LIVROS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Angela Paiva Dionísio
Universidade Federal de Pernambuco[1]

Resumo
Este artigo tece algumas considerações sobre a relação entre livros didáticos e formação de professores, observando as mudanças ocorridas nos estudos lingüísticos contemporâneos e o reflexo de tais mudanças na elaboração de materiais didáticos.

Palavras-chave: livro didático – formação de professor – língua materna

Abstract
This article considers the relationship between textbooks and teacher training by observing the changes that have occurred in contemporary linguistic studies and the reflection of these changes on the elaboration of teaching materials.

Key Words: textbook - teacher training - maternal language

A parceria *livro didático-professor* atravessa um momento de encontros e desencontros, uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas, ocorridas no panorama nacional. O Programa Nacional do Livro Didático, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, O PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente representam algumas destas mudanças políticas.

No âmbito dos estudos sobre a linguagem, a análise meramente estrutural cede espaço para a análise da língua em contextos

[1] Versão reduzida da palestra *Livros didáticos de português (in)formam professores?* proferida no *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*, em Brasília, 15 a 19 de novembro de 2001.

de usos naturais e reais, postura já consolidada nos PCN, que refletem as teorias lingüísticas mais recentes. Numa reação em cadeia, os manuais didáticos transitam pelas teorias lingüísticas, numa tentativa de atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN. Numa breve análise panorâmica do sistema educacional brasileiro, com vistas ao ensino fundamental e médio, verifica-se que o desencontro entre professor e livro didático não é um traço apenas do sistema educacional atual. Os artigos de Magda Soares (2001a) e (2001b) guiaram-me neste breve percurso. Até a década de 40, o ensino de língua portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados. Soares (2001a:151) lembra que as instâncias de formação de professor só surgiram na década 30, portanto, os professores

> eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino (...)". "O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos (Soares, 2001a:152).

Na década de 50, as gramáticas e antologias foram substituídas por um único livro, que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios.

> Assim, já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos, afirma Soares (2001a:153).

Neves (2000:1) assevera que *"a questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos Cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória"*. Ao discutir o desempenho dos Cursos de Letras na formação do professor, a referida autora questiona se *"os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a lingüística no ensino da língua"*, uma vez que a separação em Lingüística e Língua Portuguesa se evidencia dentro dos próprios cursos de Letras. Recai, pois, sobre os cursos de formação de professores, especificamente, no curso de Letras, a responsabilidade de tratar o ensino de lingüística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o ensino fundamental e médio.

Esta é uma necessidade cada vez mais urgente na formação do professor, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa simbolizam a aplicação direta das teorias lingüísticas no ensino de língua materna. Marcuschi (2000:10) alerta também para a importância de o professor saber o que deverá fazer com as orientações dadas pelos PCN em suas aulas:

> Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social.

Mais uma vez recorro aos questionamentos de Neves (2000:4), para ilustrar um tópico recorrente nas preocupações do professor de português: o ensino de gramática.

> O professor de português recebe na Universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas conseqüências – o que é língua em funcionamento, e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?

Outro fato que contribui para este descompasso consiste na não aplicação (ou na precária aplicação) das correntes lingüísticas contemporâneas, como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolingüística, nos currículos de formação de profes-

sores. Faz-se, no entanto, necessário ressaltar que, por serem estudos recentes, muitos deles ainda carecem de propostas de aplicação ao ensino de língua materna (Soares, 2001b).

Neste momento, pergunto-me, é também função do livro didático formar professores? Numa resposta bastante simplificada, diria que ***não*** e acrescentaria que é função dos cursos de formação de professores preparar seus alunos, futuros professores, para elaborar o material didático a ser utilizado em suas aulas. No entanto, sei que esta resposta não se encontra ainda (e não sei se encontrará um dia), dentro do campo das possibilidades concretas de realização de um percurso pedagógico real no contexto sócio-político brasileiro. Responder que ***sim***, que o livro didático tem também a função de formar professor, seria reconhecer que ainda estamos com os pés na década de 50, uma vez que caberia ao autor de livro didático a seleção e a preparação dos conteúdos a serem ministrados. Porém, não posso deixar de reconhecer que os manuais didáticos exercem funções de formação de professor. Gérard e Roegiers (1998:89) asseguram que os manuais escolares têm o objetivo *"de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem"*. Dentre os recursos empregados pelos autores de livros didáticos que podem contribuir para a formação dos professores, destaco:

(i) a indicação de *referências bibliográficas comentadas*:
(1) (Miranda et. al. v-1-4, p.XXIX)
ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil. Gostosuras* e bobices. 4.Ed. São Paulo. Scipione, 1994.
A partir da apresentação dos diversos tipos de textos de literatura infantil, a autora leva a uma reflexão sobre a relação texto/leitor. Aponta a importância de se partilham experiências de leitura, enfatizando a necessidade de um espaço de "leitura-prazer" na sala de aula. (...)

(ii) a listagem de *sites*:
(2) (Soares, v.1-4, p.29)
Ciber-espacinho de Ângela Lago.
Livro de histórias infantis eletrônico, com ilustrações que se movimentam nas páginas.
http://www.ez-bh.com.br/~angelago
Doce de Letra.

Revista de literatura infanto-juvenil. Apresenta *sites* de diversos autores.
http://ww.docedeletra.com.br(...)

(iii) a indicação *de revistas para alunos e professores*:
(3) (Soares, v.1-4, p.29)
REVISTAS
PARA O ALUNO
CIÊNCIAS HOJE DAS CRIANÇAS. Revista de divulgação científica para crianças. Rio de Janeiro:Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).
GALILEU. Rio de Janeiro. Globo. (...)
PARA O PROFESSOR
AMAE EDUCANDO. Belo Horizonte, Fundação AMAE para Educação e Cultura.
NOVA ESCOLA. São Paulo:Abril Cultural. (...)

(iv) a indicação *de livros, vídeos, músicas relacionados ao tema da unidade em estudo*:
(4) (Cereja e Magalhães, v.3, p.151)
FIQUE LIGADO! PESQUISE!
Para você saber mais sobre a década de 1930 e a prosa da segunda fase do Modernismo brasileiro, sugerimos:
VÍDEOS
Revolução de 30, de Sylvio Back; *São Bernardo*, de Leon Hirsman; *Vidas secas* e *Memórias de cárcere*, de Nélson Pereira dos Santos; (...)
LIVROS
O Quinze, de Rachel de Queiroz (Siciliano); *Vidas secas* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (Record); (...)
MÚSICA
Ouça os compositores de música popular brasileira da época, como Noel Rosa, Ari Barroso, Ataulfo Alves, Leonel Azevedo, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Orestes Barbosa, e os compositores que tratam de temas nordestinos, como Luís Gonzaga, Luís Vieira, Eleomar, Dominguinhos, além do poeta popular Patativa do Assaré.

(v) emissão de *recados ao professor* com maior (exemplo 5) ou menor (exemplo 6) *grau de informatividade*:

(5) (Soares, v.3, p.65)
(...)
Observação: Foram escolhidas palavras que se supõe que ainda sejam conhecidas pelos adultos com que os alunos convivem, a fim de que identifiquem mais vivamente o processo de variação da língua ao longo de um tempo de que têm uma compreensão mais fácil (o tempo dos pais, tios, avós); por isso, são palavras ainda não inteiramente desconhecidas, mas em processo de desuso; o professor pode enriquecer o exercício mencionando palavras já em interiro desuso, como *janota, cinematógrafo, escarradeira, botica,* etc.
(6) (Miranda et. al. V. 3, p.261)
Professor, há várias outras possibilidades de passagem da linguagem informal para a formal no texto. Se quiser, explore-as com os alunos.

