

O livro *Português: Linguagens (vol. 1)* – *Ensino Médio e algumas contradições*

Marina Grilli

Graduada em Letras com habilitação em Português e Alemão pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). e-mail: marina.grilli.silva@usp.br

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise de uma sequência da última edição do livro didático *Português: Linguagens*, concebido para o primeiro ano do Ensino Médio. A obra, sob assinatura da consagrada parceria entre William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi lançada no ano de 2010 – tendo sido, portanto, aprovada pelo PNL D 2012.

Neste trabalho, o foco se dá sobre o Capítulo 5 da Unidade 1, intitulado *Figuras de linguagem*, um dos capítulos classificados como *Língua: uso e reflexão*. A escolha desse capítulo se deve ao fato de que o potencial das figuras de linguagem como recurso de enriquecimento da expressão verbal é pouco explorado em materiais didáticos.

Nossa prioridade na definição de uma perspectiva sob a qual analisar o capítulo é a mesma da qual deveriam, a nosso ver, ocupar-se os próprios autores de livros didáticos: o aluno. Por mais que o embasamento teórico do material seja de primeira importância e que o professor deva ser bem orientado para um melhor aproveitamento do mesmo em sala de aula, o destinatário final de um livro didático é sempre o próprio aluno, de modo que é sobre ele que se devem recair as preocupações durante a elaboração do material. Algumas questões que, a nosso ver, todos os autores de livros didáticos deveriam ter em mente, são: a capa do livro se relaciona com o universo do aluno? A carta ao aluno realmente desperta o interesse do jovem aprendiz?

A necessidade de questionamento alcança uma nova profundidade, se pensarmos que a função do material didático é também despertar o interesse do aprendiz pelo próprio processo de aprendizagem. Essas palavras podem soar um tanto quanto banais e, no entanto, devemos nos perguntar incansavelmente: o apelo visual da obra de modo geral é atraente aos olhos do aluno? A linguagem dos textos está de acordo com o que o jovem espera? Há sugestões de atividades em grupo ou todo o trabalho deve ser feito pelo aluno concentrado e silencioso? Os exercícios a serem sugeridos como lição de casa exigem algum grau de reflexão ou mera reprodução?

Por fim, existem algumas questões globais dentro do livro didático que, se olharmos para cada unidade ou capítulo separadamente, correm o risco de ser deixa-

das de lado: há coerência entre as imagens da capa do livro e o conteúdo nele abordado, ou, mais especificamente, entre as imagens de um capítulo? As referências bibliográficas são indicadas de maneira completa e facilmente identificáveis? O conteúdo visto em unidades anteriores do mesmo livro é utilizado posteriormente? Existe conexão entre os diversos volumes de uma mesma coleção?

Talvez seja radical afirmar que todas essas questões devem ser respondidas com um *sim* antes do envio da obra para publicação, mas ao menos a maior parte delas deve ter sido insistentemente pensada pelo(s) autor(es). Nas páginas a seguir, procuraremos analisar o quinto capítulo de *Português: Linguagens* para o primeiro ano do Ensino Médio, a fim de responder a algumas delas. Para tanto, seguiremos o roteiro discriminado a seguir.

Na primeira seção do artigo procuraremos situar a importância de nossa análise, não só frente a alguns dos mais importantes pressupostos teóricos para o ensino de língua materna, mas também de acordo com as mais recentes diretrizes curriculares do ensino de língua portuguesa no Brasil. Estando o âmbito do ensino de Língua Portuguesa no Brasil devidamente problematizado, procuraremos observar em que a sequência didática escolhida contribui para uma mudança de paradigma no sentido apontado pelos documentos citados, a partir de uma perspectiva bakhtiniana de ensino de língua materna. Daremos especial enfoque à análise publicada no *Guia do Livro Didático 2012* para *Português: Linguagens*, apresentando os pontos positivos e negativos da obra e exemplificando-os com trechos selecionados do capítulo.

