

---

# UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Celdon Fritzen  
Gladir da Silva Cabral  
Professores do Departamento de Letras da UNESC*

## Resumo

O objetivo deste artigo é divulgar parte dos resultados de uma pesquisa científica que teve como objeto os livros didáticos de Português (1964-1996). Estes são analisados segundo categorias que abordam as possibilidades emancipadoras de textos e atividades neles propostos. Suas modificações editoriais e pedagógicas também são objeto de consideração.

## Palavras-chaves

Língua Portuguesa, livro didático, conhecimento, ensino fundamental.

## Abstract

The objective of this article is to publish part of the results of a scientific research based on Portuguese textbooks (1964-1996). The books are analysed according to some theoretical categories that treat the emancipative possibilities of the texts and the activities proposed. Their editorial and pedagogical modifications are also object of study.

## keywords

portuguese, textbooks, knowledge, basic school.

---

Em 2001, a UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) incentivou internamente a formação de grupos de pesquisa. um grupo multidisciplinar voltado ao estudo de problemas pedagógicos se organizou, escolhendo como objeto comum para as investigações o livro didático. O objetivo seria rastrear e refletir sobre as mutações histórico-pedagógicas que o livro didático teria sofrido ao longo do período de 1964 a 1996. Delimitamos as cinco escolas mais antigas dos maiores municípios da região onde situa a UNESC e utilizamo-nos de entrevistas com professores com larga carerira no magistério para a identificação dos livros de Matemática e Língua Portuguesa usados na rede pública estadual. O estudo que aqui oferecemos diz respeito às conclusões acerca dos livros de Língua Portuguesa.

Neste estudo, estabelecemos três categorias que nos auxiliam a coordenar a análise de livros adiante apresentados: conhecimento reprodutivo, conhecimento criativo-reprodutor, conhecimento emancipador.

Por conhecimento reprodutivo entendemos o saber adquirido por meio do ensino regulado por

atividades de aprendizagem do tipo simples, que oferecem um determinado modelo (seja uma reflexão de gênero, seja uma equação Matemática, por exemplo) para ser imitado ou seguido. Nesta modalidade, a capacidade de memorização é que exige do aluno, sem prejuízo do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Sublinhe-se que tanto a imaginação quanto a memorização são componentes do processo de aprendizagem. Contudo, a eleição exclusiva delas pode inibir o trabalho intelectual do aluno, tendo em vista que o seu raciocínio se fixará na repetição automática de uma dada estrutura apontada pelo modelo.

Por conhecimento criativo-reprodutor entendemos a apropriação resultante de recursos que priorizam habilidades cognitivas para além da memorização. As atividades propostas no livro didático levam o aluno a criar estabelecer relações (distinguir, transferir, aplicar, entre outras) que exigem maior nível de elaboração mental, ultrapassando o simples exercício de repetição. No entanto, o conjunto de atividades de aprendizagem que incita as capacidades intelectuais do aluno ainda padece de um aspecto reprodutor, localizado, não somente na obediência à repetição de um modelo, mas na



negligência da reflexão sobre a dimensão sociopolítica do contexto no qual se insere o educando. Este, por omissão ou determinação do projeto político do livro-texto, acaba por reproduzir valores que não o ajudarão a construir-se como cidadão capaz de interferir criticamente na sociedade.

Por conhecimento criativo-emancipador entendemos o saber decorrente daquelas propostas de atividades que, além de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, não negligenciam a análise das contradições constituintes do/no ambiente sociopolítico do educando. Ao invés formar sujeitos criativos, mas destituídos de autonomia crítica, essa modalidade visa à formação emancipadora do homem, fazendo surgir no processo de ensino-aprendizagem as tensões nas quais a própria escola está enredada. Não se objetiva somente propiciar um dinamismo cognitivo nos alunos com o livro-texto, porém fazê-los refletir sobre o próprio processo de construção do seu conhecimento, de modo que eles possam conscientizar-se das determinações históricas que permeiam a sua cotidianidade.

Frisamos que as categorias acima explicitadas longe estão de nos parecer uma classificação absoluta sob a qual distribuiríamos as publicações didáticas em questão. Não foi nosso objetivo a realização de um estreito exercício taxionômico, mesmo porque sabemos do caráter complexo e dinâmico da realidade. Essas categorias sublinhem, nos serviram como horizonte, um espectro que nos possibilitou situar as atividades pedagógicas dos livros-texto à frente analisados. Todavia, nada impede que o mesmo livro apresente, em diferentes momentos, aspectos que contemplem mais de uma das categorias propostas. Em última instância, nosso esforço de categorização buscou criar ferramentas comuns para a análise dos livros-texto das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas antípodas pelo senso comum.

