

em
berto

APRESENTAÇÃO

Num poema de que gosto muito, o poeta Rainier Maria Rilke (1875-1926) diz que “todo tipo de alma é necessária para construir um mundo”. Ao ruminar esta idéia de uma alteridade reunida na construção de um todo único, revolvendo esta imagem de um caos que se faz cosmos, acabei inspirando-me para organizar este número do *Em Aberto*, voltado para o tema Livro Didático e Qualidade de Ensino.

Responderam positivamente ao convite para participar da publicação variados tipos de almas: mestres de diferentes graus de ensino, professores de diferentes disciplinas, profissionais de fora da escola, habitantes de diferentes recantos deste país tropical.

Identificam-se todos, apenas, na competência como navegam em seus respectivos mares.

Assim, os 12 textos que integram este volume foram escritos por 24 mãos, diferentes em gênero, número e grau, seguindo crenças e concepções de distintas cabeças que, conseqüentemente, desenvolveram o tema Livro Didático e Qualidade de Ensino em diferentes tons e variadas melodias.

Sendo diferentes os pontos de vista, os artigos integram-se numa órbita maior, aquela na qual gravitam as milhares de questões, das mais graúdas às mais miúdas, que ficam na trajetória da escola brasileira, do professor dessa escola e do livro de que dispõe esse professor para ensinar nessa escola.

Daí o estoque variado de abordagens.

Enquanto a professora Mary Júlia Dietzsch ocupa-se com cartilhas, a professora Regina Zilberman debruça-se sobre livros de leitura, o professor Marcuschi analisa exercícios de diferentes livros escolares e a professora Maria Thereza Rocco discute práticas correntes em aulas de língua portuguesa, sugerindo atividades alternativas. Mas todos singram as ondas do ensino de língua portuguesa.

Num outro lote, o professor Raymundo Campos focaliza os livros didáticos de História a partir do esboço de uma história de tais manuais, o professor Raul Guimarães discute os livros de Geografia do ponto de vista das atividades de leitura que esse tipo de livro exige e o professor Maurício Mogilnik analisa o livro de Ciências a partir de uma perspectiva de múltiplos aspectos – pedagógicos e específicos – que precisam ser levados em consideração na fatura, adoção e uso do livro.

Os professores Luis Dante e Nilson Machado navegam no universo dos números. Cuidam ambos do livro de Matemática, e seus textos ancoram-se tanto em aspectos estatísticos da questão do livro didático brasileiro quanto na discussão de quais categorias privilegiar na análise de livros escolares, passando ainda pela especificidade da linguagem matemática e por sugestões de como minimizar os problemas dos maus livros dessa disciplina.

Em outra clave, e desamarrados de matérias específicas, três outros textos surfam outras ondas. As bem humoradas rimas do professor Ezequiel da Silva recolocam a delicada relação do professor com o livro didático, introduzindo a questão dos novos materiais didáticos; Luis Camargo, ao debater o livro como conjunto de papéis em branco diferentemente preenchidos, ensina os leitores a analisar os aspectos visuais do objeto livro, que sai enriquecido da análise de sua materialidade; e o texto de Pedro Bandeira retoma, pela história do tamanduá e das formiguinhas, a questão básica da leitura na escola e o papel central que o professor aí desempenha.

A apresentação geral do tema, de minha lavra, desce a detalhes *do que fazer aqui e agora com o livro que se tem* e nesse necessário pragmatismo faz contraponto a passagens mais teóricas ou históricas dos textos de meus companheiros de volume. A bibliografia, também de minha responsabilidade, se não chega a ser exaustiva, somando-se à bibliografia específica dos vários artigos, pode servir de mapa para navegantes que queiram se aventurar na paisagem. Ou a revisita-la.

Para viagens de mais longo curso, recomenda-se consulta aos bancos de teses universitárias. A bibliografia destaca a produtividade dos anos 70, quando, por hipótese, se geraram as obras que começam a aparecer na primeira metade dos anos 80. Foi então que, aparentemente, o assunto *livro didático* começou a ser ventilado. Talvez não por acaso nem tampouco por coincidência, a percepção do problema e sua transformação em matéria de reflexão e pesquisa para profissionais da educação coincide com a explosão significativa de escolas, de alunos na rede pública e, obviamente, de títulos e tiragens de livros didáticos. Dos anos 80 em diante, o

assunto não abandona mais a ribalta, e permanece em cartaz em diferentes espetáculos, o mais das vezes no papel de vilão da história. Mas talvez por razões erradas.

A variedade dos enfoques mais recentes que a bibliografia ilustra sugere que a questão do livro didático está longe de esgotar-se na perspectiva monolítica dos estudos pioneiros, empenhados na denúncia de sua convivência ideológica com a classe dominante. Sabe-se hoje que, se tal convivência efetivamente existe – e ela existe –, ela coexiste com muitos outros aspectos – tão ou mais politicamente problemáticos – que exigem mão mais leve e cabeça menos feita do que as mãos e cabeças que deram a partida, pondo a mão na massa.

A bibliografia contém alguns títulos pouco freqüentes na área dos estudos pedagógicos, freqüentadores habituais que são do mundo das letras. A invasão explica-se, de um lado, por deformação profissional desta escriba; de outro lado, por ser ponto de convergência de quase todos os artigos aqui reunidos a sugestão, explícita ou implícita, de resgate da história do livro didático, tanto em nível pessoal quanto coletivo, de todos e de cada um.

É como se começássemos, lentamente, a compreender que o que somos hoje, em termos de livros, de leitura e de escola, tem suas matrizes no *antigamente* e que precisamos prestar atenção ao que nos ensinam as vozes dos mestres que nos precederam. Seremos tão mais suicidas quanto mais rapidamente nos descartarmos do chão histórico que pisamos. Ou seja, sabemos hoje que a qualificação da escola brasileira passa pela recuperação, trabalhada no divã, da dimensão da memória do professor, da escola e do livro.

E como, em matéria de resgate de memória, os escritores entram em campo com talento de sobra e irresistível charme, explicam-se assim as presenças de um Graciliano Ramos ou de um Manuel Bandeira numa bibliografia comprometida com o livro didático e com a qualidade de ensino, onde eles convivem com outros arrivistas, os títulos relativos a questões gerais de livros e de leituras, no Brasil e fora dele.

Afinal, livro e escola no Brasil são também capítulos de histórias outras que nem por serem maiores e mais longínquas deixam de ser importantes. Sobretudo, porque é nesse contexto maior que a questão do livro didático e da qualidade de ensino continua e fica cada vez mais, como antecipa o nome desta publicação, *em aberto* ...

Marisa Lajolo (Unicamp)
Organizadora

LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário

Marisa Lajolo*

Para Paulo Freire, mestre que ensinou minha geração de educadores a ler a leitura e a escola. A escola é um lugar especial. Também especial é o *material escolar*, que se pode definir como o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola. Tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar – computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas – é material escolar. Na maior parte das escolas brasileiras, alguns desses itens são mais freqüentes do que outros. Entre os mais raros, incluem-se, provavelmente, computadores e aparelhos de vídeo. Dentre os mais comuns, giz e lousa.

Ao conjunto acima se poderiam acrescentar tantos objetos quanto os sugeridos pelos recursos materiais, competência e imaginação de educadores e de escolas: coleções de pedras, retalhos de tecido, jornais, revistas, tintas, pincéis, cola, tesoura, vasos de plantas, bichos secos, impressoras, mimeógrafo. Mas, qualquer que seja o conjunto de coisas que constitui o *material escolar*, alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influem mais diretamente na aprendizagem.

Entre esses elementos mais essenciais destacam-se os livros.

Geralmente, *livros não-didáticos* dispensam seus leitores de qualquer gesto que ultrapasse a leitura individual, o que, aliás, não é pouco, se se entender leitura no sentido amplo de produção e alteração de significados, de envolvimento afetivo, de experiência estética.

O manual de instalação de um aparelho, por exemplo, *produz significados*, na medida em que, a partir da leitura dele, seu leitor aprende a instalar um videocassete, distinguindo pólo positivo de pólo negativo e ambos do fio de terra, ligando cabos diferentes a diferentes chaves, e assim por diante.

Um livro de receitas, por sua vez, ao sugerir que o leitor cozinhe abóbora com feijão, *produz significados* para os leitores que jamais cozinham ou viram cozinhar aquele vegetal alaranjado de casca dura e cheio de sementes; mas também *altera significados* para aqueles leitores que, até lerem a receita, só sabiam que se utilizava abóbora como ingrediente de doce e que só tinham comido feijão cozido com lingüiça.

Já os versos de Manuel Bandeira em que se lê:

*Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Terei a mulher que quero
Na cama que escolherei*

podem, simultaneamente, *produzir* e *alterar significados*. Seus leitores aprendem, numa sociologia fantástica, que Pasárgada vive em regime monárquico, ou deduzem que Pasárgada deve ser o nome de um lugar, já que está escrito com letra maiúscula e complementa o verbo *ir*. Mas os versos ensinam também que *ser amigo do rei* talvez tenha um significado diferente de *ser amigo da onça*, multiplicando, assim, os significados possíveis da expressão “ser amigo de”. O texto de Bandeira, entretanto, além de produzir e alterar significados, pode também patrocinar *envolvimento afetivo e experiência estética*, como seria o caso, por exemplo, de um leitor que, a partir da leitura dos quatro versos acima, se fosse colocando no lugar do eu que diz “*vou-me embora...*”, fosse reparando na musicalidade das frases ou ainda fosse atentando para a sensualidade dos versos finais .

Por isso textos como este de Bandeira são considerados poesia.

Os livros didáticos, também, podem patrocinar todas estas modalidades de leitura que os livros não-didáticos proporcionam, muito embora pareça pouco provável que um livro de Ciências provoque envolvimento estético, ou que um livro de poesia forneça informações científicas..., mas é preciso não esquecer que, no reino das linguagens e dos livros (e até mesmo no reino dos livros didáticos!) tudo é possível: estudos sobre a vegetação original de certas regiões da terra recorreram a quadros e a tapeçarias antigas para conhecimento da aparência de certas plantas...

Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a

escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter – e efetivamente têm – papel importante na escola.

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem.

Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de *livro do professor*

Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Daí que o *livro do professor* precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno.

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem.

Em sua forma mais comum, livros didáticos contêm textos informativos (sobre Ciências, sobre Gramática, sobre Geografia...) aos quais se seguem exercícios e atividades. A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem*

Neste fim de década, vivemos todos, do Pólo Norte ao Pólo Sul da Terra, um processo aparentemente irreversível de globalização, cifrado nas mais diferentes linguagens. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagens e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, sendo o livro didático um bom portador para elas.

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam.

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a

aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere.

Assim, a qualidade dos *conteúdos* do livro didático – informações e atitudes – precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção do mesmo, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso.

Se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete.

Os significados que, em torno do livro didático, o aluno vai construir ou alterar, precisam, por um lado, corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade em nome da qual a escola estabelece seu projeto de educação. Por outro, os significados que o livro veicula podem também questionar o conhecimento até então aceito como legítimo.

O essencial é que, em qualquer dos casos, as informações endossadas ou sua contestação, sejam fundamentadas; como a escola não é desvinculada de seu contexto social, tanto os padrões de conhecimento quanto os de sua contestação e reformulação, precisam satisfazer as expectativas da clientela escolar (isto é, dos alunos, das famílias de alunos, e da comunidade da qual vêm os alunos) e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional.

É só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los. Alunos, por exemplo, que acreditam que o leite azeda porque o saci cuspiu nele, dificilmente mudarão de opinião pela mera leitura de um texto que os informe sobre contaminação do leite como fruto da falta de higiene .

No caso, é preciso partir do saci e chegar aos bacilos.... e essa passagem só o professor pode fazer, e é o que ele precisa fazer de mais importante.

No processo de seleção do livro didático e ao longo de sua presença na sala de aula, é preciso planejar seu uso em relação aos conteúdos e comportamentos com que ele trabalha. É só a partir disso que se pode descobrir a melhor forma de estabelecer o necessário diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos. Pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.

Assim, um livro didático não pode conter informações incorretas, porque estas levariam seus usuários a operarem com significados inadequados para a vida que vivem. Um livro não pode, por exemplo, ensinar que $2 + 2 = 3$, que o Brasil se divide em 16 estados, nem grafar *casa* com *z*; tampouco pode afirmar que a Inconfidência Mineira pretendia a Abolição da Escravatura ou ainda que as cegonhas trazem as crianças.

Um livro didático não pode veicular nenhuma dessas informações, porque nenhuma delas corresponde a significados aceitáveis na esfera da vida social para a qual os alunos se preparam na escola .

Da mesma forma, um livro didático não pode construir seus significados a partir de valores indesejáveis. Não pode, por exemplo, endossar discriminação contra certos grupos sociais, nem propor a *lei do mais forte* como estratégia para solucionar diferenças. Em hipótese alguma um livro didático pode endossar, nem mesmo de maneira indireta, comportamentos inspirados em tais valores ou aplaudir atitudes que os reforcem ou incentivem, porque tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético da sociedade brasileira.

Mas se o livro didático não pode e não deve conter informações erradas nem subscrever determinados valores e comportamentos, muitas vezes informações erradas e valores perniciosos insinuam-se – de forma menos ou mais velada – em alguns livros didáticos usados em diferentes escolas brasileiras.

Certos livros didáticos, algumas vezes, contêm afirmações que de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica não são verdadeiras. No entanto, por diferentes razões, compreensíveis mas não justificáveis, tais livros e suas incorreções, com ou sem a aval dos professores, estão nas salas de aula, nas mãos dos alunos e talvez em suas cabeças.

A impossibilidade de algumas vezes abandonar um livro ruim exige um esforço extra do professor para evitar ou (pelo menos) atenuar as conseqüências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, *deseduca* seus leitores.

Entre outros fatores, o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressuponha que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados.

Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado. Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. Ela pede lápis na mão para assinalar as passagens do livro que, ou por serem fundamentais, ou por conterem informações que o professor sabe que estão incorretas, devem ser trabalhadas com muita atenção. Trabalhar em classe com um livro inadequado exige excepcional firmeza. Serão vários os momentos e as situações em que o professor precisará dizer à classe que o livro merece ressalvas, que o que o livro diz não está certo.

A segurança com que o professor vai dizer aos alunos que, ao contrário do que se lê no livro didático, *casa* se grafa com *s* e não com *z*, ou que o presidente da República em março de 1964 não era Jânio Quadros, mas João Goulart, dá o tom da discussão com os alunos dos limites da infalibilidade dos saberes. Professores e alunos, nesta situação, vivem coletivamente uma experiência que ensina que nem todos os livros estão sempre certos sobre tudo, que em várias situações é preciso ir além do que diz o livro, e que na situação de sala de aula o professor é o mais qualificado para referendar ou não o que está nos livros.

Nem sempre, no entanto, os aspectos negativos dos livros didáticos são tão visivelmente equivocados como escrever *passarinho* com *ç* ou afirmar que a República foi proclamada em 1822... Muitas vezes, o livro didático é inadequado pela irrelevância do que diz, pela monotonia dos exercícios que propõe, pela falta de sentido das atividades que sugere. Nesta situação, cabe ao professor substituir exercícios e atividades, ou simplesmente apontar a irrelevância do tópico. Substituição e comentário serão educativos, na medida que estarão fazendo o aluno participar, de forma consciente, de uma situação de leitura crítica e ativa de um texto.

Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe.

A história do livro didático e da escola brasileira mostra que nem sempre a relação do professor com o livro didático é esta desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira.

Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados.

Isto ocorre porque se vivem hoje, extremamente potencializadas, as conseqüências desastrosas dos desacertos que pontilham a história da educação brasileira. A aguda consciência desta crise, somada à vontade política de melhorar a situação e às recentes medidas descentralizadoras e de valorização salarial do magistério, são, no entanto, sinais positivos que apontam que a situação, embora ainda mais freqüente do que seria desejável, começa a encontrar encaminhamentos promissores.

A solução definitiva passa, obrigatoriamente, por uma política educacional que invista através de medidas concretas na valorização da educação, o que se traduz na qualificação profissional do educador (salário, inclusive e sobretudo), problema no qual se inscrevem as faces mais desalentadoras da relação entre livro didático e qualidade de ensino.

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa

preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

Essa necessidade de planejamento acrescenta-se à necessidade de criação e desenvolvimento de mecanismos de avaliação dos livros didáticos disponíveis no mercado. Este processo de avaliação, da qual educadores de diferentes graus do ensino precisam participar em número cada vez maior, desempenha função pedagógica e tem efeitos multiplicadores para todas as instâncias envolvidas com o livro didático, principalmente seus usuários (alunos e professores) e seus produtores (escritores e editores).

Implantado por oportuna iniciativa ministerial em 1996, o processo de avaliação do livro didático pode vir a ser progressivamente assumido por outras e variadas instâncias: associações profissionais do magistério, órgãos que congregam pais de alunos e diferentes sociedades científicas, entre outras, podem, articuladamente, com o tempo e com vantagens, assumir a tarefa, que também precisa contar com a participação intensa da universidade e das instituições de pesquisa.

Este estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula. Tal descentralização precisa, obviamente, articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático e, sobretudo, à consolidação da bem-vinda descentralização de verbas para a educação, inaugurada em 1996.

Com a descentralização do processo de escolha pode-se, inclusive, esperar substancial transformação no livro didático: a partir de uma clientela mais exigente, ele com certeza será melhor e poderá tornar-se menos monolítico. O modelo hoje vigente pode coexistir com outros, multiplicados pelo recurso aos diferentes mídias que favorecem linguagens tão sofisticadas quanto a escrita. Pode-se pensar, por exemplo, em materiais didáticos compostos a partir de módulos independentes, dentre os quais o livro seja apenas *um* elemento, dialogando com vídeos, bancos de dados, imagens, bibliografias *on line* etc.

Uma tal estrutura permitirá usos mais interativos do livro, montado, por assim dizer, a partir de necessidades específicas de certas classes e turmas, favorecendo mais a teoria ou mais os exercícios, menos uma linguagem ou mais uma outra, decisões estas que abrem um grande espaço para a interlocução que o professor estabelece com o *material escolar* de que se vale. Indiretamente, tais medidas vão qualificar a relação do professor com o livro e, conseqüentemente, a dos alunos com os professores, os livros e a escola. Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro.

*Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem

Ezequiel Theodoro da Silva*

À fina força dos costumes

Antes de adotar um livro didático,
pergunte criticamente
se não vais ser um professor apático!

Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo...

Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come. Costumo lembrar que o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o *marketing* das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

Costumo esclarecer que à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos. Essa história começa a ser assim no início da década de 70: a ideologia tecnicista sedimentou a crença de que os “bons” didáticos, os módulos certinhos, os *alphas* e as *betas*, as receitas curtas e bem ilustradas, os manuais à Disney etc... seriam capazes – por si só – de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos. Quer dizer: à expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério correspondeu um aumento gigantesco nas esferas da produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros e manuais didáticos pelo País.

Costumo ainda mostrar que esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou “vício”, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenômeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado. Dentro desse circuito, onde esse tipo de livro prepondera mais que o professor e reina absoluto, o ensino vira sinônimo de “seleção/adoção” dos disponíveis no mercado; a aprendizagem, de consumo semestral ou anual do livro indicado, sem direito à reclamação no Procon...

À viva força da forma

De um lado, o aluno sorumbático.
De outro, maquiavelicamente,
as doses de desânimo do livro didático.

O vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera da

imprescindibilidade. De meio (que deveria ser), o livro didático passa a ser visto e usado como um fim em si mesmo.

A perversidade dessa lógica atinge várias esferas, principalmente por alçar o livro didático à condição de ponto de partida e ponto de chegada de todo conhecimento trabalhado em sala de aula. Uma forma imposta – e não uma forma possível – à qual os estudantes têm de se encaixar.

E essa forma, parasitária e paralizante, vai alimentando e cristalizando um conjunto de rotinas altamente prejudiciais ao processo educacional do professorado e do alunado. Quais são essas rotinas? Entre muitas, vale a pena ressaltar: a reprodução da dependência ao recorte arbitrário dos conteúdos contidos nos livros; a socialização de um tipo de aula onde o professor, por não ter voz e nem vez, é mero repassador e/ou cobrador de lições; a perenização das carências de infra-estrutura pedagógica (bibliotecas, salas-ambiente, bancos de textos e informações, laboratórios etc...) nas escolas; a mecanização da mente e a passividade diante de atividades de estudo, considerando que as lições geralmente obedecem a um modelo padrão de estrutura, etc. É óbvio, portanto, que a liturgia do livro didático não eleva e nem enleva os seus participantes, pelo contrário, parece alimentar um círculo vicioso, de cujo centro vem sendo irradiada – há um bom tempo – a sofrível qualidade da escola e do ensino brasileiros.

Vale ressaltar que essa forma (o livro didático) é muito ruim nas suas características de produção. É “quadrada”: obedece ao mesmo padrão o seu feitiço estrutural. É extremamente “rasa” no intuito de acomodar informações aligeiradas e não muito fiel às fontes primeiras. É “pegajosa” e “fria”, congelando as possibilidades de movimento no âmbito do ensino-aprendizagem. É “espalhafatosa”: os fatos do conhecimento se diluem nos adornos do produto para efeito de convencimento dos consumidores. É “descartável” e “perecível”, considerando os meios modernos de circulação do conhecimento.

Cobrando força para fugir da força

Do sistema nervoso simpático
faz parte, sutilmente,
a sujeição ao livro didático.

As determinações que levam o professor à dependência do livro didático estão diretamente relacionadas à questão da identidade e dignidade do magistério.

O magistério, enquanto trabalho e profissão, vem sendo desfigurado e desvalorizado ininterruptamente. A escravidão ao livro didático faz parte de um conjunto maior de fatores que empobrecem as condições para a produção de um ensino de qualidade.

A qualidade, enquanto intenção e meta, é pensada no ângulo dos investimentos em quinquilharias. Esquiva-se, quase sempre, de uma proposta concreta, honesta e duradoura no ser do professor, no salário digno e na qualificação profissional continuada.

Continuada é a esperança, já um tanto abalada pelos efeitos da desilusão constante, de que o mestre, com preparo e autoridade para tal, encontre forças para agir historicamente sobre os determinantes do seu trabalho.

O trabalho docente exige uma incursão prévia do professor nas fontes do conhecimento de modo a proporcionar um roteiro – síntese a ser reelaborada pelo grupo de estudantes. Pobre daquele mestre que acredita em um livro único ou, bem pior, que adota livro didático só!

Só a reinserção do professor na condição de sujeito insubstituível do ato de ensinar poderá varrer a barbárie pedagógica das escolas, higienizando os ambientes e pondo para fora dali os badulaques que, por força das circunstâncias e dos costumes, insistem em permanecer na categoria dos didáticos.

Didáticos são livros destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam!

Forçando a vista para entrar no tempo

É loucura do professor errático
querer sempre, insistentemente,
fazer aula só com didático.

No Brasil, como as recomendações e as providências sempre ficam “para a próxima administração”, as soluções já nascem velhas, ultrapassadas ou esclerosadas. Na área educacional, essa verdade cabe como uma luva; na área do livro didático, essa regra é mais do que verdade.

De fato, a impressão que se tem é que o bombardeio de críticas ao livro didático já foi feito por todos os lados, do seu nascimento nas editoras, passando pelos recortes do conteúdo, pelas ilustrações e exercícios até chegar ao uso alienado por professores e alunos. Apesar dos pesares e das alfinetadas no “boneco”, esse instrumento ainda reina absoluto no campo educacional, em regime de palhaçada reiterada de ano para ano (inclusive com o eterno atraso na sua distribuição às escolas).

Olhando um pouco mais atentamente para os fenômenos comunicacionais deste final de século e tentando perceber criticamente os efeitos da revolução eletrônica no cotidiano da vida, convém perguntar se o livro didático já não é um objeto ultrapassado. Dá para coçar a cabeça e hesitar em uma resposta, quando a tecnologia vem conseguindo prensar um único *CD-Rom* cerca de 200.000 páginas de texto impresso.

A ordem pedagógica estabelecida pelo livro didático será superada em pouco tempo pelas conquistas tecnológicas da telemática. De fato, se idealmente é função do livro didático veicular, para efeito de pesquisa e estudo, uma parcela do conhecimento, os atuais suportes de base digital (bancos de dados, hipertextos, *CD-Roms*, *video-disks* etc...) permitem parcelas bem mais abrangentes e diversificadas sobre quaisquer temas científicos, abrindo caminho para a exploração interativa e multifacetada pelo usuário.

A abordagem construtivista do conhecimento, a montagem do currículo em ação e o imperativo contemporâneo do “aprender a aprender” parecem também demonstrar a crescente obsolescência dos livros didáticos. De fato, tais tendências afetam a organização escolar e, mais especificamente, a estruturação do processo de ensino-aprendizagem, impondo uma ampliação das fontes e referências do conhecimento junto a docentes e discentes. Ampliação essa que está muito além das possibilidades de qualquer livro didático ou até mesmo de um conjunto deles.

É sabido que as novas técnicas de comunicação não eliminam as precedentes; porém, em termos de potencial para estudo e aprendizagem, as atuais redes computadorizadas de informação, por permitirem a interatividade e a permuta, vão desbancar os livros didáticos como os principais recursos de apoio ao professor. Daí a literacia do computador, os equipamentos computadorizados, os bancos de dados e as redes se colocarem como exigências do agora para todas as escolas brasileiras. O retardamento da sua implantação e a demora na sua propagação podem significar a continuidade de um ensino sem substância, defasado no tempo, fechado e absoluto.

Poderão dizer que esta proposta nada mais é do que um exercício de futurologia, que até a chegada dos computadores na escola os livros didáticos são imprescindíveis, que o País é pobre, etc... Ora, o Brasil está a pedir, há muito tempo, uma escola hodierna, que forme trabalhadores para os desafios da modernidade, que atenda aos quesitos da empregabilidade e da globalização da economia. Outrossim, é chegada a hora de demonstrar uma ousadia há muito esperada, qual seja a de romper com linhas de investimentos que não deram certo: caso

os livros didáticos brasileiros fossem mesmo eficientes, o Brasil seria o melhor país do mundo em termos de educação e escola.

Procurei, neste ensaio, refletir sobre vários aspectos que estão relacionados à produção, à circulação e ao consumo de livros didáticos na sociedade brasileira. A natureza polêmica e espinhosa do assunto levou-me à adoção de um estilo não-acadêmico, sem citações ou referências de apoio para sustentar as minhas afirmações. A argumentação por mim privilegiada seguiu a linha da experiência docente (27 anos de magistério em todos os níveis de ensino, da 1ª série do 1º grau ao 4º ano da universidade) e das agruras vividas, sendo (ou tentando ser) professor “de verdade” dentro de escolas públicas marcadas por privações crescentes.

No início desta reflexão, afirmei que a grande maioria dos nossos professores necessita da muleta “livro didático” para poder oferecer algum tipo de conhecimento aos seus alunos. Entretanto, com esta imagem eu não quis, de maneira nenhuma, atribuir culpa ao professor. O mal necessário resulta de um conjunto de determinantes negativos na esfera do trabalho docente, dentre os quais a mania do livro didático. É hora de jogar a muleta fora! É hora de caminhar sobre as próprias pernas, com autonomia e decisão!

Observando a paisagem social do presente, defendi a inserção na escola das novas tecnologias de comunicação como alternativas aos livros didáticos. Isto se – e somente se – essas novas tecnologias não vierem a reproduzir ou copiar os mesmos padrões da organização e os mesmos protocolos de utilização dos atuais livros didáticos. Do contrário, estará para sempre decretada a morte das capacidades de análise, avaliação e criatividade dos professores e estudantes brasileiros.

*Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

NO COMEÇO, A LEITURA

Regina Zilberman

Um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil deve ter sido o *Tesouro dos meninos*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha (Silva, 1808-1821)¹. Na mesma linha, a Imprensa Régia publicou *Leitura para meninos*, “coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural”(Cabral, 1881). A primeira edição data de 1818, sendo organizador do livro José Saturnino da Costa Pereira.

Alfredo do Vale Cabral registra reedições de *Leitura para meninos* em 1821², 1822 e 1824, fato raro, pois a Imprensa Régia dificilmente reimprimia obras de seu catálogo. A novidade talvez se deva à circunstância de que *Leitura para meninos* encontrou seu público entre as crianças que aprendiam a ler, assimilavam padrões morais e estudavam os conteúdos de disciplinas curriculares, como geografia, cronologia, história de Portugal e história natural.

A imposição paulatina desse novo público pode ser percebida em outros pontos. A *Notícia do catálogo de livros*, de 1811, anuncia o estoque de Manuel Antônio da Silva, que vendia livros destinados ao ensino de Retórica e Gramática: *Alfabeto para instrução da mocidade*; *Arte poética* de Horácio, por Cândido Lusitano; *Coleção de cartas para meninos*; *Compêndio de retórica*; *Elementos de sintaxe*; *Gramática latina*; *Gramática portuguesa*; *Instrução da retórica*; *Instrução literária*; *Retórica* de Gilbert e *Retórica* de Quintiliano (Silva, M.A., 1811). O catálogo de obras que se vendem na loja de Paulo Martim oferece *Leituras juvenis e morais*, voltado provavelmente à formação dos jovens(Catálogo, 1822).

Ofertas como essas aparentemente não bastavam, ainda que, por essa época e mesmo depois da independência, a escolarização das crianças não fosse obrigatória, nem o ensino disseminado entre a população. Mesmo assim, o mercado parecia insatisfatoriamente provido, razão por que, durante o século XIX, proliferaram queixas, denunciando o estado deficitário da educação da infância e a ausência de livros didáticos apropriados. Gonçalves Dias, por exemplo, após sua visita às províncias do Nordeste, revela ao Imperador, em 1862, que:

Um dos defeitos é a falta de compêndios: no interior porque os não há, nas capitais porque não há escolha, ou foi mal feita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades (Moacyr, 1939).

A obrigatoriedade da educação fica estabelecida depois de 1870, com a reforma do ensino proposta pelo Imperador. A República confirma a medida, e a nova situação provoca uma explosão no mercado, com reflexos da produção. As obras didáticas passam a ocupar considerável fatia do comércio de livros, podendo-se registrar sumariamente, como evidências da mudança, os principais títulos publicados entre 1890 e 1910: *Livro de leitura* (1892), de Felisberto de Carvalho; *Aprende a língua vernácula* (1893), de Júlio Silva; *Exercício de estilo e redação*, *Gramática* (1894), de Felisberto de Carvalho; *Antologia nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto; *Livro de leitura*, (1895), *Seleção de autores modernos*, *Exercícios de língua portuguesa* (1896), de Felisberto de Carvalho; *Livro de exercício*, de João Ribeiro; *Primeiras leituras*, de Arnaldo Barreto; *Leituras infantis* (1 a 3), de Francisco Viana; *Leituras morais e instrutivas* (1908), de João Kopke; *Livro de leitura* (1909), de Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari; *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Livro de leitura* (1910), de Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari; *Livro de composição*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Livro de leitura* (1911), de Ramon Puiggari e Arnaldo Barreto.

¹ Em 1836, o livro foi reeditado pela Tipografia Pillet Ainé. Composto originalmente por Pedro Blanchard, chamou-se nesse ano *Tesouro dos meninos: obra clássica dividida em três partes: moral, virtude, civilidade*, “vertida em português e oferecida à mocidade estudiosa, por Mateus José da Rocha” (RAMOS, 1972).

² A edição de 1821 apresenta ligeira diferença no título: denomina-se *Leituras para os meninos*, “contendo um silabário completo, uma coleção de agradáveis historietas próprias à primeira idade e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural ao alcance dos neninos”.

Os “livros de leitura” são majoritários, acompanhados pelas “seletas” ou “antologias”, que coletam o melhor da literatura em língua portuguesa, aqueles destinados às séries iniciais, essas, aos últimos anos da escola. Entre os dois pontos, transcorre a vida escolar do estudante brasileiro nos primeiros anos da República. Pode-se, pois, rastrear as concepções vigentes de leitura e ensino de literatura, examinando as idéias contidas nesse material didático, bem como na reação registrada pelos leitores, alunos que aprenderam a ler com eles e expressaram os efeitos do processo pedagógico.

Abílio César Borges foi o mais célebre autor de livros didáticos do período imperial. Graças a *O Ateneu*, escrito por Raul Pompéia, em 1888, mesclam-se as duas figuras, a do pedagogo e a do próprio Imperador, sintetizadas na personagem Aristarco Argolo de Ramos, o diretor da escola onde estuda Sérgio, o protagonista da obra. Seus livros começaram a ser produzidos na década de 60, quando ainda lecionava na Bahia, mas sua influência estendeu-se até o final do século, ultrapassando o ano em que Pompéia lançou seu romance: em 1890, a nova edição do *Terceiro livro de leitura* aparece com adaptações à nova situação política do País³.

Na Introdução à primeira edição do *Terceiro livro de leitura*, Abílio expõe sua concepção de leitura:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade.

Colocada no começo da aprendizagem escolar, a leitura é matéria da primeira lição do livro dirigido aos “caros meninos” e dedicado às “regras para se ler bem”:

Agora que com algum embaraço podeis já ler palavras, proposições e até páginas inteiras, pelo que fostes julgados dignos de passar a este livro, necessário é saberdes quais os preceitos da boa leitura, a fim de, praticando-os, merecerdes a qualificação de bons leitores.

A “boa leitura” e “ler bem” consistem em ler em voz alta:

A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo, muitas vezes, palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras, que convém ditas juntamente.

Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação..

A exposição prossegue, enfatizando a natureza oral da leitura e atribuindo aos modos de dizer o texto as diferenças entre os gêneros literários:

O tom da voz e a expressão de quem lê devem ser conformes com o assunto da leitura; de tal sorte que, ouvindo-se ler, ainda à distância de se não poderem distinguir as palavras, conheça-se pela só modulação da voz, se versa a leitura sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, louvor.

Também da leitura da prosa difere muito a da poesia; porquanto, além das regras que acabo de dar-vos, deve-se fazer no fim de cada verso uma pequena pausa; e, além disto, o tom da voz toma uma expressão característica, de sorte que conhece logo o ouvinte ser verso e não prosa o que se está lendo.

