

## **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS SABERES PEDAGÓGICOS AOS FAZERES CAMPEBINOS**

**SANTIAGO, Zélia M. de Arruda (DE/UEPB)**

**LIRA, Valquíria da Silva (UEPB)**

**PIMENTEL, Mariana Ramos (UFCG)**

### **RESUMO**

Neste trabalho discute-se de que forma os gêneros textuais oral/escrito (GTOE) contidos no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) destinado à Educação *no* Campo e, suas atividades de compreensão textual, dialogam com a realidade socioambiental campesina expressada nos fazeres da sua população. Esta discussão resulta de uma pesquisa qualitativa de campo realizada em quatro escolas municipais rurais pertencentes às cidades paraibanas de Barra de Santana (sítios Malhadinha e Retiro) e Queimadas (Sítios Alto dos Cardeiros e Luiz de Melo), nela contendo registros narrativos de quatro professoras da educação básica e análise do LDLP. Tal pesquisa surgiu de inquietações por elas narradas sobre os desafios da educação no campo, dentre os quais, o distanciamento dos saberes didático-pedagógicos e a vida cotidiana do campo. Este norte empírico orienta teórico-metodologicamente esta discussão ao considerar estudos e pesquisas que tratam da realidade da Educação no Campo (CALDART, 2009), tendo como pano de fundo as discussões sobre o livro didático na escola (FARIA, 1987; FREITAG, 1993; PATRIOTA, 2012; CORACINI, 1999); os gêneros textuais orais e escritos (KLEIMAN, 2005; DIONÍSIO, et al 2003) e as políticas educacionais nacionais (PCN, PNLD, LDB). Analisaram-se exemplares de língua portuguesa das 1ª e 5ª séries aprovado pelo PNLD, verificando-se que os GTOE e suas atividades de compreensão minimizam os saberes e fazeres campesinos, constatando-se que suas propostas didático-pedagógicas mantêm-se distantes da sua realidade sociocultural e ambiental e, assim, silenciada em séries posteriores, diferenciando-se das pretensões de uma educação contextualizada.

Palavras-chave: Educação no Campo. LDLP. GTOE. Saberes do Campo.

### **INTRODUÇÃO**

A presença do livro didático (LD) na História da Educação Brasileira é marcada com vinda dos ‘educadores’ jesuítas em forma de conteúdos contidos no *quadrivium* (do latim *quatro* e *via*: caminho), referindo-se ao conjunto de quatro matérias (aritmética, geometria, astronomia e música) de cunho teológico adotadas nas antigas universidades medievais, mas prevalecendo no Brasil (FREITAG, 1989). Para o

ensino das primeiras letras era adotado o *trivium* (gramática, lógica e retórica) que juntos já representavam uma forma sistematizada e organizada do conhecimento humano e curricular dos conteúdos didáticos ( FÁVERO, 2001). Ainda que expulsos no período pombalino, eles influenciaram a didática e o currículo escolar brasileiro, ratificando-se com a vinda da família real ao Brasil (1908) que criaria e importaria o sistema editorial de livros (EL FAR, 2006). Uma tendência logo instituída e assimilada por uma população leiga e colonizável, cuja perspectiva inspira governos subsequentes, alimentando a elaboração e implantação de políticas educacionais e, conseqüentemente, a produção e aprovação dos livros didáticos no sistema educacional nacional brasileiro.