Devido ao grande número de obras de Língua Portuguesa usada pelos professores, houve uma necessidade de imprimir uma delimitação metodológica ao conjunto de livros identificados. Resolvemos trabalhar não com todos os títulos mencionados, mas com uma amostragem.

Assim, tomamos o exemplar mais antigo que foi mencionado pelos professores e localizado por nós<sup>1</sup> e, para efeito de análise comparativa, selecionamos mais dois cortes cronológicos com intervalos aproximados de dez anos. Livros-texto de 5ª e 8ª série foram inquiridos. Os selecionados para análise foram: *Atividade de Comunicação em Língua Portuguesa* (SARGENTIM, 1975 e 1977), *Visão global* (CONRADO, 1987), *Reflexão e ação* (PRATES, 1984), *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* (SARGENTIM, 1984), *Português: palavras e idéias* (NICOLA & INFANTE, 1991 e 1995), *A palavra é sua: Língua Portuguesa* (LUFT & CORREA, 1996). Eleitos os livros paradigmáticos para este estudo em particular, procedemos então a investigação das formas assumidas pelo livro didática no decorrer deste período de cerca de vinte anos.

As questões que pautaram a análise dos livros do período delimitado foram organizados em torno de tópicos: os tipos de textos usados; as propostas de interpretação dos textos; a relação entre os textos e o ensino do idioma vernáculo. A relação entre as atividades dos livros-texto e as categorias de análise antes mencionadas também foi articulada. Ver em que medida as propostas pedagógicas sugeriam formas de conhecimento reprodutivo, criativo e/ou emancipador foi uma das estratégias de análise.

### Os gêneros textuais

Antes de fazer as considerações específicas sobre os livros relacionados, apresentaremos um panorama dos gêneros que compõem no conjunto de livros didáticos identificados em nossa pesquisa; panorama eclético composto de poemas, contos, crônicas, fragmentos de romance e livros infantis, fábulas, canções, histórias em quadrinhos, charges, tiras (cartoons), textos de propaganda, ensaios filosóficos e científicos. há também recortes de antigo jornal, revistas científicas, cartas, verbetes de dicionários e redações de autoria de estudantes.

Gêneros mais frequentes nos livros didáticos, o conto e a crônica aparecem nos anos 70 com uma frequência de 21,53% na 5ª série e 40,9% na



8ª. Na década de 1980, esse índice é de 16,63% nos livros de 5ª série e 22,76% nos livros de 8ª. Na década de 1990, já é possível encontrar 27,08% nos livros de 5ª e 19,13 nos livros de 8ª. Nesses números estão incluídos apenas os textos integrais, fragmentos são computados numa classe em separado, tendo em vista a sua incidência. Adiante parar a presença de textos de fábula e de literatura infantil, lenda e mitos. na década de 1970, há 11,11% de fábulas nos livros estudados da 5ª série. Nos anos 80, as fábulas ocorrem em 9,38% dos livros de 5ª e 3,45% nos livros de 8ª. nos anos 90, esse número é de 5,56% na 5ª e 0,72% na 8ª série. Ao longo dos anos, percebe-se que houve uma diminuição de preferência pela fábula, pois começam a concorrer com elas histórias infantis, quadrinhos e charges.

Chama a atenção a grande incidência de textos ensaísticos científicos ou de caráter filosófico, ético, na década de 80, para os alunos de 8ª série (15,17%). Crescem consideravelmente, também, os exertos de textos jornalísticos, científicos, ensaísticos e de propaganda, que na década de 1990 somam 4,17% dos livros de 5ª e 10,47% dos de 8ª. na medida em que textos jornalísticos, científicos, ensaísticos e de propaganda vão ocupando espaço no livro didático, sobra menos lugar para a tradicional presença dos textos consagradamente tido como literários, ficcionais, poéticos e dramáticos. A linguagem coloquial chega, e para ficar, enquanto os textos literários escolhidos são geralmente contemporâneos, infantis, ou de mais fácil assimilação, como os de conto ou crônica.

O período que contou com a menor quantidade de textos poéticos foi o dos anos 80 (apenas 12,5% na 5ª e 17,93% na 8ª série). na década de 1990, a proporção de textos poéticos em livros de 5ª série é de 25% e nos de 8ª é de 18,41%. percebe-se um retorno da poesia nos anos 90. Semelhantemente, a canção vem ocupando espaço crescente nos livros didáticos, o que parece indicar um reconhecimento da cultura popular e a influência que a música tem no público adolescente.