Finalmente, meus meninos, tanto na leitura da prosa quanto na do verso, é essencial que sejam as palavras pronunciadas com muita clareza, elevando-se, abaixando-se, apressando-se, moderando-se, adoçando-se em uma palavra, afinando-se a voz, conforme pedir o sentido do que se lê.

³ Escreve Abílio no prólogo da edição de 1890: “Tendo-se esgotada a sexagésima quarta edição deste livro, justamente quando foi proclamada a República dos Estados Unidos do Brasil, tratei logo de reformá-lo para a presente edição, pondo-o em harmonia com a nova organização social e tornando-o ao mesmo tempo mais interessante e mais apropriado ao ensino da geração que desponta e, portanto, mais útil”. As demais citações provêm dessa edição; os grifos são do autor.

Mas o melhor meio para se aprender a ler bem é ouvir atentamente a leitura do mestre, ou de qualquer bom leitor, e repeti-la, procurando imitá-los.

A leitura em voz alta, com o fito de melhor dizer o texto, qualidade apreendida por imitação de “bons leitores”, é também estimulada em *Vários estilos*, coletânea de Arnaldo de Oliveira Barreto (19--), que abre com a crônica de Maria Amália Vaz de Carvalho sobre *O Saber ler*:
É realmente espantoso que, havendo professores para todas as ciências e para todas as artes, (...) ninguém se lembrasse ainda de instituir um curso para os discípulos aprenderem a ler bem e a falar bem.

Para ler bem, para dar a cor, o relevo, a vida à obra do escritor; para ter na voz e na expressão a nota patética, o chiste, a vibração irônica, maliciosa, indignada; a doçura, a comoção, a tristeza, a alegria, o riso e as lágrimas – é preciso compreender, é preciso sentir, é preciso ser artista! Isto não é somente um dom espontâneo; isto é o resultado de uma educação aprimorada e cuidadosa.

Nem todos a podem ter, talvez; mas muitos dos que podiam não a têm, e por isso não hesitamos em recomendá-la como um dos elementos importantes de uma boa educação.

A crônica da portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho inicia uma seleta que se destina a estudantes de séries avançadas, não mais aos meninos com quem dialogava Abílio César Borges. A leitura a que ela se refere significa, nesse momento, passagem para a literatura. Talvez por essa razão abra uma coletânea que exhibe “vários estilos” exemplificados, conforme a seleção de Arnaldo de Oliveira Barreto⁴, por “As três formigas”, “A mata”, “A árvore” e “O culto da forma”, de Alberto de Oliveira; “Firmo, o vaqueiro”, de Coelho Neto; “O sertanejo”, de Euclides da Cunha; “O evangelho das selvas”, de Fagundes Varela; “Y-Juca-Pirama”, de Gonçalves Dias; “A justa”, “Cecília e Peri” e *Sonhos d’ouro*, de José de Alencar; “A mosca azul”, “A agulha e a linha” e *Brás Cubas*, de Machado de Assis; “Pelo Brasil”, “O caçador de esmeraldas” e “Dom Quixote”, de Olavo Bilac; “A natureza”, de Raimundo Correia; “Última corrida de touros em Salvaterra”, de Rebelo da Silva; “As procelárias”, de Teófilo Dias; “Fugindo do cativoiro” e “O pequenino morto”, de Vicente de Carvalho, entre outros.

A série de livros didáticos de João Kopke, produzida no início do século, exemplifica também esse pensamento, segundo o qual se começa pelo livro de leitura, encarregado de ajudar a memorizar a linguagem oral elevada, e desemboca-se no conhecimento da literatura, representada por textos modelares de escritores brasileiros. No *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*, escreve o professor:

Assim, também, de outro lado, o livro de leitura que, no plano de ensino do autor, é a base de ação – o tronco, em que se enxertam todos os outros exercícios destinados ao manejo correto, pronto e eficaz da língua –, o centro, enfim, de integração, em torno do qual, como de um núcleo, se vem dispor e relacionar todo o conjunto do idioma, o livro de leitura, que servindo, por assim dizer, de cenário aos elementos novos, que vão entrando em papel diante da inteligência para eles voltada, facilita a sua impressão e retenção, possibilitando, portanto, o seu uso, visto pôr em jogo a memória sugestiva, que cria pensadores e sublima sábios, e proscrever a memória arbitrária, dote de dicionário ou de catálogo, que gera papagaios e, à força de tensão cerebral, multiplica esta moderna forma de idiotismo, a que o vezo eufônico da nossa sensibilidade latina batizou de erudição –, o livro de leitura, enfim, que é parte de um todo, fica, pelas modificações feitas, relacionado com o “Curso sistemático da língua materna”, em que o autor atualmente trabalha com esperança de breve remate (Kopke, 1924).

No Prefácio ao “Quarto livro de leituras”, João Kopke anuncia novos objetivos, considerando a mudança do nível de escolarização dos alunos:

O presente volume e os dois que, em breve, o hão de seguir, completando a série Rangel Pestana, incluem excertos, em prosa e verso, de autores brasileiros e portugueses.

⁴ Arnaldo Barreto lecionou na Escola Caetano de Campos, de São Paulo, sendo seu Raul Pompéia o escritor Jorge Americano, que lá estudou: “Ao fim do recreio seu Arnaldo (Arnaldo Barreto) vinha ao patamar da escada, com uma sineta na mão. Meninos corriam a ele, pedindo para deixá-los bater a sineta. Seu Arnaldo a entregava a um deles. Primeira badalada, parar onde estivesse. Segunda, tomar lugar na fila, junto à professora. Terceira, marchar para voltar às aulas”. (AMERICANO, 1957).

Nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até ao último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado o aluno.

Os autores aqui incluídos o foram somente nos trechos para os quais se presume que está aparelhado o espírito do aluno pela marcha do ensino anterior; e, nos livros subseqüentes, não de eles, talvez, reaparecer com assunto mais elevado, de envolta com os que para esses mesmos livros foram especialmente reservados (Kopke, 1924).

Estão incluídos na seleção de Kopke os seguintes escritores: Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Álvares de Azevedo, Américo Brasiliense (José Bonifácio de Andrada e Silva), Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Antônio Feliciano de Castilho, Araújo Porto Alegre, Bernardo Guimarães, Bocage, Camões, Casimiro de Abreu, Castelo Branco, Castro Alves, Curvo Semedo, Eça de Queirós, Evaristo da Veiga, Fagundes Varela, Gonçalves Crespo, Gonçalves Dias, Gregório de Matos, Guerra Junqueiro, João de Deus, João de Lemos, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, Nicolau Tolentino, Pimentel Maldonado, Pinheiro Chagas, Ramalho Ortigão, Sousa Viterbo e o Visconde de Porto Seguro (Francisco Adolfo de Varnhagen).

Outra seleta no mesmo período sugere a predominância desse modelo, segundo o qual a leitura dos autores consagrados permite o aprimoramento do gosto literário, de que resulta o bom uso da língua, obtido graças à imitação dos escritores exemplares, os mesmos que se leu no começo desse processo circular. Eis o que A. Joviano apresenta como *Plano das lições*, datado de 2 de abril de 1923, que abre *Língua Pátria*:

No período do ensino, em que o aluno já tenha hábito das formas corretas para se exprimir e falar das cousas que o rodeiam e interessam, começa o seu vocabulário a receber o primeiro contingente de expressões e vocábulos literários. Estes novos elementos, adquiridos já em parte nas primeiras recitações, serão supridos agora, diretamente, pelas composições dos melhores autores, em leitura, interpretação e cópia dos trechos em prosa e verso, devendo ser preferidos os que mais se prestem a uma assimilação pronta, de aplicação imediata.

O trabalho de assimilação das formas literárias pelo aluno se operará nas seguintes condições:

*a) imitando ele a leitura expressiva da professora; b) lendo por sua vez a **interpretação** do trecho literário; c) respondendo ao **questionário** que esclarece e confirma a interpretação feita e, mais tarde, lendo o **comentário** e tomando parte na conversação; d) copiando o trecho literário, cuja ortografia e pontuação vão ser imitadas; e) lendo, aplicadas desde logo em frases e sentenças usuais, as expressões literárias que vão fazer parte do seu vocabulário; f) lendo em manuscrito e escrevendo o ditado da reprodução do texto original.*

E logo que é introduzida na série de lições qualquer dessas composições literárias, os elementos que ela fornece são reproduzidos a todo momento em aplicações várias, orais e escritas, de tal modo recapituladas que se tornam uma aquisição completa para o aluno e tão familiares como as demais expressões de uso corrente na própria linguagem (Joviano, 1923).

A eficácia e a permanência desse modelo de ensino podem ser constatadas em depoimentos de escritores brasileiros educados no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, como Laudelino Freire, que conta a João do Rio:

As minhas primeiras leituras, na época em que estudava preparatórios (1890), foram feitas em almanaques, seletas e pequenos manuais enciclopédicos, de que me resultaram os primeiros conhecimentos com os autores nacionais e portugueses mais em voga. Recordo-me do entusiasmo, ainda hoje conservado, com que lia e decorava as poesias de Castro Alves, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Tobias Barreto, Casimiro de Abreu, Guerra Junqueiro, Tomás Ribeiro... (Rio, 1908).

Mário Quintana, no interior do Rio Grande do Sul, também recorda seus tempos de leitor de seletas, como a de Alfredo Clemente Pinto, lançada em 1883, e ainda figura importante nas escolas do estado na primeira metade do século XX:

Esse Marquês de Maricá do compêndio de leitura dava-nos conselhos... compendiosos... – verdadeira chatice, aliás... como se não bastassem os conselhos de casa!

Felizmente para a turma, o resto não era nada disso, pois tratava-se da "Seleta em Prosa e Verso", de Alfredo Clemente Pinto, um mundo... quero dizer, o mundo! Logo ali, à primeira página, o bom Cristóvão Colombo equilibrava para nós o ovo famoso e, pelas tantas, vinha Nossa Senhora dar o famoso estalinho no coco duro daquele menino que um dia viria a ser o Padre Antônio Vieira. Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães: Waterloo! Waterloo! lição sublime!

Só esta voz parece que ficou, porque era em verso, era a magia do ritmo... e continua ressoando pelos corredores mal iluminados da memória. (Em vão tenho procurado nos sebos um exemplar da Seleta...)

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia "adiante!", ai do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma (Quintana, 1977).

José Lins do Rego transplanta a situação para sua ficção, fazendo a literatura tematizar sua circulação na escola:

*Era um pedaço da **Seleta clássica**, que até me divertia. Lá vinha o Paquequer rolando de cascata em cascata, do trecho de José de Alencar. (...) "A Queimada" de Castro Alves e o "há dous mil anos te mandei meu grito", de "Vozes d' África" (...) Esses trechos da Seleta clássica, de tão repetidos, já ficavam íntimos da minha memória (Rego, 1984).*

Com a Revolução de 30 e a criação do Ministério de Educação, encabeçado primeiramente por Francisco Campos e, depois, por Gustavo Capanema, deu-se nova regulamentação do ensino primário e secundário. Em junho de 1931, o ministro expediu os "programas do curso fundamental do ensino secundário", fixando os objetivos e os conteúdos para a matéria agora denominada Português (Brasil, 1931). A meta principal desta cadeira é "proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária".

Para chegar a esse fito, cabe ao professor, "desde o princípio do curso", "tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo".

De novo a leitura é colocada na base, desde que constitua leitura de "bons escritores", a partir de que se organiza o estudo subsequente:

*O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas corretas fundar-se-á nos textos cuidadosamente escolhidos, e, pelo exame destes, se notarão, pouco a pouco, os fatos gramaticais mais importantes, cujas leis jamais serão apresentadas **a priori**, mas derivadas naturalmente das observações feitas pelo próprio aluno.*

O conhecimento da literatura, "ensino propriamente literário", vem mais tarde, tornando-se "preponderante na 5ª série". O documento ministerial explicita, com detalhes, as técnicas de trabalho em sala de aula:

O ensino propriamente literário, subordinado ao da língua na 4ª série, tornar-se-á preponderante na 5ª série, expondo-se então as regras da composição literária e o estudo, ainda que sumário, das melhores obras de escritores nacionais e portugueses. Instruídos pela leitura dos textos, serão os alunos obrigados a tomar parte ativa na análise dos processos de cada autor, caracterizando-lhe a construção e o estilo, mencionando os conceitos e as passagens que mais os impressionaram, apontando as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não devem ser imitadas. Após o conhecimento fragmentário de uma obra, receberão sumária notícia das demais partes que a constituem, do plano a que obedece, do fim que se propõe, da individualidade do autor, corrente literária a que pertenceu e outras obras que produziu.

A novidade é a indicação de que "é preferível começar pelas obras modernas", com a seguinte justificativa:

Somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. Com o que se pretende é, antes de tudo, educar o gosto literário; quase todo o ensino, para ser atraente, tem de gravitar em torno do pensamento hodierno, em ambiente conhecido, convindo, portanto, a preferência pelas obras modernas e deixando-se a

análise das obras clássicas para o momento em que o aluno, dotado de algum senso crítico, estiver apto a assimilar com real proveito os velhos exemplares da boa linguagem.

A história da literatura em língua portuguesa completa os estudos literários, culminando um processo que se dá por passos miúdos:

Finalmente incumbe ao professor fazer a sinopse histórica e a apreciação geral da literatura portuguesa e da brasileira, de sorte que, ao concluir o curso fundamental, tenha o estudante indicações seguras para poder consolidar por si as noções adquiridas na escola.

Na seqüência, o ministério discrimina os conteúdos de cada uma das séries. Cabe às duas primeiras séries proceder

À leitura de trechos de pensadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário.

Reprodução oral do assunto lido.

Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas.

Composição oral. (...)

Na terceira série, ocorre “a leitura de excertos de prosadores e poetas modernos”, a “explicação dos textos” e o “estudo metódico do vocabulário”. Na quarta, “leitura e interpretação de trechos de prosadores e poetas dos dois últimos séculos”, junto com a “análise literária elementar”; na quinta, repete-se a “análise literária”, com ênfase nas “obras modernas”, mas se acrescenta a literatura, de que se estudam “noções preliminares”; “sinopse da história literária” e “composição e estilo”.

Novas “Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português”, dirigidas ao “curso ginasial do ensino secundário”, são editadas em 1942, assinadas agora por Gustavo Capanema⁵. Mas os termos não variam muito, apenas são apresentados na forma de tópicos. Assim, explicando as “finalidades do estudo da língua portuguesa”, informa-se que “o programa de português do curso ginasial procura”:

a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;

comunicar-lhe o gosto da leitura dos bons escritores;

ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser ingressar no segundo ciclo ou fazê-la por si, autodidaticamente;

mostrar-lhe a origem românica da nossa língua e, portanto, a nossa integração na civilização ocidental, o que o ajudará a compreender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela.

No capítulo dedicado à “estrutura do curso de português”, explica-se que as finalidades expostas acima são alcançadas “mediante um ensino pronunciadamente prático, que compreenderá três partes paralelas: gramática, leitura explicada e outros exercícios”, conforme a seguinte distribuição:

A leitura se fará em todo o curso; a matéria gramatical, com os respectivos exercícios, vai repartida, em cada série, por três unidades, cada uma das quais se lecionará dentro de um trimestre; os trabalhos indicados no programa sob a denominação de “outros exercícios” se distribuirão por todo o ano letivo pelo modo que o professor julgar mais conveniente.

A leitura é matéria de um capítulo inteiro do projeto, pois cabe-lhe desempenhar o seguinte papel:

O professor se empenhará em obter o máximo proveito da leitura, não se esquecendo de que ela oferece, quando bem escolhida e orientada, um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. Na leitura, explicada minuciosamente de todos os pontos de vista educativos, é que os alunos encontrarão boa parte da base necessária à formação de sua personalidade integral, bem como aquelas generalidades fundamentais de onde eles poderão subir a estudos mais elevados de caráter especial.

De novo colocada na base do ensino, mas com tarefas mais complexas e exigências mais amplas, a leitura passa a confundir-se com o ensino do português, de que resultam efeitos grandiosos, de cunho patriótico e preservacionista, diante das ameaças vindas de fora. São esses efeitos:

⁵ Reproduzido em: (CRUZ, 1944). Todas as citações provêm desse texto.

- “o amor à língua, o zelo dela traduzido no desejo de manejá-la bem e de protegê-la das forças dissolventes que estão continuamente a assaltá-la”;
- o respeito por “sua modalidade mais nobre – a língua literária”;
- “o reconhecimento da necessidade de preservá-la como instrumento de união e como patrimônio sagrado da coletividade nacional, em um país, como o nosso, de amplo território e aberto à imigração de estrangeiros das mais variadas procedências”.

O documento emanado do Ministério da Educação tem ainda o cuidado de discriminar os tipos de livros a serem utilizados pelos alunos:

Deverão eles ter consigo os seguintes compêndios:

a) livro de leitura, num volume para a primeira e segunda séries e noutro volume para a terceira e quarta;

gramática, em um volume, para as quatro séries;

dicionário portátil, em um volume, também para as quatro séries.

O “livro de leitura” é ainda objeto de uma especificação maior, detalhando-se não apenas seu conteúdo, mas igualmente suas finalidades a longo prazo:

O livro de leitura, nos seus dois volumes, deve conter – além das páginas que astisfazem, de um modo geral, à prescrição do programa para cada série – matéria de leitura orientada em dois sentidos: um, que interesse mais às meninas, e o outro, aos rapazes. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da Pátria e na ligação harmônica do sentimento da Pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem principalmente à educação dos alunos do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à Nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem.

Leitura e literatura integram-se ao programa de português, que toma sua feição definitiva. Ambas conduzem ao conhecimento da língua materna, que é simultaneamente *língua pátria* e *língua literária*. Por isso, nos livros didáticos dos anos 40 e 50, encontra-se o que é considerado o melhor da literatura nacional produzida até então, provavelmente a literatura moderna a que se referia o documento ministerial. Três livros publicados entre os anos 30 e 50 exemplificam que *corpus* era esse, a quem competia consolidar o cânone da literatura brasileira e a natureza da língua literária do país.

Em *Idioma pátrio*, de Modesto de Abreu, estão selecionados textos de Afonso Arinos, Artur de Azevedo, Domingos Olímpio, Emílio de Menezes, Eduardo Prado, França Júnior, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Inglês de Souza, João Ribeiro, Júlia Lopes de Almeida, José do Patrocínio, Júlio Ribeiro, Joaquim Nabuco, João Francisco Lisboa, Lindolfo Gomes, Luiz Murat, Luís Guimarães Júnior, Múcio Teixeira, Manuel Antônio de Almeida, Martins Pena, Paulo Barreto, Paula Ney, Quintino Bocaiúva, Raul Pederneiras, Raimundo Correia, Rui Barbosa, Sotero dos Reis, Tobias Barreto, Visconde de Taunay, Xavier Marques e Zalina Rolim (Abreu, 1939).

Nelson Costa, em *Leitura e exercício*, de 1945, em grande parte repete o elenco de autores, com a seguinte seleção de textos: “O rio”, de Afonso Arinos; “Anjo enfermo”, de Afonso Celso; “A casa da Rua Abílio”, de Alberto de Oliveira; “Se eu morresse amanhã”, de Álvares de Azevedo; “A fazenda”, de Bernardo Guimarães; “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; “Crepúsculo sertanejo”, de Castro Alves; “Paisagem”, de Coelho Neto; “Acrobata da dor”, de Cruz e Sousa; “Carta a um afilhado”, de Eduardo Prado; “O estouro da boiada”, de Euclides da Cunha; “O canto dos sabiás”, de Fagundes Varela; “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias; “A queimada”, de Graça Aranha; “Meu pai”, de Humberto de Campos; “A mentira”, de João Ribeiro; “Contraste”, de Joaquim Manuel de Macedo; “O minuano”, de Júlia Lopes de Almeida; “A terra natal”, de Laurindo Rabelo; “A pororoca”, de Luís Guimarães Júnior; “Uma boa ação”, de Machado de Assis; “Benedicte!”, de Olavo Bilac; “De volta na terra”, de Paulo Setúbal; “A chegada”, de Raimundo Correia; “Os colegas”, de Raul Pompéia; “A um adolescente”, de Ronald de Carvalho; “Marinha”, de Rui Barbosa; “Pressentimento”, de Tobias Barreto; “O orgulho da águia”, de Vicente de Carvalho e “Meio-dia”, de Visconde de Taunay (Costa, 1945).

Este mesmo grupo de autores e obras está presente ainda em *Seleção infantil*, de Orlando e Lígia Mendes de Moraes, de 1951: “O sertão bruto”, de Afonso Arinos; “Anjo enfermo”, de Afonso

Celso; “Os livros”, de Antônio Vieira; “A pororoca”, de Araripe Júnior; “Saudades”, de Casimiro de Abreu; “Nossa terra, nossa gente”, de Francisca Júlia; “A boiada”, de Humberto de Campos; “A espada encantada”, de Malba Tahan; “Amo minha pátria” e “O rio”, de Olavo Bilac; “Tarde sertaneja”, de Visconde de Taunay (Morais, 1951).

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo de ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da literatura em língua portuguesa, a partir dos anos 30, fornecidos pela literatura brasileira, responsável em boa parte pela modernidade do programa.

Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas. No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica ainda dominante na escola. Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor que vem depois.

Nesse sentido, é significativa a observação de Lourenço Filho, no prefácio dirigido aos professores colocado no primeiro volume da série *Pedrinho*, destinada ao ensino primário: *Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito (Lourenço Filho, 1959).*

Dos anos 50 em diante, as modificações se deveram às diferentes reformas de ensino implantadas na década de 60, como a Lei de Diretrizes e Bases, e na década de 70, que alteraram o desenho do ensino básico. Os livros didáticos, especialmente quando se constitui a disciplina de Comunicação e Expressão, na década de 70, tiveram de responder às novas exigências. Mas não mudaram duas concepções básicas:

1ª) A noção de que a leitura – não necessariamente em voz alta, mas sempre do texto literário – forma a base do ensino, concentrada nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna. É o que se vê, por exemplo, no livro de Carlos Emílio Faraco e Francisco M. de Moura, *Comunicação em língua portuguesa*, que divide os temas a estudar em unidades e, ao estruturá-las, toma “o texto [como] o ponto de partida para todas as atitudes” (Faraco, 1983).

Este ponto de partida, a leitura, nem chega a ser expresso na proposta dos autores, tão óbvio lhes parece o fato. Tomando-o como deflagrador da unidade, estruturam seu trabalho conforme o quadro abaixo, em que se verifica também a retomada da leitura em voz alta, numa espécie de síntese do trabalho pedagógico realizado pela escola brasileira até os nossos dias:

Texto

Expressão oral

- I. Vamos conversar sobre o texto
- II. Agora, vamos treinar a entonação
- III. Discussão sobre o texto

Expressão escrita

- I. Vamos escrever sobre o texto
- II. Vamos aumentar nosso vocabulário
- III. Vamos pontuar
- IV. Vamos nos expressar de outra forma

Gramática

Comunicação

Divirta-se

Exercícios complementares

Redação

2ª) A noção de que os textos lidos, tão importantes para a aprendizagem, são passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro didático. Por isso, os autores e excertos motivadores do trabalho didático proposto por Faraco e Moura provêm da literatura infantil, encontrando-se no volume dedicado à 5ª série o seguinte material: “A astúcia do jabuti”, de Antonieta Dias de Moraes; “O esparadrapo”, de Carlos Drummond de Andrade; “Congresso de bruxos”, de Carlos Eduardo Novaes; “O emprego”, de Carlos Heitor Cony; “O assalto”, de Eliane Ganem; “O lenhador”, de Fernanda Lopes de Almeida; “Uma aventura”, de Francisco de Barros Júnior; “Tatipirum”, de Graciliano Ramos; “O viajante das nuvens”, de Haroldo Bruno; “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa; “Uma campanha no céu”, de Hernâni Donato; “Menino de

asas”, de Homero Homem; “Área interna”, de Leon Eliachar; “O vaivém”, de Lindolfo Gomes; “Aventuras de Xisto”, de Lúcia Machado de Almeida; “Emergência”, de Luís Fernando Veríssimo; “A língua do pê”, de Maria Cristina Porto; “O socorro”, de Millôr Fernandes; “As letras falantes”, de Orígenes Lessa; “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga; “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha; “Choro, vela e cachaça”, de Stanislaw Ponte Preta; “O gato”, de Vinícius de Moraes e “O menino maluquinho”, de Ziraldo.

Mas é no primeiro volume da série *Para gostar de ler*, que reúne crônicas de escritores brasileiros dos anos 70, que essa noção aparece de modo mais evidente. Na apresentação, dirigida ao “amigo estudante”, os autores garantem que “este livro não tem a intenção de ensinar coisa alguma a você. Nem gramática, nem redação, nem qualquer matéria incluída no programa da sua série” (Andrade, 1981)⁶. Pelo contrário,

nós só queremos convidar você a descobrir um mundo maravilhoso dentro do mundo em que você vive. Este mundo é a leitura. Está à disposição de qualquer um, mas nem toda gente sabe que ele existe, e por isso não pode sentir o prazer que ele dá.

Por isso, o livro pode ser aberto “em qualquer página”, dando acesso a uma crônica, gênero “que procura contar ou comentar histórias da vida de hoje”. Essas histórias do cotidiano poderiam ter acontecido “até com você mesmo”, só que “uma coisa é acontecer, outra coisa é escrever aquilo que aconteceu”. É quando se produz a diferença:

*Então você notará, ao ler a narração do fato, como ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e pela arrumação das palavras. E aí começa a alegria da leitura, que vai longe. Ela nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora da gente. Daí por diante a leitura ficará sendo um hábito, e esse hábito leva a novas descobertas. Uma **curtição**.*

Tornada hábito, a leitura se entranha na vida do sujeito. Mas o texto que o “amigo estudante” tem em mãos não é *the real thing* a se mostrar mais adiante:

As crônicas serão apenas um começo. Há um infinito de coisas deliciosas que só a leitura oferece e que você irá encontrando sozinho, pela vida afora, na leitura dos bons livros.

Os “bons livros” vêm depois, é o que dizem os cronistas Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga, que assinam a nota de abertura. Percorrido o longo caminho que leva dos “caros meninos”, de Abílio César Borges, ao “amigo estudante”, de nossos melhores prosadores, chega-se pelo visto ao mesmo lugar: a leitura proposta no livro didático introduz, mas não basta para se justificar enquanto tal. Sem uma finalidade mais adiante que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura não se sustenta. Eis a utopia da leitura; utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar.

Referências bibliográficas

ABREU, Modesto de. *Idioma pátrio*. São Paulo: Ed. Nacional, 1939.

AMERICANO, Jorge. *São Paulo naquele tempo, 1895-1915*. São Paulo: Saraiva, 1957.

ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Para gostar de ler: crônicas*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1981.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira (Org.). *Vários estilos*. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 19--.

BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras*. ed. rev. melh. Rio de Janeiro: F. Alves, [1890].

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde Pública. *Organização do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CABRAL, Alfredo do Vale. *Anais da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822*. Rio de Janeiro: Tip. Nacional, 1881.

CATÁLOGO de obras que se vendem na loja de Paulo Martim. Rio de Janeiro: Tip. Nacional, [1822].

⁶ As citações provêm dessa edição; o grifo é dos autores.

- COSTA, Nelson. *Leitura e exercício*. 4.ed. melh. Rio de Janeiro: F. Alves, 1945.
- CRUZ, José Marques da. *Seleta: português prático para a 1ª e 2ª série do curso secundário*. São Paulo: Melhoramentos, 1944.
- FARACO, Carlos Emílio, MOURA, Francisco M. de. *Comunicação em língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1983.
- JOVIANO, A. *Língua pátria*. 2.ed. aum. Rio de Janeiro: Papelaria e Tip. Oriente, 1923.
- KOPKE, João. *Primeiro livro de leituras moraes e instructivas para uso das escolas primárias*. 65.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1924.
- _____. *Quarto livro de leituras para uso das escolas primárias e secundárias*. 18.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1924.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Pedrinho*. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.
- MOACRY, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil, 1835 - 1889*. 3v. São Paulo: Ed. Nacional, 1939.
- MORAIS, Orlando, MENDES, Lígia de. *Seleta infantil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1951.
- QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre: Garatuja, 1977.
- RAMOS, Vitor. *A edição portuguesa em França, 1800-1850*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.
- REGO, José Lins do. *Doidinho*. 25.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- RIO, João do. *O momento literário*. Rio de Janeiro: Garnier, [1908].
- SILVA, Manuel Antônio da. *Notícia do catálogo de livros*. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1811.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro, 1808-1821*. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

*Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

SOBRE LIVROS DIDÁTICOS: quatro pontos

Nílson José Machado*

Introdução

No Brasil, os livros didáticos são, em sua maioria, desatualizados, de baixa qualidade, caros e de difícil acesso por parte dos estudantes. Afirmações como estas costumam circular em meios educacionais – excetuando-se, talvez, entre autores, editores e livreiros - como se sobre elas houvesse um razoável consenso. Todas elas, no entanto, exprimem meias-verdades, constituindo, naturalmente, meias-mentiras.

Qualidade, quantidade, custo e atualização são pontos sobre os quais diversas questões, pertinentes ou impertinentes, tempestivas ou intempestivas, têm sido formuladas no diagnóstico ou na proposição de políticas públicas para o livro didático. Neste artigo, vamos analisar cada um desses quatro pontos, buscando responder às questões referidas - ou reformulá-las, evidenciando as limitações no sentido em que são, freqüentemente, interpretadas.

A qualidade

Começemos com a questão da qualidade. A proposição categórica “Todos os livros didáticos são de má qualidade” é inteiramente inaceitável. Sua formulação somente poderia decorrer de uma exploração da questão apenas em sua dimensão retórica, o que pode resultar de um excessivo distanciamento do tema em suas circunstâncias concretas - ou da ausência de uma parcela mínima quer da prudência indutiva baconiana, quer dos preceitos da lógica aristotélica. Seguramente, existem livros de má qualidade e livros de boa qualidade no mercado; existem hoje e poderíamos dizer que sempre existiram. Alguns livros de indiscutível qualidade, inclusive, deixaram de circular; morreram de “inanição” por falta de adoção, por não serem escolhidos pelos professores e não serem utilizados pelos alunos. Por outro lado, diversas comissões de avaliação, designadas por órgãos governamentais responsáveis pela distribuição de livros didáticos, em diferentes ocasiões, chegaram a diagnósticos mais ou menos parecidos: os livros utilizados apresentariam incorreções teóricas, disseminariam visões preconceituosas, etc.; seriam, em suma, de má qualidade.

Chegamos, então, a um ponto em que é necessário ter-se o cuidado de não simplificar demasiadamente a questão, concluindo-se que o problema se resumiria a uma falta de discernimento dos professores, por ocasião da escolha. Não é esse o xis da questão.

Na verdade, a palavra “qualidade” tem sido utilizada em temas educacionais com certa liberdade semântica, pretendendo-se, muitas vezes, transportar-se relações constitutivas de seu significado do terreno econômico ou de contextos empresariais para o universo educacional. Tal transferência resulta, quase sempre, eivada de impertinências.

De fato, os projetos empresariais costumam ter metas muito nítidas, visando a alvos bem delimitados. Os valores em questão são essencialmente de natureza econômica; outras componentes valorativas são, decididamente, periféricas. No caso das escolas, os projetos educacionais são muito mais complexos, sobretudo porque os valores em cena são muito mais abrangentes, transcendendo em muito a dimensão econômica. A mais complexa das empresas é mais simples do que a mais simples das escolas, quando o que se tem em vista é a definição de um projeto norteador. E falar-se em qualidade sem uma explicitação do projeto em curso pode significar uma discussão sobre a melhor maneira de ir não sei aonde.

No caso específico dos livros didáticos, a qualidade tem sido examinada sempre a partir da perspectiva de determinada forma de utilização, na qual o papel dos mesmos é freqüentemente superestimado, sobretudo em sua relação com o do caderno.

Na verdade, muito haveria para examinar no que tange às funções do par livro-caderno, que apresentam uma complementaridade verdadeiramente essencial. A desconsideração de tal fato já conduziu, em diferentes momentos, a desvios contraproducentes, como o que ocorreu com a emergência e a disseminação dos livros “consumíveis”. Tais livros subsumiam de modo caricato muitas das funções do caderno. As anotações individuais, em vez de constituírem uma mediação necessária entre a organização e a estabilidade da linguagem do livro e a maleabilidade e a instabilidade da linguagem do quadro-negro, tornaram-se estereotipadas nos livros “descartáveis”, limitando-se, muitas vezes, a um preenchimento de espaços vazios da forma imaginada pelo autor. Tal padronização constitui um desserviço à construção da autonomia intelectual, na medida em que vincula os alunos aos professores de modo muito mais subserviente do que ocorre quando há a mediação do caderno.

Após um curto período de predomínio, o livro “consumível” foi “condenado” por razões essencialmente econômicas, permanecendo ao largo os fatores pedagógicos mais incisivos que o tornavam indesejável. A forma básica de utilização, no entanto, foi mantida, e o livro “adotado” pelo professor - consumível ou não - praticamente determina o conteúdo a ser ensinado. O professor abdica do privilégio de projetar os caminhos a serem trilhados, em consonância com as circunstâncias - experiências, interesses, perspectivas - de seus alunos, passando a conformar-se, mais ou menos acriticamente, com o encadeamento de temas propostos pelo autor. Tal encadeamento ora tem características idiossincráticas, ora resulta da cristalização de certos percursos, que de tanto serem repetidos, adquirem certa aparência de necessidade lógica; nos dois casos, a passividade do professor torna um pouco mais difícil a já complexa tarefa da construção da autonomia intelectual dos alunos.

Como se pode depreender do cenário acima esboçado, a forma de utilização praticamente conduz à escolha de determinado tipo de livro, uma vez que parece muito mais fácil entrar em sintonia com um autor que trilha caminhos conhecidos, que não cria “dificuldades”, não aumenta a carga de trabalho do já sobrecarregado professor, oferecendo, pelo contrário, inúmeras facilidades de cunho supostamente pedagógico.

