo que chame a atenção, que não tenha no livro, aí tudo bem, aí a escola pode facilitar (a cópia), porque não fica o tempo todo tirando xérox, então pra escola fica melhor.

¹¹⁹ Depoimentos recolhidos durante o semestre letivo de 2005 na Escola Estadual da Fonte Nova em Salvador.

Essa outra professora exerce a sua resistência de forma tácita, justificando-se “pra escola fica melhor”, mas ainda assim resiste e assume a sua posição gestora dentro do processo ensino-aprendizagem.

PROFESSORA 5 Eu sempre fiz o trabalho de leitura com coletânea de textos diversos, e um dos tipos de textos que eu gosto muito é o de jornais: notícias, que ainda continuo trabalhando, mesmo com o livro didático; notícias, crônicas.

No depoimento da professora 1 percebe-se como ela tem clareza sobre a opressão que lhe é imposta: “eu não sei se vão me censurar, quem me ouvir”. Dessa maneira ela põe às claras um silenciamento que engloba o seu fazer pedagógico, revelando uma cultura que vê o professor e a professora, segundo Nóvoa (1999 In:UNESCO 2004), “como profissionais medíocres, dotados de uma formação deficiente”. Porém, a despeito desse pensamento, os depoimentos acima mostram que há ensino além do LD. Que ele não precisa ser um recurso básico, pode ser um recurso a mais, como citam as professoras. E, para que isso aconteça, é necessária a disponibilidade de outros materiais didáticos para diversificar o trabalho em sala – no caso elas citaram a *xérox*, cópia de textos de circulação social, e uso de periódicos. Com depoimentos como estes, podemos inferir que as professoras sentem-se capacitadas a gerir seu próprio trabalho, independente do LD, basta para tal uma política de incentivo a esta prática, na forma de verbas e materiais físicos. No que podemos notar dos discursos apresentados acima, bibliotecas¹²⁰ com acervo maior e mais diversificado, inclusive com periódicos em quantidade e disponibilidade de máquinas de reprodução, já seriam recursos bastante significativos.

No entanto, o que se evidencia através dos depoimentos dos EO é uma outra realidade, em que o professor é, na maioria das aulas, silenciado pelo LD. Inclusive ao perceber a extrapolação ao livro, esse fato causa surpresa à EO 4: “A aula foi digna de uma nota máxima, pois é muito difícil conseguir com que os alunos participem, além de o conteúdo como um todo ser muito denso, baseado não apenas no conteúdo do livro didático, como também uma inferência grande da professora” (EO 4). Nota-se a ênfase na *interferência* da professora “inferência *grande* da professora” como se este procedimento estivesse fora da realidade. Neste momento o não silenciamento da professora diante do assunto causa surpresa por conta da tradição histórica de

¹²⁰ O senso escolar do INEP afirma que 66% das escolas nordestinas não dispõem de bibliotecas. Informação coletada em > http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_37.htm, acesso em 08/10/2006

silenciamento do educador diante do escrito nos livros didáticos, além de causar nota a observação do estado de silenciamento dos educandos, também já ontológica: “é muito difícil conseguir com que os alunos participem”. Este depoimento leva à conclusão de que esta EO acredita que o não silenciamento do professor pode levar ao não silenciamento do aluno, ou, dito em outras palavras, ao tomar as rédeas da situação sala de aula o professor é capaz de dar voz ao aluno, provocando o pensamento crítico.

O professor já está tão acostumado ao silenciamento imposto pelo LD que nem o percebe, como se pode ver através do depoimento do EO 9: “A professora ministrou aula sob o tema *extensão de parágrafo*. Ela utilizou como recurso um texto trazido em papel ofício, o qual era copiado por ela mesma no quadro”. Não há uma necessidade premente de material de apoio para um assunto tão elementar, mas a professora, acostumada a falar através de outrem, de repetir a fala do especialista, mune-se de tal material para ministrar as suas aulas, apagando a sua fala diante da autoridade veiculada através do texto impresso.

Este mesmo EO, em outro momento, registra de forma tácita o não silenciamento da professora quando essa não se utiliza de material textual para a aula de língua Portuguesa: “O tema da aula era o Período Barroco. Não houve uso de texto” e, mesmo orientado para que tecesse considerações sobre as aulas, este observador não as fez, nem mesmo para esclarecer qual o material usado pela professora. Silenciou-se. Lançando mão da categoria exposta por Orlandi (1997) do silêncio constitutivo, é possível inferir que o procedimento deste EO evidencia sua surpresa diante do fato: se, “todo dizer cala algum sentido necessariamente” (ORLANDI, 1997) ao frisar que “Não houve uso de texto” ele diz que não deve ser muito corriqueiro em sua vida escolar-acadêmica esse fato, pois lhe chama a atenção, tanto que ele mesmo se silencia, reforçando a idéia de que o silenciamento do professor reforça, incentiva o silenciamento do aluno.

O procedimento de aula dialógica é observado em mais de uma professora e muito valorizado por EO 7, tanto que em outro momento, com relação à outra professora, ela registra: “Posteriormente seria uma das reclamações dos alunos a limitação da professora à utilização exclusiva do livro didático.” E continua: “Foi possível notar, durante as aulas de co-participação, que a professora regente não possuía um plano de aula efetivo. E, apesar de manter um relacionamento satisfatório com os alunos, não conseguia motivá-los”. Não obstante, uma de suas considerações sobre o transcorrer de seu estágio foi a dificuldade com a utilização do livro didático, pois “nem

todos traziam e isso atrapalhou meus planejamentos”. Aqui, o que se evidencia é a dependência do livro didático no processo ensino-aprendizagem: o professor se cala diante do exposto no LD, a ponto de que a falta deste acarrete prejuízo para a aula.

Mais uma vez é possível perceber um discurso destoante da prática: a EO 7 teoriza que suas “esperanças quanto ao estágio era levar o aluno a dominar a linguagem como uma atividade do discurso, na interação com o outro e fazer com que os mesmos compreendam que a linguagem representa o mundo e a sociedade em que vivem”, no entanto, a maioria das aulas compõe-se de exposição de regras gramaticais e de estudo de texto de forma mecânica¹²¹, dispensando questionamentos e situações de dialogicidade. Ela critica o uso constante do livro didático pela professora regente, mas ressentida-se da falta deste em sala. Aqui, esta futura profissional é silenciada pela teoria imposta pela academia, tão distanciada da prática e da atuação em sala de aula.

Procurou-se, aqui, dar ao silêncio um estatuto mais explicativo que reflexivo: por que o aluno cala-se diante do discurso autoritário do professor? Ou por que ele não se cala e contesta? Em contrapartida, por que o professor escolhe calar-se e repetir os discursos de outrem? Acredita-se, neste trabalho, que as respostas a estas perguntas se encontram nas cenas relatadas, bem como em toda a conjuntura que lhe ampara e que este silêncio é improdutivo para o que se espera da educação na atualidade.

5.4 A LEITURA E O SILENCIAMENTO DA LEITURA

Que tipo de leitura é feita na escola? Que concepção de leitura as professoras têm? Nos depoimentos colhidos entre professoras e alunos, foi percebida uma incongruência entre o que a professora diz que faz e entre o que os alunos e as alunas dizem que a professora faz, ressaltando, nessa desavença, uma concepção de leitura que versa em sentido diferente daquelas preconizadas pelas políticas públicas de educação no nosso país. As quais dizem que:

¹²¹ No sentido dado por Kleiman (2004)

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho¹²². (PCN+EM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias).

Portanto, podemos dizer que as orientações governamentais versam sobre um leitor autônomo, capaz de atribuir sentidos aos textos e de dialogar com eles de forma crítica, ou seja, sem os silenciamentos já descritos. Dessa forma, as orientações governamentais determinam uma concepção de texto que está longe daquela praticada pelas professoras, por conta de fatores vários¹²³ e impõem um fazer em sala de aula ao qual as professoras talvez não estejam preparadas. No entanto, nota-se o silenciamento das docentes diante do dizer acadêmico institucionalizado através do discurso da autoridade, reorganizando o seu dizer para se aproximar do desejável pelas autoridades:

PROFESSORA 1: (...) você sabe que leitura e escrita são interligadas: não adianta apenas saber ler. Tem que haver criticidade ao ver o mundo, o seu mundo, o mundo lá fora, relacionar, entender os problemas e também ler por prazer, então como trabalhar esse prazer? O aluno hoje em dia, com a competição, com a internet, com a coisa fácil, não têm o prazer do livro, preferem até ler livros, quem tem acesso, através dos computadores. Então eu pergunto: será que poderão levar esses livros em ônibus pra ler ou em momentos vagos?

Nota-se um discurso em defesa do livro, como se a leitura fosse apenas a da literatura, uma idéia, por sinal, que faz parte da cultura escolar e já é tradição. A professora relaciona a idéia de criticidade, o “ver o mundo, o seu mundo lá fora” com o livro. Atualmente, num mundo tão globalizado, a leitura escolar não pode se restringir, e não se restringe, ao livro, é necessário fazer a leitura de textos do cotidiano.

A EO 10 relata a seguinte fala de um aluno, após a leitura – feita com dificuldade¹²⁴ pelo mesmo: “É difícil ler poesias como esta porque as pessoas da época

¹²² Capturado em > <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf>, em 01/10/2006.