Chama também a atenção a quantidade de "fragmentos" que aparecem nos livros didáticos, quase formando um novo "gênero". Trechos de ro-

mances, contos e poemas são pinçados e colocados no livro didático, muitas vezes, sem o devido critério, outras vezes sem a necessária contextualização, sem as referências bibliográficas, que poderiam remeter os alunos às obras originais. Sublinhe-se que há uma tendência, nesse aspecto positiva, nos livros-texto recentes em apresentar dados bibliográficos sobre os textos selecionados.

Nos livros de 5ª série, em geral, há mais fragmentos que nos de 8ª. Nos livros da década de 1970 analisados, havia 34,03% de fragmentos nos de 5ª série e 13,63% nos de 8ª. Na década de 1980, o índice foi o mais alto de todos, 54,69% de fragmentos de livros de 5ª e 28,28% nos de 8ª. Nos anos 90, a porcentagem foi de 22,92% para os livros de 5ª série e de 15,16% para os de 8ª. Esses números parecem mostrar que a maior parte dos textos presentes nos livros didáticos são compostos de fragmentos, e não de textos integrais. Isso parece dificultar ainda mais o propósito de se conseguir trabalhar o texto num nível emancipador, visto que o texto original é destacado do seu contexto e apresentado de modo abrupto ao aluno, sem a devida acomodação. O fragmento é sempre um corte, muitas vezes infeliz e mal feito.<sup>2</sup> O uso dele às vezes é inevitável, mais precisa ser cuidadoso, criterioso e bem articulado.

Os textos de história em quadrinhos, charges e tiras (cartoons) aparecem timidamente nos anos 1970: 6,25% na 5ª série e 9,09% na 8ª série, depois caem para 4,69% na 8ª nos anos 1990. O que indica um intenso crescimento, que vem no contexto da influência da mídia (TV, revistas) nos tempos presentes e de uma visão mais tolerante e abrangente em relação ao conceito de cultura e produção textual, permitindo a inclusão de gêneros mais populares.

Fenômeno que surge nos anos de 1970 e que se afirma como uma tendência nos anos seguintes é o recurso da ilustração nos livros didáticos. Ele surge com o desenvolvimento da tecnologia que permite a criação, o uso, e então o abuso, da editoração gráfica. É isso que permite a maior inserção de textos de histórias em quadrinhos, cartoons, e charges, bem como cartazes de propaganda, fotos tiradas de revistas e telejornais. Quase todos os textos são acompanhados de ilustração farta e colorida. per-



cebe-se também uma evolução na qualidade da imagem.

Uma constatação que fazemos no estudo do livro didático nos anos 70, 80 e 90 é a repetição do formato da unidade do livro didático: a padronização de suas partes e seqüências constitui assim um gênero à parte. Osman Lins já havia notado uma certa repetição no livro didático, que ele entende como falta de originalidade, dizendo que “os autores se parecem entre si de modo inquietante na atitude para com o texto literário” (1976, p.16). Parece que, em parte, isso se deve aos rigores da realidade mercadológica, que tende a criar modelos bem sucedidos que são exaustivamente repetidos e confirmados. Evidentemente, alguns livros tentam fugir ao padrão geral, mas isso apenas vem a confirmar a existência de um formato padrão, que consiste 13,63% nos de 8ª. geralmente em: texto principal da unidade, análise do texto, estudos lingüísticos e gramaticais, um segundo texto para leitura, atividades de entendimento e produção textual; isso tudo de um modo bastante previsível e convencionalizado.

Após essa visão panorâmica sobre os gêneros textuais usados pelos livros didáticos, gostaríamos de tecer considerações sobre mais específicas sobre os livros que antes especificadamente delimitamos. à primeira vista salta aos olhos que a crônica sem dúvida é o gênero literário que mais neles se apresenta. Há uma permanência do uso da crônica no livro didático, provavelmente devido ao seu poder de envolver o leitor numa atividade descontraída, seja com humor ou lirismo. Esta é uma característica que já notara Lins (1976), quando estudou as modificações dos livros-texto em face dos antigos compêndios de gramática e literatura da década de 60, expediente que visaria a oferecer “o que há de mais fácil e digestivo em matéria de texto” para os educandos (p.148). Lembrava que o recurso de textos acessíveis nem sempre produziam a competência necessária para o leitor desafiar textos mais exigentes e complexos.