Insistimos em que o livro didático precisa ter seu papel redimensionado, diminuindo-se sua importância relativamente a outros instrumentos didáticos, como o caderno, seu par complementar, e outros materiais, de um amplo espectro que inclui textos paradidáticos, não-didáticos, jornais, revistas, redes informacionais, etc. A articulação de todos esses recursos, tendo em vista as metas projetadas para as circunstâncias concretas vivenciadas por seus alunos, é uma tarefa da qual o professor jamais poderá abdicar e sem a qual seu ofício perde muito de seu fascínio.

É importante registrar que, ao pretender a diminuição da importância relativa do livro, situamo-nos bem distantes daqueles que, algumas vezes, pretendem sua simples eliminação; temos como assentado que, utilizado de modo adequado, o livro mais precário é melhor do que nenhum livro, enquanto o mais sofisticado dos livros pode tornar-se pernicioso, se utilizado de modo catequético.

Um aspecto que tem sido diretamente responsável pelas alegações de má qualidade do livro didático são os erros que eles supostamente conteriam. Nesse terreno, muito do que se aponta como erro parece não passar de mal-entendidos. Recentemente (1995), um grande jornal de São Paulo publicou uma matéria em que especialistas em matemática condenavam com veemência certo manual, por representar um conjunto C através de um diagrama de Euler - uma curva fechada, circundando os elementos de C -, situando a letra C no interior da curva. Dizia o especialista que isto confundiria os alunos, que poderiam pensar que C era um elemento do conjunto representado... Não diria que tal reclamação seria um preciosismo, trata-se, no caso, de um evidente exagero.

O exemplo não é isolado e muitos outros poderiam ser arrolados em defesa da afirmação de que, em sua maioria, as reclamações referentes a uma suposta má qualidade dos livros são irrelevantes. Não seria o caso de fazê-lo aqui, tanto por razões de espaço quanto pelo fato de que, em nossa argumentação, mesmo alguns erros considerados indiscutíveis poderiam não ser determinantes da rejeição de um livro: é preciso avaliá-lo pelo seu projeto global, pelo que

apresenta de positivo, pelas sementes que planta, pelos estímulos que provoca. Muitas vezes, os livros mais adotados, segundo critérios policiaescos de não conterem qualquer erro "conceitual", estão entre os que menos acrescentam em idéias para um fecundo trabalho em classe. Naturalmente, existem erros graves que são francamente inadmissíveis; tais casos são raros e não justificariam afirmações tão categóricas quanto à qualidade dos livros didáticos em geral. Sintomaticamente, não temos em mente qualquer exemplo de erros desse tipo registrado nos livros didáticos já examinados pelas comissões de especialistas, sendo seus relatórios amplamente divulgados pelos jornais e revistas.

Resumindo, não temos qualquer receio em afirmar que, entre os inúmeros textos didáticos disponíveis, certamente existem livros de boa qualidade - nem sempre os mais adotados pelas escolas; o fato de os professores eventualmente escolherem aqueles que oferecem mais facilidades imediatistas do que recursos efetivos para um trabalho proveitoso em classe deve-se à cristalização de uma forma de utilização inadequada a que foram conduzidos, sobretudo, em razão de condições de trabalho reconhecidamente insatisfatórias.

Mais adiante, ao discutirmos o conteúdo dos livros didáticos, voltaremos a tratar da questão da qualidade. Passemos, agora, a analisar outro ponto: o da quantidade.

A quantidade

O governo federal distribuiu, no ano de 1995, cerca de 60 milhões de livros didáticos aos alunos do 1º grau e já anunciou que, em 1996, o total de livros a serem distribuídos será de cerca de 110 milhões. Como o número de matrículas nesse nível de ensino é de cerca de 28 milhões, isto significa que cada estudante deverá receber, em média, quatro livros apenas no ano em curso. Seria de se esperar que todos os alunos resultassem plenamente atendidos, no máximo, em um período de dois anos consecutivos. Seguramente, não é este o caso. Basta lembrar que, em três anos consecutivos, entre 1989 e 1991, mais de 200 milhões de livros didáticos foram distribuídos para praticamente a mesma população de estudantes. Onde estão tais livros agora? Foram literalmente consumidos, em razão, sobretudo, de uma forma inadequada de distribuição dos mesmos.

Aí se encontra, com segurança, o busílis da questão: os livros são distribuídos aos estudantes quando deveriam sê-lo às escolas. Em cada sala de aula, deveria haver prateleiras com os livros a serem utilizados pelos alunos, um livro para cada um. Na biblioteca da escola, um número razoável de livros deveria estar disponível para aqueles que desejassem retirar e levar para casa. Mantidos os atuais níveis de distribuição pelo governo, em um ou dois anos, todas as salas de aula passariam a dispor de livros de todas as disciplinas para todos os alunos. Com mais um ou dois anos, todas as bibliotecas estariam supridas com um acervo suficiente para atender aos que desejassem retirá-los. Haveria, naturalmente, um aumento expressivo no número de bibliotecas escolares a serem alimentadas. A partir daí, o trabalho a ser realizado seria basicamente o de manutenção, de atualização, ou o de substituição total de natureza tópica, em uma ou outra área.

Naturalmente, uma tal perspectiva pressupõe algumas condições básicas, como uma alteração significativa na forma de utilização dos livros - já referida anteriormente -, além de certa estabilidade nos títulos disponíveis. Se a primeira das condições citadas esbarra nas precárias condições de trabalho dos professores, a segunda não parece em sintonia com os interesses comerciais das editoras, para os quais a presente situação pode parecer preferível. Entretanto, tal aparência pode ser enganosa, uma vez que a situação atual conduz a uma dependência muito acentuada das editoras em relação aos órgãos governamentais que compram os livros a serem distribuídos. O aumento do número de bibliotecas, conjuminado com o da autonomia das unidades escolares, poderia contribuir para uma maior descentralização das compras. O incremento no número de títulos vendidos poderia compensar amplamente a diminuição das vendas por título. E há ainda o fato de que a sazonalidade das vendas poderia ser bastante atenuada, no caso de uma contínua atividade de manutenção e atualização dos acervos das escolas e das bibliotecas.

Temas como a qualidade ou a quantidade de livros didáticos disponíveis para os estudantes da escola básica encontram-se, naturalmente, associados a problemas financeiros, a questões de custo. Discutiremos tais aspectos, a seguir.

O custo

Não há como tergiversar: o livro didático no Brasil é caro. Lidando-se com tiragens de dezenas de milhares, muitas vezes, de centenas de milhares, não há como entender-se um custo unitário de 20, 30 reais, ou até mais.

As editoras alegarão, naturalmente, os custos da produção, onde o livreiro ou o distribuidor abocanham uma parcela expressiva - nunca inferior a cerca de 30% - do preço de capa. Os direitos autorais, que nunca ultrapassam cerca de 10% do referido preço, na maioria das vezes situando-se muito abaixo de tal patamar - ou mesmo, da metade dele -, são regulados por contratos padronizados, draconianos, e dificilmente poderiam ser responsabilizados pelo custo excessivo dos livros. Neste terreno, além da freqüente falta de regularidade e da arbitrariedade quase geral na fixação das datas de pagamento, ocorrem absurdos do seguinte tipo: nas vendas aos órgãos governamentais, como o preço efetivo de venda é muito menor do que o de mercado, a porcentagem de direito autoral também costuma ser diminuída. Assim, se um livro que custaria dez reais tiver sido vendido por cinco reais, os direitos autorais, que seriam, digamos, de 8%, passarão a ser de 4%, numa insólita compreensão do significado da porcentagem.

No caso dos livreiros ou distribuidores, subjaz a questão do dimensionamento do papel do intermediário, às vezes mero "atravessador", que não é peculiar à distribuição do livro enquanto produto. Entretanto, o custo excessivo do livro decorre, segundo cremos, de uma opção inicial dos editores por determinado tipo de produto: o livro "de luxo". Paradoxalmente, enquanto no inessencial mercado de automóveis, há algum tempo, convivem os chamados modelos "populares" e os modelos mais luxuosos, no mercado de livros didáticos, as edições simplificadas praticamente inexistem. A utilização de quatro cores, por exemplo, é um fator de encarecimento que, muitas vezes, pouco contribui para a qualidade do livro. Grande parte das páginas coloridas o são de modo perfunctório e artificioso, funcionando, na melhor das hipóteses, como cenários de fogos de artifícios, com idêntica fugacidade, e em muitos casos, como mera poluição visual.

As novas tecnologias informacionais, que contribuíram de modo expressivo para a diminuição nos custos da produção editorial, eliminando etapas como a datilografia dos originais e eliminando ou simplificando tarefas relativas à diagramação ou à composição, não parecem ter provocado alterações significativas no custo final. Em termos comparativos, o preço de uma calculadora eletrônica com as operações ou funções básicas despencou, nos últimos 20 anos, tornando-se muito mais acessível do que o de um livro didático. Certamente a comparação não se justifica em termos de processo de produção, servindo apenas para evidenciar a dificuldade de acesso ao livro em razão de seu custo.

A idéia de uma simplificação na produção gráfica, sem prejuízo da qualidade, com uma sensível diminuição no preço final, tem sido explorada em diversos países - considerados desenvolvidos -, para aumentar a acessibilidade a textos de diferentes tipos. Séries como a Dover Thrift Editions (Canadá, Estados Unidos, Grã-Bretanha), apresentando clássicos em texto integral, a preços que variam entre um dólar e dois dólares, como a Alianza Cien (Espanha, preço equivalente a um dólar), ou ainda como a Tascabili Economici Newton (Itália, 100 pagine/1000 lire) expressam a viabilidade da produção a baixo custo, sem qualquer prejuízo no que se refere à qualidade.

No caso dos livros didáticos, a utilização de diversas cores ou de um papel mais sofisticado tem sido tratada como condição *sine qua non* para a edição, o que consideramos uma suposição equivocada pelo menos por duas razões. Em primeiro lugar, é possível produzir-se obras graficamente muito bem elaboradas dispondo-se apenas de uma cor (com seus inúmeros tons) ou de duas cores. Existem ainda opções sóbrias para o papel a ser utilizado, possibilitando um acabamento digno a um preço razoável. Em segundo lugar, parece preferível disseminar o uso

adequado do livro didático - ainda que em edições simplificadas (como as Thrift Editions), tornando-o realmente acessível, em razão de seu baixo custo, independentemente da centralização e da sazonalidade das compras devidas a órgãos governamentais – a investir em sofisticadas produções gráficas, que possivelmente ganharão até prêmios internacionais, mas a um preço de capa absolutamente inconveniente.

Para concluir estas rápidas considerações relativas ao custo do livro didático, vamos insistir em um ponto já referido anteriormente: as editoras vendem livros didáticos aos órgãos governamentais a preços muito mais baixos do que os de mercado, e não há indícios de que tais vendas constituam ações de natureza filantrópica. Se se criassem as condições para que o preço de venda ao público em geral fosse igual ao de venda aos órgãos governamentais, já teríamos dado um passo significativo no sentido de uma maior presença dos livros nas salas de aula.

A atualização

Um quarto ponto a ser considerado nesta reflexão é o conteúdo dos livros didáticos, particularmente no que se refere a sua relação com o universo extra-escolar. Afirma-se, muitas vezes, que os livros seriam desatualizados, que não estariam em sintonia com as circunstâncias e as necessidades atuais, mesmo as do mundo científico. Trata-se, mais uma vez, de uma meia-verdade, como mostraremos a seguir.

É verdade que, em algumas áreas do conhecimento, os conteúdos dos livros didáticos parecem mais imunes a mudanças do que em outras: em matemática, por exemplo, o cálculo diferencial e integral – um tema que se constituiu em disciplina no século XVII – permanece ausente dos programas da escola básica, enquanto que em biologia ou em química, temas desenvolvidos no próprio século XX, como a radioatividade ou certos tópicos de genética, sobretudo os relacionados com o DNA, já se encontram regularmente instalados nos currículos. De modo geral, no entanto, não parece justa uma afirmação generalizada da desatualização.

No que se refere à forma, sobretudo a partir da década de 70, paralelamente a uma incorporação descabida de certas características desejáveis apenas nos cadernos, houve um acentuado predomínio dos livros seriados em relação aos compêndios: tornou-se cada vez mais difícil encontrar um livro de álgebra, ou de aritmética, ou mesmo de geometria. Além disso, a prática da excessiva subdivisão dos temas, em muitos casos em doses iguais ou inferiores à duração de uma aula, fragmentou de tal forma a apresentação dos assuntos que muitos deles tornaram-se francamente irreconhecíveis.

Tal subdivisão é inteiramente consentânea à concepção cartesiana do conhecimento, traduzindo, na prática, as regras do método “de bem conduzir a razão e descobrir a verdade nas ciências”: diante de uma tarefa complexa, deve-se decompô-la em tarefas simples, imediatamente apreensíveis, e enumerá-las, encadeando-as numa seqüência necessária. Esse modo de conceber os processos cognitivos encontra-se, desde então, fortemente arraigado na organização dos instrumentos e dos trabalhos escolares, sendo responsável pelo caráter aparentemente definitivo de idéias, como as de pré-requisitos, de seriação, de ordem necessária para os estudos, tanto no interior de cada disciplina quanto no planejamento das ações interdisciplinares.

No mundo do trabalho, as pressuposições cartesianas conduziram a alguns desvios associados principalmente às práticas tayloristas de multiparcélamento de tarefas a serem realizadas por “especialistas”, em geral desconhecedores do projeto global para o qual contribuem. Hoje, a concepção de especialista não mais se coaduna com os preceitos cartesianos: um especialista é alguém que é capaz de atuar como assessor ou consultor na realização de um projeto, cujo conhecimento integral é uma condição prévia para a assessoria/consultoria. Se no mundo do trabalho tal concepção de especialização já se instaurou, no interior da escola, nos diversos níveis de ensino, ela ainda se encontra muito distante. Quando se fala em desatualização dos livros didáticos, é precipuamente neste sentido que tal carapuça pode ser vestida.

De fato, se a parafernália de instrumentos computacionais é capaz de fornecer recursos gráficos suficientes para transformar o livro em objeto – ainda que grande parte deles produza efeitos de simples cosméticos –, o mesmo não se pode afirmar no que se refere à configuração epistemológica do livro didático. Mesmo nos livros produzidos de forma tecnicamente mais sofisticada, a noção de conhecimento que subjaz é francamente cartesiana, fragmentando e hierarquizando excessivamente os subtemas, levando a sério, além do necessário, as distinções entre as fronteiras disciplinares, não incorporando minimamente certas transformações paradigmáticas presentes inclusive na concepção de tais recursos informacionais.

Assim, em um livro didático, de modo geral, poucas vezes se consegue escapar da apresentação convencional, que distingue com nitidez o momento da teoria do momento dos exercícios de aplicação; estes, por sua vez, quase sempre limitam-se a problemas estereotipados, onde também se distingue com nitidez os dados – sempre os necessários e suficientes para a resolução – dos pedidos a serem determinados com a utilização dos dados. Tanto o momento da formulação do problema, a partir de uma situação concreta onde a questão a ser respondida ainda não está nitidamente formulada, quanto a etapa do reconhecimento dos dados que serão necessários para a resposta a tal questão costumam ser subestimados e simplificados excessivamente, fornecendo-se o problema pronto, bem formulado - às vezes, até equacionado -, carecendo apenas da aplicação da “teoria” aprendida.

Uma tentativa de romper com tais estereótipos tem sido levada a efeito, nos últimos anos, com o aparecimento de um número expressivo de textos conhecidos como “paradidáticos”. Nestes, os temas costumam ser apresentados de modo menos comprometido com o isolamento e a fragmentação cartesianos, buscando-se construir o significado dos mesmos a partir de suas múltiplas relações com diferentes áreas do conhecimento, transitando-se de modo mais instigante por entre as diversas fronteiras disciplinares. Esse tipo de livro, no entanto, ainda busca o reconhecimento como um recurso fecundo em termos pedagógicos, aspirando à ultrapassagem do estatuto de mero “aperitivo” a ser seguido pela “refeição” propriamente dita constituída pelo livro didático.

Também os jornais, em diversos países, têm buscado sublinhar suas possibilidades como recurso pedagógico, elaborando programas de utilização em sala de aula cujas metas evidenciam certas limitações dos livros didáticos que não lhes são inteiramente intrínsecas, decorrendo, em grande parte, da idéia de conhecimento subjacente, que necessitaria ser seriamente repensada.

Assim, se há uma desatualização de que os livros didáticos efetivamente padecem, ela se refere muito mais à concepção de conhecimento que implicitamente veiculam, em todas as áreas, do que a informações tópicos nos diversos temas abordados.

Conclusão

O livro didático é um tema candente, envolvendo questões complexas, para as quais, muitas vezes, têm sido propostas respostas excessivamente simplificadas.

Nessas reflexões, procuramos mostrar que, entre nós - assim como em todos os lugares do mundo -, existem hoje, existiram no passado e provavelmente sempre existirão livros de boa qualidade e livros de qualidade duvidosa; toda generalização no que respeita à má qualidade parece resultar de insipiência ou de má fé. A forma mais freqüente de utilização dos livros, que consideramos inadequada, superestima o papel dos mesmos em relação a outros instrumentos para o trabalho pedagógico, conduzindo à escolha, por parte dos professores, daqueles que oferecem mais “facilidades”. É necessário repensar-se, pois, o papel do livro didático, mantendo-se seu caráter necessário, mas redimensionando-se sua importância relativa. O professor não pode abdicar do privilégio de projetar os caminhos a serem trilhados juntamente com os alunos, conformando-se aos oferecidos pelo livro didático, ainda que de boa qualidade. Ao assumir a responsabilidade de determinar os rumos de suas aulas, articulando múltiplos materiais didáticos, diminuirão naturalmente as exigências relativas ao livro, tornando aceitáveis como coadjuvantes muitos textos que seriam reprovados como protagonistas dos trabalhos em classe.

No aspecto relativo à quantidade dos livros disponíveis para os alunos de 1^o grau na escola pública, argumentamos ainda no sentido de apontar uma inadequação na forma de distribuição dos mesmos pelos órgãos governamentais. Esta deveria visar fundamentalmente às escolas e não aos alunos. A doação às escolas possibilitaria uma somatória dos esforços no sentido da consolidação do suprimento; a doação anual aos alunos inviabiliza tal estabilização, satisfazendo apenas aos interesses comerciais mais imediatistas das editoras. Se os livros fossem distribuídos às escolas, em poucos anos todas as salas de aula estariam supridas com textos suficientes para todos os alunos, as bibliotecas também teriam exemplares suficientes para empréstimo aos que desejassem, e as compras seriam estabilizadas em um patamar razoável, consistindo basicamente na atualização de alguns poucos títulos, ou em substituições tópicas, em áreas específicas.

No que se refere ao custo do livro didático, entre nós certamente ele é excessivo, em razão, sobretudo, de uma opção explícita pelo livro “de luxo”, sem a oferta de modelos “populares”. A edição de tais modelos “populares” não significaria necessariamente abdicar da qualidade. Os livros didáticos, efetivamente, poderiam custar muito menos – e muitas vezes, são vendidos por preços realmente baixos para os órgãos governamentais. A qualidade gráfica não pode ser identificada com o recurso a papéis sofisticados ou com um uso exagerado de cores, quase sempre de modo apenas supérfluo. É certamente preferível ter-se um livro mais barato, acessível a um público bem mais amplo, ainda que utilizando apenas uma ou duas cores e um papel mais simples, a modelos destinados a ganhar prêmios editoriais no exterior, mas de preço inacessível para a maioria dos alunos.

Quanto à pretensa desatualização dos livros didáticos, ela efetivamente existe, mas não se refere, em geral, aos conteúdos tratados nas diversas áreas do conhecimento, nem aos recursos formais para a elaboração do livro enquanto objeto. Ela é particularmente notável na falta de sintonia entre a concepção de conhecimento que subjaz aos temas tratados nas diferentes disciplinas, fortemente comprometida com os paradigmas cartesianos de fragmentação e hierarquização dos conteúdos, e a que emerge, nos últimos 40 ou 50 anos, do universo extra-escolar, particularmente do mundo do trabalho. Nesta última, as fronteiras disciplinares são muito flexíveis; os significados são construídos a partir de múltiplas relações, envolvendo diferentes áreas do conhecimento; os encadeamentos lineares dão lugar a um entrelaçamento de noções que relativiza sensivelmente idéias, como as de pré-requisitos, seriações ou ordenações necessárias para os temas a serem estudados. Neste sentido, os chamados livros “paradidáticos” costumam apresentar certas características francamente desejáveis nos livros didáticos.

Para concluir, uma última observação. Em diferentes momentos, ao longo da história das análises e críticas da qualidade e das funções dos livros didáticos, espectros de controle de qualidade por parte do governo puderam ser vislumbrados, surgindo idéias de comissões nacionais de avaliação, de elaboração de listas de livros com certificado de “qualidade”, ou até de produção de textos por parte do poder público. Consideramos medidas desta estirpe francamente inoportunas, estando destinadas apenas a aumentar ainda mais os problemas existentes no setor. Já existem instrumentos e foros adequados para a gestação nas transformações relativas à produção e à forma de utilização do livro didático. A produção de livros de baixo custo pode ser estimulada pelos órgãos governamentais de diferentes maneiras. Os cursos de formação de professores devem procurar influir na constituição de uma forma de utilização mais adequada dos livros didáticos. As universidades devem incrementar a participação, através de seus docentes, na produção de materiais didáticos atualizados, sobretudo no que se refere à sintonia com os paradigmas emergentes relativos à concepção de conhecimento. Tais materiais, no entanto, devem ser oferecidos ao público em geral, podendo ser adotados ou não, em decorrência de seus eventuais méritos.

O estímulo à produção de textos didáticos de boa qualidade e de baixo custo pode advir, portanto, de diferentes fontes, de múltiplas formas. É fundamental, no entanto, ter-se sempre o cuidado de evitar o oficialismo ou o caráter policalesco na proposição das ações a serem realizadas.

*Professor da Universidade de São Paulo (USP).

COMO TORNAR PEDAGÓGICO O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS?

Mauricio Mogilnik*

Pense e responda: Quando começa a primavera no Brasil? (Porto, Marques, 1994, p.9).

Os livros didáticos, em especial os que se destinam ao 1º grau, embora venham sendo muito criticados por sua baixa qualidade há décadas, num sem número de estudos, continuam a ser o que são e, a meu ver, continuarão sendo o que são enquanto as críticas forem apenas as acadêmicas, pois, como não são os professores universitários os que os utilizam no seu dia-a-dia, não há nenhuma razão mercadológica para que as editoras revejam a sua linha editorial. Portanto, parceiro, serão as nossas críticas as que poderão contribuir para a melhoria dos livros didáticos. Paralelamente, como se fora pequena a tarefa que já nos cabe, precisamos pensar no que fazer com os livros que temos.

Este texto, muito pretensiosamente, pretende abordar estes dois problemas.

Neste sentido, o primeiro passo é explicitar os pressupostos que fundamentam a natureza do meu trabalho, já que eles é que servirão como quadro geral de referências para a análise que faremos do livro didático.

O curso de Ciências que desenvolvo no Colégio Equipe, com os alunos de 5ª a 8ª série, corresponde a uma etapa intermediária do processo de formação científica que teve início nas séries anteriores e que continuará, com a nossa orientação, até o terceiro colegial. Faz parte de um currículo direcionado ao objetivo geral da nossa escola de contribuir para a formação de um ser humano autônomo, criativo, com valores próprios, com uma sólida base de conhecimentos e capaz de participar ativamente de uma sociedade democrática e pluralista.

Tendo em vista estes objetivos gerais, qual deve ser a minha tarefa como professor de Ciências?

Poderíamos dizer que o professor de Ciências é o responsável pela transmissão de conceitos, conteúdos e métodos que fazem parte de sua disciplina, e não teríamos maiores problemas se estivéssemos ainda imersos numa tradição cultural oral. Mas, neste final de século, com as informações nos manuais, nos vídeos, nos jornais, nas revistas, nos livros didáticos e nos computadores, o professor de Ciências como transmissor de informações é pouco eficiente, senão inútil. Como eu não gosto da idéia de ser inútil, vamos tentar de outra forma.

Seria então o professor de Ciências o responsável pelo desenvolvimento da capacidade do aluno pensar lógica e criticamente? Olhando bem, esta solução, embora atraente, é ilusória, pois professor algum é capaz de desenvolver capacidades no aluno, pela simples e boa razão de que o único que pode desenvolver as suas capacidades é o próprio aluno. Sem esmorecer, apesar desse fracasso, com coragem e firmeza de ânimo, como convém a um professor à procura de uma tarefa, vou fazer mais uma tentativa, já que, quase certamente, devo servir para alguma coisa.

O que as duas opções que recusamos apresentam em comum? O que as une é o fato de estarem enfatizando, uma, o conhecimento; outra, o pensamento e nenhuma, o aluno. Vejamos o que ocorre se trocarmos a ênfase.

Que tal: o professor de Ciências é o responsável pelo aluno? Bem, agora que confundimos o professor de Ciências do aluno com o pai do aluno, o que fazer? A única forma de sairmos dessa enrascada é diferenciarmos as responsabilidades. Como o professor de Ciências não pode abrigar, agasalhar e alimentar o aluno, a única responsabilidade que pode ser compartilhada é a da educação.

Começo a me sentir melhor. Sirvo para alguma coisa: sou responsável pela educação do aluno. Contudo, ainda é muito ambíguo. Devo cuidar para que o aluno adquira o hábito de escovar os dentes e de dizer "por favor" e "obrigado"? Na educação do aluno, quais as atribuições exclusivas do professor de Ciências?

Se as informações estão à disposição e não é possível desenvolver nada no aluno, a função do professor de Ciências deve ser a de orientar o trabalho do aluno na construção do seu conhecimento. Reconheço que ficou melhor, mas ainda não totalmente satisfatório.

Onde está a especificidade do professor de Ciências? Como, evidentemente, ela reside no seu próprio campo de saber, vou dar uma arrumada.

O professor de Ciências é o responsável que, valendo-se do seu conhecimento específico, orienta o trabalho do aluno na construção do seu conhecimento. Mas será que só o conhecimento específico é suficiente para orientar o trabalho do aluno? Certamente que não, e é por isso que as funções de biólogo e de professor de Biologia, por exemplo, são diferentes. Acho que agora terminaremos.

O professor de Ciências é o responsável que, valendo-se do seu conhecimento específico e do conhecimento que possui do processo de ensino-aprendizagem, cria as situações de aprendizagem que possibilitam ao aluno a construção do seu conhecimento. Acho que ficou bom, mas, só com o aluno se desenvolvendo, a relação fica desequilibrada. Mais uma ajustada e...

O professor de Ciências é o responsável que, aprimorando-se no seu conhecimento específico, bem como no conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, cria as situações de aprendizagem que possibilitam ao aluno a construção do seu conhecimento.

Perfeito! Agora ficou bem equilibrado, mas há ainda um porém: o que significa o aluno construir o seu conhecimento?

Construir o seu conhecimento significa que o aluno, diante de um problema gerado por uma situação que o seu conhecimento ainda não explica, se vale das informações disponíveis para elaborar e socializar uma explicação que, mesmo já existente, passa a ser a *sua* explicação para o fenômeno.

Trata-se de atribuir significado às novas informações, ou seja, articulá-las ao já conhecido, transformando-o.

Salta aos olhos, portanto, a necessidade de conhecermos o que o nosso aluno já sabe e o que ele ainda não sabe, pois somente se oferecermos ao nosso aluno problemas que o seu saber não sabe, o que ele sabe poderá, pelo seu esforço intencional de saber, transformar-se no que ele ainda não sabe.

No nosso caso, envolvidos num processo de formação científica, o propósito é que o aluno transforme o conhecimento intuitivo que tem da natureza num conhecimento científico.

Que conhecimento científico é esse, como será construído e para que será construído?

Penso que durante o 1^o grau, respeitadas as particularidades cognitivas de cada faixa etária, os alunos devem ter as oportunidades que lhes possibilitem:¹

– *o conhecimento e a gradual compreensão*: a) das propriedades da matéria e de como elas podem ser alteradas, b) dos conceitos de movimento e de força, c) dos fenômenos envolvendo a transformação e a transferência de energia, d) dos fenômenos vitais e de como são realizados pelos diferentes níveis de organização dos seres vivos, e) da diversidade dos seres vivos, f) da estrutura da Terra e do Sistema Solar e g) da dinâmica ecológica e

– *a gradual compreensão de alguns conceitos fundamentais da Ciência*: a) sistemas, regularidades e níveis de organização, b) descrições, evidências, explicações, previsões e modelos, c) constantes, alterações, medidas, escalas e unidades, d) evolução e equilíbrio e e) relações entre estrutura, forma e função, *pelo*

– *desenvolvimento das habilidades fundamentais para o estudo de Ciências como um processo de investigação científica*: a) identificar a questão desencadeadora da investigação, b) planejar e conduzir uma investigação, c) usar apropriadamente as fontes e os recursos para busca, análise e interpretação dos dados e evidências relevantes, d) formular a resposta à questão inicial, com as explicações e previsões baseadas nos dados observados e nos conhecimentos adquiridos, e) desenvolver a capacidade de construir argumentos lógicos, relacionando causas e efeitos e f) socializar o projeto de investigação e seus resultados, *para*

– *a gradual compreensão da importância social do conhecimento científico*: a) a Ciência como um processo de construção do conhecimento, b) a Ciência e a Tecnologia, c) a Ciência e a Tecnologia numa sociedade em transformação e

– *para a gradual compreensão da importância do conhecimento científico nas decisões pessoais e coletivas*: a) o conceito de saúde e de vida saudável, b) as decisões pessoais, os fatores condicionantes e os riscos e c) as decisões coletivas, os fatores condicionantes e os riscos.

Porém, como quase sempre nos esquecemos de que se trata de um processo e exigimos resultados imediatos que, claro, não vêm, gostaria, para evitar frustrações desnecessárias, de frisar que os passos serão pequenos e a caminhada lenta.

De fato, será preciso que um conjunto de capacidades, tais como a de conhecer e compreender novos fatos, de analisar os elementos envolvidos numa dada situação, de aplicar o seu conhecimento em novos problemas, de sintetizar interpretações diferentes de um mesmo

assunto e de avaliar um enunciado, elaborando opiniões baseadas em fatos e estruturadas logicamente, seja desenvolvido pelo aluno. O mesmo se espera em relação às habilidades de formular e delimitar os problemas, de se apropriar das informações disponíveis, de elaborar e testar hipóteses e de socializar as conclusões.

Este é, a meu ver, o conjunto de capacidades e habilidades que o meu aluno tem o *direito* de desenvolver no curso de Ciências, pois sem elas não há construção de conhecimento, mas apenas um rol enciclopédico de informações, algumas curiosas, outras nem tanto, mas todas inúteis, que o tempo primeiro embaralha e depois, felizmente, apaga.

E eu achava que era só isto até começar a trabalhar com os pequenos da 5ª série. Que engano terrível! Como trabalhamos com crianças, é preciso que elas tenham as oportunidades para desenvolver as atitudes que a natureza do nosso trabalho exige. Penso na organização para o trabalho, na responsabilidade com o trabalho, na concentração no trabalho e na persistência no trabalho.

E como nosso trabalho com as crianças se dá numa sala de aula, nada ocorrerá num ambiente anárquico, a não ser o caos; nada ocorrerá num ambiente autoritário, a não ser a contestação vazia e o desrespeito à pessoa humana e nada ocorrerá num ambiente liberal, a não ser o choque entre as vontades individuais. A sala de aula exige um ambiente democrático, por isso, precisamos ainda criar atividades que explicitem, incentivem e valorizem as atitudes que se fazem necessárias para o trabalho coletivo.

A primeira delas é o respeito ao outro, que não é uma coisa, é também um ser humano e como tal merece o mesmo respeito que exigimos para nós mesmos. Depois temos a interação com o outro, o conviver com outras pessoas, respeitando e valorizando as diferenças entre elas, o não encarar o outro como uma ameaça, o não ser uma ameaça para o outro, nos leva a colaboração com o outro, em que mesmo realizando trabalhos diferentes sempre há o que pode ser compartilhado, mesmo que seja só um sorriso. A seguir, penso na cooperação com o outro que se efetiva na realização de um trabalho com objetivos comuns. Finalmente, se formos pacientes e competentes, poderemos almejar que o nosso aluno se transforme em um ser humano solidário.

Para que serve mesmo um professor de Ciências?

O professor de Ciências é o responsável que, aprimorando-se no seu conhecimento específico e no conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, cria as situações de aprendizagem que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes que contribuam para a formação de um ser humano autônomo, criativo, com valores próprios, com uma sólida base de conhecimentos e capaz de participar ativamente de uma sociedade democrática e pluralista.

Calma, parceiro, não gostaria que você me julgasse precipitadamente. Eu sei, lamentavelmente sei, que não faço tudo isso que eu mesmo acho que deveria fazer. Em parte, pelas condições em que realizo o meu trabalho; por outra parte, pelos limites de minha competência e, finalmente, porque ainda tenho muito a aprender do meu ofício.

Também lhe peço que não me veja como “dono da verdade”. O que acontece é que depois de mais de 30 anos de trabalho em sala de aula, convivendo diariamente com um grupo de profissionais seriamente preocupado com educação”, você acaba refletindo no que anda fazendo e no que deveria fazer.

Foi o que me aconteceu. E estas reflexões que compartilho com você têm o único e humilde propósito de ser um ponto de partida, jamais o de chegada.

Feitos estes esclarecimentos, vamos em frente.

E o livro didático?

É agora que ele entra na nossa conversa. E vai entrar ocupando que lugar?

Estabelecidos os objetivos a que nos propomos, a nossa estratégia para alcançá-los consiste em desenvolver nossos conceitos e conteúdos, segundo uma metodologia coerente com a nossa concepção de ensino-aprendizagem.

Na dimensão técnica dessa metodologia, ou seja, no conjunto de procedimentos didático-pedagógicos que utilizamos, contamos com várias técnicas e inúmeros recursos, um dos quais é o livro didático.

Contando com a sua paciência, gostaria de enfatizar este ponto: *o livro é um dos recursos* de que dispomos para o nosso fazer pedagógico, cuja essência, destaque, é a sua finalidade.