¹²³ A formação docente tem sido alvo de vários estudos e caberia aqui uma boa referência, mas, para atender ao fenômeno do LD deixo a proposta de que se busque a resposta a este entrave: o professor e o ensino da leitura, pelo viés da formação docente.

¹²⁴ Há momentos em que é feito o registro de que os alunos têm dificuldade em ler, no sentido de decodificar o escrito, outras há em que a dificuldade reside em atribuir sentidos ao texto. Neste caso em particular foi notada a dificuldade em decodificar a linguagem usada no texto, pois este se insere na

eram muito inteligentes”. Nota-se nesta fala a forte influência de uma ideologia imposta às classes mais baixas da sociedade de que os seus conhecimentos são desprezíveis e de que há um modelo de inteligência associada aos cânones. A observadora relata que a professora contestou a fala de seu aluno e debateu o assunto, um procedimento que aponta para a minimalização da situação de silenciamento do aluno em sala, porém não há referência sobre uma interpretação do texto que leve à crítica social, ao diálogo do leitor com o texto, produzindo leitura e atribuição de sentidos.

De um modo geral, as professoras têm explicitada esta idéia de leitura que extrapola a decifração do código, que preconiza um leitor autônomo, um leitor de mundo:

PROFESSORA 3: O mais importante para mim é o trabalho com leitura, interpretação e produção de textos, pois através do domínio dessas habilidades o indivíduo se torna capaz de fazer uma leitura do mundo de forma eficiente, além de construir o seu conhecimento.

PROFESSORA 4: A leitura era trabalhada através de textos extraídos de livros, jornais, revistas, etc. Os textos eram lidos, discutidos pelos grupos. Os próprios alunos elaboravam questões de interpretação que eram apresentadas aos demais para a obtenção de respostas que levassem a vários questionamentos e culminassem com a conclusão do trabalho proposto. Em outros momentos, eram levados textos para que fossem pesquisadas palavras com o objetivo de enriquecer o vocabulário e as questões eram previamente elaboradas por mim, direcionando o trabalho a ser conduzido. Uma outra alternativa era a distribuição de textos para que cada grupo de alunos expressasse sua opinião acerca do assunto neles tratados para elaborar, posteriormente, seus próprios textos.

No entanto, o que se evidencia nos relatos dos alunos é uma prática destoante da realidade apresentada pelas professoras, onde a leitura é parafrástica¹²⁵ e ou de decodificação. Para os alunos consultados, a concepção de leitura versa pela decodificação do código gráfico, isto é, para eles ler é saber decifrar as palavras e os sinais gráficos¹²⁶ que as acompanham.

(...) a professora de português, o trabalho dela eu gosto, entendeu. É bom porque ela incentiva as pessoas a trabalhar junto, que ela incentiva as pessoas a ler, entendeu, na sala de aula, para tirar também a vergonha que as pessoa têm. (aluno 6)

escola romântica, tão longe da realidade lingüística atual, tão longe da realidade cotidiana do aluno, sem conhecimento prévio de tal estilo de linguagem.

¹²⁵ A leitura parafrástica se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução/ reformulação do sentido dado pelo texto-fonte, para a produção de um texto-derivado).

¹²⁶ Por sinais gráficos se entenda tanto as marcas de prosódia, quanto as marcas estilísticas de pausa e entonação.

(...) ela sempre bota a gente pra ler, quer dizer, quem quiser ler, ler, né. mas ela sempre bota a gente pra ler. Fala a página que é pra ler se a gente quiser ler a gente lê, e assim... explica tudo, os pontos parágrafo, coisa assim que é pra gente ler, coisa assim.(aluno 8)

Para efeitos de análise, podemos inferir que se o aluno não se reporta a um estudo de leitura que promova o diálogo e o pensamento crítico e divergente, é porque ele não existe. Em outros depoimentos evidencia-se o silenciamento que as professoras impõem com relação ao texto, aos seus alunos:

Ela chega, ela senta, aí coloca os alunos em redor dela, aí lê e manda as outras pessoas lêem, entendeu? Aí os assuntos que ela passa de dever de casa, num coloca no caderno não, que ela não cobra a gente no caderno, ela responde, entendeu? Ela mesma vai falando e respondendo, tudo com a gente. É esse o trabalho dela. (aluno 6)

A professora não promove a discussão leitor-texto, pelo contrário silencia outros sentidos atribuíveis à leitura quando “Ela mesma vai falando e respondendo”. Além de silenciar a sua própria leitura ao engajar-se na leitura proposta no LD:

Ela chega... pede boa noite, é claro, fala: “hoje vamos trabalhar com o Barroco, abra o livro em tal página”, aí começa a leitura, ela explica, pergunta as dúvida da gente, se a gente tem dúvida em alguma coisa, explica a gente... é isso. (aluno 7)

Portanto, podemos dizer, diante do exposto, que a leitura na escola caminha entre o que se diz: o desejável perante as possibilidades que alunos egressos de, no mínimo, dez anos de aulas de leitura deveriam apresentar, ou o previsto entre as orientações governamentais e o que se faz: o que a professora consegue desenvolver em sala de aula, levando em conta as suas próprias limitações e as limitações dos alunos. Mas não se consubstancia enquanto atividade visceral da aula de Língua Portuguesa.

6 PARA NÃO DIZER QUE EU ME CALEI!

Na verdade, a história do livro didático no Brasil ainda está por ser contada. Existem já alguns grupos de pesquisa interessados neste assunto, mas o que se tem no momento são informações fragmentadas, histórias reconstituídas ou mesmo intuídas através dos poucos documentos que chegaram ao nosso tempo. Ainda assim, é possível perceber um pouco dessa trajetória, que se confunde, não por acaso, com a história da profissão de professor.

Quanto de história poderíamos ter e quanto teríamos aprendido se, conforme orientação de Lopes e Cavalcanti (1991) a sala de aula tivesse sido um local não só de ensino, mas também de pesquisa. Que avanço tecnológico, educacional, didático, metodológico e humano teríamos agora. Pena que ainda hoje tal pensamento é muito incipiente nos meios acadêmicos, como se pesquisa e sala de aula fossem aspectos tão antagônicos, ou como se o que se faz em sala de aula não se constituísse em ciência.

Na verdade, estudando, lendo, analisando as poucas pesquisas que se tem hoje, um leigo é capaz de pensar mesmo que não há pesquisa na sala de aula, pois lá deve haver apenas aprendizado. Pensa-se igualmente que o professor do ensino fundamental e médio não pode ser visto como um pesquisador, tal é o pensamento dicotômico entre pesquisa e prática, no nosso caso em particular, prática de ensinamento e aprendizagem.

Conforme o exposto, vimos uma tendência de apagamento da voz do professor, atrás de políticas paternalistas de apresentar normas e procedimentos, além do próprio planejamento da aula, através do livro didático. Geralmente as pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar apontam para a má formação do docente, mas, se

esse é o problema, por que não investir em formação de mais qualidade, ao invés de “ampará-los” em sua má formação? Uma possível leitura que se faz desses todos discursos é de descrença por este profissional. Em AD discute-se que a prática científica não está segmentada da prática política e vice-versa. Ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social. Nessa visão, o discurso dos cientistas da linguagem, que assinam as orientações governamentais, nada mais é do que o discurso do poder impondo metas e objetivos a serem alcançados, industrializando a escola, um espaço que deveria ser o da construção de conhecimento.

Aos alunos é reservado espaço ainda mais silencioso do que o do professor. Enquanto esse ainda é chamado para dar a sua opinião, àquele só resta calar e aceitar¹²⁷. Embora, como tentei mostrar, nem se calam, nem aceitam, a seu modo contestam, embora seja uma contestação um tanto desarticulada e no sentido de não promover nem prever uma mudança de atitude coletiva.

Nos LD não existe um trabalho que promova a construção de sentidos pelo aluno, cuja história de leituras é apagada pelo tratamento dado ao texto que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dialogicamente, como uma produção sócio-cultural. Isso quer dizer que os textos são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem e postos em uma outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um item escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

Orlandi (2001) adota a posição de que “somos sujeitos simbólicos vivendo espaços histórico-sociais”. Hall (2005) apresenta os estágios através dos quais uma versão particular do “sujeito humano” emergiu na idade moderna: a princípio como sujeito centrado, com um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas; seguido do sujeito sociológico, interativo, para uma concepção de descentramento do sujeito na modernidade tardia.

Trazendo essa perspectiva para o viés do estudo do silenciamento, pode-se chegar às perguntas: Por que o aluno cala-se diante do discurso autoritário do professor? Ou por que ele não se cala e contesta de forma tão desarticulada que mais parece um silenciamento? Em contrapartida, por que o professor, em vários momentos, escolhe calar-se e repetir os discursos de outrem? Acredito que as respostas a estas perguntas podem ser buscadas nas cenas relatadas, bem como em toda a conjuntura que lhes

¹²⁷ Mesmo neste trabalho a voz do aluno é trazida de forma muito apagada, mesmo porque não é a isso que se propõe a presente pesquisa. A literatura ligada à crítica a educação é carente desta análise.

ampara e que o silenciamento, na perspectiva posta por Orlandi é improdutivo para o que se espera da educação na atualidade e, portanto precisa ser pensado, discutido, debatido, para que entre em seu lugar o diálogo, posto aqui como oposto ao silêncio, em seu aspecto de silenciamento.