1. Pressupostos teóricos e metodológicos

Podemos justificar nosso interesse na observação de uma sequência didática de um livro de português elaborado para o Ensino Médio através da definição de Bunzen (2008, p. 5): “os livros didáticos de português são peças fundamentais para um conjunto de práticas escolares que envolvem tanto o trabalho docente como relações mais amplas com a cultura escrita”. Ou seja, o livro didático é parte integrante da sociedade, na medida em que assume seu papel de mediador entre o aluno e essa mesma sociedade, levando-o a, por sua vez, colocar-se como sujeito inserido na cultura escrita.

Esta análise segue a linha de pensamento bakhtiniana a respeito do ensino de gramática. Bakhtin afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico” (2013, p. 23); isto significa que um capítulo de livro didático dedicado às figuras de linguagem deve direcionar suas explicações, exemplos e exercícios no sentido de um incentivo ao uso das mesmas como recurso enriquecedor do discurso individual do aluno, saindo da sala de aula em direção à sociedade.

Bunzen (2008) propõe “discutir os posicionamentos autoral e estilístico para o ensino de determinados objetos de ensino”; Corrêa (2010, p. 626) aponta que “o tratamento teórico-metodológico do objeto de pesquisa não se transfere como tal para a atividade de ensinar”. Em outras palavras, a aula de gramática do português para o Ensino

Médio não deve ter a ver com o modo como se aborda a gramática em obras teóricas, nas quais a gramática em si é a finalidade do trabalho; na sala de aula, trata-se de outro contexto, em que outra linguagem se faz necessária, simplesmente porque o objetivo que se pretende atingir é muito diverso daquele do autor de um compêndio de gramática da Língua Portuguesa.

As pesquisas de Bakhtin abrangem o estudo dos gêneros do discurso e procuram demonstrar o quão próxima é a relação entre os gêneros e a estilística. Para o autor, “os estudos dos gêneros do discurso contribuem para a compreensão do funcionamento dos elementos da língua na produção dos sentidos” (RODRIGUES, 2012, p. 103). Isto significa precisamente que a língua materna não pode ser estudada à distância, como se fosse uma língua estrangeira ou uma língua morta, como se não estivesse sendo produzida e reinventada pelos próprios alunos a todo momento. Uma abordagem de língua materna que separe as aulas em literatura e “gramática pura”, nas palavras de Bakhtin, dissociando o estudo do estilo literário – que já costuma ser superficial – do estudo das regras gramaticais, reprime o aspecto vivo da língua e não fornece meios para que o aluno desenvolva suas habilidades de escrita a partir dos conteúdos aprendidos nas aulas de gramática.

O problema do ensino de conteúdos inflexíveis é que “os alunos [são] orientados a seguir certos percursos verbais sem que dominem, ainda, inteiramente, o presumido (do gênero) a que esses recursos estão associados” (CORRÊA, 2010, p. 642). Isto significa que, por vezes, o ensino dessas noções se dá de forma estanque e meramente classificatória, de modo que o aluno não chegue a dominá-las a ponto de utilizá-las confortavelmente em seus textos escritos, servindo esses conteúdos apenas como algo a ser memorizado e cobrado na avaliação. É possível estabelecer uma relação bastante clara entre essas palavras sobre o não domínio dos gêneros do discurso por parte do aluno e o não domínio das figuras de linguagem, nosso tópico de análise: raros são os livros didáticos que estimulam o aluno a produzir um texto, usando as figuras de linguagem, que consista em mais de duas linhas em resposta a uma pergunta, isolada em meio à seção de exercícios, a serem avaliadas pelo professor como resposta certa ou errada.

Tendo em mente a linha de pensamento teórico que deverá orientar este trabalho, devemos voltar o olhar para dois documentos que se ocupam do ensino do português como disciplina escolar: os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares, neste caso, para o Ensino Médio.