A trajetória do livro didático no Brasil enfrenta os interesses político-ideológicos no período da revolução de 30, perpassando pelo Estado Novo, sobretudo no contexto da revolução nos anos 60 (FREITAG, 1989; FÁVERO, 2001) e outros. Atualmente se constitui em um material básico e fundamental na educação escolarizada, sobretudo, na orientação do trabalho docente e no processo de aprendizagem dos alunos que fazem parte da Rede Pública de Ensino Estadual e Municipal. Nele contém conteúdos selecionados e validados pelo sistema educacional nacional e pelos órgãos públicos da educação que representam os saberes científico, escolar e do aluno, denominados por Chevallard (1991) de “*saber saber*”, “*saber a ensinar*” e “*saber sabido*”. Compreendido como um instrumento didático básico no cotidiano do fazer pedagógico de muitos professores, mas também, concebido por muitos estudiosos internacionais<sup>1</sup> e nacionais<sup>2</sup> como um mecanismo conteudístico construído sócio historicamente, com fins de difundir a ideologia do saber dominante nas sociedades capitalistas. Considerado como suporte de reprodução dos valores socioculturais subjacentes aos fins ideológicos de uma ação educativa bancária conforme denuncia Freire (1987), além de outros.

Atualmente, percebe-se um interesse crescente pela divulgação e disseminação do livro didático no contexto brasileiro, destinado ao ensino fundamental I e II, e médio nas escolas do campo e da cidade, reconhecido em programas governamentais e textos institucionais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e do Plano Nacional do Livro Didático, 2013 (PNLD). Conforme o atual texto constitucional o livro didático consolida o compromisso do Estado junto à sociedade em promover a educação para todos, *garantindo o direito ao respeito e à adequação da*

---

<sup>1</sup>Sacristán&Gómez (1998); Beauchamp (2007), e outros.

<sup>2</sup>Lajolo (1996); Nosella (1981); Orlandi (1983); Pinsky (1985); Coracini (1999); Marcuschi (2001), e outros.

*educação às singularidades culturais e regionais*, cuja perspectiva inspira a elaboração e editoramento dos livros didáticos para as escolas do perímetro urbano e rural.

Esta perspectiva é respaldada no texto da referida LDB que reconhece (Arts. 23, 27 e 61) a *diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença* e, isto, possibilita a elaboração de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A compreensão das diversidades culturais permite considerar as especificidades das diferentes regiões brasileiras urbano-rurais em detrimento de atitudes metodológicas de professores(as) que, muitas vezes, adéquam conteúdos pedagógicos ao aprendizado dos alunos e adaptam a organização do ensino aos condicionantes sociais regionais.

Neste sentido verifica-se a criação do Plano Nacional de Educação implantado desde 2001 (Lei nº 10.172) e, mais atualmente, o PNLD de 2013 que, estabelece diretrizes no tratamento diferenciado para a escola rural de orientação clara a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar, apesar de desconsiderar a infra-estrutura física das escolas e a complexidade da formação docente especializada exigida na sociedade da comunicação e da informação cada vez mais globalizada.

Em razão disso, há critérios para se adotar os livros didáticos ou coleções didáticas destinados ao ensino e à aprendizagem nos espaços educativos do campo, contendo textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educador e ao educando se apropriarem de conteúdos científicos e escolares articuladas às experiências imediatas e contextualizadas do campo. Estas remetem as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, educacional, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia da população campestre, como referência na elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental I (seriado e não seriado) do campo, pois muitas escolas do campo funcionam com aulas multisseriadas e prática unidocente (SAVIANI, 2004).

Isto sendo um desafio às políticas públicas para o campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro ausente de gestão estatal desigual e deficitária. A escola no campo exige um tratamento diferenciado na implantação do ensino seriado regular e ampliação de sua oferta ao público infanto-juvenil em substituição às classes isoladas e unidocente. O texto oficial reconhece a educação do campo e, enfaticamente a LBB nº 9.394/96 (Art. 28), deixa transparecer que, o sistema de ensino promoverá as adaptações necessárias adequadas às peculiaridades da população rural, no que tange

aos (I) aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (II) a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e (III) a adequação à natureza do trabalho na zona rural. Tal dinamicidade ganha espaço na sociedade brasileira desde os anos 90, na comunidade acadêmica através de estudos, pesquisas, projetos, leis, pareceres e, resoluções que contrariam a implantação de propostas político-educacionais distantes da ideia de conter o fluxo migratório campo-cidade e fixar o homem no campo sem oportunidades de um crescimento econômico-educacional continuado (ARROYO&CALDART&MOLINA, 2009).

