

SUBMETIDO 25/09/2021

APROVADO 27/10/2021

PUBLICADO ON-LINE 14/11/2021

PUBLICADO 10/07/2023

EDITORA ASSOCIADA

Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto

DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id6382>

ARTIGO ORIGINAL

Os enunciados do livro didático de português: um estudo sobre a violência simbólica

RESUMO: Considera-se que livros didáticos representam a principal – se não a única – fonte de material didático impresso nas salas de aula da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo analisar, de maneira crítica e reflexiva, os enunciados de um livro didático de português do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Elaborado por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, com base em análise documental, o estudo investigou a violência simbólica, com foco na teoria de Pierre Bourdieu e por meio da perspectiva dialógica dos estudos bakhtinianos. Como resultados, observou-se que os enunciados são apresentados, muitas vezes, de forma impositiva, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. O alheamento do processo de ensino-aprendizagem ocorre através de enunciados, invisível à primeira vista, mas que pode afastar os estudantes de uma educação justa e de qualidade.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; enunciados; livro didático; violência simbólica.

Utterances in the Brazilian Portuguese textbook: a case study about symbolic violence

ABSTRACT: Textbooks are considered to represent the main – if not the only – source of printed teaching material in the classrooms of the public state school system in Santa Catarina. Thus, the present study aims at analyzing, in a critical and reflective way, the utterances of 6th and 7th grade elementary teaching Brazilian Portuguese textbooks. Elaborated through a qualitative research approach based on documentary analysis, it investigated the symbolic violence, focusing on Pierre Bourdieu's theory and through the dialogical perspective of Bakhtinian studies. As a result, it was observed that the utterances are often presented in an imposing way, compromising the teaching-learning process. The alienation of the teaching-learning process occurs through utterances, invisible at first sight, but which can keep students away from a fair and quality education.

Keywords: symbolic violence; teaching-learning; textbooks; utterances.

 Edina Paula Fortes Pereto ^[1]

 Roberta Pasqualli ^{[2]*}

[1] edinapereto17@gmail.com

[2] roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Chapecó, Brasil

*Autor para correspondência.

1 Introdução

O interesse por este estudo surgiu a partir de observações realizadas nos enunciados dos livros didáticos do ensino fundamental ao longo de anos de trabalho como professora de português na rede pública estadual de Santa Catarina. Muitos enunciados apresentam um complexado linguístico que, em alguns momentos, em vez de dialogar com os estudantes, acaba por afastá-los de uma compreensão crítica ou, até mesmo, de realizarem uma atividade simples para dar sequência aos estudos.

Sob essa perspectiva, haveria uma imposição da classe dominante nos enunciados do livro didático? O novo analfabetismo, capaz de explicar, mas não de entender, estaria relacionado a esses mecanismos ideológicos imperceptíveis? Nessa direção, entende-se que o alheamento do estudante em relação aos enunciados do livro didático pode revelar uma violência simbólica.

A partir dessas inquietações é que se propôs a realização desta pesquisa, com o intuito de analisar se existem violências simbólicas nos enunciados de um livro didático de português e se isso pode afastar os estudantes das compreensões complexas, fundamentais ao processo de aprendizagem. O livro em questão foi escrito por Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), publicado pela editora Saraiva, destinado aos estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Em relação à violência simbólica, deu-se enfoque à teoria de Pierre Bourdieu e, por meio das noções de enunciado e de dialogismo dos estudos bakhtinianos, buscou-se analisar enunciados e imagens que abordem violência simbólica no livro didático supracitado. Autores como Bittencourt (1993), Barros (2001), Bonnewitz (2003) e Melo e Urbanetz (2012), que delineiam estudos sob as mesmas perspectivas, foram abordados.

Sabe-se que caberia ao professor analisar e adequar o livro didático à real situação da comunidade escolar, entretanto, normalmente, isso acaba não ocorrendo. Desse modo, se os estudantes não têm opção deste ou daquele enunciado e não o compreendem, é necessário fazer profundas reflexões acerca desse material que representa a principal – se não a única – fonte impressa na sala de aula da rede pública de ensino. Cabe então ao livro didático, por intermédio da ação docente, ser um dos materiais capazes de promover uma ruptura com as lógicas dominantes instaladas nas entrelinhas da educação brasileira e reforçadas pelo propósito do governo, que é quem distribui tal material.