Então, como exigir dos alunos a capacidade leitora em “analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras”, como propõem o PISA, ou que “demonstrem habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos, relacionem tese e argumentos em textos longos, estabeleçam relação de causa e consequência, identifiquem efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social” como espera o ANEB, se, em sala de aula, o LDLP e o uso que se faz dele não conduzem à consecução desses objetivos? Se na escola o aluno é levado a apagar a sua constituição leitora, pois é pouco requisitada? Se a voz do professor é apagada da cena político-educacional, alijado de atuar ativamente nas decisões que concernem ao ensino: quantos professores foram ouvidos sobre os PCNs, quantas e quais sugestões deles foram levadas em consideração? Estes dados não são disponibilizados.

Aos alunos da escola pública, sejam eles do ensino noturno ou do diurno, deve ser possível não só o acesso ao desenvolvimento de habilidades e competências em leitura que o levem à cidadania, mas o acesso ao direito básico a uma formação que lhe dê possibilidade de praticar – na escola, no trabalho e na vida – o que é da natureza do ser humano: a atitude responsiva ativa. Desta forma, talvez, os resultados apresentados por programas tão amplos e centralizados de avaliação não apresentassem resultados tão aquém do esperado.

Existem, sim, outras variantes neste cenário, que devem ser levadas em consideração. Este trabalho se propõe a analisar apenas uma delas: o LDLP, pois, como já foi dito anteriormente, é, muitas vezes, o principal recurso de que dispõe o aluno e o professor.

Os órgãos governamentais lançam mão de um saber instituído – das universidades – através de professores universitários especialistas para controlar o fazer escolar, apresentando ao professor, como um presente, um conjunto de livros que ele pode escolher e irremediavelmente terá que adotar. Não é uma questão de defesa da

extinção de tal procedimento, reconheço o seu valor intrínseco, mas de análise da ideologia que o embasa.

Penso que seria mais salutar repensar a estrutura em que se ancora a educação básica, através de amplos debates em que se ouvisse a voz dos professores que efetivamente atuam em sala de aula, alunos e alunas, pais e demais segmentos da comunidade escolar. Que as práticas pedagógicas e ideológicas, ligadas à educação, fossem repensadas dentro de cada comunidade escolar. Além disso, ou, melhor dizendo, aliado a isso, é urgente que se repense a política e a ideologia que subjaz ao LD enquanto recurso pedagógico, considerando o seu histórico e os motivos que o fazem ser do jeito que hoje se apresenta.

Por outro lado, não se pode deixar de enfatizar a formação do professor e o importante papel das academias que deveriam formar profissionais para um fazer pedagógico mais crítico e voltado para a pesquisa, como vem assinalando as reflexões feitas por Fiorin (2005), Moita Lopes(2006), André (2004), entre outros. Inclusive o Prof. Dr. Cosme Santos (2005) desenvolveu recente pesquisa sobre a importância da formação do professor em pesquisa.

O livro didático não atingirá o seu fim, que é ser um suporte para o trabalho efetivo em sala de aula, se os professores continuarem excluídos dos programas do MEC em prol da “qualidade de ensino”. Uma vez que é o professor que lhe deve dar função e não o contrário. Há de se empenhar por uma qualidade não só do material pedagógico, mas também do material humano para que as propostas se concretizem. O ensino não melhora apenas com livros, mesmo se estes forem bons e bem analisados. É imprescindível a instrumentalização e valorização do profissional para construção da sua prática, na qual pode incluir os livros didáticos. Enquanto estas questões não forem consideradas, as propostas de qualidade no ensino se tornarão cada vez mais distantes e se perderão no espaço percorrido do topo onde são criadas até a realidade concreta da prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo, Editora Universidade de Brasília, 1960.
- BAHIA. SEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio 2006*
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo : Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1987.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores de português e a leitura: um estudo exploratório. *Educação on-line*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_os_professores_de_portugues.asp Acesso em 04 mai. 2005.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BELTRÃO, Lícia Maria. *O Ensino da Redação na Escola de 1º grau: uma análise diagnóstica*. Dissertação de Mestrado, UFBA, 1986
- BEZERRA, Maria Auxiliadora . Ensino de Língua Portuguesa e Contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora e MACHADO, Anna Rachel (Org). *Gêneros Textuais e Ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora . Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRASIL, MEC/INEP Relatório Nacional PISA 2000. Brasília, DF: dez. 2001.
- BRASIL, MEC/SAEB Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Brasília, DF: 2004.
- BRASIL, MEC/SEMTEC *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: 1999.

BRASIL, MEC/SEMTEC *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, DF: 2002.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada n°. 23 jan./jun., 1994

CARVALHO, José Augusto. *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CAVALCANTI, Marilda C. LOPES, Luiz Paulo da Mota. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.17 / jun 1991, p.133-144.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. Vol.único. São Paulo: Atual, 2005

COELHO, Nely Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000. – (Série nova consciência)

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

DI SANTO, Joana Maria R. *Breve Histórico e Considerações*. <http://www.centrorefeducacional.pro.br/estruens.htm> acesso em 04 set.2006

EDITORA ÁTICA. Destaques [on line]. Disponível na INTERNET via URL: <http://www.atica.com.br/destaques/plnd.asp>. Arquivo capturado em 02/05/2001.

EDUCAÇÃO. Publicações [on line]. Disponível na INTERNET via URL: <http://www.educacao.sp.gov.br/publicacoes/acesso/acsp01.htm>. Arquivo capturado em 02/05/2001

ENEM: alunos de escolas particulares têm melhor desempenho. *ATarde Online*, Salvador, 9 dez. 2004. Disponível em: <
http://www.atarde.com.br/materia.php3?mes=12&ano=2004&id_materia=1503 >
Acesso em 16 dez. 2004

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Liliana Soares. *Educação e história*. 2 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Formação do Profissional em Letras*. Exposição oral do autor em aula inaugural do 1º semestre letivo de 2005 da Faculdade de Letras da UFBA, cujo tema foi A reforma Universitária, realizada em 23 de março de 2005, UFBA-BA.

FREITAS, Verlaine. *Para uma dialética da alteridade. A constituição mimética do sujeito, da razão e do tempo em Theodor Adorno*. – Belo Horizonte: FAFICH / UFMG, 2001. Edição revista em 2006 206 p. Tese de Doutorado UFMG, FAFICH

- GERALDI, João Wanderley (org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOVERNO FEDERAL. MEC – Educação Fundamental – Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª S. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/tituloexcluidos.shtm>. Acesso em 21 jan. 2001.
- GOVERNO FEDERAL. MEC – Secretaria de Educação Fundamental. Ensino Fundamental – Avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª séries. In: _____. Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª série. 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/Avalidid.shtm>. Acesso em 21 jan. 2001
- GOVERNO FEDERAL. MEC SAEB. Metodologia. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrices.htm> Acesso em 20 jun 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 23 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004,
- INEP. Resultados do SAEB 2003 Brasil e Bahia. Brasília – DF, junho 2004 http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html
- JURADO, Shirley G de O G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um Estudo exploratório*. 2003. 150 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. PUC-SP.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa Crítica e Multireferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à Revelia da Escola*. Londrina – PR: Eduel, 2003
- MAGDA, Soares. Prefácio. In: BATISTA, Antonio A. G. *Aula de Português – Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

MAIA, Irla. Instrumento Utilíssimo. *Jornal do MEC*, Brasília, Abril de 2001. p. 12.

MALHEIROS, Yara. Veja com que livros seus alunos estão “aprendendo”. *Nova Escola*, São Paulo, ano IX, n. 77, p.24 – 27, agosto. 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARIANI, Bethania S. C. As leituras da/ na Rocinha. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). *A Leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2003.

MEC – Educação Fundamental – Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª S. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/tituloexcluidos.shtm>. Acesso em 21 jan. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – FNDE. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html Acesso em 22 nov. 2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – FNDE. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em 22 nov. 2004

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PNLD. *Guia de Livros Didáticos*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC, 1999

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80 www.emtese.ufsc.br

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 23ed. São Paulo: Record, 1986.

RANGEL, Ergon de Oliveira (coord). *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

RANGEL, Ergon de Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7 – 14.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Leitura escolar em exposição. In: *Espaços e tempos de educação: ensaios*. Rio de Janeiro: C.L. Edições, 2004.

REGO, José Lins do. *Doidinho*. 16ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

SANTOS, Cosme B. dos. *Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador*. Campinas - Unicamp: Tese de Doutorado, 2005.

SILVA, Maria Laura Petitinga. A construção de identidades de letramento no contexto da sala de aula. 2007. 132 folas. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA.

SOARES, Magda Becker. Livro didático: uma história malcontada. Moderna OnLine – Fazendo Escola. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/escola/prof/art02.html>. Acesso em 22 abril 2001.

SOARES, Magda Becker. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.12, nov./dez.1996.

SOARES, Magda. O livro didático como Fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004. Versão Preliminar em > <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BAHIA.pdf>. Acesso em 21 jun. 2005

VYGOTSKY. L.S. *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

APÊNDICE

▪ **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Sobre o Livro Didático adotado na escola.

