

Trabalhos em Linguística Aplicada

Número 7, 1986

Páginas 81 - 88

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
- Didatização e destruição da atividade linguística -

Eliana Maria Ruiz, João Wanderley Geraldi,  
Lilian Lopes Martin Silva e Raquel Salek Fiad  
IEL/UNICAMP

A análise e a crítica aos manuais de ensino são práticas relativamente recentes no meio intelectual brasileiro. Pode-se dizer que começaram a surgir timidamente em meados da década passada, mas só chegaram a tomar corpo e consistência no início desta década, quando os efeitos da produção e utilização, em larga escala, deste material na escola de 1º e 2º graus se fizeram sentir com maior intensidade.

Na verdade, o circuito da rede escolar de 1º e 2º graus, notadamente a rede pública, vem sendo, ao longo destes últimos 20 anos, invadido por séries completas de obras didático-pedagógicas, destinadas às diferentes áreas que compõem os currículos oficiais.

Tais séries ou são distribuídas gratuitamente por órgãos oficiais ligados ao Estado, ou são adquiridas por pais e professores. Elas fazem o movimento das livrarias brasileiras do Oiapoque ao Chuí, nos meses de março de cada ano. E também fazem o desespero dos pais das classes sociais exploradas. As séries contam, frequentemente, com o apoio de especialistas, mas, paradoxalmente, também contam com autores que se escondem atrás de pseudônimos, já que a produção de livros didáticos, especialmente nos últimos anos, não rende a seus autores prestígio no meio acadêmico, embora possa render outros dividendos.

Outro paradoxo: se a análise e a crítica deste material já estão presentes no meio universitário, elas são incipientes no ambiente escolar de 1º e 2º graus, precisamente entre seus destinatários. O esquema editorial é tão violento e a prática escolar cercada de tanta precariedade (das condições de trabalho do professor, das condições socioeconômicas dos alunos, do autoritarismo nas relações direção-professores-alunos) que os usuários deste material pouca chance têm de discutir seriamente um material que, em última instância, faz o dia-a-dia de milhares de salas de aulas deste país. Isso a despeito de todos os esforços feitos pelas entidades representativas de professores e associações de pais e mestres no sentido de incentivar o debate e a reflexão, ao menos nos períodos destinados ao planejamento do ano letivo ou em encon-

tros e reuniões de professores.

Em 1985, o Ministério de Educação patrocinou oficialmente o que seria uma escolha do livro didático mais consciente e participativa. Fez campanha pela TV, incentivou a criação de espaço para a discussão, isto tudo acompanhado de farta distribuição de títulos disponíveis. Entre uns e outros, a escolha aconteceu, mas só isso não exorcizou, e nem pretende exorcizar, o "demônio das más condições" em que se encontra o ensino no Brasil.

Na área de ensino da língua portuguesa o resultado está aí. E é a partir do manuseio das cinco séries mais solicitadas (ver quadro)

#### QUADRO

| TITULO                                         | AUTOR - EDITORA - ANO DE EDIÇÃO          |
|------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1. Reflexão e Ação em Língua Portuguesa        | Marilda Prates, SP, Ed. do Brasil, 1984  |
| 2. Português Dinâmico: Comunicação e Expressão | Siqueira e Bertolin, IBEP                |
| 3. Português Essencial                         | Siqueira e Bertolin, IBEP                |
| 4. Português Fundamental                       | Cegala, Cia. Ed. Nacional                |
| 5. PAI - Comunicação e expressão               | Mesquita e Martos, Saraiva, 6a.ed., 1985 |

que elaboramos a reflexão que se segue. Ela não representa, porém, mais um parecer a abonar ou desabonar estas obras. Elas nos serviram para uma reflexão que se pretende um pouco mais ampla.

Convém deixar claro, desde o início, que são muitas as possibilidades de abordar de manuais didáticos. Cada uma delas desvenda parte do conjunto complexo de relações deste tipo de publicação com a sociedade e a educação brasileiras. Optamos por uma linha de reflexão apoiada em discussões que há tempos vimos fazendo acerca da metodologia de ensino da língua como um todo, independentemente de sua sistematização na forma de um manual.