Um relato de experiência com Prática de Ensino de Português

Formar um professor requer a articulação de dois componentes curriculares, como destaca Reinaldo (2001:2), que são o *conhecimento teórico* (domínio de conhecimento do objeto linguagem) e o *conhecimento de ensino e de pesquisa sobre ensino* (desenvolvimento da habilidade de ensino e o conhecimento de pesquisa sobre ensino-aprendizagem na área da linguagem). Em uma das minhas experiências com Prática de Ensino de Português, na UFPE, encontrei uma clientela heterogênea, com experiências diferentes no que se refere à concepção de ensino de língua. Classifiquei os alunos, de acordo com a experiência que traziam, em:

a) *aluno-professor*, ou seja, aquele graduando que já ensina ou já ensinou e que tem o livro didático como instrumento único de orientação metodológica. Apesar de ter estudado as correntes lingüísticas contemporâneas durante o curso de Letras, não sabe o que fazer com elas no dia-a-dia de suas aulas (ou pior, não acredita que possam ele e as teorias lingüísticas alterar as práticas já cristalizadas no ensino fundamental e médio). Tem no livro

didático o companheiro salvador, especialmente, naqueles livros de orientação apenas prescritivista.

b) *aluno-pesquisador*, ou seja, aquele graduando com vasta experiência em pesquisa científica, como Iniciação Científica, hábil proferidor de comunicações em congressos e similares, mas sem a menor noção de como se portar como professor de língua. No geral, também não percebe as possíveis relações entre as pesquisas que desenvolve e o ensino de língua. Para este, o livro didático tem a função de instrumentalizar o professor;

c) *aluno-aluno,* ou seja, aquele graduando que não tem experiência de ensino nem de pesquisa. Espera pela disciplina de Prática de Ensino como a grande inspiradora para a sua formação como professor. Não percebe também a relação entre os estudos feitos nos semestres antecedentes como responsáveis pela sua formação. O livro didático apenas representa um recurso metodológico para o ensino.

O maior desafio consistia em fazer estes alunos perceberem o papel do professor como mediador. Como cerca de 50% da turma se enquadrava na categoria *aluno-pesquisador*, decidi, então, solicitar aos alunos a construção de duas organizações didáticas especiais, apontadas pelos PCN – *projeto de pesquisa* e *módulos didáticos* –, na tentativa de atrelar o conhecimento teórico e o conhecimento sobre ensino de língua, bem como inserir aqueles alunos que não tinham tal experiência no campo da pesquisa, porque estes futuros professores necessitarão desenvolver pesquisas em suas atividades de ensino de língua materna.

Um traço comum existia entre as três categorias de alunos: *como ensinar meus alunos a pesquisarem*? Foram montados seis grupos temáticos (*Adivinhas e ensino de língua, Quem está falando no texto?, Era uma vez... As fábulas e os contos de fada na sala de aula, As histórias em quadrinhos na sala de aula, Entre a palavra e a imagem: o filme na sala de aula* e o *Dicionário no ensino de línguas*) envolvendo alunos das três categorias. Em cada grupo, foram desenvolvidas as seguintes etapas: revisão bibliográfica sobre os temas (momento que contou muito com a colaboração dos alunos-pesquisadores), análise de livros didáticos para verificar o tratamento dado por estes aos tópicos selecionados, elaboração de um *projeto de pesquisa* com vistas ao desenvolvimento do tema no ensino fundamental e médio, montagem de um *módulo didático*

que foi ministrado para alunos de Letras e Pedagogia e professores do ensino fundamental e médio, num período de seis horas. Dentre os resultados interessa-me apenas registrar um deles, neste momento: a constatação, por parte dos alunos, de que na relação com o livro didático, o professor deverá sempre lhe ser superior em conhecimento e em desempenho metodológico. Como afirma Rose Marie Muraro, em *Memórias de uma mulher impossível*, "a prática é soberana na medida em que o conhecimento se constrói no exercício da prática".

Um relato de experiência com Livros Didáticos de Português

É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de magistério, quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nestas instituições, que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de marketing e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional; apresentar um texto didático resumindo as referências citadas, ou carimbar a capa do livro com expressões como *"Aprovado pelo PNLD"* ou *" De acordo com os PCN"* não assegura a tal obra uma coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas.