O processo de escolha		
Você teve acesso às resenhas dos livros?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
As resenhas ajudaram na sua escolha?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Você leu e discutiu com os colegas as resenhas constantes no PNLEM?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Cada professor procurou relacionar o conteúdo dos textos à sua prática pedagógica?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Você levou em consideração a valorização do indivíduo como cidadão crítico e atuante?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Você observou se as atividades proporcionam a articulação dos conteúdos com outras áreas do conhecimento e com as experiências de vida dos alunos?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Você observou se o livro valoriza o trabalho em grupo e propõe a discussão e o debate como alternativas de ensino?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Houve contato dos professores com as editoras?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Você teve acesso aos livros para proceder à escolha?	Sim (indiv.) () Sim (grupo) ()	Não ()
Outros: _____ _____ _____		

Impressão sobre o livro

O livro que chegou à escola foi:	A escolha nº1 () nº2 () nº3 () Outro: ()			
Nome e autor do livro adotado:	_____			
Qual a característica do livro que mais lhe chamou a atenção? _____ _____ _____				
a) A coletânea de textos (pode marcar mais de uma alternativa):				
É adequada à faixa etária: ()	É atual e diversificada ()	Incentiva atitudes críticas nos alunos ()	Trata com respeito as diversas culturas ()	Contém textos na íntegra: ()
Obs.: _____ _____				
b) A análise lingüística (gramática, ortografia) (pode marcar mais de uma alternativa):				
Está de acordo com a teoria proposta no manual do professor ()	Traz, ao aluno, embasamento teórico ()	Leva à reflexão sobre o texto e seu contexto ()	Explora o gênero textual ()	Amplia o conhecimento do aluno ()

Obs.: _____

Sobre a sua prática pedagógica

1. Como era desenvolvido o trabalho em sala, antes da chegada do livro?

Era sugerida a compra de um livro () Todos os alunos compravam? () sim () não	A escola imprimia apostilas (módulos) () doados aos alunos () vendidos aos alunos. ()	O professor disponibilizava apostilas para xérox e copiava no quadro ()
--	--	--

Outros: _____

2. Qual a sua expectativa, com relação ao uso do livro?

Melhorar o desempenho dos alunos ()	Facilitar o trabalho e usar menos o quadro de giz ()	Diversificar mais o trabalho em sala ()
--------------------------------------	---	--

Outros: _____

3. Como pretende usar o livro?

Diariamente em sala ()	Ocasionalmente, intercalando com outros recursos ()	Para a consulta do aluno em casa ()
-------------------------	--	--------------------------------------

Obs.: _____

Outros aspectos sobre o livro didático que considero relevantes e que não foram tratados acima:

Identificação do informante

Nome: _____
Formação (Instituição/curso): _____
Há quanto tempo exerce a profissão no setor público?
É professor na rede privada? () sim () não Há quanto tempo?
Contato: Tel: () / cel: _____ e-mail: _____

ANEXOS

A

Fonte: INEP. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA NOVA LEITURA DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – 2004 –Brasília-DF

Tabela 1 – Frequência e percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil – 2001

Estágio	População	%
Muito Crítico	101.654	4,92
Crítico	768.903	37,20
Intermediário	1.086.109	52,54
Adequado	110.482	5,34
Total	2.067.147	100,00

Fonte: MEC/Inep/Daeb

Legenda: Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo):

Muito Crítico

Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou desenvolveram as habilidades dos níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.

Crítico

Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.

Intermediário

Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.

Adequado

São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.

Tabela 3 – Percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa, 3ª série do Ensino Médio – Brasil e Regiões – 2001 (%)

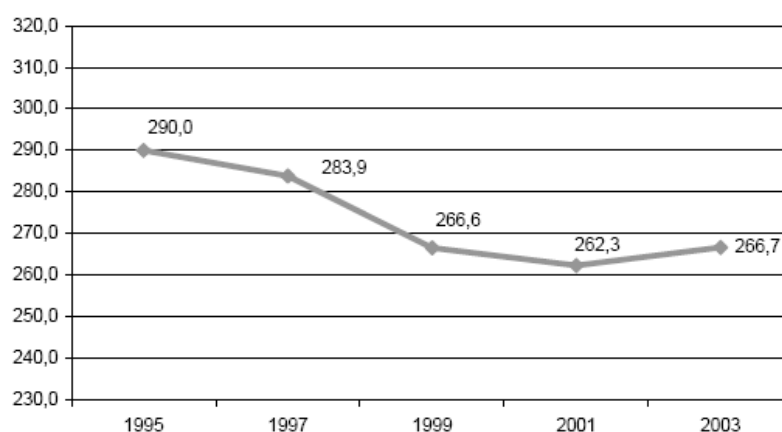
Estágio	Brasil	Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito Crítico	4,9%	7,1%	7,5%	4,2%	3,0%	3,1%
Crítico	37,2%	46,6%	44,9%	34,4%	31,3%	33,0%
Intermediário	52,5%	43,9%	44,3%	55,0%	59,4%	57,9%
Adequado	5,3%	2,5%	3,2%	6,4%	6,3%	6,0%
<i>Total</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>

Fonte: MEC/Inep/Daeb

B

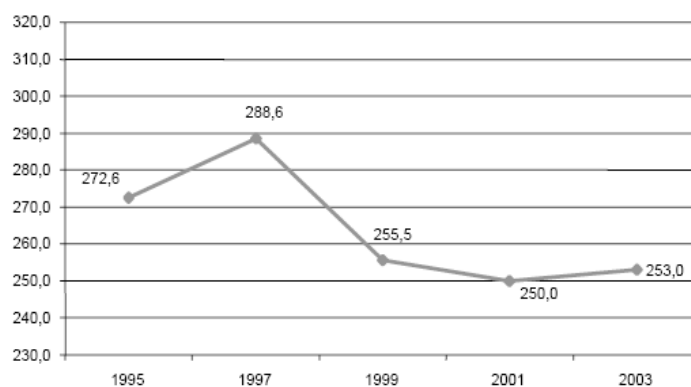
▪ Gráfico 1

Média de desempenho em Língua Portuguesa na 3ª série E.M.
Brasil - 1995/2003



▪ Gráfico 2

Média de desempenho em Língua Portuguesa na 3ª série E.M.
Bahia - 1995/2003



C

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: COLÉGIO ESTADUAL DA FONTE NOVA

I - Caracterização da escola

O Colégio Estadual da Fonte Nova possui dois (02) andares, espaço físico e salas bem estruturadas e com um grande acervo de materiais, livros, biblioteca, local de xérox, lanchonete, sala de direção, coordenação pedagógica e de apoio. Funciona em horário integral, com professores efetivos e estagiários. As salas são bem arejadas e estruturadas com carteiras em quantidade suficiente, quadro acrílico e ventiladores. O colégio também possui materiais de recurso pedagógico com: retro-projetores, rádios, aparelhos de dvd, tv's, canhão de data show, etc, que estão disponíveis a todos os docentes através de pedido com antecedência. Cada sala possui em torno de trinta e cinco (35) alunos. No período vespertino são realizadas oficinas. A implantação do projeto Escola em tempo integral amplia o tempo dos alunos de vivência na escola. O colégio Estadual da Fonte Nova encontra-se situado à Ladeira da Fonte das Pedras S/N Nazaré, telefone de contato 71 3322-5269. Possui 16 salas funcionando as séries 1ª, 2ª e 3ª do segundo grau. Com sessenta e dois (62) professores que se revezam, doze (12) funcionários e novecentos e oitenta (980) alunos. E está subordinado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia- Direc IA.

II - Realidade Funcional

II. 1 – Quem ocupa a função de:

II. 1.1- Diretor geral: Suzete Bittencourt Marques

II. 1.2 – Vice-diretores: Matutino – Ana Dourado e Noturno – Paulo Gomes

II.1.3 – Coordenadores pedagógicos: Meire Lomba e Jaime Oliveira

II.2 – Operacionalização das atribuições:

II.2.1 – Diretor Geral

São atribuições do Diretor:

- I- Administrar e executar o calendário escolar.
- II- Elaborar o planejamento geral da unidade escolar, inclusive o planejamento da proposta pedagógica;
- III- Promover a política educacional que implique no perfeito entrosamento entre os corpos docentes, discente, técnico-pedagógico e administrativo;

- IV- Informar ao servidor da notificação, ao dirigente máximo da Secretaria, da necessidade de apurar o descumprimento dos deveres funcionais, inclusive o não cumprimento da jornada obrigatória de trabalho e tomar ciência do faltoso ou juntar aos autos declarações de duas ou mais testemunhas no caso de recusa do servidor de receber a informação e dar ciência;
- V- Comunicar à Diretoria Regional de sua jurisdição a necessidade de professores ou existência de excedentes por áreas e disciplinas;
- VI- Manter o fluxo de informação atualizado inclusive as ocorrências funcionais dos servidores com a DIREC;
- VII- Acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- VIII- Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos usando a correção de desvios no Plano Pedagógico;
- IX- Assegurar a participação do colegiado escolar na elaboração e acompanhamento do plano de desenvolvimento da escola;
- X- Gerenciar o funcionamento da escola, zelado pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino;
- XI- Cumprir e fazer cumprir as disposições contidas no Programa Escolar, inclusive com referência a prazos;
- XII- Supervisionar a distribuição da carga horária dos servidores da escola;
- XIII- Emitir certificados, atestados, guia de transferência e demais documentos que devam ser emitidos pelo dirigente máximo da Unidade Escolar;
- XIV- Elaborar e controlar a escola de férias dos servidores e enviar via específica à DIREC;
- XV- Promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da Unidade Escolar.