Todo livro didático concretiza uma proposta metodológica. Como tal, articula uma determinada forma de interpretação da realidade (uma "visão de mundo", de que emergem como essenciais uma concepção da educação e uma concepção epistemológica da área de conhecimento -- no caso, uma concepção de linguagem) com os procedimentos sugeridos para o trabalho em sala de aula.

Essa forma de conceber a questão metodológica ou a questão didática põe fim ao equívoco de considerá-las apenas de um ponto de vista tecnicizante e neutro, como se a técnica didática fosse independente do conteúdo, ou apenas este fosse determinante

daquela. Assim concebida a questão, abrem-se perspectivas para uma leitura dos pressupostos políticos e epistemológicos implícitos ao conjunto das atividades, da organização destas atividades e de sua apresentação nos manuais didáticos.

Se é assim, os manuais respondem, ainda que implicitamente, a questões do tipo: que concepções de linguagem, de educação, de aluno, e de professor estão subjacentes à seleção dos conteúdos, aos objetivos, à sequência e ao tipo de atividades? São, pois, muitas as questões que podem ser estudadas na análise de livros didáticos. Aqui, vamos restringir-nos a uma questão que não nos parece ter sido posta em relevo: a forma de organização do livro didático de Língua Portuguesa.

### ORGANIZANDO UNIDADES OU LIÇÕES

Um breve manuseio dos manuais revela de imediato que, em termos de estruturação, todos eles se organizam em unidades ou lições, via de regra subdivididas num conjunto aparentemente numeroso de atividades. Uma leitura mais atenta, no entanto, pode mostrar que tal "riqueza" de propostas se resume em apenas três tipos de atividades: leitura, gramática, redação. Vez ou outra suplementadas por alguma atividade nova, mas sempre da mesma natureza.

O que determinaria essa estruturação básica, comum à maioria quase que absoluta dos livros didáticos de língua portuguesa? Qual seria o laço a ligar uma unidade a outra? A resposta não é simples, nem pode ser dada economicamente. Ela exige, sem dúvida, uma incursão pela história do ensino da língua, pela legislação, programas, etc. e pela tradição que vem orientando a prática docente.

Para os propósitos deste estudo, no entanto, vamos nos ater apenas a um fato de difícil refutação: a prática de elaborar este material didático nestas três grandes unidades, consciente ou inconscientemente, recupera as três grandes atividades linguísticas do falante, a saber, a recepção (ouvir/ler), a produção (falar/escrever) e a reflexão metalinguística (o ato de tomar a própria língua como objeto).

Como se sabe, na prática efetiva do uso da linguagem estas três atividades são interligadas e interdependentes, porque se concretizam no jogo da interação verbal em que os interlocutores se constituem como tais pela própria ação que realizam. É esse dinamismo, presente no dia-a-dia de todo e qualquer falante da língua, que põe em evidência o caráter social, coletivo e histórico da produção linguística. Produção que não se fragmenta em "atividades" que se iniciam e se encerram em si mesmas, mas que respondem às necessidades de relações sociais dos sujeitos falantes.

Eis, então, nosso primeiro problema: atividades que são orientadas pelo trabalho de produção linguística, ao serem "didatizadas" para facilitar a aprendizagem, segmentam o trabalho e se constroem como atividades em si. Neste sentido, a recuperação didática do ouvir/ler, do falar/escrever e do tomar a língua como objeto de reflexão é uma recuperação aparente (e tentaremos mostrar, destruidora) das atividades linguísticas reais. Vejamos, nos manuais, como se constrói este processo de destruição.

## LEITURA: DIVERSIDADE E PRÉ-DETERMINAÇÃO

Cada unidade ou lição se inicia com um texto de leitura. O texto de uma unidade dificilmente se correlaciona com o texto da unidade que a antecede ou a segue, quer em termos temáticos quer em termos de gênero (conto, crônica, fábula, poema...) como se pode notar, por exemplo, pela sequência de temas do livro PORTUGUÊS FUNDAMENTAL, 8a. série, em suas cinco primeiras leituras: cegueira e solidariedade, história do tesouro austríaco, escafandristas, sucesso profissional e pesadelo; e pela sequência de gêneros do livro PAI-COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO, 8a. série, nas quatro primeiras unidades: narrativa, poema, fábula e crônica.