Tais inquietudes revelam, parafraseando Neves (2000), a *encruzilhada diabólica*, que se instaurou na construção dos manuais didáticos produzidos na década de 90. Os autores de livros didáticos, por um lado, precisam atender às exigências do PNLD e dos PCN, que, por sua vez, requerem a aplicação de programas de ensino respaldados nas contribuições das correntes lingüísticas mais recentes. Para ilustrar tal encruzilhada, vou relatar, brevemente, uma pesquisa realizada por um grupo de

professores e pesquisadores da UFPE e UFPB (campus Campina Grande). Tomando-se por base 25 coleções destinadas ao ensino fundamental publicadas ou reformuladas entre 1996 e 1999, o grupo decidiu investigar quais as tendências teóricas e metodológicas para a abordagem dos seguintes temas: tratamento da oralidade, seleção de textos, compreensão de textos, abordagem do poema, variedades lingüísticas, produção de textos, análise do discurso reportado, pontuação e construção de sentido, tratamento de classe de palavras e avaliação no manual do professor. Delineadas as tendências, os especialistas apresentaram um conjunto de reflexões e sugestões, visando contribuir com as tentativas de mudança no ensino de língua. Os resultados destas investigações estão compilados em *"O livro didático de português: múltiplos olhares"*, publicado pela editora Lucerna. Tomarei apenas o tópico *variedades lingüísticas* (VL) para ilustrar estas tendências.

São, basicamente, duas possibilidades de encaminhamento metodológico das *variedades lingüísticas*: (i) utilização de um *texto **sobre** VL*, acompanhado por perguntas de compreensão e (ii) utilização de *texto **com** VL*, seguido por perguntas de compreensão; por atividades de identificação e reescritura de VL. Nem sempre na abordagem do texto se respeita a relação entre VL e características textuais. Tal fato decorre, a meu ver, de análises equivocadas que resultam em erros conceituais e em inadequações metodológicas, como se verifica, infelizmente, no exemplo (9):

(9) (Azevedo, v.5, p.34-35)

1. Leia a piada abaixo e responda às perguntas:

Aquele homem humilde , simples, sotaque caipira, foi eleito governador. Um dia, um desses políticos de palácio chega bem perto e surpreende o governador vendo televisão. Faz sua média:

— E aí governador, firme?

—Firme, não. Novela!

a) Qual o código usado entre o político e o governador?

Resposta do Manual do Professor: *A língua falada.*

b) Houve comunicação entre eles? Por quê?

Resposta do Manual do Professor: *Não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes.*

c) Classifique a linguagem dos dois falantes.

Resposta do Manual do Professor: *O político usa a linguagem culta, e o governador, a popular.*

Há, é lógico, o uso de VL nesta piada, tema tratado na unidade do livro didático em que se encontra tal exercício, mas não

se pode descartar o gênero textual no processo de análise. As piadas, como já afirmou Possenti (1998), são textos que envolvem temas socialmente controversos e que operam com estereótipos. Uma análise desta piada exige que o leitor/ouvinte identifique dois sentidos para o termo *firme*: cumprimento informal e variante popular de *filme*. E é justamente esta confusão de sentido que causa o humor. Não quero negar com isso a caracterização do governador como caipira, nem negar o preconceito existente, pois seria negar a piada em si. Quero apenas chamar a atenção para a necessidade de se atrelar adequadamente os domínios de linguagem aos gêneros textuais, quando da elaboração de atividades. Afirmar que *"não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes"* e que *"E aí governador, firme?"* é linguagem culta, compromete, seriamente, a formação do professor e do aluno.

Fazendo um contraponto, apresento, a seguir, um exercício em que se encontram atrelados respeito ao gênero textual, fidelidade à linguagem dos personagens e atividades de reflexão sobre o uso da VL. A partir da letra da música *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa, o livro didático propõe o seguinte:

(10) (Carvalho et. al., v.3, p.71)

1. Uma das primeiras coisas que chamam a nossa atenção na letra dessa música é ela estar escrita em uma linguagem que não é da norma culta, ou seja, essa que costuma aparecer nos livros. Escreva o que você observa de diferente nela.
2. Experimente ver como ficaria a letra se fosse escrita na norma culta, reescrevendo a segunda estrofe nessa linguagem.
3. Adoniran poderia ter escrito dessa forma como você escreveu, não poderia? No entanto, não o fez. Por que será?

