

Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa

Clecio Bunzen¹

¹Mestrado em Lingüística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
cleciobunzen@yahoo.com.br

***Abstract.** The main objective of this paper is to reflect upon how the construction of my object of investigation has been established, over the period of my Masters dissertation within the field of Applied Linguistics. Firstly, I will comment on how Portuguese language textbooks are approached from an epistemic and methodological point of view in the majority of researches in the field of Languages and Linguistics. Secondly, I will propose a different perspective to approach the textbook that will consider it from an assessment standpoint, but, most importantly, that will treat it as a complex object of investigation.*

***Keywords.** Applied Linguistics; object of investigation; textbooks.*

***Resumo.** O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a construção do meu objeto de investigação durante a elaboração da minha dissertação de mestrado, no campo da Lingüística Aplicada. Inicialmente, comentaremos como os livros didáticos de língua portuguesa são tratados do ponto de vista epistemológico e metodológico na maioria das pesquisas na área das Ciências da Linguagem. Em seguida, passaremos a propor um olhar para o livro didático que não seja apenas de cunho avaliativo, mas que o encare como um objeto de investigação complexo.*

***Palavras-chave.** Lingüística Aplicada; objeto de investigação; livro didático.*

1. As análises de livro didáticos de língua portuguesa em questão

O livro didático de língua portuguesa (doravante LDP) tem sido utilizado como objeto de investigação, desde a década de 60, na área das Ciências da Linguagem (Letras, Lingüística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Lingüística Aplicada), como bem mostra o resultado de uma pesquisa recente sobre o *estado da arte* do LD no Brasil, realizada por Rojo e Batista (2004), em que 37% dos trabalhos pertencem justamente a referida área. No entanto, se traçarmos o perfil metodológico e epistemológico da maioria desses trabalhos, observaremos que eles normalmente apresentam um caráter essencialmente avaliativo, ou seja, procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos ou os conteúdos ideológicos veiculados nos LDPs com um “olhar” de ciência moderna que busca normalmente a “vigilância epistemológica”, utilizando aqui o termo proposto por Chevallard (1991).

Nesta perspectiva de viés mais avaliativo, os LDPs são utilizados, na maioria das vezes, como fontes de pesquisa para investigar a adequação da chamada *transposição*

didática. Tal encaminhamento faz com que alguns pesquisadores afirmem que esses trabalhos parecem não ser necessariamente sobre livros didáticos, pois não levam em consideração toda complexidade deste objeto cultural, sendo compreendido normalmente apenas por **uma** de suas diferentes dimensões (Batista, 2003). São estudos que utilizam o LDP para fazer uma “análise do conteúdo” e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos. Em outras palavras: são pesquisas que buscam fazer uma avaliação entendida como “uma tomada de posição contra o autoritarismo e as verdades que se nos colocam como absolutas e inquestionáveis” (Suassuna, 1994:36). Tal posicionamento, no entanto, corre o sério de risco de assumir, como lamenta Possenti ([1997] 2002:238), “que a ciência diz sempre e só a verdade e os outros discursos nunca dizem, são sempre manifestações do erro e da ingenuidade”. Parece-nos que, apesar de tal risco, esta tem sido a forma “científica” de se compreender esta “caixa-preta” - o livro didático de língua portuguesa - no sentido usado pela cibernética e retomado por Bruno Latour¹.

Assim foi também a nossa entrada pelo *mundo dos livros didáticos* (Bunzen, 2000; 2001; 2002). Perspectiva de pesquisa que foi aos poucos se transformando depois de uma reflexão sobre o que é conceber materiais didáticos e sobre a relação deles com as práticas de letramento e com a cultura escolar. Decidimos, então, (re)definir os objetivos do projeto inicial de mestrado (Bunzen, 2002) e procurar abrir a “caixa-preta” sem ter que fazer necessariamente uma análise de caráter puramente avaliativo. Desta forma, diferentemente das análises da chamada *transposição didática* (ver, por exemplo, Bronckart & Rosat, 2000), procuramos entender como se dá o processo dinâmico em que saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos (entre tantos outros) e trabalhados/agenciados por diversos atores na produção de um universal concreto, uma verdadeira caixa-preta que será fechada e vendida aos consumidores. E para isso, comungamos da idéia de Latour (1998), de que para se abrir tal caixa é necessário não nos centramos apenas no produto final, mas no processo de construção, no movimento, nos *flashbacks*. Como defende o autor:

“Não tentaremos analisar os produtos finais, um computador, uma usina nuclear, uma teoria cosmológica, a forma de uma dupla hélice, uma caixa de pílulas anticoncepcionais, um modelo econômico; em vez disso, seguiremos os passos de cientistas e engenheiros nos momentos e lugares nos quais planejam uma usina nuclear, desfazem uma teoria cosmológica, modificam a estrutura de um hormônio para a contracepção ou desagregam os números usados num novo modelo econômico. Vamos dos produtos finais à produção, de objetos estáveis e ‘frios’ a objetos instáveis e mais ‘quentes’” (Latour, [1998] 2000:39).

Se encararmos o LDP desta forma, estaremos automaticamente mais interessados em compreendê-lo como uma fonte interessante para o estudo da construção dos saberes escolares do que propriamente um objeto de estudo utilizado apenas para apontar “defeitos” à luz de uma concepção de ciência moderna como algo universal, objetiva e preditiva; por isso mesmo, essencialmente avaliativa. O olhar que normalmente é lançado para “entender” o LDP é sempre a procura do homogêneo, do fio “uno” e claro. Defendemos justamente uma visão diferenciada, pois acreditamos que ele se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer

homogêneo e sem conflitos. Tal *movimento de desconstrução*, como comenta Corcuff (2001:29), é justamente uma tentativa de “interrogação do que se apresenta como ‘dado’, ‘natural’, ‘atemporal’, ‘necessário’ e/ou ‘homogêneo’”. No entanto, tal movimento deve ser acompanhado de investigações, como a que estamos realizando, que procurem observar como são os processos de construção da realidade social, que é justamente o *momento de reconstrução*, como defende o sociólogo francês:

“Dizer que uma casa está ‘construída’ significa simplesmente que ela é o resultado de um trabalho humano e que ela não esteve ali toda a eternidade, e não que ela não existe, bem ao contrário. Os construtivismos são, então, novas formas de realismo, distinguindo-se, no entanto, das formas clássicas de positivismo, pois questionam o ‘dado’ e deixam lugar para a pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas”.

2. Construção de um objeto de investigação complexo no campo da Linguística Aplicada

Na tentativa de redimensionar a questão da análise dos LDPs, especificamente, no campo da Linguística Aplicada, estamos assumindo que eles podem ser estudados como um **objeto complexo** (Signorini, 1998). A idéia de complexidade que estamos nos referindo não deve ser aqui confundida com “dificuldade” ou “complicação”. Na realidade, trata-se de um posicionamento de cunho epistemológico e metodológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador.

Do ponto de vista epistemológico, torna-se imprescindível realizar um deslocamento ou, como diz Signorini (1998:103), um “rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes”; e passar a adotar uma visão mais orientada para os processos em andamento, para os fluxos. Assumir tal posicionamento nos fez procurar não a lógica da totalidade, mas “da multiplicidade, das rupturas e do movimento” como defende a autora. Nossa pesquisa encontra-se, então, mais interessada em regularidades locais (e não universais) e nas relações contingenciais (e não estáticas). De certa maneira, resolvemos substituir um percurso orientado para análise de LDPs que tem, principalmente no campo da Didática e da Linguística, um percurso voltado para o reconhecimento, avaliação e a verificação de conceitos e metodologias de ensino; e passamos “a buscar e a criar alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo” (Signorini, 1998:101).

Foi este estatuto complexo que nos faz analisar o LDP como um objeto de investigação *multifacetado*, o que implica um percurso metodológico também processual, ou seja, “por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado, por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (Signorini, 1998:103). Um exemplo de tal esforço foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com os autores de três livros didáticos² para entendermos o processo de construção desta “caixa-preta”.