Mediante pesquisas e estudos percebe-se que as propostas didático-pedagógicas do LDLP veiculam a ideologia da cultura dominante por enfatizar o ensino canônico da língua como variante de prestígio e como fator de mobilidade social, desconsiderando, muitas vezes, o ensino voltado às múltiplas práticas de letramentos correntes no *mass* mídia da sociedade contemporânea. É fato que a presença da mídia no meio rural nas últimas décadas permite a disseminação de comportamentos citadinos e urbanizáveis nos lares e na vida cotidiana de diferentes gerações. Isso implica que o público infanto-juvenil frequentadores da escola do campo necessita de aprender a conectar-se com diversas maneiras de conhecer e usar a língua de forma individual e coletiva.

Pesquisas revelam que, na maioria das vezes, o LDLP se distancia das diferenças dialetais das pessoas do campo ao adotar textos elaborados na linguagem padrão, negando os valores, costumes e tradições dos sujeitos docentes, discentes e moradores que protagonizam a vida no campo. No entanto, a zona rural enquanto um espaço físico e sociocultural se globaliza e enfrenta os impactos das múltiplas linguagens midiáticas nas sociedades modernas, cuja realidade demanda aquisição de conhecimentos e elaboração de habilidades de uso da língua oral/escrita/digital. Esta demanda inspira a criação de políticas educacionais e implantação de propostas didático-pedagógicas para que a escola do campo e da cidade exerça a função formadora aprendizagem e de seus usos na sociedade (KLEIMAN, 1995).

Ao considerar que a Educação do Campo em determinadas localidades do Estado da Paraíba, a exemplo das comunidades rurais pesquisadas, enfrenta desafios na implantação de ações político-educacionais voltadas à valorização da educação do campo em termos da formação continuada e de propostas didático-pedagógicas veiculadas nos livros didáticos, sobretudo o Livro de Língua Portuguesa (LDLP), atentando-se para as seguintes questões: De que maneira os textos oral/escrito

veiculados no LDLP das 1ª e 5ª séries dialogam com a realidade sociocultural e ambiental expressada na vida cotidiana da sua população? Será que as propostas didático-pedagógicas subjacentes aos textos e as suas atividades de compreensão reforçam ou desconstruem estereótipos e preconceitos acerca da vida campesina por meio da educação?

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa de cunho qualitativa de campo, documental e bibliográfica inspirou-se nos estudos da Educação no Campo (MOLINA, et al 2004; CALDART, 2009); nas discussões do livro didático (FARIA, 1987; FREITAG, 1983; CORACINI, 1999) e dos gêneros textuais oral/escrito (MARCUSCHI, 2005), dialogando com as Políticas Educacionais (PCN, PNLD, LDB/1996) e pautando-se numa análise interpretativista (MOITA-LOPES, 1999). A mesma foi operacionalizada com entrevistas *in lócus* e análise do LDLP aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), destinado às 1ª e 5ª séries da Educação no Campo: 1)CARPANEDA, Isabella, BRAGANÇA, Angiolina. Letramento e Alfabetização. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 1º ano. São Paulo: FDT, 2012; 2)CARPANEDA, Isabella, BRAGANÇA, Angiolina. Letramento e alfabetização. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 5º ano. São Paulo: FDT, 2012.

A pesquisa norteia-se pela busca de fontes documentais (livro didático, textos oficiais) e orais, sobretudo por narrativas das professoras e, também, fontes bibliográficas, sendo significadas por meio da análise interpretativa das informações empíricas, consultadas, registradas e impressas. Neste texto serviram como enfoque temático e questionador as fontes orais das professoras narradas por quatro professoras atuantes nas escolas públicas municipais situadas nos sítios de Malhadinha e Retiro (Barra de Santana) e Alto dos Cardeiros e Luiz de Melo (Queimadas-PB).