É sobre essa “digestibilidade” que gostaríamos de considerar a frequência cada vez maior de gêneros não propriamente literários: as histórias em quadrinhos, os cartoons e propagandas. olhando os livros de 8ª série em questão, há um texto de

propaganda em Sargentim, há duas histórias em quadrinhos, mas em Nicola & Infante há cinco. nenhum cartoon em Sargentim, mais seis em Luft & Correa (1994) e 23 em Nicola & Infante.

Pensamos poder ser danosa essa sobrevalorização do figurativo, que já inunda o nosso dia-a-dia, nos livros-texto. A defesa dos recursos ilustrativos pode fundamentar-se no posicionamento crítico que o aluno deve assumir diante de textos apelativos do mundo da publicidade que nos rodeiam, já que pela análise ele poderá conter os mecanismos falaciosos, arquitetados sobre estereótipos e valores que presumem uma consciência retificada. Tudo bem: a crítica estruturalista já nos ensinou a ver todos os textos como um sistema de valores que a apreciação pode desconstruir. Contudo, o que foi dito por Lins (1976) acerca da “Disneylândia pedagógica” nos livros-texto nos parece ser ainda significativo. O que vemos nas edições mais recentes observadas, não é tanto um empenho em desconstruir a ideologia do texto de propaganda, do que apelar ao colorido para chamar a atenção do educando. muitas vezes uma ilustração de uma meia página é usada para exemplificar um uso de uma conjugação adversativa (NICOLA & INFANTE, 1995, p.159). Será que esses recursos possibilitam uma compreensão crítica do que é fetiche da mercadoria ou repõem a mesma veneração crédula sobre ela?

A necessidade de criar um produto consumível e dentro de uma roupagem supostamente atualizada e dentro dos padrões de “qualidade” gráfica e pedagógica força o uso interno da editoração gráfica. João Bastita de Araújo oliveira, Sonia Dantas pinto Guimarães e Helena maria b. Bomény comentam, em seu livro A política do livro didático, de 1984, a ingerência das leis de mercado e sua influência nos rumos da história do livro didático no Brasil. “O ‘mercado’ criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolarizada”, atestam ele (OLIVEIRA et al, p.11).

Com relação às histórias em quadrinhos e aos cartoons, deve-se mencionar que eles são, na mai-



or parte, finalmente escolhidos e possuem caráter humorado e inteligente. São tiras de Angeli, Quino, Fernando Gonsales, entre outros, que integram os livros-texto.<sup>3</sup> Todavia, a pergunta que deve ser posta é a de que, já adolescentes, a ênfase em textos de apelo visual como modo de atrair o aluno garante formação de hábitos de leitura. É de leitura inquiridora, pois muitas vezes as tiras apenas são lançadas para fazer comentários sobre usos gramaticais (LUFT & CORREA, 1994, p.48). Já Luís Camargo considera a inclusão das histórias em quadrinhos fenômeno positivo e chama a atenção, na produção de livros de português de 5ª série, para a “incorporação das histórias em quadrinhos como estilo de ilustração e até mesmo como objeto de conhecimento. Houve tempo em que os quadrinhos eram considerados leitura perniciosa ou, no mínimo, não aconselhável” (CAMARGO, p.108). Ele até argumenta que “[a] ‘leitura de imagem’ funciona como um aquecimento para a leitura dos textos, na maior parte literários, de autores brasileiros.” (p.109)

Sem menosprezar o ponto de vista de Camargo sobre as histórias em quadrinhos e sua validade pedagógica, contudo o que se evidencia nas edições mais recentes é um apelo intenso às figuras e à cor, por vezes, gerando, pelo exagero, poluição visual. Caso frequente, parece-nos, em Nicola & Infante, já que existem páginas em que o texto escrito é raro, comparado à profusão de ilustrações. Ora, esse pacto com a força da imagem, já tão presente no universo de nossa sociedade moderna, contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura? Num mundo como o nosso em que os apelos visuais são tão insistentes, será que o livro-texto, organizado feito um desfile carnavalesco, não é mais elemento que põe em segundo plano o exercício da leitura tradicional, desvencilhada de ilustrações e amparada somente no poder engendradora da imaginação do leitor?