Diante das constatações apresentadas anteriormente, busca-se refletir sobre qual seria o papel do professor senão o de ajudar na construção de uma sociedade livre da alienação, provocada por mecanismos muitas vezes imperceptíveis à primeira vista. Portanto, faz-se necessário observar de forma crítica os textos, os enunciados, as indicações de leituras, as imagens e os exercícios que são apresentados nas salas de aula, já que deles depende a construção de conhecimentos mais apurados e livres de preconceitos linguísticos e demais violências simbólicas.

Na sequência, apresenta-se o caminho metodológico trilhado, o referencial teórico e as discussões acerca da escolha do livro didático, dos seus enunciados e da sua linguagem iconográfica. Logo após apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas.

2 Método da pesquisa

Considerando o seu propósito, este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória e descritiva, que busca apresentar a temática, com vistas a torná-la mais compreensível, assim como uma descrição mais detalhada de suas características (GIL, 2008). Foi desenvolvido segundo a abordagem qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Segue orientação de Minayo (2002), ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada a partir de material constituído principalmente de livros, teses de doutorado e artigos de periódicos. A coleta de dados foi realizada por meio de análise de documentos que, de acordo com Lüdke e André (1986),

[...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A pesquisa constituiu-se da análise da nona edição do livro de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, intitulado *Português: Linguagens (6º ao 7º ano)* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). Considera-se que esta abordagem de pesquisa usa documentos estáticos, passíveis de leitura e de fácil acesso, como é o caso do livro em questão.

3 Referencial teórico

Discussões sobre o livro didático são recorrentes nas escolas e universidades brasileiras. Sendo assim, na sequência, apresentam-se os referenciais teóricos privilegiados, entrelaçados aos resultados da pesquisa realizada.

3.1 O livro didático, uma questão de escolha?

De acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se em 1937, com o Decreto-Lei nº 93 (BRASIL, 1937), do então presidente da República, Getúlio Vargas. Em 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006 (BRASIL, 1938), criou-se uma Comissão Nacional do Livro Didático. No artigo 10 do referido decreto-lei, define-se o papel dessa comissão:

a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;

- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (BRASIL, 1938).

Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e sofreu várias alterações de nomenclatura e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os estudantes da educação infantil. De acordo com Bittencourt (1993), o livro didático “deve ser considerado como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1993, p. 14).

É um objeto complexo, com interesses que têm despertado inúmeros domínios de pesquisa. “É uma mercadoria, um produto do mundo da edição, que obedece à evolução das técnicas de fabricação, pertencentes aos interesses do mercado, mas também é um depositário dos diversos conteúdos educacionais” (BITTENCOURT, 1993, p. 15).

Mesmo com toda a política acerca desse material, os agentes envolvidos no processo de seleção do livro didático determinam conhecimentos sobre a língua e maneiras de construir saberes, que implicam num processo de responsabilidade.

Matêncio (1994) afirma que

[...] as possibilidades para o trabalho realizado em sala de aula são reduzidas. Ou seja, o conjunto de subsídios que o professor procura fornecer para que o aluno adquira novos conhecimentos deriva das expansões que o livro didático possibilita: o professor é quase um repetidor do que está no livro. (MATÊNCIO, 1994, p. 98).

O ônus dessa falta de análise recai sobre o estudante, principalmente quando os enunciados são reiterados como uma unidade da língua meramente linguística. Nesses casos, retira-se do estudante as possibilidades de uma interpretação mais dialógica. Barros e Fiorin (1994) destacam que “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Outras vezes, os textos são atravessados por uma multiplicidade de vozes, mas apenas uma é a privilegiada” (BARROS; FIORIN, 1994, p. 22).

A linguagem que se trabalha na escola é formal, intelectual e abstrata, representando a cultura dominante. Aqueles que não fazem parte dessa cultura são obrigados a aprender uma linguagem estrangeira, muito distante da linguagem popular a que têm acesso. “O sistema que mais afasta os membros das classes dominadas da instituição escolar é o *habitus*, [...] provoca uma autoeliminação das categorias desfavorecidas. Os indivíduos aprendem a antecipar o seu futuro de acordo com a sua experiência do presente [...]” (BONNEWITZ, 2003, p. 120).