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Das professoras atuantes no campo se ouviu inquietações recorrentes em suas narrativas com relação à prática docente, uso do livro didático, infra-estrutura escolar, aprendizagem dos alunos, diminuição dos alunos, fechamento de escolas no campo, turmas multisseriadas, dificuldades de transporte, biblioteca, falta de incentivo

acadêmico, dificuldades de planejamento, ausência de coordenador pedagógico, etc. Diante de tantos desafios por elas narrados, o problema das propostas didático-pedagógicas do LD para a educação *no* campo tornou-se mais recorrente nas suas experiências cotidianas, pois enfatizam que o LD em geral não retrata a realidade do campo, tampouco se adéqua as expectativas de aprendizagem dos alunos.

No LDLP analisado suas propostas didático-pedagógicas pretendem, explicitamente, considerar os saberes e fazeres do campo, além de intencionarem uma concepção de língua sócio interacionista baseada na sua aprendizagem e usos contextualizados (DIONÍSIO, 2004), porém, se mostrando minimizadas durante a análise das heterogeneidades textuais oral/escrito. Dentre as diversidades textuais expostas no LDLP da 1ª série, registra-se a predominância dos Gêneros Textuais Oraís (GTO) sobre os Gêneros Textuais Escritos (GTE), cujas temáticas discorrem, enfaticamente, à base de textos não verbais como figuras, desenhos, paisagens e fotos, sendo as figuras semiótica e ideologicamente as mais recorrentes. Os traços socioculturais e ambientais da sua realidade local não são perceptíveis no traçado de fotos autênticas, tampouco interpretados como reais, mas irreais, pois figuras sugerem uma leitura metaforizada do real que silencia.

Em sua maioria, as temáticas dizem respeito à fauna e a flora local representadas por figuras, cuja realidade é tratada superficialmente em detrimento de outras realidades representadas mais originalmente por meio de fotos. Quanto aos GTE veiculados no exemplar da 1ª série, verifica-se a predominância de trechos retirados de poemas, cantigas populares, contos atrelados a literatura nacional, não especificamente regional, sobretudo local. Nestas diferentes modalidades textuais, observa-se um silenciamento entre as temáticas textuais que, por sua vez, se confirmam nas atividades de compreensão textual, cuja relação intertextual neutraliza as potencialidades ambientais do campo e desautoriza as aprendizagens dos saberes campestres no processo de formação educacional dos educandos. Perspectiva sinalizada em exemplos extraídos do LDLP da 1ª série, no seguinte GTE poema:

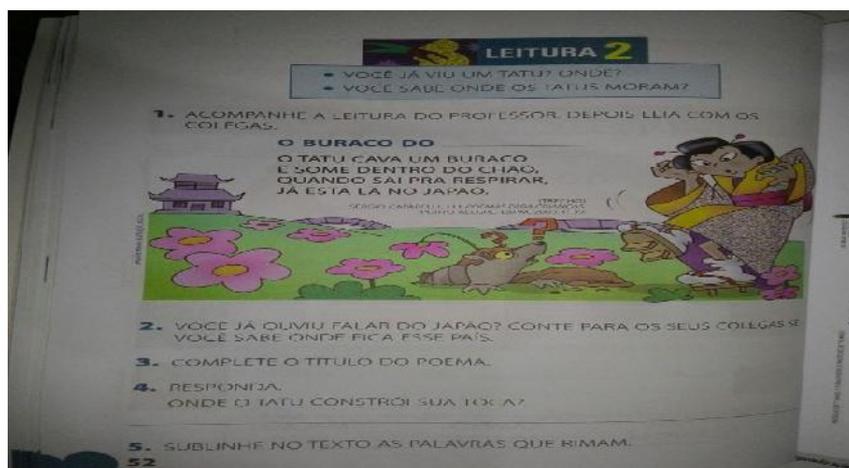
**a) Gênero textual escrito** (Poema, “O buraco do tatu”, 1ª série, pg. 52)