O volume dos PCNs dedicado à Língua Portuguesa define linguagem “como atividade discursiva e cognitiva” e língua “como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (BRASIL, 1998, p. 19). As Orientações Curriculares propõem três eixos de discussão acerca do ensino de português, a saber:

- (i) a identidade da disciplina Língua Portuguesa tanto no que se refere aos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos no âmbito da universidade quanto no que diz respeito a seu papel ante as demais disciplinas do ensino médio; (ii) os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem defendida neste documento; (iii) os parâmetros orientadores da ação pedagógica, os

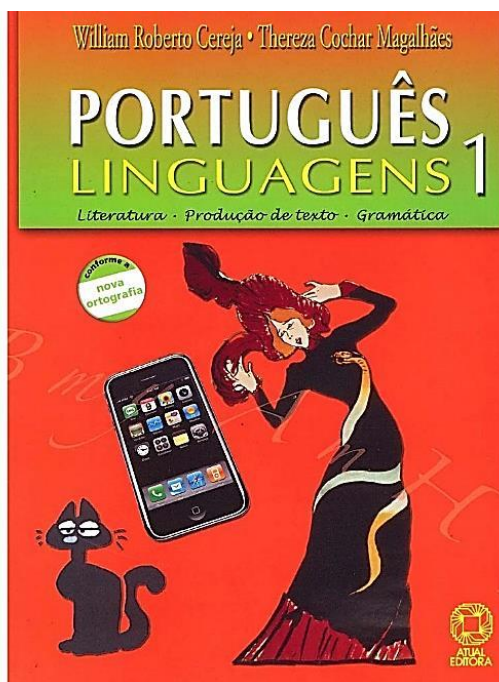
quais, naturalmente, decorrem do ponto de vista adotado (BRASIL, 2006, p. 18).

Portanto, deve-se pensar como a concepção de Língua Portuguesa do material didático e do professor transparecem na sala de aula. De acordo com os PCNs, as atividades desenvolvidas nas aulas de português devem orientar-se “por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 27). Contudo, trazem também a informação de que algumas das críticas feitas ao ensino da língua a partir do início dos anos 1980 incluíam “a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” e “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” (BRASIL, 1998, p. 18). Estes tópicos permanecem até hoje como pontos centrais da crítica ao ensino de português nas escolas, tendo-se passado mais de quinze anos desde a publicação dos Parâmetros.

Diante de todas essas informações sobre o que deve ser a aula de português e o que se espera que os alunos atinjam em termos de competências, passemos à parte prática de nosso trabalho.

2. Avaliação do material

A primeira coisa com que nos deparamos é a capa do livro, que contém três figuras: um gato preto, uma mulher vestindo trajes de outra época e um moderno *smartphone*. É difícil dizer o que pode ter levado à escolha dessas imagens, que não guardam relação semântica entre si, nem representam algum aspecto fundamental da cultura brasileira ou da língua portuguesa. A impressão causada no aluno é de total incoerência.



Após a folha de rosto, encontra-se a Carta ao Aluno, composta por oito parágrafos, o que pode parecer longo demais aos olhos do jovem impaciente. O segundo deles diz: “A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação, [...] propiciada pela rede internacional de computadores, a internet” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b). Essa informação parece extremamente antiquada, pois o aluno do Ensino Médio é quem melhor conhece o potencial da internet, e o livro didático demonstra manter-se à parte do universo do aluno.

O índice do livro mostra que ele se divide em quatro unidades, de sete, nove, onze e nove capítulos, respectivamente. Os capítulos de cada unidade são distribuídos entre *Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão* e *Interpretação de textos*.

Os autores apresentam uma proposta diferente no que diz respeito ao ensino da língua. De acordo com o *Manual do Professor*,

Com um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas *redimensioná-lo* no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 19).

O *Manual* ainda afirma que a língua, na obra em questão, não é tomada como um sistema fechado, mas como um *processo dinâmico de interação*, sendo que o trabalho linguístico não se limita ao nível da frase: “deve, no caso, ser também considerado o domínio do texto e, mais que isso, o do discurso, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico” (*ibid*).