Entretanto, pelas razões que todos conhecemos, o recurso para o currículo acabou virando o “currículo” que, de fato, é o que as editoras nos oferecem no pacote do livro didático: livro-texto

do aluno, caderno de atividades, suplemento de atividades “experimentais” e o manual do professor, com os objetivos gerais, a programação anual, os objetivos específicos, as estratégias e até instrumentos de avaliação.

E, pelas mesmas razões que todos conhecemos, ficamos na dependência desses “currículos” que as editoras decidem publicar e que são muito estranhos, pois parece que são elaborados de ponta-cabeça, ou seja, parte-se do livro-texto do aluno mais ou menos padronizado, ao qual são acrescentados os objetivos como penduricalhos, ao gosto do freguês. Senão, como explicar a óbvia incoerência entre os objetivos gerais e os específicos?

Vou dar um exemplo do que estou falando.

Em um dos “currículos”, leio que os objetivos gerais do ensino de Ciências, como consta do Manual do Professor, são os seguintes:

- despertar no aluno a curiosidade e o interesse pela natureza;
- criar no aluno hábitos de estudo que lhe proporcionem conhecimentos necessários para a explicação dos fenômenos científicos;
- estimular no aluno a capacidade de fazer observações, experiências, comparações e chegar às conclusões necessárias para o aprimoramento do espírito lógico;
- desenvolver no aluno o raciocínio indutivo e dedutivo, fatores indispensáveis ao estudo dos fenômenos científicos. (Cruz, 1995, p.ii).

Leio estes objetivos e fico perplexo.

Pretender despertar em uma criança a curiosidade e o interesse, sendo que ela é só interesse e curiosidade, é coisa de quem nunca viu uma criança.

O objetivo “criar no aluno hábitos de estudo que lhe proporcionem conhecimentos...” revela, além de uma inconsistência semântica, a visão que o autor tem de seu pequeno leitor: o de um receptáculo vazio incapaz de qualquer coisa que não seja receber, já prontos, de fora para dentro, hábitos de estudo, conhecimentos e até raciocínios. Que pena!

Confesso, parceiro, que não chego à conclusão do que possa significar “...chegar às conclusões necessárias para o aprimoramento do espírito lógico”. Certamente devo me aprimorar!

E como o autor pretende alcançar seus objetivos gerais?

Vejamos os objetivos específicos para cada um dos seus 24 capítulos: “ao estudar este capítulo, o aluno deverá *saber que: ...*”, repetidos 24 vezes (grifo meu).

Fico me perguntando se o autor realmente acredita que se o aluno souber o que, segundo o autor, precisa ser sabido, o aluno desenvolveu algo mais que a memória. Não creio, ou melhor, não posso crer.

Quer outro exemplo? Vamos lá.

Em outro que assim se apresenta: “O livro foi planejado de maneira a promover o desenvolvimento intelectual do aluno, propiciando oportunidades para que ele adquira condições de interpretar o mundo de forma mais objetiva e crítica” (Porto e Marques, 1994, p.iii). Dos 86 objetivos específicos citados, além de um surpreendente descobrir: “descobrir que a água é composta de oxigênio e hidrogênio”, 62 se referem a reconhecer, conhecer, entender, identificar, adquirir, perceber, localizar, inteirar e saber, ou seja, eufemismos para memorizar. Para relacionar, que exige alguma atividade mental, temos cinco. Isso em um livro, relembro “... planejado de maneira a promover o *desenvolvimento intelectual* do aluno...” (grifo meu).

Essa incoerência entre os objetivos gerais e os específicos e a natureza preponderante destes já nos permite reconhecer, por baixo da grosseira maquiagem, a velha face da visão de educação como um processo de transmissão de informações e, coerentemente, de aluno como uma esponja absorvente que editores e autores mantêm e reproduzem.

E ao fazê-lo, autores e editores metem-se em uma arapuca da qual não conseguem mais escapar: tudo vira informação e, portanto, tudo precisa ser informado, e o que é o pior, sem nenhum propósito, visto que a finalidade, a essência do processo, é só informar.

Acrescentando a esse pecado original mais alguns mortais e outros tantos veniais, teremos o quadro completo de danação eterna a que nós, e por consequência nossos alunos, quase ia dizendo catecúmenos, estaremos condenados, se nos tornarmos acólitos desses “currículos” diabólicos.

Vejamos os mortais e os veniais mais comuns para esconjurá-los adequadamente e, depois, com prudência e cautela, voltaremos ao pecado original.

Na introdução da Unidade I de um livro-texto lemos:

... Por que o estudo da Ecologia é importante? É importante porque a natureza, tal como a conhecemos hoje, levou milhões de anos para se formar. Ao longo desses anos todos, os seres

vivos foram se adaptando aos diferentes ambientes de nosso planeta. Assim existe uma vegetação e uma fauna típicas dos desertos, das florestas tropicais, das savanas, das florestas temperadas etc. O ser humano, porém, vem provocando grandes alterações **nos diversos ambientes terrestres**. Para sobreviver a essas alterações, os seres vivos têm de se adaptar a elas. Acontece que, às vezes, essas adaptações trazem prejuízos ao meio ambiente e ao próprio homem. Numa determinada região, por exemplo, os **homens podem ter derrubado as matas para ocupar a terra com plantações.** ...” (grifos meus) (Cruz, 1995, p.4-5)

Mal abrimos o livro-texto e nos defrontamos com o espectro de Lamarck, cuja adaptação dos seres vivos ao meio ambiente, desde Darwin e sua seleção natural, com os seres vivos mais adaptados sobrevivendo no meio ambiente, julgávamos definitivamente sepultada.

Depois, o autor que queria dizer ambientes da Terra disse ambientes terrestres e, assim fazendo, eliminou, por encanto, a poluição das águas e do ar.

A seguir temos, certamente como reforço, os seres vivos novamente se adaptando, e aí vem o exemplo que é, no mínimo, curioso. Como parece que não temos desmatamentos suficientes por aqui, o autor inventa um: “Os homens podem ter derrubado”. Não é demais?

la me esquecendo da ilustração: dois “lavradores” num trator, aplicando “venenos” e protegidos por máscaras, luvas e botas, o que, como todos sabemos, é corriqueiro entre nós.

Por favor, não fique pensando que eu sou ranzinza e que encrengo com tudo. É que são textos como esse, aliando a desinformação com a inconseqüência, que afastam o aluno do conhecimento científico e do mundo que o cerca.

Na cabeça do aluno passam a existir duas “realidades”: a do mundo e a do livro. Por isso é que fico irritado.

Vou dar mais um exemplo:

No mesmo livro, no Capítulo 1 – As relações entre os seres vivos, o autor que passeia pela cadeia alimentar e pela teia alimentar, que fala dos produtores, consumidores e decompositores, da pirâmide ecológica de energia, do relacionamento entre os seres vivos e que ilustra o texto com a foto de uma criança saudável, como deveriam ser todas as crianças, sentadinha junto de uma mesa onde repousam, além de um prato bem arrumadinho com a quantidade e qualidade adequadas de alimento, um copo de leite e uma fruta, mesa a que todas as crianças, pelo menos as crianças, deveriam ter direito, em nenhuma das suas páginas menciona, sequer menciona, a fome e a desnutrição. Parceiro, é ou não é para ficar irritado?

E a relevância das informações?

“Calcedônia – Geralmente branca, mas pode ser encontrada nas cores azul, marrom ou preta.” (Barros, 1995, p.25). De fato, seria imperdoável não entupir a cabeça de um moleque de 5ª série com a tal da calcedônia!^{3 3}

E o que falar da imprecisão da linguagem utilizada?

É importante não confundir peso com massa.

*A **massa** de um corpo é medida em quilogramas, gramas, toneladas etc. Um litro de ar, por exemplo, tem massa de 1,3 grama. O **peso** é a força com que a Terra atrai para o seu centro todos os corpos que se encontram perto dela.*

*Essa força é denominada **força de gravidade**. O peso é medido por um aparelho chamado **dinamômetro**. (grifo do autor) (Cruz, 1995, p.32).*

Inicialmente ficamos sabendo que a massa é medida em quilogramas, etc. e que a massa de um litro de ar é de 1,3 grama, mas, se ao nível do mar ou não, parece que não importa muito.

Em seguida, as leis da gravitação universal são revogadas e, agora, só valem para a Terra e apenas nos casos dos corpos que se encontram perto dela.

E embora o autor nos alerte que é importante não confundir peso com massa, por alguma razão misteriosa não nos diz o que é massa; entretanto, diz que ela é medida em quilogramas, mas, novamente, talvez acometido de súbita amnésia, não nos conta com qual instrumento a massa é medida, enfatizando, contudo, que o peso é medido pelo dinamômetro.

Não é um primor de *nonsense*?

E este outro trecho?

... Mas, se não vemos o ar, como provar que ele existe?

1ª prova: o vento.

³ A quem interessar possa, calcedônia é um tipo de rocha.

Quando a água do mar se agita, formam-se as ondas. Assim, também, quando o ar se movimenta provoca a formação dos ventos. Logo, o vento é uma agitação do ar. Isso prova que o ar existe. Sem ar, não haveria vento.(Soares, 1993, p.12).

Nele, o que me impressiona é a lógica utilizada. O autor pretende provar a existência do ar e para isso parte da seguinte afirmação: "...quando o ar se movimenta...". Ora, se o ar se movimenta é porque ele já existe, mas não era isso que ia ser provado?

Qual a diferença entre esse discurso e o do Lucas, meu aluno da 5ª série: "O ar existe porque ele existe?"

E os convites que são feitos aos alunos?

Vamos montar um laboratório?

*... 2. Adquirir um **ANIMAL AQUÁTICO** e colocá-lo num frasco com formol e água...* (destaque do autor) (Soares, 1993, p.13).

Parceiro, você consegue entender por que os alunos devem adquirir um peixe morto e colocá-lo num frasco com formol e não um peixe vivo e colocá-lo num aquário com água?

Veja este outro:

Para que possamos entender melhor, vamos fazer o seguinte:

Vamos pegar um pedacinho de cortiça bem fino (você pode usar uma fatia bem fininha de rolha). Agora, vamos picar essa fatia de cortiça de tal forma que os pedacinhos fiquem do menor tamanho possível.

Acredite se quiser, mas cada um desses pedacinhos pequeninos ainda poderia ser partido em porções menores ..."(Blinder, 1995, p.16).

Repare que o convite não é para imaginar algo, é para fazer, e aí o aluno faz e, tanto o que fez, como o que não fez, recebe o mesmo *acredite se quiser* pelas ventas. Cabisbaixo, o aluno que fez pergunta: "Se não era a sério, por que me mandaram fazer?". E o aluno que não fez, feliz da vida, pergunta: "Quer dizer que posso não fazer?"

E, o que o aluno que fez, faz com a rolha, a gilete e os "pedacinhos ... do menor tamanho possível"?

Tomado, como estou, por justa e santa ira, confesso não saber se esses pecados, que, com a experiência de velho pecador contrito, reconheci pelo simples cheiro de enxofre, são mortais ou veniais. Portanto, respeitosamente deixando esta tarefa a seu cargo, continuarei tentando cumprir com zelo e denodo, apesar de um injustificável atraso, a missão que me foi confiada⁴. Já mais calmo, depois dessa confissão, com toda a cautela e prudência, como reza a boa doutrina, volto ao pecado original, a visão de educação como um processo de transmissão de informações, que fundamenta esses "currículos" editoriais.

Por exemplo, ao tratar do assunto Universo, Sistema Solar e Planeta Terra, os livros-texto, em poucas páginas e com muitas ilustrações, falam das estrelas, do Sol, do ano-luz, das galáxias, do *Big-bang*, da Via Láctea, dos planetas, dos satélites, dos asteróides, dos cometas, dos meteoros, dos meteoritos, da nuvem cósmica, da origem do Sistema Solar, dos satélites artificiais, das constelações, das viagens espaciais, descrevem os planetas do Sistema Solar e até dão as características gerais de cada um deles: tamanho, distância do Sol, duração do seu "dia", duração do seu "ano" e o número de seus satélites.

O processo é mecânico e monótono. Essa batelada de informações é passada pelo texto, repetida no resumo e solicitada de volta no questionário.

Texto: "... estão se movimentando os nove planetas: Mercúrio, ... e Plutão". Resumo: "Os nove planetas do Sistema Solar são: Mercúrio, ... e Plutão". Questionário: "Quantos e quais são os planetas do Sistema Solar?" (Blinder, 1995, p.2,6).

E ficam nisso, capítulo após capítulo. Não percebem a necessidade de ir além disso. A visão míope de educação pela qual optaram, transferir informações, não lhes permite escapar da armadilha que montaram: em um texto que é bloqueador, porque mítico, descrevem tudo. Não há espaço para problemas que possam provocar o aluno.

Mesmo quando sugerem "experiências", não resistem à tentação e explicam até o que vai ser observado e a interpretação do que vai ser observado:

O cata-vento vai girar. Isso ocorre porque a chama... (Porto, 1994, p.128).

Que explicassem qual o material e quais os procedimentos, vá lá, seria, para continuar o argumento, aceitável. Mas explicar o que vai ser observado e a interpretação do que vai ser observado nos mostra tal grau de confiabilidade no resultado que a atividade, com certeza, não é uma experiência e muito menos uma investigação. É uma receita.

E com receitas, esses “currículos”, eivados por essa luxúria explicativa, trocam o propulsor pedagógico: “por que aconteceu isto?” pela miséria educacional do: “deu certo?”. Além disso, como o propósito declarado de todos esses “currículos” é “desenvolver o método científico”, lançam mão, além das receitas que já vimos, da descrição de algumas descobertas. O problema, as hipóteses levantadas, os experimentos realizados, os resultados obtidos e as interpretações dadas, tudo embrulhado em um pacote com ilustrações, geralmente, coloridas. Nenhuma pergunta, nenhum erro, nenhuma dúvida. Tudo prontinho.

Reproduza e será um “cientista”!

É o consumismo incorporado à educação. Finalmente chegamos ao *fast science*. Aleluia! E quando as explicações extrapolam as simples descrições de fenômenos físico-químicos ou biológicos, ficam claros os valores subjacentes.

Mesmo sabendo da grande importância que tem o solo, muitas vezes o homem não cuida bem dele:

o lixo é depositado em lugares inadequados;

o esgoto é lançado em valas descobertas;...

A solução? Continuemos.

O lixo deve ser colocado em sacos plásticos, amarrados pela boca, para serem apanhados pelos caminhões coletores.

Apesar de ser esta a atitude correta para a coleta diária do lixo, ainda encontramos uma grande quantidade jogada ao ar livre, principalmente nas zonas mais pobres das cidades ou no meio rural. Os moradores desses locais devem ser ensinados a enterrar o lixo”. (Barros, 1995, p.46).

Simple, não é? Os moradores devem ser ensinados a enterrar o lixo e tudo se resolve.

Continuam morando nas condições em que moram, mas com o lixo enterrado. E quando não houver mais onde enterrar o lixo, como é que fica? E os direitos de cidadão? E os deveres do Estado? Ou será que esses são assuntos dos quais não se trata em um livro de Ciências? Ou será que a miopia não é só educacional?

Parceiro, por essas e outras, é que os editores e autores desses “currículos” se queimam, mui justamente e sem remissão, no fogo do inferno, condenados que foram pela opção que fizeram. No entanto, nós, professores, ainda podemos alcançar o esplendor celeste, se escolhermos a trilha da virtude.

Uma vez, um velho rabino disse que os professores começam explicando o que não sabem; depois de algum tempo, explicam o que já aprenderam; depois de mais algum tempo, explicam o que é importante e, só depois de muito tempo, percebem que sua tarefa não é a de explicar, mas a de criar condições para que os seus alunos aprendam.

Era sábio o velho rabino.

Referências bibliográficas

BARROS, Carlos. *Ciências: meio ambiente, programas de saúde, ecologia*. 53. ed. [São Paulo]: Ática, 1995.

BLINDER, David Aron et al. *Ciência & realidade: ar, água, solo, ecologia e programas de saúde*. [São Paulo]: Atual, 1995.

CRUZ, Daniel. *Ciências e educação ambiental: o meio ambiente*. 14. ed. [São Paulo]: Ática, 1995.

PORTO, Dinorah Polleto, MARQUES, Jenny de Lourdes. *Ciências: o solo, a água e o ar*. 2.ed. [São Paulo]: Scipione, 1994. 160p.

SOARES, José Luís. *A terra: ar, água, solo, ecologia e saúde*. 3. ed. [São Paulo]: Moderna, 1993.

*Professor do Colégio Equipe.

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO OU COPIAÇÃO NOS MANUAIS DE ENSINO DE LÍNGUA?

Luiz Antônio Marcuschi**

O problema

Quase todos os manuais de ensino de Língua Portuguesa apresentam uma seção de exercícios chamada *Compreensão*, *Interpretação*, *Entendimento de texto*, ou algo semelhante. Essa parte da aula deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.

Neste ensaio, vamos analisar as atividades desenvolvidas nesse tipo de tarefa escolar e verificar se elas de fato são *exercícios de compreensão*. A conclusão será bastante melancólica ao descobrirmos que, em sua maioria, esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de *copiação* e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica.

A exposição divide-se em três partes: 1ª) apresentação dos tipos de exercício de compreensão de texto presentes nos manuais escolares; 2ª) desenvolvimento de alguns aspectos teóricos para fundamentar uma noção de compreensão e 3ª) reexame dos exercícios de compreensão dos manuais, oferecendo sugestões alternativas.

Alguns exemplos extraídos de manuais escolares

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?* ou 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.

Apesar desta observação negativa inicial, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles *não são exercícios de compreensão*, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia.

Uma análise de sete manuais de 1ª a 7ª série atualmente em uso nas diversas escolas, particulares e públicas, com um total 1.463 perguntas, mostrou que cerca de 60% das perguntas eram de *cópia* ou *citação* de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de

*Este ensaio deve ser visto como uma tentativa de estimular o(a) professor(a) a ir além dos manuais que ele/ela recebe em sala de aula. Por isso, se atém ao estritamente essencial. Quanto à bibliografia, friso que ela não aparece no final e sim nestas notas de rodapé. Este procedimento pareceu-me mais útil. Portanto, as notas deveriam ser lidas para maior proveito.

**Professor da Universidade Federal de Pernambuco.

caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica².

Perguntas muito comuns nos exercícios de compreensão são aquelas que indagam sobre aspectos formais do texto, sem necessidade de análise. Entre elas encontramos:

- Quem é o autor do texto?
- Qual o título do texto?
- Quantos versos tem o poema?
- Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens?
- Quantos parágrafos tem o texto?
- Numere os parágrafos do texto.

Estas perguntas poderiam ser feitas em outro contexto, pois elas conduzem a conhecimentos formais interessantes. Exigem que se saiba, por exemplo, o que é *parágrafo*, *verso*, *título*, *autor*, etc. Contudo, não se trata de questões de compreensão. O máximo que elas conseguem é evidenciar a má noção do que seja *compreender* um texto. No final deste ensaio veremos a importância de trabalhar com o título do texto, mas esta é uma atividade de *reflexão sobre o título* e não uma simples ação de *copiar* o título ou o nome do autor.

Em muitos casos, sob o pretexto de *interpretação*, encontramos pedidos de simples transcrição de falas, por exemplo (Lippi, 1991a, p.110).³:

Exemplo 1:

3. Complete:

- a) As frases de Sandro foram:
- b) Pedro escreveu:
- c) As frases do seu Nicolau foram:

Já que a questão mais freqüente é a que manda *copiar*, *transcrever*, *citar* alguma parte do texto, vejamos mais perguntas desta técnica de tratamento formal do texto : (Azevedo, 1992, p.8 e 16).

Exemplo 2:

2. Copie do texto a frase que indica que Tiago estava:

- a) aflito:
 - b) apaixonado:
4. Esta história é uma narração. Como ela começa?

Ou então estes casos bem típicos (Marisco, 1994, p.31):

Exemplo 3:

3. Copie, do segundo parágrafo, o trecho que diz como estava vestida a personagem. A menina gostava de camarão? Copie do texto o trecho que justifica sua resposta.

E mais estes para aumentar a coleção⁴:

² Agradeço este levantamento aos meus alunos de graduação em Letras na disciplina Lingüística 3, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2º semestre de 1994. O levantamento mostrou que em quatro manuais não havia uma única pergunta de caráter inferencial. Os manuais analisados pelos alunos não foram os mesmos que utilizei neste trabalho.

³ Para entender melhor as citações, observe-se que os exemplos estão numerados em seqüência. E cada pergunta tem o número original do exercício em que aparece no livro-texto.

⁴ Todas as questões desse exemplo foram extraídas de: (Tesoto, 1988) e (Discini, 1986, p.25, 35, 66, 121, 132, 156, 198).

Exemplo 4:

8. No 4º parágrafo, há duas perguntas das galinhas, mostrando que elas nada faziam sem perguntar ao galo. Cite-as.

Cite o trecho do texto que mostra o desespero das galinhas quando o Rei as obrigava a tomarem decisões.

.....

“Bem moleca mesmo”. Cite três ações, no primeiro parágrafo, que justificam o qualificativo de moleca para Bel.

Transcreva o trecho do primeiro parágrafo que descreve um pouco Marcela.

.....

Transcreva o parágrafo que mostra a reação da lavadeira, quando o motorista reclamou.

.....

Cite o trecho do texto que prova a alternativa assinalada na questão anterior.

.....

9. Cite o único período do texto que faz referência ao pai de Luciana.

Não é raro encontrar um exercício inteiro sem orientação ou núcleo temático. As perguntas vão para todo lado. Observemos esta técnica de perguntas num exercício de interpretação, após um texto curto (Lippi, 1991a, p.24-25):

Exemplo 5:

Quem é o autor dessa história?

Na história, que sobremesa a mãe tinha feito para o almoço?

O que Zizi fez quando todos se distraíram?

Complete: Estávamos à mesa quando..... notou a – Quem teria.....esta

.....neste doce? Zizi, que estava, não.....

Quem era Eva?

Coloque M na fala da mãe e Z na fala de Zizi:

– Os dentes de Eva ficaram pequenos, minha filha.

– Por quê?

– Porque a dentadinha que aqui está é de dentes muito pequeninos.

– Ela pediu minha boquinha emprestada.

Aqui temos questões de forma, de cópia e de identificação de personagens. A pergunta 6 merece entrar em qualquer antologia. Sua resposta sequer exige a leitura do texto, pois uma vez percebido que a primeira é M (basta ver que a personagem diz “minha filha”) e as outras falas são seqüenciadas, só resta alternar: M, Z, M, Z.⁵

Uma técnica oposta a esta, na elaboração de questões de interpretação, é a que faz o aluno percorrer a história na mesma ordem da narração, apenas copiando as falas ou as informações. Veja este caso típico (Lippi, 1991b, p.76-78) :

Exemplo 6

O que aconteceu quando Lílian estava se pintando?

O que Lílian disse para sua mãe, quando ela chegou?

O que a mãe fez?

O que a mãe, aborrecida, falou para Marisa?

O que começou a incomodar Lílian?

O que Lílian resolveu contar para a mãe?

Ligue:

Lílian – Não preciso falar nada sobre o que aconteceu.

⁵ Este é um caso interessante em que se poderia fazer um trabalho inferencial com base apenas em conhecimentos pessoais sem necessidade de ir ao texto. A pergunta poderia ser: Nesta conversa entre mãe e filha, quem falou primeiro, a mãe ou a filha? Você saberia dizer por quê?

*Mamãe – Mamãe, me desculpe, eu menti para você.
 O que a mãe de Lílian acha que devemos sempre fazer?
 Por que a mãe pediu desculpas a Marisa?
 Qual foi a principal lição que você tirou dessa história?
 No lugar de Lílian, o que você teria feito se quebrasse algo de seus pais?*

A questão 7 é auto-evidente e não necessita sequer de uma consulta ao texto. As questões 10 e 11 são uma tentativa de refletir sobre o texto, mas aceitam qualquer resposta. Para se tornarem relevantes, poderiam indagar a razão da posição pessoal como justificativa para a resposta.

Muitas vezes, encontramos propostas de trabalho que não se enquadram propriamente na seção *Interpretação de texto*, mas poderiam levar a discutir relações semânticas ou formas de percepção das informações na organização sintática. Contudo, quando colocadas no sistema de escolhas alternativas, perdem seu efeito e se tornam uma simples identificação de palavras. Este é o caso da pergunta 7 no Exemplo 6. Ou então este caso de um texto interessante de Clarice Lispector, que inicia assim (Fiore, 1979, p.66,68):

Uma tarde eu estava andando pelas ruas para comprar presentes de Natal. As ruas estavam muito cheias de pessoas... No meio daquela gente toda havia um agrupamento. Fui olhar. Era um homem, vendendo vários micos, todos vestidos de gente e muito engraçados.

Na seção *Interpretando o texto*, as duas primeiras propostas de trabalho são:

Exemplo 7:

1. O fato narrado no texto acontece:
 - () num dia de Natal;
 - () numa tarde;
 - () num domingo.
2. A autora foi à rua para:
 - () comprar um mico;
 - () comprar presentes de Natal;
 - () ver o vendedor de micos.

Mesmo identificando informações objetivas, as duas perguntas são boas para testar a capacidade de relacionar os elementos do enunciado. Problemáticas são perguntas apenas objetivas como estas do mesmo exercício, na seção de *interpretação*:

*Que comprou a autora para sua família?
 Como é que o texto descreve a pequena Lisete? Transcreva.*

Não é conveniente identificar a autora com a personagem. Pode ser até uma narrativa autobiográfica, mas isto deveria ser discutido e não passado como óbvio. Das nove perguntas do exercício, apenas a última tem a ver com questões propriamente de interpretação e sugere uma compreensão global do texto:

9. *Dê um novo título ao texto.*

Desde que discutida a resposta com a turma, esta é uma pergunta típica de compreensão textual. Pois não se dá um título a um texto sem mais nem menos. O exercício do Exemplo 7 poderia ser um bom trabalho de compreensão. Deveria trazer uma forma de operar em sala de aula.

Em geral, os próprios textos não são desafiadores, pois a miséria na seleção é geral. Em manuais das 1ª e 2ª séries há conglomerados de frases que nem sequer formam textos e apenas brincam desajeitadamente com sons. Contudo, encontramos certos textos que poderiam suscitar reflexões críticas, já que portam um discurso que mexe com costumes, crenças, formas de vida, relações de trabalho, etc. Uma reflexão cuidadosa levaria a atitudes que culminariam no

exercício de cidadania. A título de exemplo, observemos mais de perto este texto (Marisco, 1994, p.109-110):

Pedro Urdemales

Pedro Urdemales cuidava de uns porcos do patrão, que estavam pastando perto de um lamaçal, quando passaram por ali uns viajantes e gritaram:

– Quer vender os porcos, Pedro?

Pedro respondeu:

– Quero sim, mas sem os rabos.

Assim sendo, depois de acertarem o negócio, cortaram o rabo de todos os porcos. Pedro recebeu o dinheiro e os viajantes seguiram viagem.

Então Pedro Urdemales enterrou os rabos na lama, deixando de fora só a pontinha. Em seguida foi correndo até o patrão e lhe disse:

– Patrão, patrão, os porcos afundaram na lama!

O patrão, assustado, correu até o pântano e, ao ver todos os rabinhos enterrados, mandou que Pedro fosse buscar um laço. Pedro foi e voltou bem depressa. Os dois amarraram um dos rabos numa das extremidades do laço e começaram a puxar. Já sabendo o que ia acontecer, Pedro não fez força, deixando isso por conta do patrão. Este sim, puxou com todo o seu fôlego. O rabo saiu e ele se esborrachou na lama, de pernas para o ar, e não quis mais continuar.

Pedro Urdemales ainda deve estar gastando o dinheiro que ganhou e zombando da cara do patrão, que jamais se deu conta do acontecido.

(Contos populares para crianças da América Latina. Editora Ática.)

Já o nome do empregado, *Urdemales*, seria um bom início para discussão, isto sem contar as possíveis implicações da esperteza nas relações de trabalho. Mas o teste que se segue ao texto só contém perguntas essencialistas que tratam o texto como se fosse um repositório de informações evidentes. O exercício é um retrato da mentalidade do patrão de *Urdemales* (o iludido caçador de rabinhos) diante de seu desafiante (o ilusionista aproveitador *Urdemales*). Vejamos os desafios:

Exemplo 8:

Responda:

O que fazia Pedro Urdemales?

O que gritaram os viajantes?

O que respondeu Pedro?

O que fez Pedro com os rabos cortados?

O que fez o patrão com o laço que pediu?

O que aconteceu com o patrão ao puxar o laço que pediu?

Após o exercício, vem uma seção sob o título *Comentando*, em que uma das propostas é: “Você acha que um empregado deve enganar seu patrão para conseguir ganhar mais dinheiro? Por quê?”. Se esta indagação poderia ser um bom início para outros debates sobre o discurso daquele texto, isto fica mascarado no verbo *você acha* e na solicitação de uma justificativa para o possível sim ou não que o aluno dará. Mais uma vez, malbarata-se a possibilidade de aprofundar uma boa idéia. A escola parece ter um verdadeiro horror das questões ideológicas; julga-as intocáveis ou as ignora.

Muito comuns são os exercícios de opiniões pessoais aleatórias, subjetivas e até imotivadas, que ignoram o texto. Vejamos este caso em que, das cinco perguntas, três nada tinham a ver com o texto, embora fosse um teste de *interpretação* (Lippi, 1991a, p.73).

Exemplo 9:

Escreva aqui as coisas boas que a natureza nos oferece.

Se você fosse Presidente da República, o que faria para proteger a natureza?

Quem pode preservar a natureza?

Isto fica mais claro neste outro caso em que, das 10 perguntas de *interpretação* de um texto, cinco nada têm a ver com a compreensão (Lippi, 1991b, p.116), valendo qualquer resposta:

Exemplo 10:

E você, que tipo de música prefere?

Quais são as três músicas que você mais gosta de ouvir?

Você gosta de tocar algum instrumento?

Você conhece algum músico brasileiro? Qual?

O que você acha que é necessário para se tornar um bom músico?

Todas essas perguntas são de fato interessantes se colocadas em outro contexto, mas não se referem a uma atividade de compreensão, nem são feitas a propósito de alguma sugestão vinda do texto inserido no manual. Poderiam motivar uma discussão entre os alunos e levá-los a defender suas opiniões. Mas não é este o sentido do trabalho proposto, porque o aluno escreve sua opinião individualmente e tudo fica como está.

As questões formais, como já lembramos acima, são também muito comuns. Vejamos este caso prototípico (Marisco, 1994, p.6):

Exemplo 11:

Escreva o que se pede:

o título do texto:

o personagem principal:

o nome do autor:

Há exercícios inteiros preocupados com questões formais. Em um deles, após um poema, encontramos as seguintes questões (Azevedo, 1992, p.173-174):

Exemplo 12:

Responda:

Onde aconteceu a história?

Quem é a personagem da história? Qual o seu nome?

Escreva:

quantas estrofes há no poema?

quantos versos há na: 1ª estrofe..... 2ª estrofe

5ª estrofe..... 7ª estrofe

*Rimas são sons semelhantes no final dos versos. Exemplo: **vibração – animação***

Releia o poema e complete rimando:

No circo. É um só Todo pachola, anda e

No circo, é um só Bate ferro na

é ouro, é ouro, é equilibra-se numa

é ferro, é ferro, é cai, grita, chora

*O que significam as palavras **tombaço** e **espinhaço**?*

Qual é a forma correta de escrever “É ladrão de muié”?

O exercício está aqui transcrito na íntegra (com exceção da pergunta 3 que contém mais versos), e não é difícil ver que nada aqui é desafiador sob o ponto de vista da reflexão exigida sobre o texto em si. O texto é visto como um simples objeto produzido com sinais gráficos. A própria *variação lingüística* é sumariamente tratada como forma *errada* de produzir fala.

Não é necessário prosseguir, nem precisamos consultar muitos outros manuais para confirmar estas observações. Certamente, há muitos deles que já trazem propostas de trabalho mais desafiadoras e interessantes, que se dedicam à exploração de processos cognitivos e à formação do espírito crítico. Não tivemos oportunidade de vê-los. O certo é que os exemplares aqui manuseados estão ainda no mercado e são muito usados. Servem como amostra do

universo de que procedem e podem ser tomados como representativos. Sumariamente, a conclusão é esta: mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão de nossos manuais escolares pode ser dividida em quatro categorias:

Perguntas respondíveis sem a leitura do texto
 Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto
 Perguntas para as quais qualquer resposta serve
 Perguntas que só exigem exercício de caligrafia

Um pouco de teoria

Não é este o lugar de desenvolver uma teoria completa da compreensão textual. Isto demandaria mais espaço e tempo do que aqui é possível. Contudo, com uma pequena explanação e com alguns princípios gerais podemos determinar os elementos essenciais dessa teoria. Não são muitos os princípios básicos para fundamentar um bom trabalho no estudo da compreensão. E o resultado final será uma melhor percepção de como se produz e capta o sentido na leitura de textos. Além disso, mostrará por que os exemplos dos exercícios referidos acima representam um desvio considerável na maneira de tratar as capacidades cognitivas dos alunos.

O primeiro aspecto importante numa teoria da compreensão de texto é a *noção de língua* que se adota. Os manuais escolares analisados concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história, e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é *estruturada* simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código.

Portanto, a língua é uma *atividade constitutiva*⁶ com a qual podemos construir sentidos; é uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes. Em conseqüência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos. É importante não confundir a língua com o discurso.

Nesta perspectiva, a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Enquanto atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas lingüísticas. A língua é opaca, não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos podem ter mais de um sentido e o equívoco nas atividades discursivas é um fato comum.

A língua permite a polissemia (a pluralidade de significações) e pode levar ao mal-entendido (pois as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto). Certamente, muitas destas questões se devem a escolhas sintáticas (nós conhecemos as ambigüidades sintáticas como “o burro do vizinho”, “o quadro de Di Cavalcanti”); ambigüidades semânticas (muitas piadas baseiam-se neste aspecto) e assim por diante.