(Ex 1) “O tatu cava um buraco  
E some dentro do chão,  
Quando sai pra respirar,  
Já está lá no Japão”. (Sérgio Caparelli, 2003)

Neste exemplo transposto do LDLP da 1ª série para esta discussão tem-se uma tematização semântica da realidade ambiental local em torno da palavra “tatu”, no entanto seu processo argumentativo desloca-se para outro contexto cultural, talvez não conhecido pelos alunos do campo, apesar de estarem inseridos nas redes sociais por meio de *internet*, sobretudo celulares. Esta realidade é constatada quando o referido texto é encenado numa situação figurativa nela contendo traços ambientais não comuns aos do campo paraibano (grama verde e flores, arquitetura residencial suntuosa, ponte, rio, etnia), além de o personagem apresentar-se assustado por não ‘esperar’ tamanha surpresa da caatinga nordestina em campinas japonesa. O quadro com traçados de figura expõe um diálogo intertextual escrito e oral que reforçam realidades cotidianas de cidades desenvolvidas, tendo-se oportunidade de observá-la a seguir e, logo após, tem-se sua atividade de compreensão textual correspondente.

#### b) Gênero Textual Oral (“O buraco do tatu”, 1ª série, pg. 52)

(Ex 2)



#### c) Atividade de compreensão textual (1ª série)

(Ex 3) “Já ouviu falar do Japão? Conte para os seus colegas. Você sabe onde fica esse país?”

Tomando-se esta situação como parte representativa das atividades de compreensão textual LD da 1ª série e, ao considera que a mesma subjaz a uma proposta educacional para o campo, observa-se que o cenário do texto confronta-se com a realidade local ao ser reforçada com significações expressas linguisticamente na interpretação dos enunciados. Entende-se que esta orientação didática transporta o educando para situações irreais, apesar da possibilidade de o aluno do campo ter

‘ouvido’ falar do Japão por meio de leituras em textos fílmicos, jornais, livros, documentários em TV e, outros. No entanto, esta atividade requer do aluno o uso de um repertório vocabular distante de sua semântica cotidiana e, mais elaborado, culturalmente, apesar de se considerar os pressupostos da pedagogia multicultural que permite o diálogo intercultural, mas de forma coerente e contextualizada (CANDAUI, 2002). Tal perspectiva perpassa os GTOE contidos no LDLP da 5ª série que, pedagogicamente, trabalha a realidade sociocultural e ambiental do campo de forma idealizada e silenciada, sendo perceptível nos exemplos seguintes.

**d) Gênero textual escrito** (Diário, “Querido diário”, 5ª série, pg. 8)

(Ex 4) /.../ “uma caixa cheia de **sementinhas** pra gente fazer colares e pulseiras /.../”

O trecho do GTE “Querido diário” destinado a 5ª série traz a palavra “sementinhas” característico dos saberes e fazeres do campo, mas verifica-se que uma tematização semântica distante da realidade campesina devido aos seus fins consumo, cuja proposta pedagógica reflete os valores de uma sociedade à base da produção e do consumo. Há uma perspectiva educacional de imediato na superestrutura textual que contribui para banalizar o que se produz no campo. Tal procedimento ao se tornar recorrente nos demais livros didáticos do campo (1ª e 5ª séries), os quais seguem propondo e divulgando situações didático-pedagógicas descontextualizadoras logo se terá uma população ‘redimida’ em termos dos valores campesinos. Quanto aos GTE referentes às atividades de compreensão textual, verifica-se que esta realidade se confirma no enunciado a seguir:

**e) Atividade de compreensão** (Diário, “Querido diário”, 5ª série, pg. 8)

(Ex 5) Marque a resposta adequada. A palavra em destaque está no:

- ( ) diminutivo e indica tamanho pequeno
- ( ) aumentativo e indica tamanho grande