Muitos estudantes com distorção de série/idade se autoeliminam dos bancos escolares, pois se julgam incapazes de aprender o conhecimento (re)passado pela escola. Dados do Censo Experimental de 2019 apontaram um crescente aumento de matrículas

para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com predominância de estudantes do ensino fundamental (IBGE, 2019). Nessas circunstâncias, qual seria o papel da escola pública para com esses educandos? Para Mészáros (2008, p. 45), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Nesse sentido, o papel da escola pública deve ser o de lutar contra a alienação dos jovens, nesse sistema de conformismo, do contrário, estaria propagando a violência simbólica que, de acordo com Bourdieu (2003), é uma

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

De acordo com o pressuposto, pequenas atitudes que fazem parte da vida escolar – como postura do professor, distribuição dos estudantes em sala, currículo, planejamento – materializariam a violência simbólica.

3.2 Enunciado do livro didático: outra faceta

Eu escrevo por intermédio de palavras que ocultam outras – as verdadeiras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo que eu não saiba quais são as “verdadeiras palavras”, eu estou sempre aludindo a elas. Meu espetacular e contínuo fracasso prova que existe o seu contrário: o sucesso. Mesmo que a mim não seja dado o sucesso, satisfaço-me em saber de sua existência. (LISPECTOR, 1978, p. 72).

Atuar em sala de aula é uma experiência imensurável. É a oportunidade de conviver com diferentes pessoas, com diferentes ideias, o que se torna um desafio diário. A docência nos coloca diante de situações corriqueiras, triviais, provocantes, e quando isso ocorre é que o cotidiano começa a ficar interessante e surge a observação mais atenta em relação à prática.

Nesse momento, as palavras, as imagens, as falas nas entrelinhas, tudo é interessante. E os enunciados gritam outras coisas. Foi assim que os enunciados do livro didático do 6º e 7º anos do ensino fundamental de Cereja e Magalhães (2015) passaram a transmitir outras palavras, as implícitas, quase invisíveis, nas quais se esboça a aparente imposição da norma-padrão. Não que isto não seja importante! É o que se espera de um professor de língua portuguesa: que ensine aos seus estudantes as normas da língua. Porém, nota-se, em diversos enunciados, perguntas que induzem o estudante ao desmerecimento da linguagem informal, a qual é do seu uso cotidiano. Geralmente as atividades em que se aborda a linguagem informal são apresentadas em tiras ou poemas e se referem às camadas populares ou tipologias sociais. Um exemplo de poema é ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 ▶

Tipologias sociais.

Fonte: Cereja e
Magalhães (2015, p. 14)

Noite de São João
Na noite de São João
as estrelas pensam
que são balões,
e a lua em chamas
se derrama na fogueira.
Uma a uma, as bandeirinhas
[...]
Tem forró e casamento
na roça,
tem documento assinado
pelo rei,
moça bonita de vestido de chita,
canjica, pé de moleque
e quantão [...] (MURAY, 2005, p. 14.)

A partir do poema, os estudantes deveriam responder às questões de interpretação em relação ao sujeito e predicado e perceber o emprego do verbo *ter* de maneira equivocada, já que, na norma-padrão, é recomendado o verbo *haver*, quando o significado, na oração, é existir.

O enunciado, que perguntava “por que a autora do poema preferiu empregar o verbo ‘ter’ nesses versos?”, sugere ao estudante que o emprego do verbo *ter*, no lugar do verbo *haver*, tem relação com o tema retratado nos versos: a festa caipira de São João. Sendo uma expressão da cultura caipira, não poderia ser usado o verbo formalmente, induzindo ao pensamento de que o caipira fala errado. Diante disso, podemos pressupor que um estudante mais introvertido e com dialeto caipira pode concluir que a sua maneira de falar e de seus familiares é equivocada. Considera-se que esta é uma conclusão carregada de ideologias, que muitas vezes a escola e os professores ajudam a propagar de maneira camuflada.

De acordo com Bakhtin (2014),

Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam ideologias do cotidiano, que se expressam por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, ciência), cristalizem-se a partir dela. (BAKHTIN, 2014, p. 115).

