
CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

**Joseane Abílio de Sousa Ferreira¹
Kedna Karla Ferreira da Silva²
Universidade Federal da Paraíba**

Introdução

Os livros didáticos que circulam nas aulas de Língua Portuguesa podem ser classificados em textos didáticos e textos didatizados. O primeiro corresponde ao texto “[...] presente no livro adotado pelo professor, ou seja, aqueles que, mesmo não sendo originalmente escritos com fins pedagógicos, já passaram pelo processo de didatização ao serem selecionados para o manual.” (SILVA, et al, 1997, p. 32). O segundo são “[...] aqueles selecionados pelo professor para serem levados para a sala de aula e didatizados pela primeira vez com sua proposta de trabalho”. (SILVA, et al, 1997, p. 32).

O ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 5.692 em 1971. Nesse período, o Brasil vivia sob regime ditatorial e era interesse da classe política favorecer a unidade nacional. Para tanto, foi garantido pela Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação (CFE), um núcleo comum para o ensino da língua a nível de 1º e 2º graus. Antes a disciplina “Comunicação e Expressão” apresentava conteúdos como: música, teatro e até mesmo coreografia, distorcendo o sentido do ensino da língua.

Paralelo ao ensino da língua nacional, “caminhava” o LD que inicialmente recebeu atenção apenas no que se referia a custos e despesas. Em 1974, com o Parecer nº 1.031 é aludida “a adoção do livro didático pelo território nacional, incentivando a divulgação do ‘Banco de Livros’”. (SILVA, et al, 1997, p.34).

O Parecer nº 678 de 1980 do CFE coloca para o campo educacional a preocupação para com o reaproveitamento dos livros. O que faz com que percebamos que apesar do LD estar no meio educacional para os estudantes, pelo menos na forma

¹ Pedagoga e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e integrante do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade, da UFPB. E-mail: joseaneabilio@hotmail.com.

² Pedagoga e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e integrante do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade, da UFPB. E-mail: kednakarla@hotmail.com.

da lei, não existia de fato uma maior preocupação pedagógica. Os livros foram apenas materiais úteis a serem usados no controle de pessoas: “[...] pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer ‘o cidadão/leitor que pretendemos’”. (SILVA, et al, 1997, p. 35).

O ano de 1975 marca a regulamentação de uma organização curricular para o 1º grau por meio do Parecer nº 4.833 do CFE. Porém, esse novo Parecer formalizou, mas não alterou a situação do ensino de Língua Portuguesa, que continuou sendo transmitido de maneira equivocada. No ano 1986, a Resolução nº 6 e Parecer nº 785 do CFE faz uma reformulação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus. É estabelecido em forma de lei o “Português” como disciplina; tal disciplina deveria ensinar a língua nacional e literatura, com evidência na literatura brasileira. Nessa perspectiva, após esse aparato normativo, apresentaremos como se estruturou o ensino da língua no livro didático de Língua Portuguesa.

O uso do livro didático de língua portuguesa: caminhos a indicar ou a construir?

Vivemos num grande impasse quanto ao papel do livro didático na escola: será que o livro indica caminhos? Oportuniza construí-los? Ou ainda, nem sequer diz que existem outros caminhos e, apenas dá a resposta pronta e acabada? As questões surgem de todas as partes, e de níveis variados, mas no geral todas são abordadas numa mesma vertente: a de que o livro didático de Língua Portuguesa está para auxiliar o aluno e o professor nas aulas e não determinar e controlar o momento de aprendizagem; o livro como um facilitador do ensino da língua.

Para responder as imposições do sistema regular de ensino, o livro se propõe como um objeto que trabalha com um saber neutro, congelado e “verdadeiro”, que precisa somente difundir, homogeneizar, perpassar. Por outro lado, o aluno ao produzir seu conhecimento, percebe-se como autor do processo, da crítica, da pesquisa, se vê como sujeito construtor do seu aprendizado.

Assim, o livro como é, e como está na escola, parece-nos não ser algo convidativo, que pode afastar os leitores por não trazer um diálogo atrativo. Ou melhor, a escola em si não parece um lugar atrativo. Quando deveria acolher, reprime; quando é

momento de apontar caminhos, disciplina; e quando, ensina, controla e direciona cada ação. Nesse contexto, a disciplina é um fator preponderante para controlar espaços, gerir comportamentos, gestar identidades. Pois, como bem coloca Foucault:

[...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois menos se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelos menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência (2003, p. 118 - 119).

Portanto, disciplinar é algo preciso na escola. A medida que disciplinamos temos alunos mais “dóceis” e submissos e, conseqüentemente, fácil de dominá-los e manipulá-los. Através da disciplina, instigam-se desejos, desarticulam-se iniciativas, constroem-se relações de poder. Com isso, torna-se bem evidente o controle que as instituições escolares exercem na sociedade, utilizando-se de diversos artifícios para alcançar seus objetivos; com o livro didático não é diferente, também se configura em objeto a serviço do mercado educacional.