A primeira questão a se fazer, anterior inclusive à análise do porquê estes textos e não outros, estes temas e não outros, é relativa aos critérios que nortearam esta forma de organização. Em conjunto ou separadamente, podem ser responsáveis por tal organização e seleção:

O CONVÍVIO COM A DIVERSIDADE: o autor do livro didático quer que o aluno conviva com uma extensa gama de temáticas e gêneros. A consequência primeira de tal opção acaba produzindo um livro didático sem unidade global, embora dividido em unidades. A cada nova unidade ou lição, uma nova temática e/ou um novo gênero. Perde-se ou não existe um  fio condutor. A única exceção é REFLEXÃO E AÇÃO, cujos textos focalizam a cada vez uma questão socioeconômica, embora em nenhum momento o todo desta questão seja retomado.

A segunda consequência, mais profunda, embora óbvia, não tem sido posta em relevo: impossibilitando o aprofundamento no estudo de temas ou gêneros, o borboletar aqui, ali e acolá acaba produzindo o que poderíamos batizar de "verniz cultural" já que ao final da vida escolar o aluno terá noções esparsas e superficiais sobre várias temáticas e terá lido vários gêneros.

Essa opção aponta e concretiza, ainda que inconscientemente, uma concepção de educação: educar-se é refinar-se, produzindo um brilho que, por falso, não consegue formar leitores, embora seja este o objetivo explícito das atividades de leitura.

O ALUNO, UMA CRIANÇA INCAPAZ: o segundo motivo que poderia levar à taranha diversidade resulta de uma concepção de aluno: "é criança" e por isso "incapaz de se fixar" em menor número de temas, de ter interesses, de se manter "motivado". Ela "se cansaria" de falar das "mesmas coisas". Daí o mudar constante, a tentativa do agrado, a necessidade de "facilitar as coisas", para que o aluno não desista nesta unidade, embora, enfadonhamente, a unidade seguinte repita o mesmo esquema.

O VALOR INTRÍNSECO DOS TEXTOS (OU DE SEUS AUTORES): uma terceira possibilidade que orientaria tal organização poderia ser a qualidade dos textos ou o prestígio (e hoje a contemporaneidade) de seus autores.

Existem muitas análises, incidindo ora sobre a ideologia subjacente aos textos (por ex. AS BELAS MENTIRAS, de Maria de Lourdes Nosela) ora sobre a representatividade do texto no conjunto da produção literária do autor (por ex. PROBLEMAS INCULTURAIS BRASILEIROS, de Osman Lins). Aqui, queremos ressaltar a diversidade, relacionando-a

com a artificialidade da recuperação aparente das atividades linguísticas. A diversidade, sozinha, não construiria a artificialidade: fora da escola não nos dedicamos sempre aos mesmos temas nem lermos só poesia, ou conto ou crônica ou ensaio. Esta diversidade é o comum no cotidiano. Mas aliamos esta diversidade ao fato de que a diversidade é pré-determinada pela própria forma de organização do livro didático, e teremos como resultado o processo da destruição: a diversidade deixa de atender aos supostos diferentes interesses dos alunos, ao mesmo tempo que lhes impossibilita o aprofundamento.

Mas isto poderia ficar para ser feito fora da escola, poderiam responder. Uma tal resposta, na verdade, confessaria o fracasso da própria escola: um lugar para se estudar, mas não para se aprender/compreender o que se estuda. Isto sem considerar quem é o aluno da escola pública brasileira (destinatário maior do livro didático), e a que tem acesso (até se julgarmos a partir de nossos salários de professores...). Deixar para o extra-escolar, nas atuais circunstâncias brasileiras, é deixar às calendas gregas.

No que tange, pois, à atividade de recepção, a diversidade pré-determinada, precisamente por ser pré-determinada à revelia do movimento de aprendizagem do aluno, destrói a diversidade constitutiva presente no cotidiano não-didatizado.