Seguindo nessa linha de pensamento, Bakhtin (2014, p. 36) assinala que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...]. É o modo mais puro e sensível de relação social”, e se constitui como veículo privilegiado para o estudo da formação da consciência e das ideologias. A proposta dialógica de Bakhtin, que deveria nortear o processo de conhecimento de uma língua, nem sempre é fácil, já que vivemos em um mundo caracterizado pela fragmentação, no qual o homem é marcado constantemente em categorias dicotômicas e excludentes. É importante frisar que o entendimento de enunciado neste trabalho segue o de Bakhtin (2014), segundo o qual

[...] é de relação com a realidade existente, com o sujeito falante real e com os outros enunciados reais (relação que faz que um enunciado seja o primeiro a articular o

verdadeiro, o falso, o belo, etc.). O enunciado sempre tem um destinatário [...] de quem o autor presume uma compreensão responsiva. (BAKHTIN, 2014, p. 353).

Na compreensão responsiva, a relação do professor-estudante deve ser dialógica. Nela se enfrentam dois sujeitos na construção do conhecimento de forma coletiva e partilhada.

Tais enunciados estão carregados de significação, que envolvem vários fatores, como éticos, políticos, afetivos, econômicos, entre outros, para que possam ser compreendidos. Numa visão dialógica, jamais podem ser negados, pois o mundo é um acontecimento vivo.

As imagens reificadas da dialética monológica são profundamente inadequadas para se compreender a vida por meio do discurso. Cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida (BAKHTIN, 2014, p. 103).

Concomitantemente aos enunciados delineados acima, a defasagem no aprendizado dos estudantes também pode comprometer a compreensão dos enunciados do livro didático, no entanto, quando a linguagem favorece mais aqueles que têm experiências culturais mais profundas, isso é um agravante para a educação pública.

Nogueira e Catani (2015, p. 63) afirmam, baseados em Bourdieu: “O que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo”. Em determinadas situações, no dia a dia escolar, tais proposições ficam mais evidentes e desafiadoras. O professor de escola pública não dispõe de tempo para “reformular” o livro didático e adequá-lo à situação de aprendizado de cada estudante.

Das experiências docentes, destaca-se que, durante a escolha do livro didático, em muitas ocasiões, a análise do material é realizada nos intervalos de recreio; boa parte dos profissionais trabalham em até três unidades escolares e não conseguem encontrar-se para debater sobre o material a ser escolhido. O conteúdo que deveria corresponder à realidade dos estudantes fica limitado. Mesmo com planejamento, o livro didático se torna indispensável, já que o material impresso é caro e, em muitas unidades de ensino, cada professor tem um número limitado de cópias por turma. Isso deixa o professor amarrado ao livro.

Para Melo e Urbanetz,

Um dos desafios que os profissionais da educação enfrentam na realidade escolar é o fato de que normalmente os objetivos de sua disciplina já estão predeterminados pela escola ou pelo livro didático. Compreender em que medida isso contribui ou atrapalha é uma das tarefas e um desafio [...], pois a perspectiva de um projeto pedagógico coletivo é mais emancipatório. (MELO; URBANETZ, 2012. p. 81).

Em determinados momentos, os enunciados do livro didático antecipam conteúdos e gêneros textuais, como se todos os estudantes já tivessem tido acesso a eles, sem levar em consideração a heterogeneidade de uma sala de aula. Embora se compreenda

que é papel do professor mediar a relação de aprendizagem entre o estudante e o livro didático, acredita-se que a compreensão dos enunciados pelos estudantes, em inúmeros casos, somente ocorre após a intervenção do professor. Alguns estudantes dizem: – Agora entendi! –, ou seja, a explicação do professor foi entendida pelo estudante, mas a do livro não. Por que o enunciado do livro didático, material que circula no país de ponta a ponta, não pode ser mais simples e claro, de forma que o estudante o compreenda?

Nesse sentido, indo ao encontro da concepção de Bakhtin (2014, p. 96), a linguagem não pode estar “separada do seu conteúdo ideológico ou vivencial, isso constitui um dos erros mais grosseiros da linguística formalista”, pois esta, ao desconsiderar a enunciação e o contexto em que ela ocorre, apoia-se basicamente em monólogos mortos, quer dizer, isolados, fechados e monológicos.

Nesse viés, “os fatores que vão à contramão de um ensino de qualidade afetam os educandos que não tiveram acesso a meios que lhes ajudassem na compreensão do conteúdo, pois a violência simbólica nunca se exerce de fato, sem uma forma de cumplicidade” (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 25).