A partir dessas considerações, depreende-se que a obra didática *Português: Linguagens* apresenta uma proposta muito bem intencionada quanto ao ensino da gramática no Ensino Médio, tendo em vista desenvolver não apenas as habilidades cognitivas do aluno, mas também levá-lo a operar a língua como um todo e utilizá-la de forma consciente.

Entretanto, mesmo tendo sido desenvolvido a partir de tais propostas, é possível notar que o livro didático apresenta certas contradições. No que diz respeito ao capítulo 5, intitulado *Língua: uso e reflexão*, constata-se que muitas das propostas apresentadas não são efetivamente exibidas na obra. O capítulo trata as figuras de linguagem como tópico gramatical.

Quanto à estrutura, o capítulo apresenta diversas seções. A primeira é intitulada *Construindo o conceito*. Segundo o *Manual do Professor*, nessa seção “o aluno é levado a *construir* (se já não o fez no ensino fundamental) ou a *inferir* o conceito em questão, revendo-o agora de outro ângulo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 26). Além disso, o *Manual* ainda afirma que “o capítulo é sempre introduzido por um texto – verbal, não verbal ou transverbal –, que é o elemento motivador para o início do trabalho” (*ibid*). Entretanto, ao analisarmos a seção, notamos que a presença de um poema ilustrado tipicamente pertencente ao universo infantil não desempenha adequadamente a função

de elemento motivador para o jovem do Ensino Médio. Ademais, as perguntas e respostas propostas são um tanto incoerentes e abstratas para que o aluno adquira compreensão do conteúdo a ser trabalhado ao longo do capítulo.


Menina na janela

A lua é uma gata branca,
mansa,
que descansa entre as nuvens.

O sol é um leão sedento,
mulambento,
que rugir na minha rua.

Eu sou uma menina bela,
na janela,
de um olhar sempre à procura.

(Sérgio Cappiari. *Resmas de orca-ãis*.
Ed. Forto Alegre: 14FM, 2002. p. 35.)



I. O eu lírico diz ser “uma menina bela, na janela”:

a) Quanto tempo a menina fica à janela? *Elá deve ficar bastante muito tempo, pois vê a lua e o sol.*

b) Na sua opinião, o que o olhar do eu lírico procura? *Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente outro olhar ou um amigo ou um animal, etc.*


Na segunda seção, *Conceituando*, “[...] o conceito construído é formulado e, posteriormente, ampliado com exemplos, explicações complementares, observações etc” (*ibid*). A seção conta com duas páginas só de explicações e definições acerca de três figuras de linguagem – comparação, metáfora e metonímia –, ilustradas por meio de poemas e imagens, além de frases fora de contexto e um *box* ilustrado. Essa seção desprivilegia o uso do texto e do discurso, o que deveria ser primordial para se trabalhar com um aluno do Ensino Médio no que diz respeito aos gêneros do discurso, além de conter explicações em demasia antes de propor exercícios ao aluno, fazendo com que o trabalho fique fragmentado, pois dificilmente seria possível aprofundar-se tanto o conteúdo em apenas uma aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Comparação e metáfora

Leia estes versos, de Fernando Pessoa:

Minha alma é como um pastor,
Conhece o vento e o sol
E anda pela mão das Estações
A seguir e a olhar.

(*Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Aguilar,
1965. p. 203.)



Observe que o eu lírico compara o termo *alma* a *pastor*, aproximando-os pela sua semelhança, de modo que as características de *pastor* sejam atribuídas a *alma*. Note também que nos versos há uma **comparação** feita de modo explícito, por meio de um elemento comparativo expresso, que é *como*.

Eliminando a comparação e empregando o segundo termo (*pastor*) com o valor do primeiro (*alma*), temos uma **metáfora**:

Minha alma é um pastor.