Com esta concepção de língua, podemos facilmente notar que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente no texto que produzimos (oralmente ou por escrito). Nem é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir uma grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Assim, é claro que o autor de um texto sempre vai ter de deixar muita

⁶ Várias das idéias aqui defendidas a respeito da noção de língua podem ser melhor observadas nos trabalhos de (Franchi, 1977) e (Possenti, 1988).

coisa por conta do leitor ou ouvinte. Isto quer dizer que os textos são sempre *contextualizados*, sejam eles escritos ou falados. O grande problema é o quê e quanto se deve supor como *compartilhado* pelos ouvintes ou leitores quando se fala ou escreve. Qual é o limite até onde devemos ser explícitos para dar a entender o que queremos transmitir?

Na realidade, um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. É interessante notar que se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver os fatos e os usos da língua, percebemos que não é justificável ficar buscando *todos* os sentidos do texto como se eles estivessem inscritos de modo objetivo dentro do texto.

Em segundo lugar, ao lado da noção de língua, é necessário ter uma *noção de texto*⁷. A escola trata o texto como um produto acabado e que funciona como uma *cesta natalina*, onde a gente bota a mão e tira coisas. O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto também não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão.

É possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas. A proposta dos exercícios escolares falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis. Concebendo o texto como um processo e uma proposta de sentido, elimina-se aquela idéia de compreensão como identificação de informações objetivas. Portanto, com um conceito de língua tal como o aqui adotado, que se recusa a restringir a língua a um simples instrumento com a função de transmitir informação, uma noção de texto como proposta de sentido pode sugerir exercícios e tarefas muito mais instigantes aos alunos. Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem de informações. Um texto oferece muito mais surpresa que um garimpo e tem muito mais coisas escondidas que um garimpo.

É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois, como vimos, eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante. Além disso, uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos *conhecimentos pessoais*⁸ que os indivíduos têm. É por isso que os conhecimentos pessoais, aquela enciclopédia que cada um construiu na sua mente, vão ser tão importantes na hora de compreender um texto.

Estes conhecimentos pessoais podem ser muito diversificados: conhecimentos lingüísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores. E como não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade, será importante para a compreensão o contexto social, ideológico, político, religioso, etc., em que vivemos.

⁷ Embora a intenção do presente estudo não seja fornecer uma bibliografia sobre as questões levantadas, parece útil dar pelo menos algumas indicações. Quanto à noção de texto e a outros aspectos observados mais adiante, ver: (Marcuschi, 1983), (Koch, 1989 ; 1992). Uma obra proveitosa e que analisa muitos desses temas é a de (Gerald, 1991).

⁸ Quanto a este aspecto e a outros abordados aqui, pode-se consultar, com proveito, os trabalhos de (Kleiman, 1988 ; 1989). Úteis neste contexto são também os trabalhos da coletânea editada por (Zilbermann, Silva, 1988).

Agora podemos introduzir um último conceito que será importantíssimo para entender melhor ainda por que os exercícios de compreensão dos manuais escolares são falhos. Trata-se da noção de *inferência*, isto é, aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas. Tomemos um exemplo: suponhamos que Pedro e João se encontrem e mantenham o seguinte diálogo:

Pedro: – Acabei de vender meu carro!

João: – Mas que cara de sorte heim ?!

A observação de João mostra que ele tomou (compreendeu) o enunciado de Pedro não como sendo uma informação, mas como uma expressão de alívio. Isso só foi possível porque João conhecia muito bem o carro de Pedro – velho, completamente enferrujado e caindo aos pedaços. A inferência que o levou a considerar a venda como um lance de sorte, e não uma simples transação normal, baseou-se nos conhecimentos partilhados por ambos e não em uma informação textual explícita. Para inferir, João reuniu as informações de que ele dispunha e as informações dadas por Pedro.

Na atividade de compreensão, geralmente partimos de *informações textuais* (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e *informações não-textuais* (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos. Daí a afirmação feita acima de que a compreensão é uma *atividade criativa* e não simplesmente uma reação de recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir *sobre* os textos.

Nesta maneira de conceber o processo de compreensão, fica evidente que a compreensão não é uma atividade com regras precisas ou exatas. Contudo, se *compreender não é uma atividade de precisão*, isto também não quer dizer que a compreensão seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. É uma via de mão-dupla.

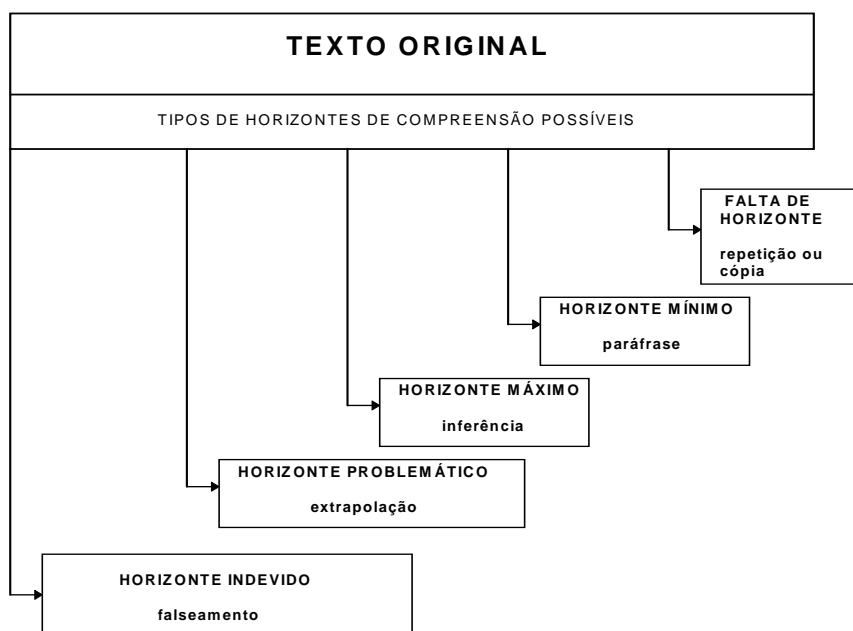
Se tudo o que dissemos até aqui é certo e pode ser defendido com segurança, também é certo que a leitura e a compreensão de texto não são uma espécie reino da liberdade total, onde tudo é permitido. *Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo*. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. *Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis*. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto.

Para que isto fique claro, imagine-se o texto como uma cebola⁹. As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações objetivas* que formariam um núcleo de objetividade que qualquer um de nós teria de admitir sem mudar o conteúdo. Logo em seguida, vem uma segunda camada (as cascas intermediárias) que é mais passível de receber interpretações diversas, mas válidas; este é o terreno das inferências. A camada que vem em seguida (as cascas mais longe do núcleo) já é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, pois ela vem misturada com nossas crenças e valores pessoais ou de nosso grupo. Por fim, existe uma camada externa (as últimas cascas) que é a mais descartável, mais vulnerável e sobre ela podemos discutir muito, pois ela está no domínio das extrapolações, das imagens das idéias vagas.

⁹ Essa imagem da “cebola”, devo-a a (Dascal, 19--., p.327-352), que propõe uma teoria semântica a partir dessa imagem da cebola.

Traduzindo esta imagem da cebola num diagrama para entender melhor como se dá a compreensão, poderíamos usar a figura abaixo, na qual estão desenhados *cinco horizontes* que ilustram o que se passa com a compreensão. Vejamos:

Os cinco horizontes da compreensão



O *texto original* é aquele que recebemos para leitura, por exemplo, o texto de “Pedro Urdemales”, ou que ouvimos de alguém oralmente. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

1. Falta de horizonte – nesta perspectiva, apenas *repetimos* ou *copiamos* o que está dito no texto. Permanecer neste nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas. Neste caso o autor é tido como soberano, e os sentidos possíveis foram por ele inscritos no interior do texto. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Esta é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia.
2. Horizonte mínimo – neste caso teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima, e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.

3. Horizonte máximo – esta é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. São muitos os tipos de inferências e não é tão simples assim identificar até onde ainda é possível dizer se a interpretação é válida ou não. Seguramente, este horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. No horizonte inferencial temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio. Quanto a isto, é bom lembrar que as inferências lógicas aparecem menos que as pragmáticas ou as fundadas na experiência do dia-a-dia.

4. Horizonte problemático – embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto. Trata-se do âmbito da extrapolação. Não é uma inferência no sentido estrito do termo e sim uma extrapolação enquanto inserção de elementos. São leituras de caráter idiossincrático, bem pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande e chega a ser preocupante. Assim, por exemplo, parece possível, mas é problemático dizer que Pedro Urdemales odiava seu patrão.

5. Horizonte indevido – finalmente, identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto:

Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local.

Se com base neste texto alguém dissesse que entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano estavam o *chorinho* e o *axé music*, ele estaria *contestando* o texto, mas não compreendendo ou interpretando, pois o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto numa seção de variedades da revista *Veja*, poderia achar que se tratava de uma *ironia*. Neste caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor do texto quis dar a entender *de maneira irônica* que em Pernambuco não há só frevo e maracatu no carnaval.

Com esta última observação entramos num terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as *intenções* no texto. É difícil desenvolver uma teoria consistente e clara para esta finalidade. Existem várias delas¹⁰, mas nós não vamos expô-las aqui. Basta saber que todas elas defendem que é possível, com uma frase ou um texto, dar a entender o contrário daquilo que é expresso pelo suposto sentido literal. Mas aí entramos numa questão bastante complexa, ou seja: *existe ou não o sentido literal?*¹¹ O sentido literal existe, mas de uma maneira geral as palavras não funcionam literalmente. Nós dificilmente vivemos em “estado de dicionário”. Parece que os autores de livros didáticos analisados conseguem esta façanha!

Um aspecto não tratado aqui, mas que deve ser considerado, é o que diz respeito aos tipos de leitores. Nem todos os leitores têm o mesmo desempenho ou a mesma perspectiva nas leituras. Portanto, há leitores que conhecem mais e outros que conhecem menos os assuntos tratados num texto; leitores mais maduros e menos maduros; leitores que se interessam mais por um que por outro tema e assim por diante. Seguramente, ao lado dessa tipologia de leitores deveríamos ter também alguma tipologia de textos, nem que fosse para diferenciar níveis de dificuldades, pois os textos oferecem dificuldades diferentes a depender do tipo, da profundidade com que trata os temas, da complexidade lexical, da natureza dos assuntos abordados etc.

¹⁰ Refiro-me aqui a teorias tais como a do *princípio de cooperação* de Grice, ou a algumas teorias de Análise do Discurso, como as de Ducrot e outras. Na verdade, todas elas têm base inferencial e situam-se no patamar do horizonte máximo detectado acima.

¹¹ Excelentes observações sobre o assunto podem ser vistas nos trabalhos de Sírio Possenti na obra citada acima.

Neste estudo não interessa todo tipo de trabalho com o texto em sala de aula nem todos os problemas relativos à compreensão textual. Nosso interesse centra-se apenas na questão de como andam os exercícios escolares de compreensão. Contudo, é evidente que não se pode falar sobre um tal tema sem tocar numa série de outros. Isto apenas atesta a urgência de propostas mais claras e concretas de trabalho com o texto em sala de aula.

Retornemos ao nosso tema inicial, os exercícios escolares, e vejamos, brevemente, como se comportam em relação à teoria aqui levantada. Em seguida, nos dedicaremos a fazer algumas propostas de trabalho de compreensão com texto em sala de aula.

Análise crítica e sugestões de trabalho

A estas alturas é fácil perceber que os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em pelo menos três aspectos centrais: 1. supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação; 2. supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e 3. supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Essas suposições são ingênuas e fundadas numa noção equivocada de língua, de texto e de compreensão. Partem de uma teoria da comunicação teoricamente ingênuas e empiricamente inadequada. A noção equivocada de língua como um código autônomo com propriedades imanescentes conduz à adoção de uma teoria da compreensão em que compreender equivale a decodificar. Mas como nós vimos, *compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases do texto*. Compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos. A noção de compreensão como simples ato de decodificação leva a fazer as perguntas equivocadas que encontramos nos exercícios analisados no início deste estudo.

A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitimos que *a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual*. Compreender um texto envolve muito mais do que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações.

Observando os exercícios de compreensão textual existentes nos manuais didáticos, tem-se a impressão de que a compreensão só pode ser treinada ou testada mediante a técnica da pergunta e resposta. No entanto, pode-se pensar numa série de outras atividades que vão além disso. Pode-se trabalhar a própria reprodução do texto integralmente após a sua leitura. Trata-se da perspectiva do estudo global do texto, o que pode ser feito em grupo ou individualmente. É interessante treinar a compreensão gerada em grupo, pois esta é uma forma de se testarem as opiniões e de exercitar a leitura como um ato de comunicação interpessoal, uma atividade dialógica por excelência.

Fique claro, no entanto, que não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento *essencialista* e repetidor, tal como vimos. De pouco interesse para a compreensão são as questões do tipo *onde, quando, quem, o quê e qual*, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto.

As sugestões aqui feitas resumem-se a algumas poucas alternativas consideradas produtivas. Mas há outras que podem ser facilmente imaginadas. Estas foram escolhidas por duas razões: primeiro, porque não são praticadas com frequência em sala de aula e podem renovar a maneira de trabalhar a compreensão e tornar mais atraente esse tipo de exercício. Segundo, porque representam situações de tratamento textual comuns na vida diária e lidam com os textos numa perspectiva integrada à realidade cotidiana.

Quanto a este último aspecto, convém ressaltar que os textos trabalhados nos manuais escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia-a-dia. A escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos mais complicados em que não aparecem personagens, tais como as bulas de remédio, as instruções de uso de aparelhos, os contratos de aluguel, as atas de condomínio, as propagandas, as notícias de jornal. Enfim, uma diversidade imensa sem um espécime seu representado nos manuais escolares.

Também seria interessante ter presente que a escola ganharia muito em sua função pedagógica se propiciasse condições de leitura e compreensão nos moldes mais próximos possíveis do que acontece no dia-a-dia das pessoas. Observe-se que em geral uma pessoa conta para a outra a notícia que ouviu no rádio, na TV, ou que leu no jornal; resume uma longa conversa que teve com um amigo ou amiga; comenta, critica textos, conversas, acrescenta idéias novas e assim por diante.

As atividades aqui sugeridas partem de uma discussão ou exploração do texto em partes para depois trabalhá-lo globalmente. Essas sugestões partem da suposição de que a compreensão de texto se acha ligada ao processo de produção. Quem compreende um texto sempre produz, mesmo que mentalmente, um outro texto paralelamente. É incrível como os manuais escolares não percebem este fato e nunca treinam a produção e compreensão integradamente. Os exercícios aqui sugeridos visam propor alternativas para este tipo de tratamento textual integral.

Identificação das proposições centrais do texto

Uma primeira tentativa de aproximação do texto poderia ser a técnica de identificação das idéias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, na medida em que muitos aspectos podem não estar envolvidos diretamente nas informações objetivas do texto. Se tomássemos o texto “Pedro Urdemales”, por exemplo, poderíamos comentar qual teria sido a intenção central do autor daquele texto e quais os indícios no texto que poderiam levar a esta suposição. Neste caso haveria várias possibilidades.

Perguntas e afirmações inferenciais

Uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que para serem justificadas exigiriam vários passos. Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais; perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto. As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar, generalizar ou reordenar, substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante. Essas são atividades constantes na vida diária e podem ser treinadas como atividades ligadas aos processos de compreensão textual.

Tratamento a partir do título

O título de um texto é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou outro título no texto. Se olharmos com cuidado a imprensa diária, vamos ver que os mesmos fatos recebem manchetes diferentes de um jornal para o outro e, às vezes, elas se contradizem. Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. Veja-se, por exemplo, o título do texto que já comentamos aqui: “Pedro Urdemales”. Com este título, pouco podemos fazer. Já se o título fosse: “A vingança de Urdemales”, iríamos esperar alguma coisa e o texto receberia um enfoque bem diferente. Já um título como “Rabos traiçoeiros” seria pouco sugestivo e não colocaria as relações entre Urdemales e seu patrão no enfoque central. Trabalhar os títulos de

textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los.

Produção de resumos

Uma das atividades mais praticadas no dia-a-dia é a produção de resumos, mesmo que isso não seja feito na forma de resumo. Por exemplo: quando contamos a um amigo, a uma amiga a notícia lida no jornal, estamos resumindo. Quando contamos a história ou o conteúdo do livro que acabamos de ler, estamos resumindo. O resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse. É possível fazer vários resumos bem diferentes do mesmo texto. É impressionante observar que, apesar de uma das atividades mais comuns na escola e na vida diária ser a produção de resumos, a escola quase nunca treina as técnicas de resumo. É bom não esquecer que para resumir um texto temos antes de compreender o texto. E os resumos variam consideravelmente de pessoa para pessoa. Isso porque cada um pode julgar de maneira diversa o que é essencial. Trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos.

Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual

Muitas vezes temos de comunicar a alguém, por escrito, algo que ouvimos oralmente, ou então o contrário. Neste caso, estamos fazendo retextualizações de uma modalidade de uso da língua para outra, ou seja, estamos mudando o texto falado em escrito ou o contrário. Mas também ocorre que temos de transmitir na forma de uma carta o que lemos numa notícia de jornal. Ou então passar para um bilhete o que ouvimos numa reunião. Ou contar em prosa o que lemos num poema. A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro é uma técnica muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto. Aliás, quanto a isso, é bom ter presente que no dia-a-dia sempre mostramos como entendemos um texto produzindo um outro texto. A compreensão de texto é uma forma de produção de texto.

Reprodução do texto na forma de diagrama

A transformação ou representação de um texto no formato de um diagrama não é simples e em geral causa problemas, mas é importante treinar este tipo de visão do texto porque ele permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. Também pode ser um bom caminho para se aprender a ler diagramas. A produção e a leitura de diagramas não são uma coisa tão óbvia assim. Precisa ser treinada. Este tipo de trabalho pode ser feito com muito proveito se se utilizar textos de outras disciplinas, como Matemática, Ciências, História, etc. E assim também se pode facilitar o trabalho dos alunos com os textos destas áreas, pois é um engano dos autores de manuais escolares pensar que só textos narrativos, poéticos ou descritivos sejam interessantes na escola. Hoje já encontramos muitos textos em quadinhos, mas não achamos referências a textos de outras disciplinas nos manuais escolares. Este é um trabalho urgente de relações interdisciplinares e de diálogo entre os diversos professores, pois todos lidam, de uma maneira ou de outra, com problemas de compreensão em suas aulas.

Reprodução do texto oralmente

Um texto escrito pode ser reproduzido oralmente. É um tipo de retextualização que exige um conjunto de transformações. Como se disse acima, esta é uma atividade bastante comum no dia-a-dia. Nós costumamos contar oralmente o que lemos. Isto pode ser treinado de maneira sistemática em sala de aula. A escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na fala. Não há dúvida de que ela se ocupa mais com a escrita, no que está certa, mas não pode, em hipótese alguma, ignorar a fala. Afinal de contas, todos nós já falamos quando chegamos na escola e não vamos ali calar. Compreender expressando isso por escrito ou oralmente sempre

traz problemas diferentes e vale a pena discutir essa questão, pois na fala há recursos que não aparecem na escrita, como, por exemplo, a entonação expressiva, o ritmo, a gestualidade e outros aspectos que envolvem um sistema semiótico mais amplo e não apenas a linguagem verbal.

Trabalhos de revisão da compreensão

Por fim, lembramos que há uma atividade raramente praticada com a compreensão textual. Raquel Salete Fiad (Fiad, 1991) tem trabalhado com certa insistência e sucesso a *reescritura* de textos, ou seja, ela analisa e propõe sucessivas correções (geralmente autocorreções) de textos ao longo de um tempo. Parece que essas mesmas atividades de revisão poderiam ser realizadas com a compreensão textual. A leitura de um texto e a correspondente compreensão registrada por escrito poderiam ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma nova leitura e verificação do que teria mudado na compreensão e por quê. É muito provável que numa segunda ou terceira leitura de um texto em tempos diversos teremos outra visão e outra compreensão. Tratar este aspecto em sala de aula é estar fazendo algo proveitoso, pois esta situação é comum no dia-a-dia, já que costumamos rever nossas posições ao longo da vida. Vamos mudando de posições, opiniões, idéias e isto influencia nossa forma de compreender os textos. Por isso é bom rever nossas compreensões. Todos nós já fizemos experiências interessantes com filmes vistos há muitos anos e que então nos fascinaram, mas que hoje não nos fascinam tanto, ou então o contrário. De resto, é um fato incontestado que as compreensões de textos variam historicamente de tempos em tempos em função de uma série de fatores. Hoje não lemos os livros de Machado de Assis com a mesma compreensão que se tinha na época em que foram editados. Também entendemos os textos de filósofos, políticos, sociólogos, cientistas ou jornalistas de maneira diversa do que esses textos foram entendidos na época de sua escritura.

Últimas palavras

Se os manuais escolares ainda não tomaram conhecimento das diversas possibilidades que existem de tratar a compreensão de texto, isto não deve ser motivo para desânimo. Nem significa que devemos jogar fora os manuais. Eles são úteis e podem continuar em uso, mas precisam de uma complementação. Já é suficiente ter claro que a compreensão, enquanto “leitura da realidade”, “leitura do mundo”, é uma atividade bastante complexa, em geral de cunho ideológico e nunca isenta de equívocos. Também não é uma pura atividade de garimpagem de informações objetivas.

Será proveitoso conscientizar-se de que ninguém é “dono” exclusivo do(s) sentido(s) dos textos. O autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido. O autor pode ter querido dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: o equívoco é possível.

Uma coisa é certa: não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. O sentido se dá num processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados. O dia em que a escola se conscientizar disso estará efetivamente contribuindo de maneira substantiva para a formação de cidadãos críticos. Estará dando um passo decisivo para a melhoria das condições sociais e individuais dos milhões de estudantes de hoje que amanhã serão os adultos responsáveis nas mais diversas atividades do dia-a-dia.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Dirce de. *Festa das palavras*: 4ª série. São Paulo: FTD, 1992.
- DASCAL, Marcelo. **Strategies of understanding**. In: PARRET, H., BOUVERESSE, J.(Eds.). *Meaning and understanding*. Berlim ; New York: W. De Gruyter, 19--.
- DISCINI, Norma. *Produção de textos*: 5ª série. São Paulo: Ed. Brasil, 1986.
- FIAD, Raquel S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.4, 1991.
- FIORE, Amara. *Aprender é viver*. 5ª série : comunicação e expressão. São Paulo: Ed. Brasil, 1979.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque*, n.5, p.9-27, 1977.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1988.
- KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LIPPI, Valéria Martins. *De palavra em palavra*: 2ª série. São Paulo: FTD, 1991a.
_____. _____ : 3ª série. São Paulo: FTD, 1991b.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística de texto*: o que é e como se faz. Recife, 1983. Pós-Graduação, UFPE.
- MARISCO, M.T. et al. *Marcha criança*: português : 4ª série [do] 1º grau. São Paulo: Scipione, 1994.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- TESOTO, Lídio. *Texto e contexto*. São Paulo: Ática, 1988.
- ZILBERMANN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA : USO ou ABUSO ?

Luiz Roberto Dante*

Introdução

Na ausência de materiais instrucionais em quantidade e qualidade suficientes que orientassem o trabalho do professor na sala de aula, quer em relação aos objetivos fundamentais a serem alcançados pelo processo ensino-aprendizagem de matemática de 1ª a 4ª série, quer em relação aos conteúdos essenciais a serem desenvolvidos e, finalmente, quer em relação às metodologias e às estratégias de ensino a serem utilizadas para alcançar os objetivos traçados, o livro didático passou a ser o principal e, em muitos casos, o único instrumento de apoio ao trabalho docente. Ele é que indicava a amplitude, a seqüência e, até mesmo, o ritmo de desenvolvimento do programa de matemática. Isso tudo, além de sua função básica como um importante instrumento auxiliar de aprendizagem e de ensino na sala de aula.

Atualmente, ações governamentais procuram reverter esse quadro, implantando os parâmetros curriculares nacionais e as propostas curriculares estaduais e municipais, que trazem, além dos conteúdos básicos a serem desenvolvidos, os objetivos e as orientações metodológicas que irão nortear o trabalho do professor na sala de aula. Com isso, espera-se que o livro didático, em lugar de determinar o currículo a ser desenvolvido, ao contrário, seja elaborado e selecionado com base em tais documentos elaborados por especialistas da área.

De qualquer forma, o livro didático, pela sua própria especificidade, continuará tendo uma forte influência no trabalho diário de sala de aula. Daí a necessidade de melhorar a sua qualidade e de orientar os professores de como utilizá-lo adequadamente, pois dependendo da forma como é usado, ele poderá ser um auxiliar inestimável do professor ou se transformar num mestre intolerável.

*Professor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Rio Claro.

A importância do livro didático de matemática

O livro didático de matemática, quando bem utilizado, tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem por várias razões:

- em geral, só a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, uma parte deles como problemas, atividades e exercícios pode ser coberta recorrendo-se ao livro didático;
- o professor tem muitos alunos, afazeres e atividades extra-curriculares que o impedem de planejar e escrever textos, problemas interessantes e questões desafiadoras, sem ajuda do livro didático;
- a matemática é essencialmente seqüencial, um assunto depende do outro, e o livro didático fornece uma ajuda útil para essa abordagem;
- para professores com formação insuficiente em matemática, um livro didático correto e com enfoque adequado pode ajudar a suprir essa deficiência;

- muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas, materiais pedagógicos, equipamento de duplicação, vídeos, computadores, de modo que o livro didático constitui o básico, senão o único recurso didático do professor;
- a aprendizagem da matemática depende do domínio de conceitos e habilidades. O aluno pode melhorar esse domínio resolvendo os problemas, executando as atividades e os exercícios sugeridos pelo livro didático;
- o livro didático de matemática é tão necessário quanto um dicionário ou uma enciclopédia, pois ele contém definições, propriedades, tabelas e explicações, cujas referências são freqüentemente feitas pelo professor.

Algumas características desejáveis de um livro didático de matemática de 1ª a 4ª série.

Para um livro didático de matemática desempenhar sua principal função como instrumento auxiliar do processo ensino-aprendizagem é necessário que ele satisfaça minimamente algumas condições desejáveis arroladas abaixo.

Temas

O livro didático de matemática deve propiciar um enfoque equilibrado dos temas centrais para este nível de 1ª a 4ª, que são: *números, geometria, medidas, estatística e probabilidade*. É desejável que tais temas sejam trabalhados no livro de modo integrado e não isoladamente. E, quando possível, de modo interdisciplinar, envolvendo outras áreas do conhecimento. É igualmente desejável que esses temas sejam trabalhados no livro ao longo das quatro séries, iniciando com idéias e problemas bem simples sobre eles e, nas séries subseqüentes, que sejam sempre retomados, aprofundados, ampliados e aperfeiçoados.

Dentro desses temas, os textos, problemas, atividades e exercícios abordados no livro didático precisam ter significado para o aluno, ou seja, precisam levar em conta o contexto social para o qual os alunos estão sendo preparados na escola e seu estágio de desenvolvimento cognitivo.

Conceitos corretos

A condição primordial para que um livro de matemática seja considerado bom é que ele esteja matematicamente correto, com níveis de rigor e precisão apropriados à série a que se destina.

Um conceito errado no livro passa para a lousa pelo professor e, em seguida, para a cabeça dos alunos. Mais tarde, torna-se muito mais difícil reparar essa falha com os alunos. Daí a necessidade de se introduzirem corretamente os conceitos já nas primeiras séries.

Linguagem e linguagem matemática

As narrativas contidas no livro didático de matemática devem ser claras e compreensíveis, colocadas numa linguagem interessante que estimule o pensamento do aluno. As explicações, definições, problemas e questões devem conter somente termos que os estudantes daquela série possam compreender.

A linguagem matemática do livro didático, expressa pelos símbolos matemáticos, deve vir somente após a construção e a exploração intuitiva dos conceitos matemáticos. A linguagem matemática, colocada antes da construção e da exploração do conceito pelo aluno, fica sem sentido para ele e dificulta a compreensão do conceito. Por exemplo, numa 1ª série, escrever na linguagem matemática $2 + 3 = 5$ sem que antes a criança tenha construídas e exploradas as idéias de quantidades dois, três e cinco, a idéia de adição que é a de juntar quantidades e a

idéia do igual, que resulta, totaliza, é trabalhar apenas no nível do simbólico, o que, nesta fase, ainda não tem significado para a criança e, portanto, não a atinge.

Os símbolos matemáticos são representações de idéias ou conceitos matemáticos e, obviamente, devem vir depois que o aluno se apropriou deles. Quando a linguagem matemática é colocada precocemente antes da exploração da idéia, ela marginaliza a compreensão da mesma.

Conteúdos

Os conteúdos de matemática do livro didático devem estar corretos para que o aluno não estabeleça, de forma inadequada, significados errôneos para a sua própria vida. É altamente desejável que os conteúdos matemáticos sejam desenvolvidos a partir de situações-problema desafiadoras e que as atividades e os exercícios enfatizem o pensamento reflexivo e que sejam adequados a diferentes níveis de dificuldades dos alunos. É recomendável que os problemas, as atividades e os exercícios visem à compreensão e à consolidação de conceitos, revisem noções fundamentais, apliquem idéias aprendidas a novas situações e proporcionem o desenvolvimento independente por parte do aluno, de tópicos para pesquisa, projetos e experimentos, que enriqueçam suas experiências.

Aspectos metodológicos

O livro didático de matemática para as primeiras quatro séries deve ser tal que :

- esteja adequado à proposta pedagógica da escola e ao seu plano de ensino de matemática;
- contenha material que crie interesse e motive a aprendizagem do aluno;
- inclua material que torne possível atender às necessidades de diferentes níveis de habilidades;
- ofereça oportunidades para o próprio aluno fazer matemática, construindo e compreendendo conceitos, antes da apresentação de definições formais, regras e técnicas operatórias;
- dê oportunidades para que o aluno descubra idéias matemáticas através de pensamento reflexivo, solução criativa de problemas, experimentação, estimativas, análises e generalizações;
- o conteúdo e a terminologia sejam justificados de tal forma que o aluno compreenda e perceba como aquilo se relaciona com ele e com seu dia-a-dia.
- apresente conceitos de forma integrada explorando seus aspectos aritméticos, geométricos e métricos;
- proponha problemas e questões interessantes e variadas envolvendo vários conceitos e técnicas estudadas;
- apresente questões e problemas em aberto que estimulem o aluno a realizar atividades de exploração e descoberta. Por exemplo, se $(a+b) \cdot (c+d) = 36$, quais são os possíveis valores para a , b , c e d ?
- utilize-se de várias formas de linguagem tais como linguagem numérica, geométrica, tabelas e gráficos como formas de registro;
- use a linguagem usual, coloquial, mais próxima da vivência do aluno, nas narrativas e explicações, amenizando a árida linguagem matemática;
- inclua problemas desafiadores, enigmas, quebra-cabeças e jogos que estimulem a curiosidade e a criatividade do aluno;

- inclua problemas, situações e questões da atualidade que precisem ser analisados de modo interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento, para a sua solução;
- inclua problemas, atividades e exercícios que desenvolvam no aluno a capacidade de estimar fazendo cálculos mentais. Por exemplo, $19+19$ é aproximadamente 40, pois como 19 está próximo de 20, então $19 + 19$ está próximo de 40 ($20 + 20$);
- inclua problemas e questões que tenham mais do que uma solução e outros que não tenham solução;
- inclua atividades que sugiram que os próprios alunos inventem seus problemas e os resolvam, estimulando sua criatividade;
- leve em conta a vivência e a experiência acumuladas do aluno em idéias matemáticas, experiência esta adquirida pela observação e manipulação de objetos. Por exemplo, em geometria experimental, no estudo do cubo e da esfera, é preciso levar em conta que a criança já brincou muito com o dadinho e com a bola e já tem experiência acumulada com essas figuras espaciais, para saber que uma não rola e a outra, sim. A partir dessa vivência é que devem vir as atividades do livro e do professor;
- garanta a participação ativa do aluno na construção do conhecimento matemático e não dê tudo pronto e acabado através de definições e exemplos para depois apresentar questões e problemas que exijam reflexão;
- não inclua excesso de operações rotineiras, sem significado para o aluno, e nem listas de problemas e questões estereotipadas que possam ser resolvidas mecanicamente;
- não inclua valores indesejáveis como a falta de ética e não induza a preconceitos e a discriminações.

Manual do professor

É fundamental que o livro didático contenha o Manual do Professor trazendo a proposta didático-pedagógica contida no livro, o seu plano de organização e desenvolvimento, os objetivos a serem alcançados, as orientações metodológicas a serem seguidas para desenvolver os conteúdos e os materiais pedagógicos possíveis de serem utilizados junto com o livro.

É importante que o Manual do Professor contenha sugestões bibliográficas (livros, revistas, jornais etc), bem como a indicação de outros materiais pedagógicos como: Material Dourado, Blocos Lógicos, Barrinhas Cuisenaire, Ábacos, Vídeos, CD Rom, Calculadoras etc., para enriquecer o trabalho do professor no desenvolvimento dos temas do livro e da sua articulação com outros temas.

As respostas aos problemas, atividades e exercícios devem ser colocadas no Manual do Professor e, de preferência, com soluções alternativas, diferentes das costumeiramente dadas, para que o professor possa estimular seus alunos a buscarem criativamente novas e diferentes maneiras de resolver um mesmo problema ou questão.

Algumas orientações sobre o papel de uma avaliação diagnóstica e contínua devem constar no Manual do Professor para que este, ao detectar uma dificuldade do aluno, possa imediatamente saná-la com atividades e metodologias alternativas.

Características físicas

As características físicas do livro didático, como tamanho, diagramação, ilustrações e caracteres tipográficos devem ser atraentes e convidativas, mas sempre com o intuito de constituírem elementos facilitadores a mais para a leitura e a aprendizagem do aluno.

As ilustrações e cores não devem “poluir” o livro didático e, com isso, até dificultar a compreensão dos conceitos. Antes, elas devem ter relações estreitas com os objetivos e conteúdos trabalhados, contribuindo para um melhor entendimento do texto, motivando e estimulando a reflexão. Em suma, elas deverão ser partes essenciais do texto e não acessórios dispensáveis.