(Por: SÉRGIO ROBERTO F. DA ALMEIDA, estagiário de Letras – UFBA – 2006.1)

D**MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA OS ESTAGIÁRIOS DA UFBA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – Instituto de Letras

DISCIPLINA: LET A34 – Estágio Supervisionado II Língua Portuguesa - 2005. 2

PROFESSORA: Rosemary Lapa de Oliveira

Professor(a)-estagiário(a): _____

OBSERVAÇÃO DE AULAS

Estabelecimento de Ensino: _____

Professora credenciada: _____

Turma: _____ Turno: _____ Horário: _____

I PARTE – OBSERVAÇÃO

1. Em estudo:
2. Intencionalidades:
3. Etapas:
4. Metodologia:
5. Envolvimento dos alunos:
6. Relacionamento professor e alunos:
7. Materiais e suportes:
8. Avaliação:

II Parte – DESCRIÇÃO DA AULA**III PARTE – COMENTÁRIOS E SUGESTÕES**

E DEPOIMENTOS

PROFESSORAS

P1 – COLÉGIO ESTADUAL DA FONTE NOVA – 06/09/2005

Como eu trabalhava com leitura, sem o livro didático... foram, eu, logo no início da carreira, durante cinco anos, eu trabalhei com o livro didático de Escola Pública, mas assim da 5ª à 8ª série. Então nós tínhamos o livro, fazíamos lá a leitura, interpretação, além disso, se a escola dispusesse de material didático, a gente trabalharia também: vocabulário e tal. Então depois que eu fui removida, encontrei essa dificuldade no EM, porque não havia essa distribuição gratuitamente, entre aspas, do livro didático, então como eu me deparei com esse problema, como resolver isso. A questão de início, foi a seguinte: que nós:: nós cotizamos (a profª quis dizer, que as professoras escolhiam um livro para os alunos adotarem, faziam a cotação) um livro, um livro de menor valor, e começamos a trabalhar com os alunos. Esse livro era tipo assim: volume único:: agora só tinha o seguinte: poucos compravam, e então o trabalho não era realmente eficiente. Então eu comecei a apelar realmente para o quadro de giz, é :: colocando os textos, digitava textos em casa mesmo e trazia estes textos para poder trabalhar com os meninos, para não ficar, como se diz, sem a interpretação de textos, embora tenha:: sempre :: trabalhava os romances, pedia que lessem os romances, dramatizassem, resumissem o romance, dramatizassem, era uma forma também de leitura, né, de levar o aluno a gostar de ler. Embora fosse um um trabalho assim, árduo, mas era ao mesmo tempo gratificante, né:: pela dificuldade, né. Quando você acha muito fácil, não dá valor. Então a ida à biblioteca era maior para a pesquisa, né, eu buscava mais a pesquisa no livro, a cópia o resumo, a cópia, não, o RESUMO de assuntos, para dali a gente debater, é:: discutir em conjunto, elaborar os nossos textos após esse debate, é:: após esses debates, melhorava até a produção é:: textual que você sabe que leitura e escrita, né, são interligadas, não adianta: você sabe ler para quê? Para obter uma criticidade no mundo, do seu mundo, do mundo lá fora, você:: relacionar, entender os problemas e também você ler:: por prazer, né, então:: como trabalhar esse prazer:: o aluno :: hoje em dia, com a:: é:: a competição, com a internet, com a coisa fácil, os alunos eles não têm o prazer do livro, preferem até ler livros atrav::, é:: quem tem acesso, é:: através dos computadores, então eu pergunto: será que vocês poderão levar esses livros em ônibus pra ler ou em momentos que vocês tenham vago fazer a leitura desse livro, então, como facilitar? O livro didático, ele não pode morrer, né, nem os romances, eles podem morrer, a leitura não pode morrer, então voltando à realidade da escola, então, o que fazer para resolver esse problema. Então, depois de um certo tempo, d-depois de um certo tempo, é, trabalhando dessa forma, chegou-se esse ano, na escola, o livro didático. pro professor é difícil, porque nós já estávamos caminhando num mar, vamos dizer assim, sem ondas, num mar sem ondas, e agora as ondas estavam voltando, quer dizer: o ritmo normal, você trabalhar numa escola em que tem os livros para trabalhar com os alunos, então os alunos eles começam a fazer o quê? “ah, não vou carregar esse peso”, “ah o livro é muito pesado” “ah, professora, é chato”, “ah, professora, ...” isso e aquilo, então priMEIro, para eles TEREM que trazer o material pra sala eu estou exigindo os exercícios e dando a pontuação a esses exercícios e posteriormente comentando o assunto e corrigindo os assuntos pra o aluno, que está sem o HÁBITO, voltar a ter esse hábito de carregar o seu livrozinho, gratuitamente mandado pelo Estado, não é, ter aquele orgulho, não é: “poxa, hoje eu tenho o livro de Matemática, hoje eu tenho o livro de língua portuguesa”, porque as outras disciplinas ainda não tiveram o acesso, você

tem esse orgulho: “estou com o meu livro” levantar é:: esse moral do aluno, essa autoestima, “eu posso ter o meu livro, eu posso, embora o meu pai não tenha essa condição, mas o Estado oferece é::é:: a oportunidade para que eu me comparece e seja até melhor, então, primeiro eu fiz esse trabalho e AGORA, né, to tentando fazer do livro, normalmente, utilizar o livro normalmente em sala de aula, algo mesmo do cotidiano, é nosso, agora ganhamos, vencemos essa barreira, pelo menos português e... matemática, tá certo?

VOCÊ ACHA QUE O TRABALHO COM O LIVRO É MELHOR, RENDE MAIS OU VOCÊ GOSTAVA COMO ERA ANTES?

Nunca me fizeram essa pergunta, então, quando você é pega assim de supetão, você fica, né, sem aquele... aquela pergunta surpresa, aquele tal teste relâmpago, “ah, vocês estão conversando, então vou fazer um teste relâmpago” eu estou aqui, fui jogada aqui por minha colega que eu amo, adoro, e respeito, então vou responder: pensa Iracema, pensa Iracema, é melhor com o livro ou melhor sem o livro? ... eu prefiro trabalhar... eu não sei se vão me censurar, quem me ouvir, mas, mas eu prefiro trabalhar, eu gostei mais de trabalhar sem o livro didático e com a minha consulta, né, em vários, em várias bibliografias, né que eu pude, eu posso engrandecer o meu trabalho, sem ficar bitolada é... ligada somente um material, então o aluno ele pode exigir só que eu pergunte na prova daquela forma que está escrita ali no livro, entendeu? então ele: “ah, professora, estava assim, o livro diz isso e e eu acho o seguinte, que não é por um livro só, é uma pesquisa, então da forma que eu passo o conteúdo pra eles é uma forma que eu pesquiso bem mais antes, não por um livro, nem por dois, mas por três quatro, pra tentar passar o assunto de uma forma bem leve, bem alegre e de uma forma que eles assimilem e aprendam é:: pra o resto da vida, que fique algo registrado, então o meu trabalho é muito assim... eu procuro um assunto ali, ah, vou explicar por tal livro e... ficar presa a um... é bom ter um, um pra fazer a leitura mesmo, para ver um pouquinho da gramática... meu trabalho, eu gostava mais sem o livro didático.

P2 – FONTE NOVA – 14/09/2005

Sem o livro aí nem nem todos é:: ouviam direito, entendeu, porque... ficava difícil, digamos assim:: textos. É... digitar textos, entendeu. E agora com o livro fica mais fácil, porque eu faço um comentário antes da leitura... aí eles se interessam mais, e com o livro na mão é bem mais fácil.

E O QUE VOCÊ ACHA DESSA MUDANÇA?

Melhorou. Melhorou cem por cento, porque com o livro acho que eles se interessam mais, eles ficam mais interessados.

COMO VC TRABALHAVA COM LEITURA ANTES DO LIVRO?

Em geral, eu mandava digitar, entendeu? E, às vezes mandava também eles tirarem xerox e aí ficava difícil porque nem todos conseguiam tirar. Por isso que eu tou dizendo que agora, com o livro, fica mais fácil.

P3 – FONTE NOVA – 14/09/2005

Bem, antes, é:: eles tinham grande dificuldade para se trabalhar textos, por conta da deficiência do material na escola, e é:: eu tentava reproduzir os textos, né, na máquina, xérox, quando isso era possível, e fazendo apostilas e os alunos reproduzindo também essas apostilas, é:: ou então trazia os textos digitados e... ou na escola reproduziam e eu dava para eles fazerem as cópias e até mesmo tentei usar o quadro, né, usava algumas vezes, quando o texto não era muito grande, eu usava o quadro para que depois esse texto ser trabalhado. Agora, com o livro didático ficou mais fácil, porque.. além do

texto, os livros didáticos já trazem outros recursos visuais.. atrativos.. interessantes.. é:: várias formas, modalidades de texto que nós não poderíamos trabalhar no quadro.. ou até mesmo reproduzi-los, até mesmo em termos de colorido, a visualização é bem melhor. Melhorou em termos de diversidade e também se tornou mais fácil o nosso trabalho, desde quando todos eles têm acesso ao texto que está sendo trabalhado.