A seção *Exercícios* tem o objetivo de levar o aluno a operar os conceitos trabalhados nas seções anteriores e fazer com que ele os utilize de forma consciente em seu discurso. Essa seção inclui seis questões, algumas das quais apresentam tirinhas, e há também outro *box* ilustrado, o que nos leva a pensar na diversidade de gêneros, uma vez que as duas primeiras seções restringem-se apenas a textos da esfera literária. Entretanto, nessa mesma seção, há também a presença de um exercício que trabalha com fragmentos literários fora do contexto tratados pelo enunciado como sendo “textos”. Isso nos mostra que dificilmente o que o *Manual do Professor* propõe condiz com a realidade do conteúdo trabalhado: limitar o trabalho linguístico ao nível da frase, desconsiderando o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico, inibe o aluno de operar efetivamente os conceitos e utilizá-los de maneira consciente.

Seguem-se, então, mais explicações ilustradas por meio de versos, poemas e imagens. Diferentemente da primeira seção de formulação do conceito que trabalha apenas com três figuras de linguagem em duas páginas, essa seção condensa seis figuras de linguagem em duas páginas – antítese, paradoxo, personificação ou proposopeia, hipérbole, eufemismo e ironia. Há então mais uma seção de *Exercícios*, incluindo apenas duas questões para que as seis figuras de linguagem sejam trabalhadas: a primeira tem como base uma tirinha e a segunda apresenta alguns versos e frases soltas novamente. Se a intenção do capítulo é trabalhar o uso, além de propor a reflexão linguística, dificilmente os objetivos serão alcançados através de exercícios como os que são exibidos ao longo do capítulo.

A próxima seção é intitulada *As figuras de linguagem na construção do texto*, sendo composta de duas imagens e cinco exercícios. “Nessa seção, é aprofundado o estudo das relações entre a categoria gramatical estudada e o texto, isto é, busca compreender em que medida o emprego de tal categoria é responsável pela construção do sentido do texto” (*ibid*, p. 27). Aqui, notamos que a intenção de propor a reflexão linguística ao aluno começa a se efetivar de fato, devido aos exercícios mais bem estruturados e menos enfatizados em nomenclaturas ou classificações. Segue exemplo:



Por último, temos a seção *Semântica e discurso*, constituída de duas tirinhas e quatro questões. A proposta aqui é trabalhar o tópico gramatical dentro do discurso, ou seja, considerá-lo no contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico. “Os conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo são retomados e ampliados, sendo vistos agora pela perspectiva do *discurso*, isto é, das circunstâncias em que se deu a produção dos enunciados e dos textos” (*ibid*). Os exercícios propostos nessa seção visam desenvolver a competência linguística do aluno por meio de atividades que levam à reflexão, para que ele saiba utilizar os recursos e mecanismos da língua com maior consciência e domínio.

A partir da análise da estrutura do capítulo, foi possível notar que os exercícios e as explicações são apresentados de forma intercalada. Entretanto, em alguns casos, o intervalo entre ambos é muito longo: há muitas explicações para então serem propostos exercícios ou, como no final do capítulo, há três páginas seguidas apenas de exercícios. Esse tipo de estrutura não beneficia o aluno, devido à grande quantidade de explicações em meio à ausência de exercícios, e vice-versa, o que torna o aprendizado maçante.

E no que diz respeito à resolução dos exercícios propostos, o *Manual do Professor* sugere que os mesmos sejam realizados individualmente, em duplas ou em pequenos grupos: “Convém variar bastante as estratégias [...]. A troca de vivências linguísticas amplia o conhecimento do aluno sobre a língua e lhe abre oportunidades para conviver com o diferente” (*ibid*, p. 29).

Segundo o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*, até o momento a edição mais recente entre as que tratam dos livros didáticos para o Ensino Médio, a coleção *Português: Linguagens* para o Ensino Médio “destaca-se pela articulação entre os eixos de ensino, promovida por atividades que, ancoradas em textos diversificados, envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2011, p. 52). Isto significa que existe nesta coleção uma coerência entre as unidades e as respectivas sequências didáticas, o que nem sempre acontece em materiais lançados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda de acordo com o *Guia*, “as atividades em torno dos conhecimentos linguísticos, em certa medida, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento interativo da língua” (BRASIL, 2011, p. 52).