Selecionando o livro didático de matemática

É uma grande responsabilidade do professor selecionar o livro didático de matemática adequado aos seus alunos e à proposta pedagógica da escola. É preciso compartilhar essa responsabilidade com toda a equipe escolar e, principalmente, com outros profissionais experientes da área, analisando detalhadamente vários livros, página por página, até a última, e avaliando cuidadosamente em que medida ele satisfaz as características arroladas como desejáveis anteriormente e aos objetivos que a escola se propõe a alcançar.

Além disso, na seleção final, os vários critérios de escolha devem ser devidamente ponderados, pois, por exemplo, o livro mais atrativo pode ser totalmente impróprio se seu conteúdo contiver erros conceituais ou se sua abordagem pedagógica não for satisfatória, não permitindo que o aluno pense, estime, faça conjecturas e hipóteses e teste-as, não permitindo que ele crie, invente problemas e questões, ou seja, não permitindo que ele seja o próprio agente na construção do seu conhecimento .

Os perigos do mau uso do livro didático: alguns abusos

Muitos professores, na falta de outros materiais instrucionais, tornam-se, voluntariamente ou não, escravos do livro didático. Suas preocupações constituem-se “dar” toda a matéria contida no livro em lugar de trabalhar as idéias essenciais daquela série . O foco é o livro de ponta a ponta e não a aprendizagem do aluno. Isso acarreta algumas conseqüências nocivas que têm sido observadas, tais como:

- o conteúdo do livro didático de matemática torna-se o currículo de matemática. Para esses professores, atualizar o currículo significa, simplesmente, adotar um livro publicado mais recentemente.
- os temas tratados no livro didático tornam-se os únicos trabalhados na sala de aula, com seqüência, desenvolvimento e profundidade predeterminadas pelo autor que, é óbvio, não tem familiaridade e informações sobre aqueles alunos específicos que estão usando o livro. Isso pode dificultar a aprendizagem do aluno e empobrecer as atividades de sala de aula.
- a tendência nos livros didáticos de matemática para enfatizar regras, procedimentos e algoritmos, ao usá-los unicamente e em sua totalidade, limita a possibilidade de descobertas por parte do aluno e, também, de desenvolvimento de pensamento independente, curiosidade intelectual e criatividade.
- ao memorizar a linguagem matemática do livro didático que tem tendência para trazer definições e propriedades formalizadas, não se fomentam as habilidades de comunicação ou de desenvolvimento da compreensão. Os alunos necessitam de experiências variadas para estabelecer generalizações com suas próprias palavras, mesmo que num primeiro momento elas sejam por falta de precisão.
- o uso exclusivo e constante do livro didático pode causar monotonia e conseqüente desinteresse do aluno. Para haver aprendizagem são necessárias experiências variadas, interessantes e significativas. É desencorajador ver o professor usando os mesmos exemplos e exercícios do livro todos os anos e para todos os alunos.

– concentrar a atividade docente apenas e exclusivamente no livro didático é diminuir as enormes possibilidades de interação entre os alunos e o professor, na busca do que é realmente significativo para aquele momento da aula. O livro é muito útil para apontar direções e caminhos, e não para fazer totalmente a caminhada que o aluno, e só ele, deve fazer.

– como todo material pedagógico, o livro didático constitui um recurso que facilita a aprendizagem, mas não se pode pretender que, por si só, ele garanta o desenvolvimento das competências dos alunos.

Como usar adequadamente o livro didático de matemática

Como já vimos, o livro didático de matemática, embora não deva ser o único, é um dos instrumentos auxiliares essenciais de aprendizagem na sala de aula. Em geral, ele traz pequenos textos introduzindo um assunto, com ilustrações, tabelas e diagramas, seguidos de atividades, problemas e exercícios propostos, cujo objetivo é auxiliar a produção de significados para o aluno. É através da realização deste conjunto de tarefas que o aluno vai aprendendo não só conteúdos, mas também valores e atitudes.

O livro didático pode, entretanto, reunir ou não essas características e aquelas já mencionadas atrás como desejáveis para um razoável padrão de qualidade. Assim, a questão que se coloca é: como utilizar o livro didático nestas condições, de modo a suprir eventuais falhas que ele possa apresentar, quer em termos conceituais, quer em termos do enfoque metodológico adotado?

Após a análise criteriosa do livro didático a ser utilizado na sala de aula, é importante ressaltar para os alunos todos os seus pontos positivos e explorá-los em todas as suas possibilidades de abrangência e profundidade.

Os pontos negativos (erros conceituais, ênfase em assuntos irrelevantes, excesso de exercícios monótonos e repetitivos que visam apenas à mecanização, problemas-padrão que não exigem raciocínio e relacionamento de idéias, atividades que não têm sentido para o aluno etc) devem ser eliminados pelo professor, e explicadas e discutidas com os alunos as razões que o levaram a fazer isso. Em seu lugar, o professor deve dar um tratamento pessoal diferente a esses assuntos, lançando mão, para isso, de outros livros nos quais esses assuntos estejam melhor elaborados, de livros paradidáticos, de artigos de revistas especializadas e de outros materiais pedagógicos. Seria interessante que o autor e a editora do livro tivessem conhecimento desses fatos.

Esta prática de olhar o livro didático com olhos críticos e de apontar erros e inadequações, embora pareça antipática num primeiro momento, é altamente educativa não só para autores e editoras, mas, sobretudo, para os alunos, no sentido de derrubar o mito de que o livro didático é infalível. Isto estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno e o faz refletir e questionar, antes de aceitar passivamente as informações que recebe a todo instante na escola e fora dela.

É importante observar que, mesmo que o livro didático esteja correto, aquilo que está lá não é tudo o que existe em relação àquele assunto. Outras leituras complementares para ver e interpretar de modo diferente um mesmo assunto são altamente benéficas para a apropriação correta de conceitos e, portanto, para uma aprendizagem mais significativa do aluno.

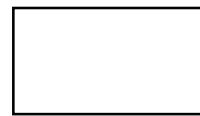
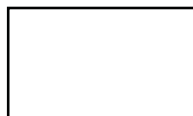
Mesmo que o livro didático de matemática tenha qualidades suficientes que o credenciem para o trabalho de sala de aula, o professor é quem conhece e se relaciona diariamente com seus alunos. Dessa forma, o livro didático deve ser um meio e não o fim em si mesmo. Com base no conhecimento do aluno e no contexto social em que está inserida a escola, o professor modifica, complementa, insere novos problemas, atividades e exercícios àqueles do livro didático. É como se ele fosse reescrevendo o livro didático com seus alunos.

Esse “reescrever” poderá acrescentar muitas outras vantagens ao processo ensino-aprendizagem, tais como:

– o professor poderá apresentar o mesmo assunto do livro sob um novo ponto de vista, com enfoques diferentes e variados que permitam uma melhor compreensão sobre ele;

– a linguagem coloquial do professor pode amenizar, num primeiro momento, a terminologia e a linguagem especificamente matemática, na introdução de um determinado conceito. Por exemplo, no livro didático aparece a definição: “Fração própria é aquela em que o numerador é menor do que o denominador”. Numa linguagem coloquial, o professor poderá analisar com os alunos o significado da palavra fração (parte, pedaço etc.) e mostrar, por exemplo, que $\frac{2}{3}$ (dois terços) de um todo são realmente uma parte deste todo; daí ser *próprio* chamá-la de fração, originando então o nome de fração própria. Já $\frac{3}{2}$ (três meios) não são apenas uma parte de um todo; então é *impróprio* chamá-la de fração, de pedaço; daí o nome de fração imprópria.

Inserir gráfico



– dependendo do interesse da classe, o professor poderá abandonar a seqüência trazida pelo livro didático, em favor de um envolvimento mais flexível e dinâmico dos alunos. Por exemplo, em geral o capítulo sobre medidas sempre aparece no final do livro, porém ele pode e deve ser entremeado ao longo do mesmo, favorecendo a integração entre números e geometria, facilitando, assim, a apresentação de problemas que sejam mais da vivência do aluno;

– após o trabalho com um determinado conteúdo do livro didático, o professor pode estimular outros desenvolvimentos sobre esse conteúdo, de livre escolha do aluno, de acordo com sua criatividade e gosto. Por exemplo, após o trabalho com figuras geométricas planas, incentivar os alunos a inventar jogos, quebra-cabeças, painéis etc, com elas.

Concluindo, o ideal é que o livro didático seja mais para inspirar do que para ser rigidamente seguido. E, à medida que o aluno e o professor avançam com o livro, eles o completam, suplementam, reorganizam, recriam, enfim, escrevem o seu próprio livro. Nesse sentido, como matéria-prima para todos esses desenvolvimentos, o livro didático torna-se essencial.

DE MANUAIS DE HISTORIA

Raymundo B.Campos*

A história do livro didático no Brasil, como em tantos outros países, está por se fazer. Com relação aos manuais de história, o que existe é uma massa crítica incipiente, produzida algumas vezes por sociólogos e psicólogos, mas a pesquisa histórica propriamente dita tem sido rara. Talvez um dos primeiros passos neste último caminho seja reunir a memória recente dos usuários e autores desse tipo de livro. É isto o que se pretende fazer nesta matéria, numa escala minimalista. Trata-se de um pequeno depoimento sobre alguns manuais muito utilizados no Brasil na década de 60, tendo presente a produção e a utilização de livros didáticos de história nos dias de hoje.

Das fontes e do objeto

É claro que uma das fontes privilegiadas desse tipo de memória são alguns dos profissionais da área de estudos históricos, pessoas que foram iniciadas na disciplina e chegaram a uma idade politicamente adulta por volta de 1964. Tais pessoas podem reconstruir, parcialmente, um dos elementos importantes no estudo de qualquer livro, ou seja, a relação dos leitores com a obra, que, no nosso caso, são alguns dos manuais de história geral daquela época, utilizados em escolas de 2º grau de bom nível e para alguns exames vestibulares.

Os manuais em questão, aparecidos no Brasil ainda nos anos 50, eram estrangeiros: o primeiro deles era a *História da civilização ocidental*, do norte-americano Edward Mc Nall Burns; os outros eram de cinco autores soviéticos, A. V. Michulin, E. A. Kosminsky, N. Efimov e a dupla Jvostov-Zubok, respectivos autores de volumes sobre Antigüidade, Idade Média, Tempos Modernos e Idade Contemporânea.

É claro que lembranças e reflexões que possamos alinhar sobre os livros citados, e outros mais recentes, vão estar permeadas por juízos de valor que possuem a ideologia como chão. Além disso, partimos também de algumas concepções sobre o livro didático em geral, que talvez seja bom ter presente.

Poucas mercadorias, na nossa injusta sociedade de consumo, têm sido submetidas a apreciações críticas tão freqüentes como o livro didático. Tais críticas, elaboradas principalmente nos meios acadêmicos e na imprensa escrita, em alguns casos, têm contribuído para a melhoria da produção e do consumo deste tipo de livro, praticamente o único a que maior parte da população brasileira tem acesso.

Entre os críticos podemos encontrar posições diversificadas. Alguns, por exemplo, vêm os manuais apenas como mais uma mercadoria da indústria cultural, negam a sua eficácia numa ação educativa mais aperfeiçoada, e pretendem um tipo de trabalho didático baseado numa pesquisa contínua em fontes primárias e a textos que seriam preparados pelos professores. Esta visão, por várias razões, entre as quais avulta o seu caráter utópico, tem sido criticada e rejeitada, principalmente por educadores que trabalham nas salas de aula.

A crença mais difundida, entre os críticos e os que trabalham diretamente com alunos do 1º e 2º graus, é a de que o chamado livro educativo tem grande importância no trabalho nas salas de aula, mas a sua utilização tem pelo menos dois graves problemas: a necessidade de melhoria na qualidade do produto e o fato de que, freqüentemente, ele se torna quase que o único instrumento do trabalho didático.

A crença na importância do manual iniciatório é antiga, mas se acentuou na sociedade de massas do século XX com o aumento das necessidades de conhecimentos específicos e iniciatórios para a vida em geral.

Logo depois da Revolução de 1917, um grande crítico da cultura como Leão Trotsky tratou da importância dos manuais na vida moderna, numa de suas obras menos conhecida intitulada *Questões da vida cotidiana*, livro que era uma tentativa de pensar as mudanças culturais que estavam ocorrendo na sociedade soviética, visando à superação daquilo que o autor chamava de "barbárie russa", para a construção da modernidade no novo país.

Trotsky tratou da utilização do cinema, do rádio e da imprensa escrita como instrumentos de vulgarização da cultura e da educação, mas dedicou também muitas páginas à necessidade de obras didáticas escritas como instrumentos para superar o atraso russo. Segundo ele, à semelhança dos países capitalistas avançados, era necessário produzir manuais sobre assuntos os mais diversos, e, pensando como editor, ele mostrava como deveria ser organizada a

produção desses livros, destinados não apenas à educação escolar, mas também a uma auto-educação, principalmente de adultos.

Os manuais deveriam sintetizar e simplificar parcelas do conhecimento, além de abrir caminhos para estudos mais profundos. Transformados em produtos de primeira necessidade, em razão da complexidade crescente da vida moderna, era necessário produzi-los com melhor qualidade e menores custos. Esta produção deveria estar voltada para a educação e ter um sentido ideológico bastante amplo, o que significava distanciá-la de interesses partidários imediatos e identificá-la com a construção de uma humanidade nova.

A produção em massa e o caráter iniciatório do manual obrigavam os autores, mais do que nunca, a selecionar e simplificar os conhecimentos e, no caso do livro escolar, a ter como outras referências os programas de ensino e a relação professor-aluno na sala de aula. Dessa forma, o manual didático já aparecia muito distanciado do livro de literatura infanto-juvenil, onde predominavam os fatores estéticos e lúdicos, além de o leitor ser visto principalmente em termos individuais e não tanto como parte de um grupo que contaria com a orientação de um professor. O manual escolar, na segunda metade do século XX, guarda algumas dessas características. Ele se propõe a função pragmática de iniciação numa disciplina científica e possui um conteúdo ideológico, que tende a ser amplo, no sentido de pensar criticamente a sociedade a partir de valores considerados universais.

Na produção dos manuais, os aspectos didáticos tendem a ser predominantes. Os autores têm como público-alvo os grupos-classe, cujos indivíduos são variáveis em termos de rendimento na aprendizagem, e procuram criar um universo de linguagens-texto, imagens, atividades e exercícios, acessíveis à média dos participantes das classes e capazes de estimular a interação professor-alunos.

Mas indo além desse universo didático, o manual tem estreitas relações com outras demandas sociais, além de uma rede de compromissos ideológicos nem sempre muito explicitados, que aparecem mais claramente nos livros de história.

Os livros em questão

A elaboração dos livros didáticos de história, no Brasil e em outros países, tem apresentado progressos em vários aspectos, um dos quais é a capacidade de os autores e professores lidarem de forma mais consciente com os elementos ideológicos presentes em cada obra. É claro que a ideologia está presente em qualquer tipo de texto, mas nos estudos de história ela tem um terreno de eleição, manifestando-se de variadas formas.

A ideologia pode aparecer sob a forma de manipulações brutais do conhecimento histórico, mas, muitas vezes, aparece com formas mais sutis. Em tempos recentes, ela se mostra de forma mais clara na vida social, constantemente decantada pelos avanços da sociedade democrática e pelo trabalho dos intelectuais. Nos dias de hoje, um dos objetos mais pesquisado por parte dos historiadores tem sido a ideologia, inclusive nas suas formas mais astuciosas, e isto tem reflexos no ensino de história e na produção do livro educativo.

As manipulações ideológicas mais brutais do conhecimento histórico ocorreram principalmente na primeira metade do século XX, sob a forma de casos limites e patológicos. Foram realizadas pelo poder de Estado, por segmentos da sociedade e por partidos políticos, em países os mais diversos, tendo sido estudadas em alguns trabalhos acadêmicos como, por exemplo, os do historiador Marc Ferro.

No período entre as duas guerras mundiais, essas utilizações ideológicas da história se apresentaram de forma mais clara nas salas de aula, nos textos educativos e nos meios de comunicação dos estados totalitários, como a Alemanha nazista, a Itália fascista ou a Rússia de Stalin, sendo, com frequência, travestidas como parte da ciência da época. Hoje, com um certo distanciamento, dado não apenas pelo tempo, mas pelos avanços da democracia, da pesquisa e da reflexão, tais manipulações são relativamente fáceis de serem identificadas na sua defesa do nacionalismo exacerbado, da raça, do imperialismo, dos interesses partidários, do culto a personalidades, além da proposta pedagógica quase explícita de uma aprendizagem automática dos discursos do poder.

Mas, não é necessário prolongar mais o estudo desses casos patológicos de manipulação do conhecimento histórico, já que nosso objetivo é o conhecimento do livro didático de história nos dias atuais.

O livro didático atual tem mais a ver com um tipo de manual surgido no pós-Segunda Guerra quando, mesmo com a Guerra Fria, nos dois campos em confronto, a ideologia aparece de

forma mais velada, com valores universais como os presentes na Carta da ONU, nas idéias da ciência e da democracia liberal, de um lado, e da revolução socialista mundial, de outro. É claro que sob o apregoar desses valores universalistas e democráticos muitas vezes estavam ocultos valores autoritários. Vale a pena lembrar que no Brasil da democracia populista, e de muito tempo depois, os estudos de história no 1º e 2º graus – e portanto a elaboração dos livros didáticos dessa disciplina –, continuaram a ter como orientação o Decreto-Lei nº 8.460/45 que, na sua linguagem vaga, falando da harmonia social, do respeito à família, às crenças e às autoridades, fazia sobreviver o ranço autoritário e conservador do Estado Novo.

No entanto, tratando-se dos livros didáticos de história dessa época do pós-Segunda Guerra, um primeiro caso a ser lembrado é o da coleção de autores soviéticos, que não obstante a clandestinidade dos comunistas e a censura velada, foi traduzida no Brasil no final dos anos 50 pelo Editorial Vitória ligado ao Partido Comunista Brasileiro.

Os quatro manuais foram muito utilizados por militantes políticos de esquerda e, principalmente, por estudantes do 2º que pretendiam ingressar em faculdades de ciências humanas.

O que atraía nesses manuais não eram tanto as interpretações da história, alinhadas até certo ponto com as novas orientações do P C soviético depois do XX Congresso, uma vez que, no Brasil do início dos anos 60, a linha partidária do PC já estava sendo objeto de amplas contestações, especialmente nos meios intelectuais e estudantis.

Os manuais soviéticos, não obstante a sua ortodoxia política, eram muito procurados porque eram baratos, escritos numa linguagem clara e, principalmente, por oferecerem uma grande quantidade de fatos acompanhados de interpretações simplificadas que eram necessárias para uma iniciação aos estudos históricos e aos exames vestibulares. Este último viés utilitário explicava parte da sua popularidade, até mesmo entre leitores não-afinados politicamente com as obras.

Muito usados na União Soviética, país que era o maior produtor de livros e, principalmente, de manuais da época, haviam sido elaborados por intelectuais acadêmicos, fato freqüente na história do livro didático em vários países, inclusive no Brasil. Alguns dos autores tinham renome internacional, como era o caso do medievalista Kosminsky. Mesmo assim, nos quatro volumes, a disciplina científica cedia espaço à ideologia sem que o leitor fosse minimamente avisado. Para os leitores mais avisados tornava-se claro que os fatos eram interpretados de forma "escolástica" e previsível nos seus desfechos, bem de acordo com a linha partidária que, não obstante os novos ventos do kruschevismo, ainda se ressentia de ressaibos estalinistas.

Algumas das interpretações dos fatos são conhecidas e bastante criticadas hoje, pois faziam da história um jogo de cartas marcadas: as etapas obrigatórias do processo histórico – o comunismo primitivo, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e finalmente o socialismo-comunismo; as mudanças materiais como as únicas parteiras da história; a onipresença da luta de classes; a tendência da classe trabalhadora no sentido da construção de uma sociedade igualitária; a perversidade inata das classes dominantes; a necessidade de um partido-guia da classe operária para movimentar as rodas do processo histórico e a inevitabilidade do triunfo do socialismo que já podia ser vista na história do Egito Antigo, onde, numa revolta, os trabalhadores não tomaram o poder por lhes faltar um partido-guia. Estas idéias eram as chaves para dar respostas aos mais diversos problemas históricos, da pré-história aos nossos dias, e nisto residia a principal fraqueza das obras. Mas, principalmente para os jovens, isto só se tornaria claro algum tempo depois e, para muitos, tais interpretações constituíram uma iniciação importante para pensar os problemas das sociedades.

Além dessas poucas chaves que serviam para resolver os mais diversos problemas do conhecimento histórico, sucediam-se as citações, às vezes meio fora de propósito e como argumentos de autoridade, das lideranças do movimento socialista: Marx e Engels, Lenine e até mesmo de Stalin, já condenado como o deus que havia falhado.

Durante os anos 60, não obstante os problemas apontados, os manuais soviéticos continuaram a prestar vários bons serviços, até mesmo para os seus críticos, uma vez que o mercado editorial brasileiro era muito pobre em obras de referência. Um problema a ser pesquisado pelos historiadores é que a ditadura militar, mesmo depois de 1968, não proibiu a circulação desses livros.

Os livros do Editorial Vitória, no entanto, possuíam um concorrente, estabelecido no mercado brasileiro desde o início dos anos 50, que era a *História da Civilização Ocidental*, do conhecido Burns, um acadêmico norte-americano. Esta obra, depois publicada em dois grossos e bem cuidados volumes pela Editora Globo de Porto Alegre, custava bem mais caro que os quatro

manuais soviéticos de edição extremamente simples e sem ilustrações. O livro de Burns foi também muito utilizado pelos vestibulandos de ciências humanas, principalmente pela sua riqueza de fatos, chegando a ser indicado no programa dos vestibulares da Universidade de São Paulo.

O professor Burns era um pensador típico do liberalismo progressista norte-americano, cheio de boas intenções, que acreditava na democracia liberal como uma espécie de consciência-limite da humanidade, estágio a ser atingido pelos diversos povos e capaz de resolver os mais graves problemas da humanidade.

Nele não se encontrava o messianismo filosófico partidário dos autores soviéticos, mas estava presente um certo ecletismo que comportava até posturas tidas como marxistas na interpretação de alguns problemas históricos. Naqueles anos de radicalização ideológica, a obra chegou a ser rotulada como esquerdista “à moda de Dewey”, de um lado, e também como propagandista do “*american way*”, por gente de esquerda. Mas o que nela predominava eram traços positivistas um tanto renovados, junto à tradicional crença na ciência e no progresso. Mas esta crença aparecia um tanto abalada quando o autor tratava dos horrores das guerras mundiais, da grande crise do capitalismo e dos conflitos sociais. Curioso que, para ele, como para os autores soviéticos, que haviam escrito antes da revolução cubana, a América Latina praticamente não existia.

A partir dos anos 50, e durante muitos anos, o Burns e os soviéticos surgiram como novidades no mercado brasileiro do livro didático, que vivia uma fase de estagnação. Essas obras possuíam um conteúdo bastante extenso, bases metodológicas mais visíveis, além de possibilitarem maior conhecimento da história econômica e social. No entanto, não foram adotadas pelas escolas de 2º grau em geral, onde continuavam a predominar livros didáticos bem mais elementares assinados por nomes conhecidos: Hadock Lobo, Borges Hermida, Souto Maior e, o mais antigo de todos, Joaquim Silva. Neles predominava o velho pensamento positivista, que resultava no apego à enumeração dos fatos e em um distanciamento das interpretações. Em alguns casos, os textos eram muito prejudicados por uma certa ingenuidade resultante do esforço de tornar didático o conhecimento histórico. Estes mesmos autores predominavam também nas bibliografias do antigo ginásio, tanto de História Geral como do Brasil.

Mas nos anos 60 o governo militar iria praticamente suprimir os estudos de história no 1º grau, substituindo-os no espaço curricular pelos Estudos Sociais, de inspiração norte-americana, por Organização Social e Política e Educação Moral e Cívica.

Ao que parece, os órgãos ligados à educação no governo militar, em seus vários níveis, não exerceram grande controle sobre a produção dos livros didáticos das três disciplinas que substituíam História e Geografia. Continuou a valer o espírito do Decreto-Lei nº 8.460/45, e autores e editores, mesmo aqueles que produziram manuais de boa qualidade, procuraram não ultrapassar os marcos que o regime impunha de forma difusa. A maioria dos livros das novas disciplinas, no entanto, era marcada pelo vazio da reflexão social e política que era imposto, ao lado de um ufanismo conservador e inócuo. Um certo progresso verificou-se no tocante às ilustrações dos livros, a partir da renovação do parque gráfico das editoras, mas, em muitos casos, essas ilustrações eram meros enfeites, muitas vezes com reduzidas relações com o texto – aquilo que Osman Lins chamou de “Disneylândia ilustrada”.

Nos anos 70, o governo, como grande comprador de livros, ajudou decisivamente a expansão do mercado do livro didático e o crescimento e a renovação de novas e velhas editoras que trabalhavam no ramo. Também neste período começava a surgir, principalmente em nível de 2º grau, um novo grupo de autores, geralmente jovens professores de escolas e cursinhos que, muitas vezes, haviam participado das lutas e da cultura política oposicionista pós-64.

Esses novos autores, muitas vezes publicados por novas editoras, elaboraram manuais de História Geral e do Brasil, em alguns casos tendo por base apostilas de cursinhos. Esses textos pouco tinham a ver com os citados e tradicionais autores brasileiros do livro didático. Em História Geral, boa parte dos novos autores fez severas críticas, mas utilizaram em alguns aspectos livros como o de Burns e os dos autores soviéticos, bem como um manual, transformado em *best seller* nos anos 60, que foi o *História da Riqueza do Homem*, do marxista norte-americano Leo Huberman. Este livro havia sido publicado pela primeira vez em 1936, num tempo de grandes ortodoxias, mas se apresentava razoavelmente isento das deformações ideológicas do período. Também de grande utilidade para os novos autores foi a coleção dirigida por Maurice Crouzet, uma reunião de autores acadêmicos franceses, eclética em termos ideológicos.

Em História do Brasil os novos autores realizaram um importante trabalho de vulgarização das obras clássicas de historiadores como Caio Prado Junior, Celso Furtado, Nelson Werneck Sodré e Raymundo Faoro, bem como dos autores reunidos por Sérgio Buarque de Holanda na *História Geral da Civilização Brasileira*.

A maioria das novas obras didáticas representou um certo avanço no tratamento das relações entre o estudo da história e as ideologias. Procurando desvendar o papel dos elementos ideológicos nas relações sociais, um tema freqüente nas discussões políticas e acadêmicas, os novos autores não puderam deixar de estar atentos aos traços ideológicos presentes em seus próprios escritos que, pelo menos, deixavam de ser apresentados como ciência pura. Tal tendência parece se aprofundar neste fim de século, e como um dos traços mais importantes do atual livro didático merece passar de matéria de memória a objeto de pesquisa.

* Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor de 1º e 2º graus do Colégio Equipe de São Paulo.

TECENDO REDES E LANÇANDO-AS AO MAR: o livro didático de Geografia e o processo de leitura e escrita

Raul Borges Guimarães*

Era uma manhã de sol típica do início de maio. São Paulo, Colégio Equipe, 1978. Dirigi-me à cantina, quando topei pelo caminho com o diretor da escola, o professor. Jocimar Archangelo. Prontamente, convidei-o para assistir à apresentação dos resultados da minha primeira Pesquisa (com p maiúsculo, mesmo) da vida de estudante. Era um trabalho sobre astronomia, coordenado pelo professor de física da turma. O diretor da escola ficou contente com o convite e me apresentou a sorridente mulher que se encontrava ao seu lado. Tratava-se da orientadora pedagógica, responsável pelo desenvolvimento desta inovadora estratégia de ensino, o Projeto. Seu nome? Ausonia Favorito Donato. O meu? Raul Borges Guimarães, aluno do 1º colegial B.

Curiosamente, esta cena e estes personagens marcaram profundamente a minha vida. De lá para cá, muita água passou por debaixo da ponte e tive a rara oportunidade de acompanhar como os projetos foram sendo incorporados no cotidiano da escola.

Nos primeiros anos, podíamos considerá-los como atividades extracurriculares. Afinal, não eram desenvolvidos em sala de aula e no transcorrer do bimestre. Como entre cada bimestre havia a semana de recuperação, os alunos em situação de aprovação organizavam-se a partir de temas de interesse e executavam os projetos, sob a supervisão dos professores. A minha turma, por exemplo, estudou astronomia, murais da cidade, o bairro do Bexiga, o Tropicalismo, entre outros temas.

Aos poucos, os projetos foram se transformando numa das estratégias de ensino-aprendizagem centrais do fazer pedagógico da escola. Sempre, é claro, acompanhados pelos olhares atentos da professora Ausonia.

Vejo que nesta caminhada a presença do professor Maurício Mogilnik deu um tempero de metodologia científica a essa proposta. Sua entrada em cena trouxe o recheio todo especial que os projetos têm até hoje. “Antes de qualquer negócio, ache uma boa pergunta! Mais importante que as respostas, é a capacidade de formular problemas.” Este passou a ser o nosso lema. E foi na condição de professor de Geografia da escola que pude assistir à apresentação de belíssimos projetos. Eles passaram a traduzir o que os professores desenvolviam em sala de aula, no decorrer do bimestre e com seus alunos.

Estamos em meados dos anos 80. Eu ensaiava os meus primeiros projetos na disciplina Geografia. Tive mais uma oportunidade feliz nessa escola. Agora, novos personagens: Luís Márcio Barbosa e Enrique Manderbaum. A escola crescia, a direção fortalecia sua equipe técnica. Éramos muitos professores jovens. Queríamos experimentar, vivenciar. Sérgio, Fred, Tânia, Ricardo e tantos outros.

Os projetos ganharam enorme impulso e transbordaram para as ruas. Primeiro, ocupamos as ruas de São Paulo (um bom exemplo de palimpsesto?). Seguindo o curso do rio Tietê, chegamos a Pirapora do Bom Jesus, Itu e Porto Feliz. *Em que medida o rio, de água, na realidade é o encontro do histórico e o geológico?* E como um dia todo rio desemboca no mar, a ele chegamos em outros projetos. Visitamos enseadas, mangues, portos, ilhas. Conversamos com moradores, favelados, pescadores, estivadores, operários, bóia-frias. Coletamos material. Entreolhamo-nos. Trabalhamos em grupo. Transformamos em prática a metodologia de ensino problematizadora.

Você deve estar se perguntando que relação teria toda esta história com o tema “O livro didático de Geografia e o processo de leitura e escrita”. Vejamos se consigo explicar. Neste texto, proponho-me a pensar o papel do livro didático de geografia no processo de leitura e escrita. Para desenvolver tal tarefa, partirei de duas premissas que sustentam o meu raciocínio. A primeira delas é a de que já se foi o tempo de considerar o livro didático como o responsável por todos os problemas do ensino de geografia ou como a panacéia, a grande solução, para esses problemas. A outra premissa, decorrente da primeira, é a da importância que o livro didático tem como fonte de leitura para os nossos alunos.

Evidentemente, não poderia pensar no uso do livro didático sem articulá-lo com o trabalho do professor que ensina geografia. O uso do livro didático na escola depende do trabalho que o professor se propõe a desenvolver.

Na história que acabei de contar, procurei retratar como me fiz professor. Sinta-se convidado a fazer o mesmo através deste texto, revisitando sua trajetória de vida na busca de sentidos e

significados da sua prática pedagógica ou de estudante. Qual foi o primeiro livro que você manuseou? Que marcas ele deixou na sua vida escolar?

Vamos caminhar por dentro da escola. Façamos daquilo que não se explicita nos documentos oficiais. Trilhemos por uma série de outras relações existentes nesta silenciosa, mas onipresente, política educacional do nosso dia-a-dia. Façamos de nós mesmos, professores, das nossas dificuldades e acertos, medos e mazelas no manuseio dos livros didáticos. Vejamos, enfim, como o livro didático constitui-se um valioso material de apoio (mas não o único) e em fonte de produção de leitura e escrita dos alunos.

Por dentro da sala de aula

Os órgãos governamentais sabem que os melhores rendimentos escolares no Brasil são obtidos por estudantes que freqüentam escolas com corpo docente mais estável e experiente e com bibliotecas com acervo maior e mais diversificado. Sabem também que 42,6% do professorado têm nível de escolaridade superior (licenciatura) e 35,6%, o segundo grau (magistério). (SEAE, 1995)

Mas o que isto, de fato, pode significar num país em que 7,5 milhões de jovens entre 10 e 17 anos acumulam trabalho e estudo? Em que 59,3% destes trabalham mais de 40 horas semanais (IBGE, 1991)? Onde três de cada 10 crianças vivem em famílias que se situam abaixo da "linha de pobreza absoluta", ou seja, com ganho abaixo de 30 dólares *per capita* por mês? Em que cinco de cada 10 crianças são filhos de mães analfabetas?

O que significa discutir política educacional e o uso do livro didático num país em que 60 milhões de brasileiros não concluíram os quatro primeiros anos do 1º grau?

Creio que não há como fugir aqui do maior desafio deste momento: aguçar nossa capacidade de leitura e a dos nossos alunos. Como, infelizmente, o abandono escolar é precoce no Brasil, a questão que se coloca é a contribuição da geografia para a formação de crianças leitoras e produtoras do texto escrito. Crianças que, não raras vezes, permanecem por um curto período na escola. Que temas ganham relevância para que estes alunos ampliem seu repertório e a compreensão dos significados das experiências presentes e das que viverão num futuro próximo? Que propostas de trabalho com conteúdos de geografia podem possibilitar a construção de oportunidades para falar, pensar e agir?

Olhando para o livro didático sob esta perspectiva, é possível reconhecer alguns conceitos básicos da geografia contemporânea fundamentais para a construção desta leitura e desta prática pedagógica. Dentre esses conceitos, alguns são cada vez mais encontrados nos livros, tais como: ambiente, tecnologia, trabalho e cidadania.