#### GRAMÁTICA: SISTEMATIZAÇÃO APARENTE

A escola supostamente teria como objetivo, no campo do ensino da gramática da língua portuguesa, a sistematização (como tal, consciente) do conhecimento que resulta da reflexão que torna a língua como seu objeto. Isto porque no processo de aquisição da linguagem a reflexão feita pela criança acerca da língua é assistemática, circunstancial, fortemente marcada pela intuição e pelas sucessivas construção e destruição de hipóteses.

A instituição escolar, incapaz de tolerar tais idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, pretensamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem. Diga-se de passagem, menos por crença do que pela necessidade de controlá-la em si e nos seus resultados.

Aos autores dos livros didáticos de língua portuguesa é feita então, esta "encomenda implícita". Independentemente de analisar e criticar as opções gramaticais, é preciso saber em que medida eles se mostram competentes na sistematização do conteúdo gramatical, de forma a dar a conhecer aos alunos a estrutura da língua portuguesa, no interior mesmo da concepção que assumem.

Ao manusear os livros, o que se verifica é que a forma de apresentação e organização dos tópicos ou assuntos gramaticais é tão fragmentada (para não dizer descabida) que o resultado manifesta, de unidade a unidade, um pular de um assunto para outro. Exemplificando: no livro REFLEXÃO E AÇÃO, 8a. série, a primeira unidade trata de

"classes de palavras" e só a última trata da "formação de palavras"; o estudo das funções sintáticas é distante e isolado do estudo da sintaxe de concordância, regência e colocação; uma unidade termina com o estudo de plural de substantivos compostos, e a unidade seguinte trata de "figuras de linguagem"; mais ainda, numa mesma unidade se estudam a colocação de pronomes átonos e o plural de substantivos compostos.

Ao que tudo indica, certos assuntos devem ser tratados, e os textos de leitura, na verdade, são pretextos de onde tirar exemplos e a redação o lugar do acerto de contas da aprendizagem destes assuntos gramaticais. Talvez porque de acordo com uma determinada vertente da ciência de linguagem, que a torra como código, é preciso saber falar sobre a língua, e ensinando isto se estará ensinando a língua.

É evidente também que as idas e vindas da criança não escolarizada -- movimento fascinante da aquisição de linguagem -- uma vez submetidas ao manual são por ele destruídas, pois onde impera a fragmentação não há movimento. A criança deixa de aprender a usar e conhecer a língua pelo entendimento de como ela funciona e passa a aprender (mal) a terminologia empregada para designar partes de sua estrutura e a aprender um "conjunto de regras" que regem o seu bom uso, as demais formas passando a ser "erradas".

Ao final do ano letivo, todo o esforço do aluno na elaboração dos "n" exercícios, na fixação de uma terminologia, etc., lhe rende apenas um "verniz cultural gramatical" que vai se acrescentar ao "verniz cultural" produzido pela leitura diversificada e pré-determinada. A língua passa a ser "assunto difícil", e erbotase a capacidade do falante de refletir sobre os fenômenos linguísticos, pois, afinal, estes "deixam de existir" para só existir uma terminologia gramatical.

Novamente aqui, no estudo gramatical, reencontramos a diversidade e a pré-determinação, mas com um agravante: não é a possível reflexão sobre a língua e as necessidades dos falantes que determinam o tópico a estudar, mas sim uma pré-determinação supostamente "sistematizadora" que define sobre o que refletir. E eis a segunda destruição da atividade linguística real pela sua didatização.

### REDAÇÃO: ENCOMENDA E MODELO

A redação também está presente em todas as unidades dos manuais. E uniformemente ocupa o mesmo lugar: depois da leitura e do estudo gramatical. Este fato é por demais recorrente para ser ocasional. Na verdade, tanto o texto de leitura quanto as atividades gramaticais (tais como tratados pelos livros didáticos) são "preparações" para a elaboração de textos pelos alunos.