Nas entrevistas, os professores assinalavam que no decorrer de sua carreira observaram mudanças no livro didático. Contudo, do ponto de vista dos textos, o que se pôde observar foram menções a algumas coleções que apresentavam uma seleção que privilegiaria a atividade crítica do leitor, instigando-o a pensar a sua relação com o mundo. É o

caso de Prates e Conrado que apresentam textos de caráter ensaístico ou dissertativo. Devido à proximidade de publicação destas obras, creio que as razões para essa preocupação em relação ao conteúdo dos textos devem ser procuradas no ambiente sociohistórico vivido pela escola em meados da década de 80, tanto nos aspectos de renovação pedagógica, quanto no ambiente político. Em relação a este, todo um processo de transição da ditadura militar para o regime democrático estava se operando. Veja-se que os livros-texto em questão são ainda pouco posteriores ao movimento das *Diretas Já*, o qual promoveu o debate sobre a questão da representatividade democrática na sociedade brasileira. Paralelamente, as teorias pedagógicas baseadas no marxismo ganhavam espaço nas academias, defendendo um tipo de educação que privilegiasse o desenvolvimento do espírito crítico do educando. Situar este nas tensões que constituíam a história que ele estava vivendo enquanto elemento social tornava-se um objetivo dessa linha pedagógica que, por sua vez, se refletiu diferentemente nos livros-texto de Prates e Conrado.

### As atividades de interpretação

No que se refere às propostas de interpretação trazidas, os livros-texto, excetuando o que aconteceu em Prates e Conrado, que depois comentaremos, a ênfase é menos na formação de um leitor articulador de significados que num reproduzidor das informações textuais. Brandão e Micheletti refletiram sobre essa propensão limitadora na investigação dos textos nas escolas, principalmente com os literários. Dentre os textos, as autoras destacam o texto literário como o mais aberto e lacunar, portanto aquele que mais envolveria a participação dialógica do leitor. Contudo, tal característica do texto literário não é explorada pelas escolas, cuja linguagem “volta-se, equivocadamente, apenas para a praticidade, por isso encara a literatura como algo suspeito, frívolo. Ler histórias, no 1º grau, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber seqüências, ações, espaços, em suma, a extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial, informativa” (CHIAPPINI, 1998, p. 25). Tal concepção de leitura levaria à perda da sensibilidade e criatividade envolvidas no discurso artístico.



Entre os livros que delimitamos para a investigação, os de Sargentim, de Luft & Correa e de Nicola & Infante, de modo geral, mais condicionam a um conhecimento reprodutivo que ao conhecimento criativo e emancipador, não revelando grandes mudanças, apesar da ênfase que sempre pregam à importância da leitura crítica. Veja-se o caso de Sargentim.

A análise do texto inicial do livro de Sargentim para 5ª série, "Encontro na lanchonete", é composta basicamente de uma série de perguntas e respostas, todas elas de cunho objetivo e formal, isto é, atingindo apenas a superfície do texto, perguntas que fazem o aluno ir em direção ao texto em busca de informações básicas como: quando? como? em que lugar? que expressão? (1977, p. 7). Isso confirma o que Marcuschi (1996) bem comentou, em seu artigo "Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua?", que "[a] maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* e então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a *reflexão crítica sobre o texto*" (p. 64). Constatamos que nenhuma pergunta exige o uso das faculdades cognitivas mais complexas.

Porém, o livro de Sargentim tem um belo exemplo de abordagem emancipadora, não em termos diretamente sociopolíticos, mas num nível fenomenológico, quando faz a criança pensar a sua relação com o mundo. A unidade 7 traz na abertura um poema de Cecília Meireles, e como texto secundário um poema de um menino de 12 anos chamado Victor Barroca Moreira. O poema é uma carta do menino à sua professora, nessa carta o menino fala de sua tristeza pela perda da sua amiga. Nas atividades de leitura e entendimento, há questões objetivas, mas também perguntas que exigem en-

tendimento como, por exemplo: "Não poderei mais fazer poemas / este é o último da minha vida". Por que o poeta afirma isso?" (p; 106-7). Em seguida, nas atividades de redação, Sargentim usa um outro poema de aluno (Inácio da Silva Cruz, 10 anos) para propor questões ao leitor sobre a sua relação com o mundo. "O que lhe sugere: Dia de chuva? A noite? Pássaros nos fios elétricos? Uma flor? Um mendigo na calçada? Um cachorrinho? O mar?" (p. 107-8). Essas questões podem levar o aluno a pensar sobre sua vida, seu lugar no mundo e seus sentimentos em relação à realidade que o cerca.

Considerando agora a década de 80, como já mencionamos antes os livros de Pratas e Conrado apresentam um cuidado muito maior na exploração dos textos de seus livros. Diante dessa constatação, é interessante discutir sobre os modos como cada um perseguiu, em busca do ideal de autonomia intelectual, a construção de um conhecimento crítico por parte dos alunos.