A construção do conceito de ambiente permite o entendimento da dinâmica da natureza, das relações entre seus elementos e da percepção de sua diversidade e permanente transformação. O aluno também pode relacionar o lugar em que vive com os processos utilizados pela sociedade na apropriação da natureza, num nível de compreensão dos aspectos mais visíveis, aparentes, dessa realidade. Neste nível, é possível para o aluno perceber, comparar e relacionar esse processo com a produção do espaço geográfico.

É aí que a discussão e a construção dos conceitos de tecnologia e trabalho ganham enorme relevância. A idéia de apropriação da natureza através do trabalho humano, aparentemente simples no nível do discurso, não tem para as crianças das séries iniciais grandes diferenças do espaço habitado por certos bichos como, por exemplo, as formigas ou abelhas. Mas é possível refletir com os alunos a relação entre as formas de apropriação do espaço com a atual configuração territorial do países e seus determinantes sociais, reconhecendo o processo produtivo como ele ocorre e onde ocorre.

Amplamente concebida, a tecnologia faz parte do núcleo central da noção de trabalho humano desenvolvida nos livros didáticos. Enquanto realização histórica do trabalho, é um aspecto essencial da acumulação de conhecimentos adquiridos na escola e pelos cientistas ou através do desenvolvimento de aptidões no mundo do trabalho. A importância da tecnologia comparece, freqüentemente, nas respostas técnicas encontradas pelas comunidades para enfrentar as condições naturais dos lugares onde vivem. A relação das técnicas com o jogo político entre as nações também tem sido um conteúdo cada vez mais presente.

A cidadania é, por sua vez, considerada um conceito central, pois vivemos num país em que a justiça social ainda não foi conquistada pela maioria da população. Como tem sido abordada através do estudo das formas de organização da vida em sociedade, nas mais diversas

manifestações dos movimentos sociais, a cidadania se transformou num conceito de grande interesse para o ensino da geografia. Muito mais do que o exercício dos direitos e deveres previstos nas leis, a cidadania tem sido considerada como a esfera da prática política, onde se conquista e se constrói no dia-a-dia mais participação na vida social.

Mas como andam estas questões em nossa sala de aula? A leitura apresenta-se, exclusivamente, como uma exigência escolar? O uso da leitura estaria fadado a uma obrigação, abandonada sempre que possível?

Muitos poderiam me dizer que o professor que ensina geografia não tem nada com isto ou que talvez o desenvolvimento do hábito da leitura é uma tarefa da disciplina Português. Nossa competência estaria remetida apenas aos conteúdos de geografia?

O livro de geografia como fonte de leitura

No mundo das primeiras letras, a preocupação central de grande parte dos educadores tem redundado em métodos de ensino que privilegiam a mecânica da leitura. Isto se verifica no ensino centrado na busca da correspondência entre o som e a grafia ou da associação entre fonemas e suas correspondentes representações gráficas. Quem nunca ouviu falar da *família da faca* ou da *bola*? Quantos de nós fomos impedidos de escrever palavras que vinham às nossas mentes, mas que apresentavam uma estrutura silábica mais complexa do que as palavras destas *famílias*?

No ensino de geografia não tem sido diferente. Verifica-se a ênfase curricular no estabelecimento de correspondência entre conteúdos recorrentes (a família, a escola, o bairro, o município, o relevo, a vegetação, o país) e a constituição de um todo fragmentário a partir da junção progressiva destes elementos isolados, cuja concepção mecânica de mundo impede que as capacidades cognoscitivas das crianças transformem estes conteúdos em ferramentas de leitura da realidade, no sentido mais amplo.

Desde as primeiras letras, o trabalho da leitura pode contribuir para o desenvolvimento de um pensar sobre o espaço geográfico como um espaço social, produzido pelo trabalho humano. Os conceitos como ambiente, trabalho e cidadania, articulados ao processo de alfabetização, passam a se inserir num processo mais amplo de construção da leitura *de mundo*, na medida em que o aluno tem acesso à diversidade de opiniões e ao enfrentamento de posições.

Dependendo do trabalho que se faça com os conteúdos de geografia, pode-se transformar o temário desta disciplina num campo fértil à problematização, trazendo para a sala de aula o estudo dos sujeitos que produzem o espaço geográfico. Desenvolvendo os conceitos existentes nos livros didáticos e que constituem o que é específico à Geografia, podemos ampliar, ao mesmo tempo, o repertório da leitura e da escrita nas séries subseqüentes.

Coerente com essa perspectiva, o aprendizado da leitura não pode perder de vista as experiências de vida dos alunos que, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de desenvolver plenamente a percepção do espaço e do tempo. Espera-se, assim, que este processo de desenvolvimento da leitura desencadeie novas formas de pensar, novas formas de perguntar pelos fatos e de duvidar deles, enfim, desencadeie aprendizagens significativas que caminham na direção de mudanças de ordem conceitual, atitudinal e de valores. O uso do livro didático pode instrumentalizar o leitor para o estabelecimento de elos entre os diversos campos que o ato de investigação aciona no sujeito pensante: o campo conceitual, o campo metodológico, o campo cognitivo e o campo afetivo.

Como se vê, discutir o uso do livro didático é, em última instância, discutir o ato de ler. Afinal, a leitura deve ser entendida não como um exercício mecânico, mas como produção de significados. Não como um processo meramente de recepção das idéias produzidas pelo autor. Ao contrário, como um processo ativo e criativo, onde autor e leitor estão em interação. Isto equivale a dizer que o ato de ler implica um mergulho na nossa própria existência. No processo que se concretiza na leitura, o sujeito-leitor recupera seus conhecimentos e crenças, implementa seu raciocínio e se reorganiza internamente. O sujeito-leitor não se apropria passivamente de valores, procedimentos e julgamentos. Considera-os e reconsidera-os a cada nova leitura. Entra em contato com posições diversas e internaliza a tensão presente na sociedade em que está inserido.

Mas onde estão os livros didáticos capazes de traduzir essa preocupação com a leitura? Não seria difícil enumerar algumas boas coleções existentes no mercado e que apresentam uma variada gama de recursos necessários a esse processo de alfabetização. Além do texto conceitual, há nessas coleções fotos coloridas, mapas, gráficos e desenhos ilustrativos que,

também tomados como textos, aproximam o aprendizado da fronteira entre a linguagem verbal e a comunicação visual, ampliando, enriquecendo e complexificando as possibilidades de leitura. Quando o aluno observa os mapas existentes nos livros didáticos, por exemplo, essas figuras acionam a sua imaginação e complementam os sentidos do texto escrito. Enquanto uma representação da realidade, guardam um mínimo aceitável de precisão no que se refere à posição, à forma, às dimensões e à identificação dos objetos e lugares, permitindo a realização de medidas de direções e distâncias. Mas, principalmente quando são coloridos e diferenciados, reúnem os mais significativos aspectos dos temas tratados pela geografia através de representações sugestivas, utilização de símbolos, cores e tramas apropriadas.

As características das representações cartográficas acima mencionadas lembram aquele dito popular que nos diz: “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Não raras vezes, o simples manuseio de livros ricos em ilustrações pode estar acionando nas crianças o encontro do vivido, do pensado e do imaginado.

Cabe também lembrar que a existência de textos complementares, extraídos de artigos de jornal ou mesmo da literatura, põe o leitor do livro didático em contato com o mundo nas mais variadas formas expressas pela ciência e pela arte. E isto é importante por suscitar a inquietação e incentivar o aluno a lançar-se por conta própria no exercício da problematização.

Mas para isto, voltemos novamente ao papel que o professor exerce nesse processo. Afinal, o uso do livro didático como fonte de leitura exige familiaridade com os problemas e as questões nucleadoras da disciplina e ousadia no planejamento das atividades didáticas. Elementos fundamentais para despertar a inquietação dos alunos e, ao mesmo tempo, a segurança diante dos novos conhecimentos. No dizer de Ruben Alves, “é evidente que nem as redes dos pescadores, nem as redes dos cientistas, caem dos céus. Elas têm de ser construídas. O pescador faz suas redes com fios. O cientista faz suas redes com palavras, as teorias”.

Podemos acrescentar a esta brilhante analogia o nosso papel de professores. Ensinamos nossos alunos a olhar para essas redes. Redes tecidas pela ciência, pela arte, mas também as redes tecidas pelas mãos de pescadores. Os alunos aprendem a tecer suas próprias redes e a lançá-las ao mar. Os alunos aprendem a ler e a escrever, estudando geografia.

O livro didático e o fazer pedagógico

E nós, professores? Ainda nos entusiasmos com os textos que lemos? Rompemos a relação de submissão e passividade com os textos que são lidos com os nossos alunos?

Transformamos o trabalho de ensino da leitura e da escrita numa possibilidade de aprendizagem, de reflexão?

Ao fazer tais indagações assumo que a dificuldade de leitura é um marco fundamental para o enfrentamento de outras dificuldades igualmente importantes. Escrever, ouvir e, principalmente, falar. Participar e posicionar-se, em última instância.

Mais do que nunca, torna-se fundamental atentarmos aqui para os pressupostos metodológicos, assim como para as concepções – implícitas ou explícitas – sobre o processo de aprendizagem do específico da geografia e do lugar que este aprendizado deve ocupar no processo de alfabetização.

Acredito que o trabalho pedagógico capaz de sustentar estas idéias é aquele centrado na construção de conceitos. O livro didático poderá constituir-se num valioso roteiro de estudos com esta perspectiva. É por isso que devemos nos aprimorar para realizarmos uma escolha de livro adequada a esses propósitos. Quais são os conceitos trabalhados pelo autor? De que modo é desenvolvido o conteúdo? Para quem é dada voz no texto? Há diversidade de linguagens e preocupação com a comunicação visual?

É urgente que se construa uma cultura do livro e do uso público da biblioteca, fortalecendo a escola como ambiente de leitura. Não podemos assistir passivamente ao incentivo à reprografia, à fragmentação e ao isolamento da leitura do contexto em que o texto foi produzido. Quem é o autor? Em que momento produziu a obra? Quem eram seus interlocutores?

Eis algumas questões que exigem nosso entendimento, reflexão e pesquisa, quando o que está em jogo é o uso do livro didático. Enorme desafio? Sim.

Contudo, é no processo de ensino-aprendizagem e na construção desses conhecimentos que se fundamenta nossa prática pedagógica. A sala de aula é o lugar, por excelência, do fazer do professor. É na forma de entender esse fazer que se abre a possibilidade de torná-la o lugar da

aprendizagem do aluno. Ali, o trabalho de leitura deve ser assumido como uma tarefa de quem ensina geografia.

Será possível e desejável comparecer com este tipo de questionamento quando o tema em discussão é o uso do livro didático? Quem sabe... Quero compartilhar este sonho com vocês.

*Professor do Departamento de Geografia da FCT/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Campus de Presidente Prudente-SP.

PROJETO GRÁFICO, ILUSTRAÇÃO E LEITURA DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Luís Camargo*
Luís Camargo

Há vários anos venho estudando a ilustração nos livros infantis, mas ainda não havia estudado o livro didático. Por onde começar?

Comecei folheando os livros didáticos de meus três filhos (que terminaram a 4ª, a 5ª e a 7ª séries), fiz pesquisas na biblioteca de um clube perto de casa e visitei quatro editoras paulistas. Concentrei-me em livros de português, de 1ª a 8ª série, depois, nos de 5ª a 8ª. Por fim, demorei-me a ler e a estudar o projeto gráfico e as ilustrações de quatro livros de português para a 5ª série. Escreverei sobre eles mais adiante. Antes disso, pensei em focalizar um livro só de texto, já que seu projeto gráfico é mais simples. Não estranhe eu ter escolhido um livro de crônicas, afinal este é um dos gêneros mais freqüentes nos livros de português de 5ª a 8ª série.

Um livro sem ilustrações

Apanho um livro na prateleira: sua capa é flexível e se dobra para dentro (tem orelhas). Na primeira página, dois substantivos, um artigo repetido duas vezes e uma conjunção. As palavras estão distribuídas em três linhas: uma palavra na primeira, uma na segunda, três na terceira. É o título do livro:

O

CONDE
E O PASSARINHO

A letra O, de passarinho, está bem abaixo do E, de conde: as duas palavras estão alinhadas à direita. Se o artigo O, que precede o substantivo conde, estivesse em cima da letra E, de conde, todas as linhas estariam alinhadas à direita. Parece que o diagramador achou que o O em cima do N ficaria mais equilibrado: duas letras para cá (COM), duas para lá (DE). Em diagramação não há regras rígidas: "quem manda é o olho", diz um amigo meu.

O título do livro está composto um pouco abaixo da metade da folha, deslocado um pouco para a direita. Em seu *Dicionário de artes gráficas*, Frederico Porta informa que a "primeira página do livro, que precede a do rosto, ou frontispício, levando impresso apenas o título da obra, salvo, algumas vezes, no verso, a relação, em letra miúda, das obras do autor", é conhecida como *ante-rosto*. Esta página que acabei de comentar é o ante-rosto. Virando-a, encontro – confirmando a explicação de Frederico Porta –, uma relação das obras do autor, precedidas da expressão "do autor", composta com letras maiúsculas, seguida de dois pontos:

DO AUTOR:

Segue-se a relação de dez livros de crônicas e de um livro traduzido. Na terceira página, ao alto, o nome do autor, o título do livro – O CONDE E O PASSARINHO – composto do mesmo jeito que no ante-rosto, só que com letras de tamanho menor e, mais abaixo, o nome da editora.

Esta é a *página de rosto* que, segundo Frederico Porta, é "a que leva impresso o rosto ou frontispício do livro". *Rosto*, ele informa, é "o mesmo que frontispício", que é "a página que, no começo do livro, podendo vir precedida apenas pelo ante-rosto, traz o título da obra, nome do autor, indicação do impressor, e outros dados complementares".

As denominações variam com o tempo (este dicionário que venho citando é só um pouquinho mais jovem do que eu – foi publicado em 1958). Ultimamente costuma-se usar *página de rosto* com o significado de *rosto* ou *frontispício*.

No verso desta página há indicação dos autores da capa; número do exemplar (pouco usual, ultimamente); dados sobre a editora: endereço, telefone; *copyright* (copirraite, escreveria hoje o Aurélio), ou seja, a quem pertencem os direitos autorais; e data. Estas informações estão distribuídas em três blocos: o dos autores da capa e da fotografia, o número do exemplar e o terceiro com as demais informações. O primeiro e o segundo blocos estão alinhados à esquerda; o terceiro está bloqueado.

As letras C, F e E das palavras *capa*, *fotografia* e *exemplar* estão uma embaixo da outra:

Capa de RENATO VIANNA
Fotografia de ARMANDO NOGUEIRA

Exemplar nº

As linhas acima obedecem a uma mesma margem do lado esquerdo – estão alinhadas à esquerda. O terceiro bloco obedece a uma mesma margem, tanto do lado esquerdo como do direito – ele está blocado:

Direitos desta edição reservados à EDITORA DO AUTOR,
Rua Araújo Porto Alegre, 70 – grupo 413 –
Telefone 42-9421 – End. Teleg. "Edautor" – Rio
de Janeiro. Copyright by Rubem Braga, 1961.

Para isso, o espaço entre as palavras varia conforme a linha: os espaços entre "Direitos desta edição reservados" são menores do que os espaços entre "Rua Araújo Porto Alegre". A primeira página numerada é a cinco. O título e o texto estão compostos com letras inclinadas (ou, como diria um tipógrafo, em itálico):

ESTE VOLUME

ESTE volume reúne meus dois primeiros livros, "O Conde e o Passarinho", de 1936, e "Morro do Isolamento", de 1944; (...)

Descobrimos porque na página de rosto há um título em corpo maior e outro em corpo menor (corpo é a altura da letra): não é subtítulo – são os títulos dos livros publicados anteriormente, em anos diferentes, em cidades diferentes, por diferentes editoras e agora reunidos em um único volume. O título do prefácio – *ESTE VOLUME* – está alinhado à direita e está composto com letras maiúsculas (em caixa alta, diria um tipógrafo), a uma altura de aproximadamente dois terços da página. O espaço entre o título e o texto é de aproximadamente a metade da margem superior – cerca de um sexto da página. Assim, há "suficientes claros na página impressa", como recomendava Mário Quintana, referindo-se a livros de poesia. Mas em qualquer livro eles são necessários. Meu amigo é enfático: "livro não é lata e texto não é sardinha, pra ficar espremido na página". O prefácio começa com a palavra *este* em caixa alta. O primeiro E tem o dobro da altura das outras letras. Esse tipo de letra, de tamanho maior, no início de capítulos, prefácios e poemas é chamado *capitular*.

A primeira crônica – este é um livro de crônicas – começa na página 9. O título ocupa duas linhas e está alinhado à direita:

COMO SE FORA UM
CORAÇÃO POSTIÇO

A segunda crônica, começa na página 13 e tem um título de apenas quatro letras, alinhado à direita:

FIFI

A terceira crônica inicia-se em uma página par, a 16. O título está alinhado à esquerda:

RUMBA

Folheando o livro, vamos encontrando títulos alinhados à esquerda, nas páginas pares, às vezes em duas linhas:

BATALHA NO LARGO
DO MACHADO

MAIS AMPLAS REFLEXÕES

EM TORNO DE BIDU

E títulos alinhados à direita, nas páginas ímpares:

VÉSPERA DE S. JOÃO
NO RECIFE

EM MEMÓRIA DO BONDE
TAMANDARÉ

Como no prefácio, o título de todas as crônicas está a uma altura de dois terços da página e o espaço entre os títulos e os textos é de um sexto da página. A margem inferior é o dobro da margem superior. Nas páginas pares, a margem lateral esquerda é o dobro da lateral direita e vice-versa, isto é, nas páginas ímpares a margem lateral esquerda é a metade da margem lateral direita.

Essas crônicas de Rubem Braga – *O conde e o passarinho* é um livro de Rubem Braga – você começa a ler e não pára, é fisgado pelo seu estilo. Nem percebe as capitulares, as margens, o alinhamento dos títulos. Mas esses recursos estão lá, contribuindo para o prazer de ler. Como diz meu amigo, “a diagramação não é fantasia de carnaval: não pode aparecer mais do que o texto”. *O conde e o passarinho* não é um livro didático e não tem ilustrações. Mas tem um *projeto gráfico*, como você percebeu. Agora que você já conhece algumas palavras do vocabulário das artes gráficas, vamos estudar o projeto gráfico de um livro didático *com ilustrações*.

Um livro ilustrado

Os fichários são ótimos quando você procura um autor ou um título específicos. Mas gosto de olhar aos lados, em cima e embaixo, descobrindo livros inesperados. Foi assim que encontrei *Os continentes*, de Aroldo de Azevedo, um exemplar da quarta edição, de 1970.

O livro está organizado em cinco partes, não numeradas: Nosso continente, O mundo europeu, O mundo asiático, O mundo africano e O mundo oceânico. Cada uma delas é introduzida por uma foto de página inteira, “sangrada” no alto (isto é, sem margem), com margens laterais e inferior: estátua da Liberdade, Nova York; jovem portuguesa; Tóquio; mercado de Daomé; paisagem da Samoa. Abaixo de cada uma dessas fotos, na metade direita da margem inferior, há uma legenda, alinhada à direita, com o título em negrito (isto é, com traços mais grossos que o normal, “e que por isto maiormente se destaca na composição”, conforme ensina Frederico Porta em seu dicionário). *Os continentes* é composto por 22 capítulos, todos numerados. A página de abertura de cada um apresenta, na metade esquerda, o número do capítulo em corpo três vezes maior do que o do título que, por sua vez, está colocado abaixo do número e alinhado à direita. Abaixo, um fio divide a metade esquerda ao meio. Na metade inferior há uma vinheta azul representando o espaço geográfico focalizado: 1. O continente americano; 2. América do Sul; 3. Os países platinos etc. (*Vinheta* é uma ilustração pequena, com cerca de até um quarto da página.) O texto dos capítulos é composto em duas colunas, com subtítulos em negrito e, no meio do texto, em itálico, para destacar palavras e expressões. A maior parte das páginas são ilustradas: ilustrações de uma ou duas colunas e páginas só com ilustrações. Além das vinhetas azuis já mencionadas, as ilustrações são constituídas por fotos, mapas, plantas e desenhos esquemáticos. As fotos têm caráter predominantemente informativo. As fotos de abertura juntam, ao caráter informativo, o elemento estético. Por exemplo, a repetição de formas e cores criando um agradável ritmo visual nos utensílios domésticos num mercado de Daomé etc. As fotos possuem legendas constituídas por um título, breve texto explicativo e, em alguns casos, o crédito da imagem, como por exemplo:

O Everest. – Em 1953, Edmund Hillary e Tensing Norkay conseguiram atingir o mais alto pico da Terra (Col. A. Journaux).

Os títulos, compostos em negrito, não utilizam verbo, salvo uma única exceção: “Cultivando arroz no Vietnam”.

As legendas são compostas de uma a 11 linhas: mais da metade utiliza três linhas; quase 20% utilizam duas linhas e cerca de 15% utilizam quatro linhas. Ao final de cada capítulo há um resumo e pequenas notas. A palavra *resumo* aparece sempre dentro de um retângulo rosa e a expressão *pequenas notas* em um retângulo azul. O resumo e as pequenas notas são compostos em corpo menor, sem colunas e o texto está distribuído em parágrafos numerados, sendo que as pequenas notas possuem títulos em negrito.

No índice geral as partes do livro estão indicadas pela cor rosa e corpo maior das letras. Os títulos dos capítulos estão compostos em versal e versaleta. (*Versaleta*, ensina Frederico Porta, é a "letra que, num determinado corpo, tem a forma da maiúscula e o tamanho da minúscula; *versal* é "o mesmo que maiúscula ou capital, assim chamada por ser costume iniciarem-se os versos com tais letras".) Os subtítulos estão compostos com a letra inicial em caixa alta; resumo e pequenas notas estão compostos em itálico. Títulos e subtítulos estão alinhados à direita, como o número das páginas. Na última página, o crédito aos responsáveis pelo planejamento gráfico: Theobaldo De Nigris e Rubens de Barros Lima. O livro *Os continentes* apresenta um projeto gráfico agradável, cumprindo plenamente a função de facilitar a aprendizagem.

Mesmo num livro didático, em que a principal finalidade é informar, não se pode descuidar do projeto gráfico: é preciso escolher com cuidado o tipo e corpo das letras para que a leitura não seja cansativa; é preciso escolher com cuidado o tamanho das linhas e o entrelinhamento; utilizar – sem exagero – a variação de corpos e tipos de letra, itálico e negrito, para destacar as informações mais importantes; distribuir textos e ilustrações de maneira equilibrada (não é necessário que haja a mesma quantidade de textos e ilustrações: esse equilíbrio pode ser atingido de diversas formas). Além de não ser ilegível e não ser cansativo, o livro didático não pode ser confuso, o que nem é preciso dizer.

Há várias maneiras de se fazer um bom projeto gráfico, não há fórmulas. Escolhi este livro de 30 anos atrás, como exemplo. Seu conteúdo, naturalmente, está defasado. E o gosto varia com o tempo: ninguém pense em atrair a atenção dos adolescentes de hoje com um visual parecido.

Ilustração e leitura da imagem

Para conhecer a produção mais recente, visitei quatro editoras paulistas. Não dava para analisar os livros nas editoras nem trazer um montão de livros para casa. Assim, dentre a vasta produção de livros didáticos, selecionei os de português, centrando minha atenção nos de 5ª série.

Chama a atenção nessa produção mais recente 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 perniciososa ou, no mínimo, não aconselhável. Quando criança, por exemplo, eu só lia gibi no barbeiro, quando ia cortar o cabelo.

Hoje, você já pode abrir um livro como *A palavra é sua* e encontrar quadrinhos ilustrando os sons do "x"; o texto dos balões sendo utilizado para exercícios como transcrever artigos, identificar o sujeito da oração, as palavras monossílabas, as oxítonas etc.; e histórias como ponto de partida para a expressão oral e a redação...

Em *A palavra é sua* convivem, sem nacionalismo exagerado nem xenofobia, Chiquinha e Mafalda, o Menino Maluquinho e Calvin, além de Hagar, Garfield, Geraldinho, Níquel Náusea, Snoopy, entre outros. O último capítulo é sobre histórias em quadrinhos. No exemplar do professor, ao pé da página de abertura do capítulo, tentando convencer os mais sisudos, há uma observação:

Ao professor: As HQ já não se destinam apenas a entretenimento. Unindo imagens e escrita, elas se tornaram eficientes veículos de idéias. Hoje até partes da Bíblia são impressas em HQ.

Nesse capítulo são estudados os elementos que compõem as HQ: balões, onomatopéias e recursos gráficos. Coerentemente, a seção de gramática estuda a interjeição, freqüente nos quadrinhos.

Pinturas de Milton Dacosta, Van Gogh e Picasso; cartuns de Caulos, Quino e Mordillo; gravura de Hokusai e escultura de Peticov, entre outras, abrem as 14 unidades de *Linguagem nova*, de Faraco e Moura.

Essas unidades se iniciam com uma atividade de expressão oral, ou seja, uma série de quatro a nove perguntas sobre a imagem de abertura. A "leitura da imagem" funciona como um aquecimento para a leitura dos textos, na maior parte literários, de autores brasileiros como Ana Maria Machado,

Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo, Lygia Bojunga Nunes e Monteiro Lobato, e estrangeiros como Michael Ende e Júlio Verne (este último adaptado por Paulo Mendes Campos).

Os textos principais de cada unidade são chamados de *expressão escrita*, e são todos em prosa. Há poemas, quadrinhas populares e uma letra de música na seção SÓ PARA LER de algumas unidades. Correspondendo à predominância de textos em prosa, a seção REDAÇÃO focaliza aspectos do gênero narrativo como: o que é narrar, o que é descrever, pessoa e personagem, descrição de personagem, discursos direto e indireto, foco narrativo etc.

Os textos selecionados são interessantes, despertando o interesse por livros e autores. O estudo do texto abrange compreensão e interpretação, esta última concluindo com a seção PONTO DE VISTA, constituída por duas ou três perguntas que estimulam respostas mais pessoais. Enfim, trata-se de um livro para o professor interessado em ensinar e divertir, ou melhor, ensinar divertindo.

O índice está bem diagramado: utiliza vermelho, caixa alta e caixa baixa, itálico, negrito, corpos diferentes etc. Para cada unidade há uma vinheta com um detalhe da imagem de abertura.

Expressão Oral, Expressão Escrita e Estudo do Texto estão compostas com o mesmo tipo de letra, em duas linhas, com as primeiras letras em caixa alta, duas ou quatro vezes maiores que as minúsculas.

REDAÇÃO e GRAMÁTICA estão compostas em caixa alta com entreletras (distância entre as letras) com cerca de três vezes a largura das letras. Alguns títulos estão em negativo ou letra vazada, ou seja, branco sobre outra cor. A numeração das páginas é também vazada.

Os textos de expressão escrita apresentam diagramação variada – duas páginas com linhas de 14 cm (estou desconsiderando milímetros), uma ou duas com linhas de 11cm, uma página com 11cm, outra com 14cm, uma página com 8cm ou quatro páginas com medidas variadas – 11cm, 7cm e duas de 14cm. O corpo das letras também não é o mesmo: em um texto, em uma linha de 14cm, cabem 70 e poucos caracteres (letras, espaços, sinais de pontuação); em outro, também em linha de 14cm, mais de 80.

Pessoalmente, eu preferiria maior regularidade, a não ser, é claro, que as mudanças de diagramação e de corpo de letra tivessem uma função expressiva, o que, me parece, não é o caso, aqui.

O reconhecimento da importância da imagem acaba influenciando no conteúdo. Assim, por exemplo, na página 7 lê-se que:

Narrar é representar fatos através de palavras ou de imagens.

Reconhece-se, assim, que a linguagem visual não é apenas enfeite. Como afirmam os autores na apresentação:

Como nem só textos escritos refletem o mundo e a vida, não poderíamos ignorar as mensagens visuais. Elas aparecem na abertura de cada unidade: são quadros, cartuns, desenhos, fotos, que servem como ponto de partida para discutir também as coisas da vida.

Em uma das editoras que visitei, encontrei uma coleção de livros de Português de 1ª a 8ª série (em geral há coleções de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série, eco da antiga divisão entre primário e ginásio). As capas são meio feinhas, mas o subtítulo interessante: "a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista".

De fato, além de textos literários como poemas, contos e crônicas, e de textos informativos retirados de enciclopédias, revistas, jornais etc., há textos comuns no dia-a-dia, mas bastante incomuns em livros didáticos: carteira de identidade, roteiro de viagem, carnê de crediário, cédula de dinheiro etc.

Vai-se percebendo, assim, que determinados tipos de texto aparecem em determinados veículos – ou "portadores de texto" – com diagramações determinadas. Ou seja, percebe-se pouco a pouco como os tipos de letra e a diagramação estão carregados de significado. O prefácio, que tem o título "Para começo de conversa", explicita a proposta:

*O mundo em que vivemos está repleto de linguagens: placas de rua, cartazes, **outdoors**, faixas, notícias de jornais e revistas, contos, notas, receitas, bulas de remédio, convites, bilhetes, cartas, mapas, gravuras, desenhos, pinturas, filmes, músicas, histórias, livros etc. Ler é compreender as diversas mensagens existentes no ambiente em que se vive.*

A unidade temática "Lugares e pessoas" é introduzida por um quadro de Di Cavalcanti, *Cinco moças de Guaratinguetá*; na mesma unidade há o quadro *Mãe e filho*, de Picasso, ponto de partida para atividades de exploração e produção; a unidade "O tempo através do tempo" é introduzida por uma escultura de Maria Martins, *A soma de nossos dias*; a unidade "Curiosidades" é aberta com atividades de exploração, produção e extrapolação a partir do quadro *O conde de Garves*, de Frei Pablo de Jesus e Padre San Gerônimo.

Este último quadro é velho conhecido meu, do volume 10 da coleção "O mundo da criança – a arte ao alcance da criança". Foi com esse livro que iniciei minhas reflexões sobre a linguagem visual. Aposto que foi lá que os autores de *ALP* encontraram a reprodução de *O Conde de Garves*! Todo mundo sabe que o desenho de um coração, pintado de vermelho, pode, em determinados contextos, significar amor (substantivo) ou amar (verbo). Quem é que já não viu adesivos com inscrições do tipo "eu ♥ Itabira", valendo como uma declaração de amor do sujeito ao objeto direto? Às vezes o coraçãozinho rubro vem acompanhado de uma seta, alusão – nem sempre consciente, pelo usuário do símbolo – a um personagem mitológico: Cupido.

Abro ao acaso o livro *Linguagem e vida*, para a 5ª série, e encontro um coração vermelho atravessado por uma agulha. Pelo orifício da agulha passa uma linha, desenhada com traço preto, mas, como o novelo de onde ela sai está colorido de vermelho, concluo que é uma linha de bordado vermelha. O coração está em um pano preso por um bastidor de bordado. Voltando algumas páginas percebo que esta vinheta "fecha" um capítulo sobre um trecho do romance *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, "Aula de bordado".

Em um exercício de compreensão sobre o texto, as autoras perguntam:

Você acha que o rapaz queria mesmo aprender a bordar ou a aula é somente pretexto para outra coisa?

Páginas depois, a vinheta mencionada dá uma resposta não-verbal à pergunta. Tomando como ponto de partida um lugar-comum – o coração atravessado por uma seta –, a ilustração substitui a seta pela agulha, sugerindo que a aula de bordado "era pretexto para outra coisa". A vinheta interpretou o texto.

O desenho e a pintura não servem apenas para descrever as coisas. Eles podem interpretar, veicular idéias e valores. Em outra ilustração, aparece um garoto de *skate* e um homem segurando um livro na mão direita, com o braço esquerdo levantado, indicador apontando.

O menino, de camiseta e boné, e o homem, de terno e gravata, através de um recurso típico das histórias em quadrinhos, o balão, fazem os dois a mesma afirmação: "É legal".

Lendo melhor, percebe-se que a afirmação não é bem a mesma nos dois casos: o balão do advogado (como é que eu sei que é advogado?!) tem ponto final e o do esquetista tem ponto de exclamação. Os balões também são diferentes: o da esquerda tem a forma de elipse e o da direita é um quadrilátero. O tipo de letra, dentro dos balões, também é diferente: o advogado "fala" com uma letra que sugere formalidade e autoridade, enquanto o garoto "fala" com letra de pichação. Esta ilustração "traduz" visualmente a diferença entre a linguagem coloquial e a linguagem formal.

Percebe-se, assim, que há mais coisas para "ler" numa imagem do que se vê à primeira vista.

Uma coisa que me agrada nas ilustrações de *Linguagem e vida* é a diversidade de pontos de vista. As ilustrações para "Aula de bordado", por exemplo, vão do plano de conjunto ao plano de detalhe. Explico: plano de conjunto é o que abrange uma ou mais pessoas em um cenário; plano americano, uma ou mais pessoas da cintura para cima ou da cintura para baixo; *close*, partes do corpo – na maior parte das vezes, o rosto; plano de detalhe, um plano mais próximo do que o *close*, como por exemplo, um detalhe do rosto, como os olhos.

A ilustração para o poema "Sem barra", de José Paulo Paes, apresenta uma formiga correndo com duas folhas, em primeiro plano, e uma cigarra cantando ao microfone, ao fundo.

A fábula "A cigarra e a formiga", também em versos, de La Fontaine, é ilustrada por uma cigarra cantando e tocando violão, em primeiro plano e a formiga ao fundo.

Na página 30 há uma tira com três quadrinhos: no primeiro, cacos de garrafa; no segundo, uma garrafa bamboleando em cima de um banco caindo; no último, um menino correndo, olhando para trás, prestes a tropeçar no banco com a garrafa. A história parece contada de trás para frente: é que o garoto vem correndo da direita para a esquerda!

Essa tira ilustra exercícios sobre a organização de parágrafos. Nessas ilustrações, feitas a seis mãos por Marcelo Pacheco, Regina Knoll e Júlio Minervino, há sempre o cuidado de se evitar o clichê, a imagem óbvia. Não se pode inventar demais em um livro didático. É preciso acompanhar o horizonte de expectativas, o universo de informações (visuais, entre outras) de professores e alunos. Mas não dá para ser só redundante. É necessário buscar o equilíbrio – difícil, eu sei – entre redundância e informação.