P4 – FONTE NOVA – 21/09/2005

A leitura eu trabalhava através de textos, é... tirava xérox de textos diversos, e... trabalhava sempre a leitura e a interpretação dela. Sempre. Agora tinha o problema da dificuldade do material, né? que nem sempre conseguia tirar xérox, então... é... muitas vezes, eu fazia assim: REutilizava textos de ANOS passados e o que acontecia é que até os assuntos, ficavam ultrapassados, como eu tenho um texto lá mesmo que... é... que fala da adolescência, e.. os fatos... é... vamos dizer assim, tratados neste textos é... muita coisa falava de Xuxa, no início da carreira, Carla Perez, e aí eu utilizava e eu tinha um problema, entendeu, então eu dizia: “olha gente, naquele tempo...” (risos) “naquele tempo” porque hoje já tem outros ídolos, né? Aí então tinha este problema dos textos ficarem defasados, agora é... tinha essa dificuldade e tinha também a questão da quantidade, nem sempre sobrava, então trabalhava o texto para 4, 5 alunos, um texto só, então tinha esse problema, né. Então a leitura sempre alguém saia perdendo, porque a leitura não era ... não dá pra trabalhar direito, né? Esse caso da.. vocabulário, até da pontuação, você pedir pra ler, observar a pontuação, não é... a... é... da questão da interpretação, também, um respondia, o outro pongava na resposta, então tinha... a... inclusive... pra gente avaliar ficava difícil que eu acho que a gente deve trabalhar com o texto, sim, não abandonar o texto, MAS eu acho que tem que ser um recurso a mais, né, uma coisa assim... um fato é... vamos dizer: al...algo como agora o referendo, que tá acontecendo, então eu posso tira revista, tirar xérox, trabalhar, algo que chame a atenção, que não tenha no livro, né? Então aí, tudo bem, aí a escola pode... é...fa...cilitar, não é, esta questão, porque não... não fica o tempo todo tirando xérox, então pra escola fica melhor, né. Agora, com o livro, eu achei assim: como agora, mesmo, a terceira unidade, eu trabalhei o tempo TODO com o livro, a interpretação de textos, é... dentro da escola literária mesmo, do Barroco, aí então, eu trabalhei o tempo TODO, todos aqueles textos, se não me engano foram 3 textos e um de gramática que falava de numeral e artigo, se não me engano, trabalhei todos, então aí você pode ver... o que eu senti foi assim: que enriqueceu. Enriqueceu, de certa maneira sim, tem aquele problema de que os alunos têm aquela preguiça de trazer o livro, não querem trazer o livro, se todos trouxessem o livro, provavelmente, seria MUITO melhor. Agora o que aconteceu é que não trazem o livro então tá caindo naquele velho problema da quantidade de texto: quantidade de livro, eles tão ainda sentando juntos, tem uns que trazem sempre. Esses eu notei assim que melhoraram bastante. Eles acompanham, o raciocínio ficou bem melhor, e coisas novas, não é limitado, porque dentro do livro tem várias coisas que você pode observar, você não falou na sala mas apareceu num texto um nome e aí ele pode pesquisar, uma maneira de se fazer uma pergunta que não é o costume do professor fazer, então já enriquece, né, e eu achei assim superinteressante o trabalho com o livro, muito bom mesmo, é tanto que agora eu dei TUDO, não deixei nada de dar na terceira unidade, quando terminou todo o assunto do livro, aí eu voltei revisando com textos, com exercícios no quadro e com textos, fazendo uma revisão que as... as atividades que eu fiz, que eu notei que não foram é... bem aproveitadas por esses alunos que não trazem o livro, entendeu? Não trazem o livro. Foi isso. (off line, esta professora declarou que andou comparando o volume único com a edição em três volumes e que notou que muito se perdeu no volume único. Ela acredita que, se fossem volumes

separados para cada série, o trabalho seria mais rico, os alunos não reclamariam tanto do peso.)

P5 – FONTE NOVA – 21/09/2005

Na verdade, o trabalho de leitura, eu sempre fiz o trabalho de leitura, fazendo coletânea de textos diversos, né, e um dos textos que eu gosto muito são os textos de jornais. Notícias que ainda continuo trabalhando, mesmo com o livro didático, eu continuo trabalhando com algumas notícias, crônicas, é algumas textos, por exemplo assim, de parte econômica que seja interessante para os alunos. Normalmente eu tou recortando e trazendo esses textos e como é que eu faço, seguinte: eu tiro xérox, tiro cópia dos textos, e trabalho a questão da... leitura, o conhecimento, a opinião. Com o livro, agora, o que você tem com relação ao livro? O livro, os alunos, pelo menos do noturno, né, têm uma dificuldade muito grande ...com... o livro, com a leitura, com os textos mesmo. Têm uma dificuldade, então é uma linguagem que não está muito acessível a eles. Então, eu ainda continuo, mesmo trabalhando com o livro, a parte da leitura, já não é mais uma leitura... uma leitura mais de aprendizado mesmo, uma leitura para se informar, no sentido de aprender, então ler para aprender a ler e ler também no sentido de entender as questões, do que se pergunta no livro, né, as questões dos exercícios propostos. quando eu quero trabalhar com uma leitura mais prazerosa, vamos dizer assim do que o do livro, e aí eu trago textos, sabe? Eu acho que eles têm uma certa dificuldade com alguns textos, questão da linguagem, e aí, quando você trabalha com a literatura, a questão da linguagem eles têm dificuldade, MUITA dificuldade. Hoje nós estávamos interpretando por exemplo, um texto... um trecho de Camões, dos Lusíadas, e... uma dificuldade muito grande, fazendo a leitura e interpretando, então a questão do livro ajuda. Ajuda no sentido de você ter um apoio didático, você não precisa ficar escrevendo no quadro. E aí você tem esse livro. Pelo menos com a dificuldade que os alunos têm, aí consegue de alguma forma, adiantar mais o trabalho, que aí não precisa ficar copiando no quadro, eles não têm dinheiro de fazer a xérox, então é um apoio, agora para o trabalho mesmo, específico da leitura, eu prefiro outros textos variados, outras tipologias que você não encontra muito no livro didático. (off line, esta professora relatou, na mesma ocasião, que o bom dos livros são as tirinhas, atuais: Mafalda, Caco, que não dá para trabalhar no quadro e a na xérox não fica bem.)

(As professoras acima, relataram a vontade de trabalhar com filme, com capítulos de livros: Capitães de Areia. Trabalhando com valores, o referendo.)

ALUNOS

ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL RAPHAEL SERRA VALE – TURMA DE 1º ANO – NOTURNO

Declararam não ter gostado do livro didático de Matemática: “Ele é ruim, não ensina direito”, “Ele é muito fraco”. Perguntado sobre o livro didático de Língua Portuguesa: “o de português:: o de português é bom”. Sobre se os textos eram bons, declararam que eram bons. Com relação à gramática, declararam que: “A gramática é ótima, está bem explicada”. Sobre se acham melhor trabalhar com o livro ou sem o livro, declararam que era melhor trabalhar com o livro, mas o tamanho do livro atrapalha, pois é muito pesado, “muito grosso”.

Estudante 1 – TURMA 2N7 – data: 06/09/05 – Escola Estadual da Fonte Nova.

Relatou-me que, enquanto estudava no Colégio Estadual Severino Vieira (em 2004) foi aluno do prof^o Carlos, no horário vespertino. Conta que o prof^o desenvolveu um trabalho de literatura (Romantismo) que consistia na leitura de um livro de José de Alencar por grupo e da representação de um fato marcante no livro. O aluno declara que o prof^o era muito rígido (vê isso como um aspecto positivo) e, se os alunos não sabiam as falas na representação, essa era marcada para um outro dia. O trabalho consistia também na apresentação da biografia do autor e do contexto histórico. O aluno leu a mando do prof^o o livro Iracema do citado autor e, por gostar da leitura, interessou-se em ler outros títulos do mesmo: Senhora, O Guarani, Encarnação; livros aos quais teve acesso através da biblioteca da escola que trabalha com o sistema de empréstimo, mediante termo de compromisso assinado pelo aluno.

Estudante 2 – 3N14 – FONTE NOVA – 16/09/2005

Meu nome é Suzana, e eu achei o meu ensino... na parte de literatura no 1º e 2º ano meio fraco, que... poderia os professores desenvolver mais a literatura nas escola, dando mais... texto pra ler. Só.

VOCÊ ACHA QUE SERIA MELHOR COM O LIVRO DIDÁTICO?

Também, que a gente poderia levar pra casa e... ler com mais atenção.

PARA VOCÊ COMO DEVERIA SER O TRABALHO DE LEITURA NAS ESCOLAS?

Peraí, dexô pensar:: a gente tendo acesso a vários conhecimento, só não ficar nos livro, e não ver as coisas deixada pelos nossos ancestrais, na parte de literatura, como o barroco, que tem as igreja nos estilos, os poemas, os quadro, que mais?

Estudante 3 – 3N14 – FONTE NOVA – 16/09/2005

Meu nome é Renata, eu acho que... trabalhar com os livros seria mais interessante, sendo que para a gente levar para casa o livro para estudar e na parte de leitura: obrigar mais os alunos, na sala de aula, a ler em voz alta, para ele ir treinando a leitura e aprender a se comunicar melhor. Acho isso.