Começamos pela análise do tipo de conhecimento proposto por Conrado. Dirigido a alunos de 8ª série, na faixa etária dos catorze anos, uma preocupação com o entendimento reflexivo dos textos é saliente. Prova disso é uma das seções de exploração do texto designada "Leia e reflita". Ela segue duas seções que se propõem, uma, fazer uma análise das partes constituintes do enredo ou do desenvolvimento argumentativo, e depois outra chamada "Vivência", aproximar os conteúdos do mundo do educando, de modo que o seu "processo reflexivo" possa ser explorado (p. 13). Como ilustração dessa metodologia, vejamos as atividades da unidade de abertura do livro sobre um fragmento de livro, *Exigências cristãs de uma ordem política*, da Diocese de São Mateus, intitulado "Os vários tipos de sociedade". Nesse fragmento, propõe-se uma descrição histórica das sociedades, da forma tribal à democrática, passando pela monárquica e a feudal; em seguida, discute-se o papel de denúncia que a Igreja deve assumir diante de desmandos políticos, em prol dos direitos do povo. Na seção "Vivência", depois da exploração das significações textuais realizadas na seção de análise, as questões focam aspectos de contextualização do educando em relação à Igreja: "Você tem noção da importância da Igreja na vida



do povo? O que você acha que a Igreja pode fazer para ajudar a população? Você já recorreu à Igreja para problemas materiais ou espirituais? O que você acha da participação dela?” (p. 13)

Há algumas considerações que devem ser feitas quanto à compreensão do que seja o posicionamento crítico a que o autor do livro desejaria conduzir o educando. Retome-se que é ao professor que o autor indica a possibilidade de “explorar bastante o processo reflexivo do educando” na seção vivência. O problema é que, no intuito de se enfatizar a importância da crítica, o livro *Visão Global* – que é um paradigma de uma época, não esqueçamos – muitas vezes pode comprometer o seu desenvolvimento, já que ele manipula o aluno para a assimilação de uma determinada crítica ideológica. E não estamos nos referindo somente à presença ostensiva de textos ligados a setores politizados da Igreja (são cinco nas dezesseis unidades do livro), cujo conteúdo poderia transmitir aos alunos uma crítica ideológica que em si mesma é uma ideologia. No livro didático desse período, há um perigo de que a crítica não seja elaborada pela reflexão do aluno, mas dada como uma papa mastigada a ele, já pronta.

Por exemplo, as perguntas acima transcritas são antes seguidas de um texto que já posiciona a discussão de modo tendencioso: “A Igreja não tem partido político algum. O seu partido é o povo. Ela apenas defende o direito de cada um, para ela não há regime melhor ou pior. Tudo está bem desde que o povo seja atendido e respeitado” (p. 13). Ora, essa forma que se repete antes de cada questionamento proposto ao aluno ao longo do livro já não lhe preestabelece, de algum modo, os caminhos a seguir, além de incorrer no erro de projetar uma imagem neutra sobre a Igreja? Enfim, a proposta se pretende emancipadora, mas as atividades apresentadas são extremamente coercitivas, pois conduzem o aluno para uma determinada conclusão, inibindo a criação de outras leituras.

Exemplo mais emblemático desse recurso a atividades que visariam a um conhecimento criativo-emancipador, mas que podem – dependendo sempre da atuação do professor, sublinhe-se – incorrer em um conhecimento reprodutivo, é uma

proposta de redação dada no final da unidade que explora textos envolvendo a manipulação da propaganda no mundo moderno: “Faça um diálogo entre dois rapazes. Assunto: programa ou filme que mostre a manipulação do ser humano. Características dos rapazes: o rapaz crítico deve dar uma orientação de vida ao que é altamente influenciado. Conclusão: a critério do aluno”. Ora, depois de todos os caminhos escolhidos, a conclusão a critério do aluno será uma vitória argumentativa ou uma reprodução de posições daquilo que ele já sabe o livro e o professor esperam dele? O processo reflexivo que leva à emancipação deve fazer com que o educando tome a si na sua relação com o real como uma interação sujeita a diversas determinações históricas cuja compreensão pode permitir seu posicionamento participativo e autônomo no mundo. É o aluno, em última instância, que deve perceber em si e por si o universo histórico de contradições em que está inserido. O livro e o professor são ferramentas essenciais nesse processo, mas não podem ser uma receita de pensamento crítico porque isso é o próprio tûmulo da reflexão no sentido libertador que pedagogicamente esta deve ser compreendida.