Informação não faz mal

Você talvez conheça um adolescente que não se "amarre" muito em livro didático, mas curta vídeo, *videogame* e livros do Marcos Rey. Quando se fala em estímulo à leitura, fico com vontade de contar experiências que deram certo. Mas, infelizmente, não há fórmulas mágicas: os interesses de leitura variam com o tempo e o próprio interesse pela leitura. Já li fotonovelas e histórias de faroeste, como já iniciei a leitura de clássicos, sem terminar...

Nenhuma leitura é descartável: quando a gente se cansa, percebe a redundância de certos textos, busca novos desafios. Mas, seguramente, não dá para desenvolver o gosto pela leitura tentando enfiar os autores goela abaixo. Nunca ninguém me obrigou a ler Horácio. Um dia, quando senti interesse, procurei uma tradução em português e, como gostei, procurei outras traduções em português, e também traduções em francês e espanhol e – imagine! –confrontei as traduções com o original em latim (e eu não sei latim).

Além de gostar dos textos – romances, poemas, letras de música etc. –, é necessário selecionar e recomendar com critério. Tempos atrás, com a publicação do livro *A psicanálise dos contos de fada*, de Bruno Bettelheim, começou uma valorização da fantasia e, em especial, dos contos de fada. Você já adivinhou que deve ter havido uma desvalorização da informação e de livros híbridos como *Emília no país da gramática*, que juntam informação e fantasia.

O livro de literatura infantil estimula a imaginação e o sentimento. Mas a informação também é importante. No mundo infantil há lugar tanto para a fantasia de Chapeuzinho Vermelho como para informações sobre o lobo guará. Isso, vários editores já perceberam, lançando coleções sobre animais, regiões do Brasil, períodos da história etc.

Folheio um livro para crianças impresso no Brasil. Leio:

Los fenicios fueron quienes inventaron el alfabeto y dieron nombre a las letras.

O título: *El libro de las letras*. Os autores: Ruth Rocha e Otávio Roth. Trata-se de versão para o espanhol de um dos títulos da coleção "O homem e a comunicação", editada pela Melhoramentos. Com o título *El hombre y la comunicación* e a marca Melbooks, a coleção é comercializada na Argentina, no Chile, no México, no Paraguai, no Uruguai e na Venezuela.

No Brasil, a coleção ganhou vários prêmios: Prêmio Monteiro Lobato, concedido pela Academia Brasileira de Letras; Prêmio de Melhor Livro Informativo, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; Prêmio Jabuti de Melhor Produção Editorial, concedido pela Câmara Brasileira do Livro. São oito títulos, todos com o formato 23cm x 18cm (altura x largura) e com 32 páginas. Os livros apresentam ante-rostro e página de rosto. O texto começa sempre na página 4 ou 5. A distribuição dos textos varia: ora nas páginas pares, ora nas páginas ímpares.

Todos os livros são compostos de 14 ilustrações de página dupla, sangradas, isto é, ocupam a página inteira, sem margens. Os textos estão ora à esquerda, ora à direita da ilustração, em preto sobre um tom mais claro do que o fundo da ilustração (a chamada cor rebaixada). Os retângulos, de largura variável, contêm de seis a 28 linhas.

As ilustrações são de Raquel Coelho: colagens com diversos tipos de papel – artesanais, de presente, de *outdoor*, capas de revista etc. A qualidade de impressão é muito boa, dando para perceber a textura dos papéis e as sombras criadas pela sobreposição dos papéis. A maior parte das colagens é feita com papéis recortados, mas há bons efeitos resultando da combinação com papéis rasgados, como no leão amarelo de *O livro das letras*). Solução muito feliz também é a incorporação de reproduções fotográficas e ilustrações antigas, como o retrato de Gutenberg em *A história do livro*. As ilustrações não são apenas informativas, referenciais ou redundantes – elas interpretam. Em *O livro dos lápis*, por exemplo, o texto nos informa sobre essa inseparável companheira de todos os dias, a caneta esferográfica:

Depois da caneta-tinteiro foi inventada a caneta esferográfica, que se chama assim porque, em vez de pena, tem na sua ponta uma pequena esfera de aço.

Graças a essa esfera de aço e à sua tinta oleosa, essa caneta desliza suavemente sobre o papel.

A idéia de deslizar suavemente foi "traduzida" plasticamente por artistas de circo pedalando monociclos dentro das canetas.

Outra qualidade é o humor. Em *O livro dos gestos e dos símbolos*, por exemplo, afirma-se que:

As cores também tiveram sempre grande importância na comunicação.

Assim, a bandeira branca há muito significa paz.

(...)

A roupa branca tem uma conotação de pureza. Por isso as noivas usam o branco.

A ilustração apresenta uma noiva bravíssima, enquanto o noivo procura acalmá-la agitando uma bandeira branca.

Lugares-comuns visuais, como os corações apaixonados, também são aproveitados.

A última ilustração de *O livro das línguas*, por exemplo, apresenta pares, trios e quartetos de balões, sugerindo diálogo e comunicação. Há também, em tamanho maior que os balões, dois corações, um ligeiramente sobre o outro, com as pontas se encontrando) O texto conclui:

E até hoje a palavra e as línguas permitem ao homem as duas coisas mais importantes que ele pode fazer: escrever suas leis, para que possa viver de maneira civilizada, e declarar seu amor, para que ele possa viver feliz...

Concluindo

Vou ficando por aqui, com a esperança de que os livros didáticos não sejam apenas veículos de informações, mas possam contribuir para a formação do cidadão, para que possamos "viver de maneira civilizada".

E, como os livros didáticos não precisam ser feios nem chatos, tenho esperança de que neles se possa aprender com prazer e beleza. Se o professor evitar selecionar livros feios e chatos, os editores que não quiserem ficar com seus livros encalhados vão precisar caprichar um pouquinho mais na produção do livro didático. E – acredite! — caprichar um pouco mais não significa necessariamente gastar mais ou ter menos lucro...

Certa vez, selecionando trechos de Graciliano Ramos para uma leitura dramática, Antônio Abujamra comentou: "Não podemos ser chatos". A frase aplica-se a muitos outros contextos (Pudesse um conhecido meu adotá-la como lema!). E aplica-se aos livros, inclusive aos livros didáticos. Nem chatos nem feios, mas bonitos e divertidos! Pense nessa hipótese quando selecionar seus livros didáticos!

* Escritor e ilustrador de livros infantis.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Aroldo de. *Os continentes*. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

BRAGA, Rubem. *O conde e o passarinho ; Morro do isolamento*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1961.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995. (Apoio).

- CÓCCO, Maria Fernandes , HAILER, Marco Antonio. *ALP 5: análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1993.
- FARACO, C.E., MOURA, F.M. *Linguagem nova*: 5a. série. 8.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GOLDSTEIN, Norma, DIAS, Marinez. *Linguagem e vida*: 5a. série. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- LUFT, Celso Pedro, CORREA, Maria Helena. *A palavra é sua*: língua portuguesa 5a. série. ed. rev. e ampl. São Paulo: Scipione, 1996.
- PORTA, Frederico. *Dicionário de artes gráficas*. Porto Alegre: Globo, 1958.
- ROCHA, Ruth, ROTH, Otávio. *A história do livro*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (O homem e a comunicação).
- _____. *El libro de las letras*. São Paulo: Melbooks, 1994. (El hombre y la comunicación).
- _____. *O livro da escrita*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (O homem e a comunicação).
- _____. *O livro das línguas*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (O homem e a comunicação).
- _____. *O livro das tintas*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (O homem e a comunicação).
- _____. *O livro do lápis*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (O homem e a comunicação).
- _____. *O livro do papel*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (O homem e a comunicação).
- _____. *O livro dos gestos e dos símbolos*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (O homem e a comunicação).

LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: algumas propostas

Maria Thereza Fraga Rocco*

Gestos de leitura e escrita: o que pode a escola

É possível tratar das formas de ler, separando-as das formas de escrever. Na escola, no entanto, leitura e escrita, especialmente nas séries iniciais, se configuram como gestos indissociáveis. Entre os pequenos alunos, essas atividades revelam-se como as duas faces de um fenômeno muito especial.

Conforme progride a escolaridade, leitura e escrita vão sendo exploradas, desenvolvidas de forma ou mais individualizada ou então interrelacionadas por força de constantes operações de mão dupla que vão do ler para o escrever; do escrever para o ler e assim por diante.

Se a leitura hoje está em todos os lugares: nas casas, nas praças, nos trens, nos ônibus, nos out-doors de rua, o "locus" próprio da leitura, da aprendizagem formal da leitura, é na escola.

Como também o da escrita.

A escola e seus professores, desde as séries iniciais, devem apoiar-se em sólidas bases teóricas e desenvolver uma prática eficiente para realizar atividades com leitura e escrita em vários níveis de complexidade. Um trabalho satisfatório nessa área só poderá acontecer se os professores gostarem, de escrever e se, acima de tudo, forem bons leitores. Um professor que não leia, que não produza seus textos, dificilmente conseguirá trabalhar a leitura e a escrita com sucesso.

Além de gostar de ler e escrever, o professor deverá ler para e com os alunos; deverá organizar visitas à biblioteca, fazer com que leiam individualmente ou para os colegas ouvirem. O professor deverá ainda ouvir as leituras que alunos fazem dos textos que produzem.

Para que isso aconteça, é preciso primeiro que a escola tenha condições mínimas de trabalho; que tenha uma biblioteca ou um canto de leitura com acervo razoável. Em segundo lugar, é imprescindível que os professores se atualizem para poderem explorar, por exemplo, um texto literário entre crianças menores ou entre adolescentes e jovens, lançando mão de conhecimentos pertinentes e significativos. É imprescindível ainda que esses professores trabalhem também com outros textos, de naturezas diversas, já que na escola e na vida a leitura acontece sob formas plurais.

Lê-se hoje para obter informações triviais e mais complexas, para ampliar o que se sabe sobre o universo factual e histórico; lê-se para alargar os limites do próprio processo de produção do conhecimento e, por meio da literatura, lê-se para ampliar o mundo imaginário, para chegar ao "prazer do texto", prazer que resulta de embates contínuos, de um trabalho intelectual intenso, de um corpo-a-corpo que se instaura entre o leitor – e sua experiência prévia de mundo – e o autor e seu texto de arte.

2. Leitura no Espaço Contemporâneo

Vivemos um tempo novo; um tempo de novas relações a presidirem nossa intimidade. Estreitam-se cada vez mais os contatos com veículos da mídia eletrônica, em especial com a TV e o computador. Há, de forma difusa, uma tendência por parte das matrizes geradoras de educação em lançar sobre eles culpas que em absoluto lhes cabem.

É muito comum ouvirmos a repetição, pela escola, pela família, pelo grupo social, pela igreja, de uma ladainha com os sempre mesmos clichês que preconceituosamente insistem em reafirmar coisas do tipo: "lê-se muito pouco hoje na escola ou em casa devido ao apelo sedutor da mídia eletrônica".

Sem dúvida, é mais fácil deslocar culpas que assumi-las, abdicando assim das próprias responsabilidades.

É verdade. Lê-se muito pouco no Brasil hoje, mas nunca se leu muito mais antes. Nosso país não tem uma sólida tradição cultural de leitura. E nem poderia ter, já que no final da década de trinta, por exemplo, mais da metade da população ainda não era alfabetizada.

Fazendo um sério exercício de rememoração, se vasculharmos fundo nosso próprio passado cultural e familiar; o passado de famílias amigas das nossas, ressaltando as exceções, o que será encontrado nesse processo de recuperação e remontagem das próprias lembranças? A memória reconstruída de avós, pais, tios, primos, amigos, irá sem dúvida projetar figuras muito queridas, mas serão nítidas figuras de leitores – livros sempre às mãos – lendo ou conversando sobre filosofia, literatura, história ou assuntos mais amenos, publicados em jornais e revistas de bom nível? Certamente que não. Haverá alguns. Tão raros que se podem contar com os dedos de uma só mão.

Portanto, não há por que chorar um leite que nunca foi derramado. Deve-se antes definir e equacionar corretamente os dados da realidade, mas não a partir de equívocos que se perpetuam.

No caso da leitura e da escrita, caberá à escola, com apoio da família e do grupo social, redimensionar e delinear com nitidez os aspectos primordiais de um trabalho nesses campos. E quando se fala em escola, é preciso centrar os focos sobre o tripé: professor, aluno, natureza do trabalho.

O professor de Português, além de gostar de escrever e de ser um bom leitor deve ter preparo teórico e metodológico para discernir procedimentos pedagógicos pertinentes, corretos, de outros, que objetivam apenas o barateamento das relações que existem entre o aluno e o texto que produz; entre o aluno e a leitura de um livro, diluindo as possibilidades de uma expansão do conhecimento.

O trabalho com o texto literário, com a ficção, com a poesia, por exemplo, não pode ser edulcorado por atividades facilitadoras, muito comuns hoje, mas que afastam alunos e professores do saudável e necessário corpo-a-corpo com o escrito. O que se quer exatamente dizer com isso? Ao se ler um texto, o trabalho tem que se realizar a partir desse texto, por meio de tal texto e dentro da complexidade literária em que é feito. Atividades outras como: recitação em jogral, dramatizações, júris simulados, reprodução visual ou oral de narrativas, têm seu valor na área em que se inscrevem: de artes plásticas ou artes dramáticas. Se, por ventura, "facilitam" o trabalho de crianças e alunos mais velhos com os textos literários, o que em verdade conseguem é fragmentar o trabalho de leitura e travestir o exercício da literatura. Conforme observa MARISA LAJOLO:

"Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto" (Lajolo, 1993, p.14).

É obrigação do professor orientar a escolha dos muitos textos com que a escola trabalha. Sejam os textos informativos, sejam os literários; cabe à escola desenvolver uma forte e indissolúvel relação com a palavra escrita, com o livro, mesmo quando contempla outros materiais tais que textos esparsos, jornais e revistas. Com o livro, porém, as relações devem ser de natureza diferente e única, pois como ensina JORGE LUIS BORGES, enquanto outros materiais "revistas, jornais – são lidos para serem esquecidos, o livro é lido para eternizar a memória" (Borges, 1987, p.11).

Pensando no ensino de Português, em leitura e escrita, em diferentes níveis de escolaridade, serão feitas aqui algumas propostas de caráter geral, que poderão ser aproveitadas na escola, sendo, inclusive, adaptadas ao ensino de língua materna, para diferentes temas, em diferentes fases de aprendizagem.

3. Ensino de Leitura e Escrita: Variações sobre o Tema

3.1. O Ditado ao Professor

O ditado de uma criança a um adulto, configura-se em operação cognitiva das mais complexas e completas e pode ser realizado em vários níveis: entre crianças que tenham acabado de entrar na escola, com alunos já alfabetizados e também com aqueles que já dominam razoavelmente a leitura e a produção de textos.

Aos pequenos, o professor pode pedir que um deles relate oralmente um fato do dia-a-dia: o nascimento de um irmão, uma ida ao supermercado ou ainda um programa assistido pela TV. Após o relato, o professor pedirá ao aluno que dite o que contou. Nessa atividade de recontar o fato, ditando ao professor, os colegas podem ajudar a recuperar alguma coisa importante que

tenha sido esquecida; ajudar a corrigir planos temporais que não se encaixem. Enquanto a criança reconta, o professor vai escrevendo no quadro exatamente o que está sendo ditado. O registro deve ser lento para que os pequenos observem o professor nos gestos de produção de uma escrita cursiva.

Em seguida, o professor irá ler o texto registrado, exatamente como foi ditado, mantendo a mesma ordem das ações e todos os operadores verbais de que o aluno lançou mão no texto oral. As próprias crianças irão perceber, durante a leitura, que há problemas de vários tipos: coisas ditas e anotadas antes terão que vir depois; marcas muito comuns na oralidade, como os temporais: "e daí, e então, e daí ...", deverão ser substituídas, na escrita, por outros operadores: "antigamente... antes de..., depois que... enquanto isso... durante... um dia... de repente...".

Relações diversas deverão ser estabelecidas por meio de expressões e conectores que dêem a devida orientação semântica aos enunciados. Os alunos irão perceber, por exemplo, a presença de excessivas repetições de nomes de pessoas, lugares, situações e coisas.

Mesmo entre os menores, já será possível iniciar uma operação metalinguística simples. Eles poderão começar a refletir sobre o porquê das modificações feitas no texto para que ele possa ser considerado como escrito, já que a primeira versão realizada não passa de mero registro escrito da oralidade. Os alunos irão perceber que, ao se escrever, não se pode proceder da mesma forma que ao falar.

O professor – que deve dominar as relações sintáticas, semânticas, lexicais e gráficas, inerentes à produção de um texto escrito – irá negociar com a classe todas as alterações a serem feitas. Assim um texto novo, um texto realmente escrito vai sendo produzido com base no intercâmbio de opiniões que devem ser justificadas pelos alunos conforme seu grau de escolaridade.

Trata-se de um trabalho que abrange quase todas as questões fundadoras do texto escrito: coesão e coerência lingüística na frase e nos períodos mais longos; grafia, concordância, regência, pontuação; uso de tempos e modos verbais; pertinência e precisão lexical; organização da narrativa em níveis mais simples e mais complexos; criação e uso de comparações e imagens.

Assim, em níveis dinâmicos e diferentes, trabalha-se com as relações de simetria e dessimetria que presidem a fala e a escrita.¹²

Quanto à construção escrita das narrativas e suas formas de representação lingüística, por meio desse "ditado" ao adulto, que se faz em vários níveis e que se vai corrigindo em diferentes versões, o professor pode também ir trabalhando com o pensamento narrativo dos alunos, com sua capacidade de organizar histórias e de contá-las oralmente ou por escrito, já que, segundo DAVID OLSON:

"As narrativas não são reflexo dos próprios eventos. Antes, constituem-se como um artifício lingüístico a evidenciar certas relações entre esses eventos para assim torná-los compreensíveis e relembráveis"(Olson, 1990, p.101).

Saber criar narrativas, contá-las e escrevê-las traz grande prazer ao aluno e também ao professor que, nesse trabalho de recolher por escrito o que lhe é ditado/contado e de "desfazer o feito e refazer", tantas vezes quanto necessário, realiza de um jeito competente e original a tarefa de ensinar bem a língua Portuguesa.

¹² Estudo mais aprofundado de "Ditado ao professor" encontra-se na obra: (Chartier, 1996).

3.2. Ler e Escrever; Escrever e Ler: Dos rascunhos ao produto final

Na escola, em casa, a grande preocupação de professores e pais, e de alunos também, tem sido com a apresentação visual dos textos escritos, das redações: letra boa, legível, parágrafos fisicamente bem determinados, obediência às linhas da página, linhas reais ou imaginárias e limpeza acima de tudo: nada de borrões ou rasuras. O texto feito para a escola tem que ser irrepreensível, quase asséptico. Aí é que começam, e raras vezes terminam, as grandes dificuldades que a escola enfrenta ao ensinar a escrever.

A oralidade, a fala, mais evanescente que a escrita, que é mais permanente, mostra-se enquanto se faz. Ao falarmos, nos auto-corrigimos o tempo todo, refazendo o texto oral, explicando o que queremos dizer com o que dissemos imediatamente antes. Durante uma explanação, uma exposição oral, a pessoa desdiz ou reafirma o que acabou de falar. Assim a fala, enquanto processo, vai-se revelando, mostrando-se plenamente durante a própria produção. Vai-se contextualizando mais e demonstrando os níveis de envolvimento entre os interlocutores, já que lança mão constantemente de elementos agregativos da linguagem. A rigor, não se pode afirmar que na fala, na conversação, obtenham-se produtos finais. Tem-se, na verdade, turnos dialógicos, projetando e desvendando todo o processo de verbalização que deve ser observado e cuidadosamente analisado.

Com a escrita, com o texto escrito, a dinâmica é outra. A escrita, mais descontextualizada, porque mais analítica, não se mostra enquanto se faz. Temos acesso aos produtos escritos quando são considerados prontos, definitivos. Assim, não se pode observar o processo de realização de um texto, pois geralmente não se tem acesso ao anteprojeto da escrita, a seus cortes e detalhamentos. O contato se dá já com o projeto construído, acabado, com o produto final. Nos livros, nos jornais, enfim na imprensa, não pode ser mesmo de outro modo. Mas na escola, as perdas são enormes, pois não há uma pedagogia que valorize os rascunhos dos alunos, esses anteprojetos de textos que revelam muito sobre a escrita. É preciso, pois, repensar seriamente esse ponto. Que são rascunhos? Como e por que devem ser estudados. Qual o conceito real de um rascunho?

Rascunhos são ensaios iniciais de um texto. São produtos preciosos, de cujo valor raras vezes se tem consciência. Rascunhos são a origem primeira dos textos e se constituem como parte integradora dos movimentos que levam ao texto escrito definitivo. Pelos rascunhos – vários de preferência – pode-se chegar ao processo da produção textual, de escrita na escola. Riscos, rabiscos, incertezas nas escolhas lexicais e na construção sintática, dúvidas e desvios ortográficos, modificações nos planos de uma narrativa, tudo isso pode e deve ser acompanhado e apreendido por meio dos rascunhos que um aluno faz. Privilegiar os rascunhos, perceber o que realmente significam é privilegiar o processo de produção escrita. Uma seqüência de esboços de textos, mostrando as modificações e alterações que a escrita sofre, consegue explicar melhor que qualquer tratado teórico a evolução do processo de produção textual. Para que os alunos, em várias etapas de escolaridade, entendam o valor de seus próprios rascunhos, entendam que rascunhos não devem ser rasgados, amassados e jogados no lixo, o professor de Português deve trabalhar com eles também na exploração de originais de grandes autores. Há textos manuscritos, outros datilografados que trazem marcas de todo um processo fundamental de escrita.

Após estudar rascunhos especiais, os alunos podem se debruçar sobre o que eles próprios fazem e sobre alguns outros, dos colegas.

Surge aqui uma indagação: ao se produzirem textos no computador, não haverá automaticamente um apagamento dos rascunhos? A função do rascunho não irá desaparecer? Os programas para edição e correção automática de textos eletrônicos não transformarão os rascunhos em peças pré-históricas e exercícios obsoletos? Sim e não.

Sim, se estivermos pensando na imprensa em geral (eletrônica ou convencional), em textos de pessoas que dominem competentemente a escrita e das quais só se deseja mesmo o produto final. E mesmo entre essas pessoas, é possível e muito oportuno tentar recuperar os caminhos que fizeram para compor seus textos.

Não, de certo modo, se estivermos pensando na escola, nos alunos e na aprendizagem da escrita. Antes de produzir textos pelo computador, a criança tem que dominar conceitualmente a modalidade escrita. Ela precisa saber projetar textos mentalmente antes de produzi-los no computador. Tendo já domínio satisfatório, poderá realizar sua escrita escolar eletrônica. No entanto, é preciso que os rascunhos não sejam perdidos, mas eles sejam gravados. É

importante haver um trabalho de recuperação e de arquivamento automático de todas as operações textuais realizadas pelo aluno no computador.

E por quê? O texto que se produz no computador passa por outras operações; organiza-se com base em outros critérios, diferentes daqueles da escrita convencional. Assim, com mais razão, é preciso trabalhar sobre os arquivos que registrem as tentativas e etapas próprias à confecção de um texto escrito eletrônico.

Professor e alunos devem, pois, examinar e estudar diversos rascunhos feitos para se chegar a um produto final e procurar extrair, de tais análises, regras que expliquem ou ilustrem a arquitetura de textos escritos, desde os mais simples aos mais complexos.

3.3. Leitura e Escrita na Convergência de Outras Linguagens

Não baratear, não diluir o conhecimento de leitura e escrita por meio de atividades que ficam na "periferia" do texto escrito, não significam impossibilidade de trabalhar a escrita e a leitura na intersecção, na convergência de outras linguagens.

Vivemos hoje no meio de linguagens plurais. Além do livro, muitos outros suportes culturais fazem com que mensagens, narrativas diversas, cheguem até nós. Um mesmo conto lido em um livro pode ser visto na TV e ouvido em CD. Ele pode ser contado a nós ou lido para nós na voz de um narrador ou contador de histórias.

Há, pois, para um mesmo produto original, vários tipos de suportes que a escola poderá contemplar cuidadosamente ao mexer com leitura e escrita.

Cuidadosamente é termo fundamental. E por quê? Quando professor e alunos se propõem a realizar um trabalho multifacetado, debruçando-se sobre um texto escrito que é representado também por outras linguagens, tem que ficar bem claro para todos que ouvir uma história narrada por alguém, ver essa história em VT e escutá-la em CD, de forma alguma substitui a história contida no texto escrito. Cada diferente forma de representar um texto escrito acaba por se configurar em outro produto – talvez igualmente sedutor e bem feito – mas com linguagem e características próprias.

O estudo de algo que se dá na confluência de muitas linguagens pode se constituir em trabalho bastante rico, desde que observadas as especificidades e as áreas de intersecção das linguagens.

Há grandes equívocos quando se cogita em substituir um suporte por outro, acreditando-se que não há alteração do produto. Suportes fazem parte integrante dos produtos que veiculam. Há pessoas que acreditam, por exemplo, que o fato de terem assistido a um filme no cinema ou a uma minissérie na televisão – quando calcados em obra literária – corresponderia a uma automática substituição do texto que seria lido pelo que foi visto.

Pode-se usufruir de todas as realizações, observando a linguagem verbal que as sustenta, pontuando diferenças e aspectos especiais encontrados, já que as linguagens dos veículos de comunicação, incluindo o livro, não são redutíveis uma a outra.

A série Grande Sertão: Veredas, de Walter G. Durst e Walter Avancini, realizada há alguns anos para a TV Globo, com base na obra de Guimarães Rosa, tem como um dos protagonistas centrais a atriz Bruna Lombardi que faz Diadorim. Pensando na montagem dos planos narrativos roseanos e no grande enigma do livro Grande Sertão: Veredas, que só é revelado no final, quando se descobre que Diadorim é mulher, observa-se que na série de TV, já nas primeiras cenas do primeiro capítulo, quando a tela projeta para nós a imagem de Diadorim - Bruna Lombardi, o enigma já está desfeito, pois Bruna Lombardi por si só encarna um paradigma definidor de feminilidade.

O enigma para o telespectador acabou. Continua intacto dentro do vidro do vídeo, mas fragmenta-se para o público que passa então, diferentemente do que acontece no livro, a deter, em cumplicidade com o narrador do texto por imagens, o segredo central da trama - o rapaz Diadorim é mulher - segredo que permanece vivo entre as personagens que estão na tela. Essa inversão revelou-se adequada ao veículo TV, pois conseguiu manter acesas a ansiedade e a atenção do telespectador até o final da minissérie.

No entanto, ver Grande Sertão: Veredas pela TV ou qualquer outra obra, em absoluto substitui a leitura dos livros. No caso, os processos de ver TV e ler um texto escrito ficcional ou não, se por um lado mostram a existência de algumas áreas de convergência, por outro, mantêm bem nítidas as singularidades próprias de cada veículo.

Pode-se trabalhar muito com a TV, em sala de aula, mas conhecendo bem o que é próprio do veículo, a começar pelo ritmo, pelo "timing" da TV que é imposto ao telespectador de cima e de fora. A TV tem um ritmo muito seu, que corre em outra velocidade que não aquela que imprimimos a nossa forma pessoal de vida.

O mesmo já não se dá em relação ao livro. A leitura de livros corre paralela ao ritmo de nós mesmos, pois nós é que imprimimos ao ato de ler um determinado "timing" - que é o nosso.

A escola e o professor que ensina Português podem atuar na convergência das linguagens, sem se desligar, no caso, da matriz escrita dos textos.

Além da ficção produzida pela TV, o professor poderá explorar outros segmentos televisuais, já que a TV é veículo plural, multidimensional, organizando-se por justaposições de segmentos diversos.

Para exemplificar. Um rico trabalho em sala de aula, se liga aos comerciais de TV. Comerciais permeiam toda a programação e obedecem a uma "gramática" própria. São pequenas narrativas em que o verbal ancora o visual e vice versa e das quais podem ser destacados além das características narrativas, recursos linguísticos importantes que são estudados, canonicamente pela escola, freqüentemente de forma rançosa. Assim, análise do papel e formação de adjetivos (e seus superlativos), de grau do substantivo, de uso dos tempos e modos verbais e mesmo de figuras de linguagem, tudo isso pode ser feito também a partir dos textos verbais veiculados pela TV. Além de comerciais, um exercício sobre diálogos de um roteiro de telenovelas, ou sobre texto dito por locutores de telejornais, se feito com critérios específicos, pode ajudar a manter viva uma aula.

Ver o papel da fala em "off" que acompanha programas variados e analisar o "oral" secundário da TV, esse "oral" da TV que é rigorosamente concebido, rigorosamente produzido, por escrito, para parecer oral, sem dúvida possibilitará aos alunos, em níveis variados, conhecer e trabalhar, a partir da TV, com outras dimensões do verbal que, circulando fora da escola, poderá ajudar a explorar as muitas interfaces da linguagem dos textos escritos escolares.

Referências bibliográficas

- BORGES, J.L. **O livro**. In: _____. *Cinco visões pessoais*. 2.ed. Brasília: Ed. da UNB, 1987.
- BRITON, B.K., PELLEGRINI, A.D. *Narrative thought and narrative language*. N.J.: LEA, 1990.
- CARDOSO, B., TEBEROSKY, A. *Reflexões sobre o ensino de leitura e escrita*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, A.M., HEBRARD, J. *Discursos sobre a leitura*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Lire ecrire*. Paris: Hatier, 1991.
- CHARTIER, A.M., CLESSE, C., HEBRARD, J. *Ler, escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- OLSON, D. **Thinking about narrative**. In: BRITON, B.K., PELLEGRINI, A.D. *Narrative thought and narrative language*. N.J.: LEA., 1990.
- OLSON, D.R., TORRENCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

*Profesora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP).

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil*. Brasília: INEP; São Paulo: EDUC, 1989.
- ANDRADE, Olímpio de Souza. *O livro brasileiro*. Brasília: Instituto Nacional do Livro; Rio de Janeiro: Cátedra, 1978.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e as suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Ed. Jornal de Letras, 1964.
- BARBOSA, José Juvêncio (Org.). *Alfabetização: catálogo de base de dados*. 2v. São Paulo: FDE, 1990.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971- . Trimestral.
- CASTILHO, A.F. *Correspondência pedagógica: seleção, introdução e notas de Fernando Castelo Branco*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1975.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura, 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- _____. (Org.). *Histoires de la lecture*. Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1995.
- DARNTON, Robert. *L'aventure de l'encyclopédie, 1775-1800: un best-seller au siècle des Lumières*. Paris: Perrin, 1982.
- _____. *The literary underground of the old regime*. Cambridge; London: Harvard University Press, 1982.
- DEUS, João de. *Cartilha maternal, ou arte de leitura*. Porto: Liv. Universal de Magalhães & Moniz, 1876. Publicada pelo seu amigo Cândido J.A. de Madureira, Abade de Arcozelo.
- EM ABERTO. Brasília: INEP, v.6, n.35, 1987. Número especial sobre livro didático.
- ESCARPIT, Robert. *A revolução do livro*. Rio de Janeiro: FGV, 1976.
- FONTES, J.B. O livro didático e a boa comunicação. *Leitura: teoria e prática*. v.3, n.3, p.22-24, jul. 1984.
- FRACALANZA, H. *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil*. Campinas, 1992. Dissertação (Doutoramento) — UNICAMP.
- _____. (Org.). *Catálogo analítico sobre o livro didático*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da roça*. Rio de Janeiro: P. Brito, 1863 - 1864.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.
- FREITAG et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP, 1989.
- _____. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. *Definição e critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/FAE, 19--.
- GUIA de livros didáticos de 1º a 4 séries. Brasília: MEC/SEF/FAE/CENPEC, 1996.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A. Queirós; EFUSP, 1985.
- LABARRE, Albert. *Histoire du livre*. Paris: PUF, 1979.
- LAJOLO, M.** Da ciência à poesia e vice-versa. In: **MARTINS, Maria Helena (Org.).** *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p.18-26.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LEITURA: teoria e prática. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1982- . Semestral.
- LEITURA e produção de textos na escola. *Em Aberto*, v.10, n.52, 1991.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- LORENZ, Karl M. Os livros didáticos e o ensino de ciências na escola secundária brasileira do século XIX. *Ciência e Cultura*, v.38, n.3, p.426- 435.
- MIGUEL et al. *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990. (Idéias).
- MOACRY, Primitivo. *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*. v.2. São Paulo: Ed. Nacional, 1946.

- _____. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. v.2. São Paulo: Ed. Nacional, 1939.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A pedagogia e a economia do livro didático*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983.
- _____. *Subsídios para uma política do livro didático*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Edunicamp, 1984.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PROPOSTAS da Abrale para a melhoria da qualidade do livro didático. São Paulo: ABRALÉ, 1995.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1955.
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo: ANDE, 1981- . Irregular.
- SOARES, Magda Becker et al. **Português**. In: *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: MEC/FAE, 1994.
- TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 19--.
- VAZ, Léo. *O professor Jeremias*. 4.ed. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1921.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- ZILBERMAN, R. *A contribuição do livro didático*. In: *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Global, 1988.
- _____. **De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura**. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1995.
- Antologia comemorativa pelo 10⁰ COLE.
- ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto 1982.
- ZILBERMAN, R., SILVA Ezequiel T. da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.1988.**

ⁱ Estamos utilizando a proposta da National Science Education Standards, National Academy Press, USA, 1996, adaptada ao que já vínhamos realizando.

ⁱⁱ Ao agradecer a generosidade solidária dos professores Ausonia F. Donato e Luis M.Barbosa, sei que cometo duas graves injustiças. A primeira é não poder agradecer a todos com quem aprendi e continuo aprendendo, e a segunda é não conseguir expressar à Ausonia e ao Luis a gratidão que sinto.

⁴ Perdão Marisa, perdão! E muito obrigado por ter me oferecido a oportunidade de repensar o que já tinha pensado e de pensar no que ainda não tinha pensado.