Numa interpretação textual (7º ano), no conteúdo sobre heróis da literatura, o livro apresenta uma crônica, intitulada “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria. O gênero – crônica – é mais conhecido dos estudantes, pois é um texto mais acessível, que mobiliza estruturas linguísticas próprias, narra eventos do cotidiano; geralmente trabalha-se desde os anos iniciais, com o mesmo gênero. O problema identificado na análise realizada está no enunciado seguinte, a partir do qual o estudante deveria interpretar: “1) O texto lido foi extraído de um livro de crônicas [...]. Apesar de ser uma crônica, o texto se intitula ‘carta aberta ao Homem-Aranha’. O que é uma carta aberta? Qual é a diferença entre uma carta aberta e uma carta pessoal?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 20).

Considera-se que, nesse momento, se não houver a intervenção do professor para explicar o que é uma carta aberta, o estudante terá dificuldades de interpretação. Entende-se, então, que o enunciado necessitaria de maiores explicações para que o estudante pudesse relacionar a ideia do texto com uma carta aberta. Se ele não sabe as características do gênero, como poderá interpretá-lo? Nessa lógica, as análises em relação ao livro didático devem ser reflexivas e aprofundadas, caso contrário, não contribuirão para o acesso esclarecido aos bens culturais pelos estudantes.

A tira indicada na Figura 1, de Fernando Gonsales, é apresentada ao se trabalhar o conteúdo “Variedades linguísticas” no 6º ano.

Figura 1 ►

Variedades linguísticas.
Fonte: Cereja e
Magalhães (2015, p. 35)



O enunciado apresenta questões como: Que palavras causam estranhamento à mulher? Como provavelmente ela diria essas palavras? Analisa-se que a surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante que desmoraliza essa forma de se falar, pois induz o estudante a respostas diretas e com pouca reflexão a respeito do dialeto caipira.

Na sequência da atividade, são conceituadas, de forma genérica, as variedades linguísticas, relacionando com o tamanho do Brasil, a pobreza, a riqueza, a localização, a idade, a profissão e a escolaridade. Explica-se ainda que a linguagem das pessoas mais pobres, analfabetas e de baixa escolaridade é a menos privilegiada, e somente é citada a questão do preconceito linguístico, sem maiores preocupações em fazer os estudantes refletirem sobre o assunto. Em um quadro, explica-se que conhecendo a norma-padrão e apropriando-se de variedades de prestígio social, o cidadão fica em pé de igualdade linguística com as outras pessoas e, assim, torna-se mais fácil ouvirem sua voz e respeitarem os seus direitos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015).

Sugere-se que, se não souber falar corretamente, de acordo com as normas estipuladas, o cidadão corre o risco de não ser respeitado? Quem seriam as outras pessoas a que o enunciado faz referência?

De acordo com Mészáros (2008), há uma abordagem incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática,

[...] pois define a educação como atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que não são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia” e subversão. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem considerados objetos e manipulados, em nome da superioridade da elite: meritocrática, tecnocrática, empresarial, ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

O conceito de norma-padrão de acordo com o enunciado do livro em questão seria uma referência, uma espécie de modelo ou lei que normatiza o uso da língua, falada ou escrita, e a norma culta, variedades empregadas pelos falantes urbanos e de renda mais alta (CEREJA; MAGALHÃES, 2015).

É prudente supor que um estudante com dialeto caipira, após uma fragilizada leitura acerca da variação linguística, pode desenvolver um pensamento equivocado em relação às próprias origens e à maneira como fala. O fato de a mulher na tira de Fernando Gonsales devolver o papagaio ao comerciante, hipoteticamente, por não ter se identificado com a linguagem dele, ou por vergonha, que sentimento desperta em um estudante a não ser a exclusão? Uma exclusão preestabelecida já no âmbito familiar, pois, de acordo com o trabalho de Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 46),

Na realidade, cada família transmite a seus filhos mais por vias indiretas que diretas, um capital cultural, *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Frente a esse sistema, a função da escola deve ser de dar continuidade à vida social, para cumprir seu papel educativo e servir às classes subalternas no seu processo de progressão social. Para Melo e Urbanetz (2012),

[...] o limite da ação da escola, e é essa a dialética entre a escola e a sociedade, é que somente a sua ação não garante a transformação social, pois fica limitada em ambiente maior a que se localiza. No caso da atual sociedade, a ação da escola, mesmo sendo progressista, esbarra numa realidade ideologicamente tomada pelo pensamento conservador tal como vemos, por exemplo, na ideia, tornada unívoca, de que a escola deve formar para o trabalho (MELO; URBANETZ, 2012, p. 53).