Com relação ao trabalho com o texto, o *Guia* afirma que o livro didático *Português: Linguagens* realiza uma abordagem diversificada quanto aos gêneros textuais ao trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação, na medida em que “a coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura” (BRASIL, 2011, p. 54).

No entanto, no que diz respeito ao capítulo em análise, é possível notar que a predominância se dá no gênero literário: a maioria dos exemplos apresentados durante as explicações ou mesmo nos exercícios são poemas ou versos soltos. A presença de gêneros próprios da cultura juvenil, como a charge e as tirinhas, além de imagens e alguns boxes ilustrados ocorre em menor número.

O *Guia* avalia o livro didático como sendo diversificado quanto aos gêneros textuais por apresentar uma proposta de ensino que inclui textos de diferentes esferas, como a jornalística, a acadêmica, a literária, a publicitária, entre outras; porém, no capítulo 5, nota-se a ausência de textos como reportagens, artigos de opinião etc. Esse capítulo limita-se quase que exclusivamente ao gênero literário, deixando de estimular o aluno a compreender temas e questões atuais. Ainda assim, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*, um dos pontos fortes desse livro didático é “a exploração pertinente de textos de diferentes linguagens” (BRASIL, 2011, p. 53). Tal incoerência aparente deve estar relacionada à grande incidência de figuras de linguagem em textos literários, embora não se restrinja a esse gênero.

Com relação ao conceito de língua, retomando o que foi apresentado pelo *Manual do Professor*, “a língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como *processo dinâmico de interação*, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 19).

É possível notar que o conceito apresentado pelo *Manual* está relacionado com a teoria bakhtiniana. Nas referências bibliográficas, a obra de Bakhtin também é mencionada. Entretanto, na prática a realidade é outra: o que o *Manual* propõe não é efetivamente apresentado no livro didático no que diz respeito ao capítulo 5. As explicações apresentam fragmentos literários fora de contexto, desprivilegiando o texto e o discurso. Enquanto isso, alguns dos exercícios propostos para o ensino gramatical das figuras de linguagem apoiam-se na análise de frases isoladas, dando ênfase a nomenclaturas e a uma abordagem classificatória.

Um dos pontos negativos apontados pelo *Guia* a respeito da série *Português: Linguagens* é que o ensino gramatical se dá “a partir de frases isoladas, com ênfase em nomenclaturas e classificações” (*ibid*, p. 56). É possível perceber o quanto esta afirmação é correta ao observarmos que, das oito figuras de linguagem tratadas no capítulo, somente duas ocupam mais de metade de uma página, entre definição, explicações e exemplos. Assim que a seção *Conceituando* tem início, o conceito de figuras de linguagem é definido e passa-se à *comparação* e à *metáfora*, apresentadas num mesmo tópico, e, em seguida, à *metonímia*. Após alguns exercícios, aparecem *antítese*, *paradoxo*, *personificação* ou *prosopopeia*, *hipérbole*, *eufemismo* e *ironia* – todas condensadas em apenas duas páginas. É como se apresentar o conceito de figuras de linguagem ao aluno e detalhar duas delas já fossem suficientes para que ele adquirisse tal compreensão do fenômeno, e como se as demais figuras pudessem esclarecer-se automaticamente, não parecendo vagas ou confusas entre si, na visão do aluno de aproximadamente quinze anos de idade. A reflexão linguística é efetivamente proposta em alguns exercícios e explicações, contudo, o uso é frequentemente trabalhado de modo descontextualizado e mecânico, o que não é muito favorável ao aluno.

Os PCNs definem *texto* como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 21). Bunzen complementa ainda: “essa intercalação de textos em gêneros diversos, produzidos em diferentes e dispersas condições enunciativas, compõe uma rede textual mul-

timodal que é uma característica essencial do gênero [livro didático de português]" (BUNZEN, 2007, p. 84). Esta não é a concepção de texto que orienta o capítulo em questão. Exemplos superficiais permanecem no âmbito das "frases isoladas", apontadas pelo *Guia* como crítica ao material.