Com o mesmo empenho em promover a reflexão sobre os textos, encontramos o livro de Prates (1984). Mas, apesar de alguns deslizos,<sup>4</sup> do tipo que verificamos ser uma constante em *Visão Global*, não vamos encontrar o mesmo “paternalismo crítico” antes enfocado. Depois de duas seções destinadas ao estudo do vocabulário e a uma compreensão estrutural do texto, a seção “A sua interpretação crítica do texto” oferece perguntas com o intuito de estimular, não a reprodução das informações textuais, mas a crítica do educando. Para isto, sua principal qualidade é vincular a interpretação ao contexto do aluno. As perguntas finais das atividades propostas sempre buscam trazer a discussão do texto para a realidade do aluno, permitindo estabelecer um conhecimento não só criativo, mas também emancipador.

No seu livro para 5ª série, o primeiro texto, por exemplo, é de autoria de Dirceu Quintanilha e intitula-se “Pé de guerra”, acompanhando das referidas referências bibliográficas (PRATES, 1984, p. 8-9). O estudo interpretativo do texto inclui ques-



tões que exigem faculdades mais complexas da mente humana. Há questões que buscam encontrar a idéia central da narrativa, a identificação de causas e conseqüências das cenas, ordenação dos eventos, reflexão sobre a mensagem central, além de questões mais superficiais, enfocando aspectos textuais e estruturais (p. 10-11). Num nível mais profundo, vem a parte intitulada "A sua interpretação crítica do texto", em que o autor enumera questões que valorizam a opinião própria do aluno, bem como sua consciência da realidade em que vive. Debate-se, por exemplo, a questão da guerra como uma forma de violência e outros tipos de violência no cotidiano. Além disso, há questões que focalizam aspectos como: agressividade e calma, paz e não-violência, ira e amargura.

### Os textos e o ensino de gramática

Entre os professores entrevistados é muito presente a mudança no ensino de línguas, que a partir da década de 90 tornou-se a concepção hegemônica nos meios acadêmicos: o aprendizado das normas que regem o sistema da língua culta não deve ser ensinado fora o seu contexto de uso. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa era oportunizar o desenvolvimento da cidadania pelo uso articulado do idioma em situações sociais. Portanto, é num texto e não na abstração de situações artificiais – em que o aluno aprende em exercícios isolados de uma experiência mais concreta – que o ensino da norma culta e das potencialidades intelectuais e artísticas da língua pode ser alcançado.

Todavia, os mesmos professores referem-se a uma deficiência cada vez maior por parte dos educandos, de compreenderem os aspectos metalingüísticos do idioma. Uma espécie de queixa quanto ao alcance pedagógico das propostas contextualizadoras do ensino da Língua Portuguesa parece se perceber tacitamente nos comentários levantados.

Analisando os exercícios de gramática propostas e sua relação com o texto, porém, o que se percebe é a ausência de qualquer vínculo maior entre um e outro. Predominantemente, o que se vê é ainda um tratamento insular do texto e da gramática. Quando muito, frases ou palavras do texto são dele

retiradas para que se estude algum tópico da língua, seja sintaxe das orações, acentuação gráfica ou ortografia. Quanto a este último, os exercícios propostos, mesmo pelas edições mais recentes, ainda guardam o formato de vinte anos atrás, do tipo: "complete as palavras com j ou g". Muito pouco de inventividade e, principalmente, de articulações entre o ensino da língua numa perspectiva mais viva, próxima da realidade de uso, se vê ao longo do período que estamos abordando.

Uma distinção seria Prates (1984) e as suas sugestões de redação que antes vem acompanhadas de observações sobre o uso estilístico e expressivo que alguns expedientes usados pelos textos usados na unidade realizam. O educando, assim, pode compreender numa situação real de comunicação escrita o valor da pontuação, dos recursos poéticos, a estrutura dos textos dissertativos e narrativos. Contudo, esse tipo de proposta de Prates não ganha, lamentavelmente, uma dimensão bem articulada e completa: o predomínio neste livro-texto ainda é de exercícios que seguem o para o padrão tradicional.