Pois “a análise da escola que realizamos é concebida sob a perspectiva de um espaço contraditório, um lugar de produção de conhecimento, e não apenas uma mera instância criada pelo Estado para transmitir e reproduzir sua ideologia” (BITTENCOURT, 1993, p. 17).

A escola é por excelência o lugar do conhecimento científico e sistematizado, mas não pode servir para transmitir, de forma camuflada, o que uma cultura determina sobre a outra. Para Bourdieu e Passeron (1992), essas imposições se caracterizam como um poder carregado de significações, que se tenta legitimar em uma sociedade: “[...] todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 18).

Nesse sentido, ao considerar enunciados que valorizam apenas uma forma de linguagem, ou mais uma que a outra, deve-se ponderar se nesse momento não estaremos afastando os estudantes do conhecimento que lhes é garantido por lei, pois, segundo Rego (2015),

O sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo [...] reconstrói no pensamento este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 1995, p. 98).

O processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração a vida do estudante, suas relações reais, as dificuldades enfrentadas, os anseios, o momento histórico em que se vive, a frivolidade das relações no século XXI e as controvérsias da adolescência (quando se trata dessa etapa). Todos esses fatores devem ser observados com o conhecimento a ser trabalhado. Portanto, a relação entre estudante e professor deve se construir no diálogo, em que os falantes, conforme Bakhtin, se constroem e constroem juntos os textos e os seus sentidos.

3.3 Linguagem iconográfica do livro didático

Sabe-se que o livro didático sofreu consideráveis modificações nos últimos anos, seja em relação à aparência, estrutura, seleção, gêneros textuais ou iconografia. Em relação à

iconografia, o livro em análise apresenta diversas etnias, porém, há prevalência nas imagens de homens/jovens/crianças brancas. Os autores também optam por charges/cartuns com tom irônico e humorístico. Percebe-se a preferência por obras clássicas.

Nas Figuras 2 e 3, apresentam-se alguns desses exemplos.

Figura 2 ►

O julgamento de Páris (1639).

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 55)



Figura 3 ►

Os amores de Páris e Helena por Jacques-Louis David (1788).

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 57)



A obra retratada na Figura 3 é abordada ao se tratar do gênero mito. Os enunciados do livro didático fazem questionamentos em relação aos retratos nus femininos, que evidenciavam o padrão de beleza na época. Entretanto, a obra trata da temática acerca do belo enquanto estética, de uma maneira incompreensível para estudantes de 7º ano, que não tiveram leituras acerca do assunto. Ademais, as imagens apresentam o nu sensual, que pode despertar interpretações ambíguas. Para Bakhtin, os discursos ideológicos são assim definidos: “Se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico, os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais” (BAKHTIN, 2014, p. 34).

Nas Figuras 4 e 5, são apresentadas as imagens de *A última ceia*, de Leonardo da Vinci, e *A última janta*, de Maurício de Sousa, respectivamente, que estão localizadas na página nomeada “Divirta-se” do livro didático. Nela, o autor faz uma explicação sobre a obra de da Vinci e a sua biografia. No entanto, são imagens com sentidos contraditórios em relação à religiosidade.

Figura 4 ▶

A última ceia (1495-7),
de Leonardo da Vinci.

Fonte: Cereja e
Magalhães (2015, p. 99)



Figura 5 ▶

A última janta (2007),
de Maurício de Sousa.

Fonte: Cereja e
Magalhães (2015, p. 100)



Nas Figuras 6 e 7, percebe-se certo alheamento em relação a obras e autores brasileiros. As ideias, embora relacionadas às imagens, ficam distantes da realidade do estudante de escola pública, que tem contato com as obras clássicas somente na escola; poucos têm acesso a museus ou se interessam pelo clássico.

Figura 6 ▶

Meninos em um pasto (1874),
de Winslow Homer.