4. Vamos comparar as duas formas de grafar as palavras:

senhor – senhô	contar – contá	gritar –gritá
apreciar – apreciá	ligar - ligá	cobertor - cobertô

Explique por que, ao escrever em linguagem popular, as palavras que não tinham acento na norma culta passam a ter.

Diferentemente, do que ocorre no exemplo (9), o Manual do Professor (p.XXXV) esclarece os objetivos das atividades de maneira coerente, informando que o uso da letra da música de Adoniran Barbosa abre *"espaço para a discussão sobre questões atuais no país e diferentes normas da língua"*. Alerta ainda que *"trabalhar com a norma culta e popular e não com o certo e o errado é fundamental, para não trair, entre outras coisas, o espírito da música"*. Dizem ainda as autoras sobre o fato de a música estar escrita na norma não-padrão: *"acreditamos que muitos aspectos possam ser observados pelas crianças: está escrita como se fala; não aparecem o r e o l final de muitas palavras; algumas palavras são escritas diferente de como costumam aparecer nos livros, como tauba em vez de tábua; (...)."* Traz, portanto, este Manual do Professor algumas informações que contribuem para a formação do professor. Recorro, neste momento, às palavras de Lajolo (1996:5) sobre o manual do professor: *"precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos"*, já que o professor é *"uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos"*.

Enfim, de acordo com a análise realizada pelo grupo anteriormente mencionado, constatou-se que mesmo com avanços relativos à presença de teorias mais recentes de língua, os conceitos, na maioria das vezes, ainda são vistos sobre um olhar prescritivista. É preciso, pois, que os livros didáticos saibam enfrentar, como ressalta Rangel (2001:13), *"os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes 'gramáticas' de uma mesma língua etc."* Na parceria *livro didático – professor*, parece-me que ambos ainda estão *acertando o passo* na travessia teorias lingüísticas e ensino de língua materna. Eventos científicos que busquem refletir sobre tal parceria devem ser incentivados, pois, certamente, facilitarão o percurso e tornarão a encruzilhada menos diabólica.

REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Ângela P. e Bezerra, Maria A.. (org.) 2001. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna.
GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, X. 1998. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto, Porto.
LAJOLO, Marisa. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. n° 69, p.2-9.
MARCUSCHI, Luiz A 2000. O papel da lingüística no ensino de línguas. *Anais I Encontro de estudos lingüístico-culturais da UFPE*. (no prelo).
NEVES, Maria H. M. 2000. Examinando os caminhos da disciplina *Lingüística* nos cursos de cetras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. *ANAIS da XVIII Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste*, Salvador, UFBA (no prelo)
POSSENTI, Sirio. 1998. *Os humores da língua*. São Paulo, Mercado de Letras.
REINALDO, Ma. Augusta (2001) Teoria e prática na formação do professor. *Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN*, Fortaleza, UFC (no prelo).
RANGEL, EGON. 2001. In DIONÍSIO, ÂNGELA P. e BEZERRA, Maria A.. (org.) 2001. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna.
SOARES, Magda. (2001a). Que professores de português queremos formar?. Revista *Movimento*, no. 3, p.149-155.
SOARES, Magda. 2001b. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In M. Marinho (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, p. 31-76.

Obras didáticas mencionadas

AZEVEDO, Dirce. 1996. *Palavras e Criação: língua portuguesa*. São Paulo, FTD, v. 5-8.
CARVALHO, Carmen S. et. Al. 1998. *Construindo a escrita*. São Paulo, Ática, v.1-4.
CEREJA, William e MAGALHÃES, T. 1998. *Português: linguagens*. São Paulo, Atual, v.5-8.
MIRANDA, Claúdia et al. *Linguagem Viva*. São Paulo, Ática, v.1-4.
SOARES, Magda. 1999. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo, Moderna. V.5-8.