### Conclusões

Ao longo do período estudado, não percebemos mudanças significativas no que se refere à renovação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nas 5ª e 8ª séries. Apesar do discurso que vincula o aprendizado do idioma ao seu uso efetivo, os tópicos gramaticais são enfocados sem relação com os textos da unidade. Quanto a estes, de modo geral, as atividades propostas exploram acen-tuadamente os elementos superficiais, sem motivar o aluno a uma interpretação dos significados mais latentes e das correlações entre texto e contexto. Da parte da seleção dos textos oferecidos, percebem-se várias mudanças. A diminuição da incidência de textos de autores consagrados da nossa literatura – quando estes aparecem, estão representados pelas suas crônicas, gênero mais acessível ao leitor e, por isso, muito presente nos livros-texto. Por influência dos meios de comunicação, observa-se a inclusão cada vez maior de histórias em quadrinhos, *cartoons*, charges, textos de propaganda, ricamente ilustrados, no intuito aparente de tornar o livro lúdico, humorado, atraente. Todavia,



isso denota um recurso apelativo que, embora possa reconhecer o valor da linguagem coloquial, pode comprometer o desenvolvimento de um leitor apto a defrontar-se com textos mais exigentes e não ilustrados.

### Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2. ed. São Paulo: Cortex, 1998.
- CAMARGO, Luís. "Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático". *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- CHIAPPINI, Ligia (org.). *Aprender e ensinar com textos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CONRADO, Salete Messias. *Visão Global*. 5. ed. São Paulo: Brasil, 1987.
- LINS, Osman. (1977)
- LUFT, Celso P.; CORREA, Maria Helena. *A palavra é sua: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1996. (1994).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua?" *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Português, palavras e idéias*. São Paulo: Scipione, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Português: palavras e idéias*. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, João Batista de Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria B. *A política do livro didático*, de 1984.
- PRATES, Marilda. *Reflexão e ação em Língua Portuguesa*. São Paulo: Brasil, 1984.
- SARGENTIM, Hermínio G. *Atividades de comunicação em Língua Portuguesa*. São Paulo: IBEP, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de comunicação em Língua portuguesa*. São Paulo: IBEP, 1977.

### Notas Finais

<sup>1</sup> Lamentavelmente, as escolas não têm a preocupação com a sua memória. Nas bibliotecas, não encontramos livros didáticos da década de 1960. Essa desconsideração, é claro, também está relacionada à idéia de descartabilidade que cerca o livro didático. no intuito de preencher minimamente essa lacuna histórica da proposta inicial de nosso estudo, gostaríamos de mencionar a análise de Lins (1977) sobre cinquenta compêndios de Português utilizados no curso médio, em meados da década de 1960. Seu objetivo era alertar professores e alunos sobre "os processos de organização de antologias, à sua maneira de encarar a literatura como coisa e sem nexos com o real" (p. 16). suas conclusões apontaram que os textos que se apresentavam nas antologias se repetem através dos tempos, alguns datados da *Antologia Nacional*, de Barreto e Laet, publicada em 1895; os escritores selecionados via de regra, não são os mais representativos da Literatura Brasileira e os textos são "páginas superficiais, sem nexos com a realidade, com os problemas quotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem" (p. 17); ainda alguns autores de livros didáticos inserem textos de sua própria composição como exemplos de boa escritura. Por fim: "a escolha dos fragmentos literários para esses compêndios vem sendo presidida pelo comodismo e a rotina, pelo desconhecimento quase total de nossas letras, pela ausência completa de senso dos valores e por um cabotinismo praticado impunemente, às escâncaras. Os autores de gramáticas, no Brasil, estão tornando cada vez menos conhecida, a verdadeira literatura de nosso país" (p. 18).

<sup>2</sup> Confirmando a presença abundante de fragmentos nos livros didáticos, podemos citar o livro *Visão global: Português consciente*, de Salete Messias Conrado, publicado em 1987 (5. ed.), que é constituído inteiramente de fragmentos de textos da literatura brasileira, a maioria livros editados há cinco anos, mais ou menos. Todos os textos trazem os dados bibliográficos completos, mas não há dados informativos sobre a vida dos autores, o contexto histórico em que os livros foram escritos, sua importância para o aluno.

<sup>3</sup> Exceção feita a Nicola & Infante (1995), os quais, em muitos casos, apresentam fragmento de histórias em quadrinhos de super-heróis. É uma intenção de aliciar adolescentes para o interesse pelo livro que move esta escolha, parece-nos.

<sup>4</sup> É o caso do fragmento de um texto de Jorge Amado, "O menino Grapiúna", o qual situa o personagem homônimo em presença do jogo de pôquer. Depois, na seção "Refletindo", Prates faz considerações sobre a permissão estatal ao funcionamento de cassinos no Brasil, o que pode caracterizar também um tipo de crítica de texto pré-pronta.