O *Guia* propõe:

(...) a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2011, p. 9).

A proposta é muito bem intencionada, porém não se efetiva no capítulo analisado. A coletânea de textos compreende particularmente a esfera literária e o conteúdo é, por vezes, apresentado de maneira descontextualizada. Com isso, os conhecimentos linguísticos são abordados quase que exclusivamente por meio de poemas ou versos soltos – textos e fragmentos que, geralmente, não estimulam o jovem a refletir ou argumentar, além de serem distantes da realidade e dos interesses do perfil do aluno do Ensino Médio.

Conclusão

O livro didático *Português: Linguagens, Volume 1* (Ensino Médio) não apresenta propostas totalmente coerentes, uma vez que há contradições entre o que é proposto e o que é apresentado no conteúdo da obra.

Segundo o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*,

a coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura. As atividades colaboram para a formação de um leitor crítico, capaz de lidar com diferentes perspectivas de leitura (BRASIL, 2011, p. 54).

Contudo, no capítulo analisado, foi possível notar que tal diversidade cultural é praticamente inexistente. A predominância de textos pertence ao gênero literário, especificamente poemas e fragmentos literários, fator que não contribui muito para a aproximação com o aluno. Outros gêneros mais próximos da realidade imediata e concreta do aluno poderiam ter sido explorados, tais como o jornalístico e o publicitário, ou até mesmo diferentes tipos de textos dentro do mesmo gênero: além de poemas, textos como o conto e a fábula, poderiam ter sido incluídos.

O *Guia* sugere "levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive" (BRASIL, 2011,

p. 9). No entanto, a realidade prática observada durante esta pesquisa foi outra: o capítulo analisado possui muitos textos fragmentados e exercícios que contemplam, exclusivamente, nomenclaturas e classificações fora de contexto. Conclui-se que, nesse caso, uma contextualização mais consistente nas explicações e nos exercícios poderia proporcionar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, além de colaborar efetivamente para a formação de um leitor crítico no Ensino Médio.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad., posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2011.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. “O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas”, in: *I SILID – Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira, 2008. Rio de Janeiro*. Anais do I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008, pp. 1-16.

_____. “Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório”, in: SIGNORINI, Inês (org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 79-108.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. “Manual do Professor”, in: *Português: Linguagens, Volume 1, Ensino Médio*. 7 ed. reformulada. São Paulo: Editora Saraiva, 2010a.

_____. *Português: Linguagens, Volume 1, Ensino Médio*. 7 ed. reformulada. São Paulo: Editora Saraiva, 2010b.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. “Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita”, in: *Perspectiva*, v. 28, n. 2, pp. 625-648, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. “Contribuições dos estudos de gêneros do discurso

para os estudos da língua”, in: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (org.). *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 103-116.

Artigo recebido em 22/10/2015; aprovado para publicação em 09/05/2016

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve análise de um capítulo do primeiro volume da série *Português: Linguagens*, do Ensino Médio. Discutimos o ensino de língua materna a partir de um panorama teórico, seguindo a linha bakhtiniana, e confrontamos o que se afirma a respeito da proposta do livro com o que de fato se vê no capítulo analisado. Foi constatado que há contradições entre o que é proposto e o que se pratica ao longo do capítulo.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; Ensino Médio; ensino de língua portuguesa; ensino de língua materna.

ABSTRACT: This article presents a short analysis of a chapter from the first volume of the series *Português: Linguagens*, destined do High School students. Mother language teaching is discussed from a theoretical perspective, following Bakhtinian premises, and what is asserted about the book proposal is confronted with what is actually perceived in the analyzed chapter. It has been observed that there are contradictions between what is proposed and what is in fact practiced along the chapter.

KEYWORDS: textbook; High School; Portuguese language teaching; mother language teaching.