Estudante 4 – 3N14 – FONTE NOVA – 16/09/2005

Meu nome é Juliana, em relação ao meu 1º e 2º ano, eu não tive um bom ensino, porque a professora, o colégio em si (Thales de Azevedo) pediu para comprar livros, só que não usava. Pedia textos, só que textos, era poucos tinha que tirar xerox e a escola não tinha condição de pagar textos, e tirar xérox. Já o meu 3º ano, que foi ni colégio particular (SARTRE), lá não, lá eles pelo menos eles davam textos, e a professora debatia lá na sala, botava a gente pra ler e de lá mandava a gente debater o assunto na sala, tanto que a sala era em circulo, a gente debatia, a gente lia “o que você achava disso?” quando a pessoa não queria responder, ele assim: “por que não quer responder? Você achou o quê disso?”, debatia mais, influenciava o aluno a ler, dava textos para a gente ler, mesmo assim.. fora do assunto, mas que tinha alguma coisa haver. é isso.

Aluna 1 – 1N4 – FONTE NOVA – 16/09/2005

é Roberta, 16 anos, é... pra mim assim, desde a 4ª série em diante, até a 8ª, tive livro de português, e... as aulas que o professor aplicava era sobre o livro, acima do livro, era um auxilio, ele dava o texto e uma atividade, a interpretação do texto e a gente só podia é... concluir a atividade, se a gente lesse o texto, e assim despertava, para algumas pessoas, a curiosidade da leitura, o mundo da leitura enfim. E que o livro didático, sei lá, tem uma certa linguagem... certa linguagem assim, que contempla o professor no que fala, eles andam em união, como se fossem: :: o que o professor fala tá no livro, que é um

apoio, um auxílio, e assim, eu até então eu não tinha essa curiosidade pela língua portuguesa e mesmo eu só ia tipo meio que uma obrigação pra escola aí eu vim trabalhar com um grupo de teatro que trabalhava bastante a linguagem, a língua portuguesa, o o falar bem, para ser passada para uma pessoa, e da... a partir daí eu comecei a escrever: e hoje eu já escrevo poesias, cordéis, poemas, e, a partir daí, e se eu não tiver uma leitura ampla e se não tiver um livro didático que me contribua, eu não posso estar escrevendo que aí eu não ter novas palavras, novos entendimentos e acho que é uma espécie de apoio. este ano, (...) por eu ter repetido, foi mesmo assim o que eu tive dificuldade no ano passado eu já não tive tanto, por já ter passado e bem viável assim, porque a gente vê que assim que se não fosse da (...) da noite, seria bem melhor o trabalho.

DIGA QUAL FOI A DIFERENÇA DO ANO PASSADO – SEM O LIVRO DIDÁTICO – E ESSE ANO COM

no ano passado, assim a gente se quisesse algo de um livro, ou a gente teria que pagar uma apostila ou passar horas e horas em uma biblioteca, não tinha essa facilidade de tá em casa ou tá na sala de aula para pesquisar, fazer trabalho, fazer exercícios ou então, sei lá, num curso mesmo, pagando uma apostila, ou indo procurando um livro em si, e sempre tendo essa dificuldade, ainda mais por ser um ensino público e com o livro, é bem mais fácil, porque além de trabalhar na escola, pode trabalhar em casa e assim em outros lugares, enfim. E aí, sei lá, aí, não tendo, ou todo mundo comprar, que é uma dificuldade, uma dificuldade de custo, e aí, ou então, pesquisando, saindo para a biblioteca, e se sai para a biblioteca, aí tem um pessoal que não tem o tempo para pra ler. E já é difícil a leitura, hoje em dia, ainda mais para parar e pesquisar e ler: já é poucos que fazem e com o livro, desperta. Uns fazem do livro mesmo que um calço, alguma coisa, tipo um peso pra trazer. Mas outros já têm o interesse, já têm essa ajuda já... desperta a curiosidade para ler o livro, e tem a questão que se o professor passa um exercício, só pode resolver com o livro e para responder esse exercício tem que ler e aí ele desperta a curiosidade, como eu já falei.

PARA VOCÊ COMO SERIA UMA BOA AULA DE LEITURA?

De leitura?... acho que, a princípio, com os textos falando mais a nossa language, assim mais gíria, assim, de certa forma é bom ter outras linguagens, que conhece palavras novas, mas para despertar o interesse tem que ser algo que chame a atenção, que chame a atenção do aluno: oh: assuntos que tá no nosso cotidiano, também é bom para despertar a nossa curiosidade, de nosso cotidiano, com a linguagem fácil, prática e que após, seja, também, uma atividade dinâmica, porque aí vai despertar o prazer, aí, com o prazer já despertado, aí já é mais fácil, colocar um texto mais complexo, com a linguagem mais novas, mas aí, primeiro tem que despertar... o interesse.

O LIVRO DIDÁTICO QUE VOCÊ USA AGORA, TEM UMA LINGUAGEM MAIS PRÓXIMA, COMO VOCÊ DESCREVE?

Esse livro didático, pelo que eu trabalhei, ele tem uma linguagem mais complexa, e sempre tem a explicação, mas as letras são pequenas, pra a explicação, e assim: muitas pessoas passam despercebido, aí que entra o professor, para auxiliar, se o professor não tiver o interesse de mostrar, de explicar, a pessoa fica... um vão para o dicionário pesquisar, outros procuram agora outros lê por lê, acho que se a linguagem dele fosse mais ágil, que sei lá e as letra fosse maior, da explicação que vem abaixo, seria mais viável.

Aluna 2 – FONTE NOVA – 1N2

a professora de português, o trabalho dela eu gosto, entendeu. É bom porque ela incentiva as pessoas a trabalhar junto, que ela incentiva as pessoas lê, entendeu, na sala

de aula, para tirar também a vergonha que as pessoa têm, e na minha outra... na outra escola não tinha isso, na 8ª série, não trabalhava com isso, e agora está trabalhando, então eu gosto.

ALUNA 3 – FONTE NOVA – 20/09/05

Ela chega, ela senta, aí faz tipo uma... coloca os alunos em rod... em rod.. em redor dela, aí lê e manda as outras pessoas lê, entendeu? aí os assuntos que ela passa de dever de casa, num coloca no caderno não, que ela não cobra a gente no caderno, ela responde, entendeu? ela mesma vai falando e respondendo, tudo com a gente. É esse o trabalho dela.

Aluna 3 – 1N2 – 20/09/05

Estudei 1º ano, ano passado, o... ensino era bom, é... minha professora divulgava um... um texto pra gente responder, fazia várias perguntas tinha várias leituras, que mais?[pergunta a si mesma] tinha várias leituras. Ela trazia o texto pra gente, explicava tudo, fazia perguntas pra gente responder, como lá não tinha livro, não usa livro a partir do 1º ano, aí ela fazia isso. E aqui a professora é excelente também, maravilhosa a leitura dela, ela faz.. explica bem direitinho pra gente. COMO É ASSIM A AULA? ELA CHEGA... Ela chega... pede boa noite, é claro, fala: “hoje vamos trabalhar com o Barroco, abra o livro em tal página”, aí começa a leitura, ela explica, pergunta as dúvida da gente, se a gente tem dúvida em alguma coisa, explica a a gente... é isso.

O QUE VOCÊ ACHA MELHOR: COMO NO ANO PASSADO SEM O LIVRO, OU AGORA COM O LIVRO?

Agora com o livro, que nem todos os colégio tem livro.

Aluna 4 – 1N2 – 20/09/2005

Da professora... a professora de português eu acho que ela ensina legal, né? Ela passa... chega na sala, fala a página que tem que estudar, mas ela não passa exercício, então eu acho que ela deveria passar exercício, porque ela só mandar ler na página e na hora da prova não é a mesma coisa. Ela explica e tudo, entendeu, mas não passa exercício, assim... quer dizer, ela passa exercício, mas só do livro assim...mas assim: no QUADRO, ela não passa exercício nenhum, só do livro mesmo e a gente responde na sala de aula, na hora. só que na hora da prova, que a gente tem que fazer a prova, eu não entendo quase nada. Mas ela explica e assim... os assuntos que ela dá assim... ela chega na sala e explica tudo, mas na hora de... da prova, não entra quase nada na minha cabeça.(risos)

COMO ELA FAZ O TRABALHO DE LEITURA?

ela sempre bota a gente pra ler, quer dizer, quem quiser ler, lê,né. mas ela sempre bota a gente pra ler. fala as página que é pra ler se a gente quiser ler a gente lê, e assim... explica tudo, os pontos parágrafo, coisa assim que é pra gente ler, coisa assim.

Eu acho que o livro está ótimo, o negócio é que ela deveria passar mais exercício, mas o livro eu acho que está ótimo.

Aluna 5 – 1N2 – 20/09/2005

A professora, assim... eu não acho legal o jeito dela ensinar, porque eu acho que ela poderia passar alguma coisa no quadro, e não, ela só que ela só fica lendo no livro o tempo todo e aí quando vai fazer uma prova, não revisa nada, por isso que eu não acho muito legal o ensino dela, ela é pessoa legal assim: conversa com a gente, enfim, mas para ensinar acho que né muito legal não, o jeito que ela ensina. Só isso. O livro é muito

bom, aquele livro. Mas... porque tá trazendo muita coisas novas, então ele é muito bom. Só isso professora.

Aluna 6 – 1N1 – 20/09/2005

O que eu acho assim do... da... matéria português é bom... porque ela passa muito texto, passa assim leitura pra gente, é bom que reforça mais a leitura, é bom... e.... assim, só mesmo assim, porque ela não passa dever no quadro pra gente poder responder, ela passa assim... passa leitura, a gente responde no livro mesmo, mas é bom, a do livro é ótimo, resumido, é bom a matéria de português, assim, é melhor do que a do ano passado. Esse ano aqui tá melhor.