Esta multiplicidade de objetivos de que estamos falando tem a ver necessariamente com o conjunto complexo das funções que os livros didáticos procuram preencher em nossa sociedade, assim como das modalidades de relação que buscam construir entre aqueles que o utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento (Batista, 1999). Por um lado, o LDP deve ser analisado, como sugere Choppin (1992), como um produto de consumo, uma mercadoria. Sua comercialização e sua distribuição dependem certamente das estruturas do mundo da edição, como

também do contexto econômico, político e legislativo. Algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do mercado.

Do ponto de vista lingüístico e discursivo, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, o LDP é essencialmente, como estamos defendendo em nossa dissertação, um **gênero do discurso secundário** (Bakhtin 1934, 1953) que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); e por isso mesmo não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado finalmente como um instrumento pedagógico, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Essa diversidade de funções e interesses pessoais e coletivos vai apontar para a produção de um objeto cultural/ de um gênero do discurso/ de uma caixa-preta em que vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo, um *alinhamento de interesses* como diria Latour (1998:259).

Desta forma, encontramos diferentes etapas que não de forma linear, mas num vaivém permanente entre os momentos de concepção e os momentos de avaliação vão dando forma aos nossos objetos de investigação. Esse movimento, que estará com certeza presente de alguma forma no produto final, normalmente, não é levado em consideração nas inúmeras análises de LDPs. Em nossa dissertação, estamos procurando recuperá-lo pois são elementos chaves para se entender a construção/composição desse gênero do discurso, entendido aqui, como “como um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos” e não como “uma designação convencionalizada uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico” (Rojo, 2002:10).

3. Algumas considerações sobre o processo de didatização no LDP

No projeto inicial de mestrado (Bunzen, 2002), como já comentamos brevemente, nossa preocupação era com a transposição didática, ou seja, qual seria a melhor forma de fazer um trabalho com os gêneros. Não estávamos preocupados em entender o amálgama de saberes sobre o ensino de língua escrita que estavam sendo mobilizados pelos autores para construir tais unidades didáticas, nem mesmo em compreender a situação de produção das coleções. No entanto, as entrevistas com os autores e a possibilidade de estudar o LDP como um gênero do discurso foi imprescindível para (re) pensarmos a forma de entender essa questão e redimensionar o próprio objeto de investigação: seria interessante abrir a “caixa-preta” para compreender as controvérsias, as decisões, os fluxos e não apenas o que dela entra e sai, ou seja, não estamos mais interessados em discutir apenas o que acharíamos que seria uma caixa-ideal.

Da forma como vínhamos conduzindo nossa investigação, apenas a comparação das leituras dos textos acadêmicos sobre a teoria dos gêneros, realizadas pelos autores, e as unidades didáticas produzidas seria praticamente suficiente para entendermos a questão da transposição didática, pois a ênfase seria certamente no produto final. Como o próprio nome sugere, estaríamos voltados normalmente para a forma como algum conceito vai sendo transposto ou até transformado dos discursos acadêmicos (ou saberes eruditos), passando por outras instâncias como as de divulgação, até chegar no LDP ou

na sala de aula. No entanto, parece-nos que tal abordagem interessa-se pouco, devido até ao próprio percurso metodológico, pela questão da bifurcação e da hibridação³ dos saberes advindos de diversas instâncias e das práticas sobre o ensino de língua nesses contextos. Se nos ativermos ao conceito de “gênero”, por exemplo, veremos que não é tão fácil querer traçar um percurso quase que linear entre a relação desse conceito no cenário acadêmico e sua “transposição”, digamos assim, para o LDP. Nossos dados têm permitido observar que a legitimação de um objeto de ensino não se restringe apenas a uma questão de “transposição”, mas de negociação, de intercalações, de dúvidas, de riscos, ou seja, é um fluxo contínuo em que o lingüista aplicado pode procurar compreender como tais práticas e objetos de ensino, construídos sócio-historicamente e legitimados por diversas instâncias, estão interligados para formarem um “todo” complexo.