Pela própria distribuição (leitura, gramática, redação) ou se entende que a redação é um mero apêndice da unidade ou se entende que a redação é seu coroamento, oportunidade para o aluno pôr em "prática produtiva" os conhecimentos que se supõem adquiridos na leitura dos textos (tanto do aspecto temático quanto da estrutura textual) e no estudo gramatical. Assim, na redação vem a cobrança. É ilustrativo obser-

var os manuais, fazendo a correspondência entre os temas propostos para as redações e a temática dos textos de leitura. Exemplificamos com PORTUGUÊS DINÂMICO, 8a. série:

| UNIDADE | TEMÁTICA DO TEXTO DE LEITURA                           | TEMA PARA REDAÇÃO                                            |
|---------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| I       | - A televisão impedindo o diálogo em família           | - Programas de Televisão                                     |
| II      | - Vida e amor                                          | - Deus e Religião                                            |
| III     | - Desonestidade profissional                           | - Responsabilidade profissional<br>Profissões                |
| IV      | - Miséria humana                                       | - Problemas sociais de uma cidade                            |
| V       | - Fanatismo pelo futebol                               | - Entrevista com esportistas<br>Texto sobre esportes         |
| VI      | - O homem entre o bem e o mal                          | - O homem e a natureza<br>A felicidade                       |
| VII     | - As cidades, seus problemas, sua desurbanização       | - Uma cidade que conheço<br>Roteiro turístico da sua cidade. |
| VIII    | - Desentendimento entre um motorista e um motociclista | - Motociclismo<br>História sobre motoqueiro                  |
| IX      | - A duração da vida do homem                           | - Diálogo entre o homem e os animais                         |
| X       | - O cair da noite                                      | - Descrição do pôr do sol                                    |
| XI      | - Crítica à comunicação verbal                         | - Criação de logotipos<br>Jornal Mural                       |
| XII     | - Conselhos dos mais experientes são valiosos          | - _____                                                      |

Outro aspecto a observar é a própria organização desta seção na unidade. Na maioria dos manuais aqui focalizados, o próprio título que encabeça a seção é ilustrativo: "Exercício de redação" ou "Técnicas de redação". Está implícita aí a concepção de que bastam boas técnicas para se produzirem bons textos. E o que são estas técnicas ou exercícios? São sugestões feitas pelos autores que servem como pontos de partida para a elaboração de novos (?) textos pelos alunos. Exemplifiquemos:

- Correção de um texto para ser continuado;
- debate oral sobre um tema, seguindo-se a redação;
- leitura de um texto (que servirá de modelo);
- transformação de poesia em prosa;
- reescrita de um texto dado;
- outros.

O que se torna como "técnicas" são na verdade outros textos ou temas que podem servir de "modelos". Acrescente-se a isso o fato de que o aluno não estará escrevendo um texto, mas fazendo um exercício de redação, isto é, se preparando para um dia, a sério, escrever, e teremos as duas características desta atividade: a encorenda, tanto no que diz respeito aos temas pré-determinados quanto no que diz respeito ao gênero ou tipo de texto (que vai da poesia até o relatório ou o roteiro turístico) e a artificialidade, pois se trata apenas de um exercício, o "para-valer" vem depois...

E eis que estamos novamente frente aos mesmos fatos: a diversidade (de temas e tipos de textos) pré-determinada construindo a artificialidade (o aluno saberá, no final, escrever poesias, crônicas e cartas comerciais...). Constrói-se, assim, também aqui, o processo de destruição da atividade linguística real.

Esta rápida passagem pelos três grandes componentes das unidades ou lições do livro didático de Língua Portuguesa nos mostra que a recuperação das atividades do ouvir/ler, do falar/escrever e do refletir sobre a língua, na forma como é "didatizado", em vez de auxiliar a formação linguística do aluno, cumpre o papel inglório de criar obstáculos a esta formação.

#### BIBLIOGRAFIA

CEGALA, Domingos Paschoal. Português fundamental. São Paulo: Editora Nacional.

LINS, Osman. Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros. São Paulo : Summus Editorial, 1977.

MESQUITA, Roberto M. e Clóder Rivas Martos. PAI - Comunicação e expressão. São Paulo: Saraiva 1985.

NOSELA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

PRATES, M. Reflexão e ação em língua portuguesa. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.

SIQUEIRA, Antonio e Rafael Bertolin. Português essencial. São Paulo.: IBEP.  
 \_\_\_\_\_ . Português fundamental. São Paulo.: IBEP.