POR QUE AGORA É MELHOR?

Porque agora, assim, a professora passa os texto, né, ela discute muito com a gente, deixa tudo bem claro na nossa mente, é super bom mesmo, reforça mesmo a nossa leitura, assim quem tem preguiça de ler (risos) aí vai lendo... eu gosto dos textos também, é fácil.

Aluna 7 – 1N6 – 20/09/2005

A professora de português da gente faz o trabalho de leitura com a participação dos aluno, todos participa na leitura... e...

PARTICIPA COMO?

Fazendo a leitura também, ela lê um texto, cada um faz uma leitura de um texto é... no próprio livro, em literatura... ela faz ...traz outras apostilas, trabalho de outros livros, ela faz trabalho de... com... com música, é...

O QUE VOCÊ ESTÁ ACHANDO DO LIVRO?

Tô achando ótimo, ele é muito importante, tem coisas muito interessante... (risos)

Aluna 8 – 1N6 – 20/09/2005

A nossa professora de português é uma professora ótima, bastante calma, ensina a gente... bem. E o livro de português é ótimo, é interessante, tem várias leituras, tem umas gramáticas que a professora lê com a gente também, e, qué dizer, resumindo, o livro é todo ótimo, tem algumas coisas que a professora traz de outros livros para a gente fazer, com cantigas de amor, cantigas de rodas e assim vai modificando a nossa aula de português: trabalhando com o livro e outros textos de outros livros também.

VOCÊ ACHA QUE É MELHOR TRABALHAR COM O LIVRO? VOCÊ TRABALHAVA COM O LIVRO NO ANO PASSADO?

NÃO, no ano passado a gente não trabalhava com o livro e com o livro é muito melhor, porque a professora não precisa estar escrevendo muito no quadro, já tem os texto... a gente já tem os textos pra gente ler, os livros já estão no livro, você não precisa copiar, explicar, então a gente senta, a gente tem a nossa leitura, a explicação que a professora dá, o livro é ótimo.

Aluno 9 – 1N4 – 20/09/2005

Bom, a respeito do trabalho que é feito na sala de aula, com os professores e o aluno, dentro.. e... dentro da leitura. NÓS, alunos, é que não temos o costume de tá lendo com frequência, e a gente, na sala de aula, aproveita o máximo possível, os professores aproveitam o máximo possível da gente pra fazer com que a gente leia, para que a gente adquira mais conhecimento, que é obtido através da leitura, a maioria parte dos ensinamentos é obtido através da leitura. Então, NÓS alunos, temos um pouco de preguiça de ler, de nos expressar, preguiça até de pensar, muitas vezes. Os professores, na sala de aula, tenta, até que tenta demais, fazer com que a gente leia, se esforce mais,

com perguntas mais objetivas, respostas mais... perguntas inteligente e respostas mais objetivas. Infelizmente a gente tem a defasagem no... no ensino público, né? que é... é visto por todos, todos já sabem... o que os professores podem fazer com a gente um ano... tem que fazer a gente mesmo, com que a gente leia, dar opção para que a gente leia e... às vezes tem gente que não gosta de ler mesmo, preguiça de ler.

COMO A PROFESSORA FAZ O TRABALHO DE LEITURA NA SALA DE AULA?

Hum... trabalhamos com... a leitura na sala de aula assim: dentro dos... da língua da literatura, por exemplo, no Barroco... no arc... no literá... nos gêneros literário, num é? Agente estudou um ano, aqui os gêneros literário como o épico, o lírico e o dramático: fizemos leitura em cima desses gêneros dramáticos, fazemos leitura, interpretação de texto, bastante, o professor trabalha com a gente, a senhora mesmo trabalha com a gente, a... tem horas que a gente até aborrece, né? Eu sei que aborrece. Quando eu vou ensinar o meu filho e ele me chateia, porque ele não tá compreendendo da forma que eu achei fácil de entender, ele acha que não é fácil, então eu me chateio por isso. Então, então é o seguinte: então os professores trabalha com a gente na sala de aula assim: a professora trabalha com a gente assim: mais interpretação de texto, mais... ah... gener... mais a gramática, de como a gente achar um... por exemplo, hoje mesmo eu fiquei com dificuldade de achar o predicado nominal, daquela estrofe que a senhora deu pra gente trabalhar. Mas em seguida a senhora deu um apoio, deu uma força pra mim, e a gente conseguiu achar... com dificuldade... já chega, professora, de tanta entrevista, já falei demais.

TÁ BOM AGORA SÓ FALE UM POUCO DO LIVRO.

O livro é bom, só acho que ele podia falar mais, mais sobre a literária... mais sobre a literatura brasileira, fala assim sobre o barroco, fala sobre... as figuras de linguagem também... o livro é bom, o livro é bom, poderia ser melhor, né, professora, na realidade, eu nunca peguei o livro para ler a fundo como vários colegas da gente lê... eh... também não pegaram, né? tem colega da gente que ainda nem... nem abriu o livro, com certeza, Eu já abri, já li algumas coisas, infelizmente é isso, a preguiça não deixa a gente entrar mais na leitura, o trabalho também dificulta um pouco a gente.

Aluno 10 – 1N4 – 20/09/2005

Eu acho que o livro de literatura é muito bom, serve pra... você lendo, você aprende mais fala sobre contextos, assuntos... além dos assuntos do passado também, assuntos importantes, da lit... literária.né... a professora passa também com clareza a explicação dela pra gente e nós assim pegamos também algumas práticas né, do literário, assim, muito boa, porque serve até pro aprendizado nosso assim, mas também no nosso convívio, e tal, muita arte. Eu acho que poderia, sei lá, melhorar assim, né? Em termos de avaliação nossa, em termos de avaliação... no mais, parece que tá tudo beleza.

VOCÊ GOSTOU DO LIVRO?

O livro é uma coisa muito importante, serve muito pra gente, né, e vai servir sempre e temos que guarda-lo como se fosse nosso,né? porque assim como tamos utilizando hoje, os outros alunos que vierem vai... vão precisar para utilizar

O trabalho... de leitura? Foi bom para o aprendizado foi melhor, né? Teve... a senhora passou alguns exercício, discutimos em sala sobre estrofe, poesia, sobre poemas, sei lá... cata... catecrese, aquele negócio literário épico, lírico, dramático, então foi muito bom, valeu.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. Vol. único. São Paulo: Atual, 2005, p. 17

As variedades lingüísticas

Cada um de nós começa a aprender sua língua em casa, em contato com a família, imitando o que ouve e apropriando-se, aos poucos, do vocabulário e das leis combinatórias da língua. Nós vamos, também, treinando nosso aparelho fonador (a língua, os lábios, os dentes, os maxilares, as cordas vocais) para produzir sons que se transformam em palavras, em frases e em textos inteiros.

Em contato com outras pessoas, na rua, na escola, no trabalho, observamos que nem todos falam como nós. Há pessoas que falam de modo diferente por serem de outras cidades ou regiões do país, ou por terem idade diferente da nossa, ou por fazerem parte de outro grupo ou classe social. Essas diferenças no uso da língua constituem as **variedades lingüísticas**.

Variedades lingüísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.

Todas as variedades lingüísticas são corretas, desde que cumpram com eficiência o papel fundamental de uma língua — o de permitir a interação verbal entre as pessoas.

Apesar disso, uma dessas variedades, a **variedade padrão** ou **norma culta**, tem maior prestígio social. É a variedade lingüística ensinada na escola, utilizada na maior parte dos livros e revistas e também em textos científicos e didáticos, em alguns programas de televisão, etc. As demais variedades — como a regional, a gíria, o jargão de grupos ou profissões (a linguagem dos policiais, dos jogadores de futebol, dos metalheiros, dos surfistas) — são chamadas genericamente de variedades não padrão.

Variedade padrão ou língua padrão é a variedade lingüística de maior prestígio social. Variedades não padrão são todas as variedades lingüísticas diferentes da língua padrão.

ONDE SE FALA MELHOR O PORTUGUÊS NO BRASIL?

Você já deve ter ouvido esse tipo de pergunta. E também respostas como “no Maranhão”, “no Rio de Janeiro”, “no Rio Grande do Sul”, justificadas por motivos históricos, sociais, culturais. Porém, de acordo com a *visão moderna* de língua, não existe um modelo lingüístico que deva ser seguido, nem mesmo o português lusitano.

Todas as variedades lingüísticas regionais são perfeitamente adequadas à realidade onde surgiram. Em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, mesmo que seja a variedade padrão, é que pode soar estranho e até não cumprir sua função essencial de comunicar.

A LÍNGUA FALA

A linguagem que utilizamos não transmite apenas nossas idéias. Transmite também um conjunto de informações sobre nós mesmos. Certas palavras e construções que empregamos acabam “denunciando” quem somos socialmente: por exemplo, em que região do país nascemos, qual nosso nível social e escolar, nossa formação e, às vezes, até nossos valores, círculo de amizades e hobbies, como skate, rock, surfe, etc. O uso da língua também pode informar sobre nossa timidez, sobre nossa capacidade de nos adaptarmos a situações novas, nossa insegurança, etc.

Assim, a língua é um poderoso instrumento de **ação social**. Ela pode tanto facilitar quanto dificultar o nosso relacionamento com as pessoas e com a sociedade em geral.



Nessa tira, o autor satiriza a dificuldade que alguns jovens de hoje têm para elaborar enunciados mais complexos.

(Fernando Gonsales)