Um primeiro caminho do analista de LDP, e ainda o mais freqüente, é o da “higienização” de tudo que não é “moderno”, “adequado”, ou seja, não seria permitido nada que lembre ao ensino dito tradicional, como o ensino do gênero *redação escolar*. De outro lado, poderíamos perceber que os objetos e as práticas de ensino estão, muitas vezes, em disputas sociais, políticas e epistemológicas. O que nos impede de delimitar as nítidas fronteiras entre o tradicional e o moderno, entre o culto e o popular, entre o científico e o escolar. A redação escolar, por exemplo, mesmo não sendo vista como um objeto de ensino “ideal” pelos estudos acadêmicos, aparece em vários contextos institucionais, inclusive no ingresso da própria universidade que o rejeita, como a única forma de avaliar o desempenho dos alunos em relação à produção escrita. O segundo caminho tem sido o que escolhemos para observar o processo de didatização e (re) pensarmos a própria questão da formação do professor de língua materna e de sua relação com o LDP. Isso implica entendermos que tanto o trabalho do autor do livro didático, como o do professor de língua materna, não consiste apenas reproduzir\transpor as teorias acadêmicas, mas em agir sobre elas, modificando-as.

4. NOTAS

¹ “A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito do qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai [...] Ou seja, por mais controversa que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira”. (Latour, ([1998] 2000:14).

² Estamos trabalhando com três coleções de LDPs de perfis editoriais diferentes que foram publicados após os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (1999), a saber: (1) “*Português: Linguagens*” de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães publicado pela editora Atual em 1999; (2) “*Português: Língua e Literatura*” de autoria de Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Tatiana Fadel publicado pela editora Moderna em 2000; (3) “*Práticas de Linguagem: leitura e produção de texto*” de autoria de Ernani Terra e José de Nicola publicado pela editora Scipione em 2001.

³ Segundo Nestor Canclini ([1997] 2003), podemos entender por hibridação os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridação, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. ([1953] 2003) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. ([1934-35] 1998). *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance*. 4ª ed. São Paulo : HUCITEC/ UNESP.

- BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (1999). “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.-P. & ROSAT, M-C. (2000). Introduction générale. In: Marschall, M; Giger, I; Rosat, M. & Bronckart, J-P. *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d’enseignement des langues*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- BUNZEN, Clecio. (2004). Produção de texto no Ensino Médio: um olhar sobre o processo de didatização em livros didáticos de língua portuguesa. Dissertação de mestrado (em preparação). Departamento de Linguística Aplicada, UNICAMP.
- _____.(2002). A escolarização dos gêneros textuais em manuais de língua portuguesa para o Ensino Médio. Projeto inicial de mestrado. (mimeo).
- _____. (2001) O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: *Ao pé da Letra*. Volume 3. Recife, Pe. UFPE.
- _____. (2000). O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. In: *Ao pé da Letra*. Volume 2. Recife, Pe. UFPE.
- CANCLINI, Nestor García. ([1997] 2003). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica : del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- CHOPIN, Alain (1992). **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris : Hachette Éducation.
- CORCUFF, Philippe. (2001). **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru, SP: EDUSC.
- LATOURET, Bruno. ([1998] 2000). **Ciência em ação : como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP.
- POSSENTI, Sírio ([1997] 2002). “Sobre linguagem científica e linguagem comum”. In: **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar Edições.
- ROJO, Roxane. (2002). “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. In: Meurer, J. & Bonini (org). **Gêneros sob diversas perspectivas**. (no prelo).
- ROJO, R. & BATISTA, A. (2004). Le livre scolaire au Brésil : des éléments pour un état de lieux. Pesquisa realizada para a UNESCO. (mimeo).
- SIGNORINI, Inês. (1998). “Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada”. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SUASSUNA, Livia. (1994). “Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa” In: **Leitura- teoria & prática**. Ano 13, nº 24.