No referido enunciado há uma situação didática fundada na concepção de ensino estritamente gramatizado, pois a semântica da palavra “*sementinhas*” destacada sofre uma didatização fundada na decodificação do sistema gramatical que trata dos graus dos substantivos: aumentativo e diminutivo (TRAVAGLIA, 1997). Verifica-se que não há uma coerência dialógica entre os saberes pedagógicos e os fazeres do campo, pois se na proposta do texto fonte (“Querido diário”) a referida palavra encontra-se

descontextualizada da vida cotidiana da população campestre, o seu significado gramatical foi intensificado na atividade de compreensão textual, tornando-se insignificante ao aprendizado e a prática linguística do aluno. Estas constatações ratificam o que as professoras narram a respeito da realidade educacional no campo ao enfrentarem desafios didático-pedagógicos pelo fato de vivenciarem e protagonizarem a educação no campo, em vez da educação do campo. Dentre os quais tem-se a superficialidade das propostas didático-pedagógicas para uma educação no campo através dos livros didáticos, tendo-se os seguintes depoimentos:

#### **f) Depoimentos das professoras**

(Ex 6) “**os livros didáticos não são para o campo...** ainda estão fora da realidade... **nem sempre é possível adaptar...**” (Professora A)

(Ex 7) “os livros didáticos para o campo estão muito **distantes da realidade daqui** ((campo))”  
(Professora B)

(Ex 8) “o livro didático tem **muito texto... figura... paisagem que não tem nada com o campo**” (Professora C)

(Ex 9) “o conteúdo e os textos do livro didático são muito diferente da nossa realidade... **não é somente o de português...**” (Professora D)

As narrativas surgem do protagonismo vivido, enfrentado, registrado nos dizeres e fazeres das professoras ao reconhecerem que os LD não se adequam a realidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, sobretudo, ambientais de maneira que, nem sempre é possível adaptá-los a real expectativa e interesses da população local. Neste sentido, verifica-se que as professoras tecem uma leitura não decodificada dos textos veiculados no LDLP e, demais disciplinas, reconhecendo que nem sempre as diversidades dos GTOE divulgados nos livros didáticos atende as expectativas da educação do campo.

Com Marcuschi (2001) e, também com as professoras, verifica-se que os gêneros textuais orais e escritos se referem a “*textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica*”, sendo textos gestados e produzidos no mundo da vida que dizem respeito aos saberes e fazeres cotidianos, comunicando características geradas nas interações interlocucionais espontâneas ou intencionais. As diversidades dos GTOE contidas no livro didático se trabalhadas em dialogicidade como os textos da vida cotidiana amplia a concepção inter

multicultural do aluno, levando-o a entender que os textos não possuem significados pré-dados, mas são construídos conforme as situações comunicativas.

## CONCLUSÕES

Diante da construção deste texto, entende-se que as propostas didático-pedagógicas referentes aos GTOE e suas atividades de compreensão textual contribuem para silenciar os saberes e fazeres do campo, prevalecendo nelas, um saber pedagógico diferenciado da vida sociocultural e ambiental camponeses, também, das expectativas de aprendizagens dos educandos(as), diferentemente de suas pretensões fundadas na concepção educacional contextualizada, conforme análise dos exemplares e narrativas docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDART, Rosely Salete. **Sobre Educação do Campo**. CD ROM: Especialização Latu Sensus em Educação do Campo – UAB/UNIMONTES / Módulo II. 2009.
- CANDAU, V.M. **Sociedade, educação e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999b.
- FARIA A.L.G. **Ideologia do livro didático**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. 2008. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf)>. Acesso em: 11 Jul. 2014.
- KLEIMAN, Ângela B. Introdução. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, A.L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. e.d. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOLINA, M.C. et al. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- MOITA LOPES, L.P. **Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. In: DELTA, 15, 1999.
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo 2013: Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI, D. ALMEIDA, J.S. DE; SOUZA, R. F DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.