Fonte: Cereja e
Magalhães (2015, p. 110)



Figura 7 ▶

Julie Manet com
gato (1887), de Renoir.

Fonte: Cereja e
Magalhães (2015, p. 115)



É evidente que apropriar-se desse conhecimento é importante e faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Porém, algumas obras têm um caráter abstrato para alunos de 7º ano, o que os distancia do conhecimento que se deseja construir. De acordo com Nogueira e Catani (2015, p. 56), isso seria a “[...] lógica de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”, seria uma hierarquia dos valores e ideias de forma manipulada, e que dá aos prestigiosos superioridade sobre os humildes.

Os discursos da língua, muitas vezes, levam a crer no caráter monológico e neutro. Porém, para Bakhtin, a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra, e sim complexa, pois “Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes; nos textos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas. [...] nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e se faz o discurso da verdade absoluta, única, incontestável.” (BARROS, 2001, p. 36).

Debruçando-se sobre os enunciados do livro didático e sobre a sua contribuição para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas, guiando-se pela perspectiva de Bakhtin (2014) quando afirma que um enunciado só pode ser compreendido no interior do contexto social, político e histórico em que ele acontece, percebe-se, nitidamente, o papel da escola como reprodutora de ideologias que vão desde os enunciados dos livros até o currículo oculto, presente nas atitudes e valores pregados pelas instituições e considerado por Bourdieu (2003) como violência simbólica porque age nas sombras, ocultando sua verdadeira face.

Entretanto, essa mesma instituição, como nos lembra Bittencourt (1993), é contraditória e abriga no seu interior o conflito e a dominação. Se a escola pode ser encarada como espaço de reprodução e transmissão de ideologias e de divisão social do trabalho, também produz conhecimento e comporta oposição e resistência a projetos hegemônicos.

4 Considerações finais

Ao se tomar como ponto de partida os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula e, nesse caso, o enunciado do livro didático e suas possíveis implicações, com base na perspectiva dialógica de Bakhtin e na violência simbólica de Pierre Bourdieu, foi possível perceber por meio de análise de enunciados e imagens uma tendência à normatização da norma-padrão e às imagens clássicas nos enunciados do livro didático. Tal elucidação responde ao questionamento levantado no início deste estudo, já que os enunciados do livro didático abordam uma linguagem mais erudita, que fica muitas vezes além da compreensão de muitos estudantes.

A preferência por uma linguagem mais elitizada constitui-se como violência simbólica, já que está aparentemente implícita nas relações de linguagem. E isso acaba comprometendo o processo de ensino-aprendizagem, afastando, de forma camuflada, os estudantes menos favorecidos enquanto as classes mais abastadas utilizam a instituição escolar para manipular e ser detentora do conhecimento e de bens culturais.

Entretanto, são necessárias mais pesquisas acerca do assunto abordado, visando maior aprimoramento da análise, já que outros fatores também são responsáveis pelo alheamento no processo ensino-aprendizagem na rede pública de educação e que o olhar acerca dos enunciados de modo dialógico é recente.

De qualquer forma, o debruçar-se sobre tais literaturas resultou em reflexões acerca das práticas pedagógicas. Apesar de todas as contradições do sistema educacional brasileiro, o professor, embora pertencente ao sistema, tem papel fundamental, pois ele conserva uma liberdade que lhe é inerente; ele pode transformar, inventar, construir. O livro didático é uma ferramenta de trabalho; um olhar ponderado sobre ele poderá redefinir o processo de ensino-aprendizagem, assim como a relação dialógica com alunos, sobretudo com aqueles que se veem muito cedo excluídos do conhecimento escolar, pelas mais diversas situações. O professor, ao ter condições objetivas de formação e trabalho, vivencia as contradições no seu dia a dia em sala de aula, se redefine e, a partir dos problemas postos pela prática social, gera novos conhecimentos, o que permite transformar a sua própria prática e a sociedade em que está inserido.

Financiamento

Esta pesquisa não recebeu financiamento externo.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: estudo das ideologias e filosofia da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 25-35.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 1 out. 2020.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. M. **Português: linguagens**. (6º ao 7º ano). 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Experimental (2019)**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/etapas/testes-do-censo-2022/censo-experimental.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida: pulsações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu**. Escritos de Educação: seleção, organização, introdução e notas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.