Bem mais forte do que as críticas ao livro é o envolvimento deste com os interesses políticos e econômicos, sociais e culturais do sistema vigente. Sabemos, ao livro são feitas diversas críticas, como por exemplo, aos conteúdos que são abordados de forma fechada, sem conflito de idéias e/ou contradições. Outra também muito comentada é quanto aos limites do contexto sócio-cultural e econômico. Esta última torna-se mais agravante com a democratização do ensino após os anos 1960, com o aumento das vagas da rede regular de ensino.

Na década de 1970, ocorreram várias mudanças no cenário educacional. A escola, que antes era lugar apenas para os filhos da classe alta, foi se democratizando e passou a abrigar, também, os filhos da classe operária, advindos das zonas urbana e rural do país. Agora, a escola torna-se acessível para mais crianças, porém surgem também a massificação e a diminuição da qualidade de ensino. Diante disso, podemos dizer que:

O manual torna-se, então, uma mercadoria fácil em muitos sentidos. Primeiro, emplaca facilmente, porque os professores passam a depender mais dele, no sentido de que são professores com mais aulas, menos dinheiro, com formação menor, para alunos que se considera que precisam ou que poderiam se contentar com uma formação menor. Ele também é fácil no sentido de ser produzido (CHIAPPINI, 2004, p.112).

O livro didático torna-se viável para os professores, pois eles não necessariamente precisam preparar suas aulas ou fazer exercícios. Sua facilidade de utilização é grande também para os alunos, é fácil de ser respondido, não exige criticidade ou interpretação por parte deste.

O professor passa a executar tarefas para os alunos, a induzí-los a chegar na resposta ideal apontada pelo livro. O que teoricamente existe é que há participação e autonomia dos professores na escolha do livro e dos conteúdos referentes ao ensino da língua, e ainda que os livros estão de acordo com o contexto de cada região. No entanto, tudo isso não passa de mero discurso do sistema educacional, que produz materiais didáticos uniformes e com possibilidades mínimas do aluno pensar e criticar.

É bem verdade que o livro didático de Língua Portuguesa, especificamente os textos, são construídos como pretexto para diversas regiões, localidades e sociedades, exercerem poder e exprimirem a cultura elaborada. Mas, é também hora de valorização da norma culta, dos verbos, das pontuações e regras gramaticais. Estamos num grande impasse, mas um pensamento é recorrente a todos os pesquisadores: é necessário pensar e insistir na interdisciplinaridade e pluralismo dos conteúdos, dos saberes sócio-culturais, dos diferentes tipos de linguagem. Pois, trabalhar com extremidades ou somente especialidades, desqualifica o saber; centralizando alguns aprendizados e excluindo outros talvez bem necessários.

É preciso juntar especialidades a outros conceitos, para que assim, as culturas se entrelacem e os saberes se cruzem. O acesso a diferentes tipos de linguagem oportuniza o aluno a conhecer outros tipos de textos. Nesse processo, a língua é responsável pela interação entre a metodologia de ensino e estes diversos conhecimentos. Portanto, todas essas estratégias de aprendizado passam pelo campo da linguagem.

Nessa perspectiva, o fato é que nossa sociedade ora se propõe moderna, paradigmática, inovadora e científica, ora tenta relacionar-se com as camadas pobres, com valores antigos e até mesmo, com coisas ditas ultrapassadas. A verdade é que

vivemos num conflito de como promover essa interação que no geral sintetiza a relação entre pobres e ricos, entre os detentores de poder e os desprovidos de alguns privilégios sociais.

A escola deveria ser também responsável por essa integração, estando, todavia, defasada em relação às progressões da ciência, bem como não está pronta para suprir as necessidades das camadas populares e, menos ainda, trabalhar com políticas para redução das desigualdades sociais. A luta contra as exclusões sociais e processos seletivos é acirrada nos muros da escola, passando pelo crivo excessivo da separação entre os bons e os piores, entre os capacitados e incapazes.

O primordial dessa discussão não está no aluno, nesse ou naquele tipo de saber, mas essencialmente na oferta de capacidades de comunicar-se socialmente, tanto no seu convívio como em qualquer outro. Ou seja, que o aluno sinta-se preparado para estar em diversificados ambientes e ainda, mesmo em outros meios, permanecer com sua identidade e valores culturais.

Mais uma vez o professor é peça fundamental para suprir as necessidades dos alunos, tendo que aprender a avançar e recuar no momento preciso para os alunos construírem seu aprendizado. Lembrando que, se faz necessário reavaliar o processo de avaliação, quanto à interação dos alunos com o mundo da leitura, da escrita, da produção textual e da interpretação; pois não existe uma fórmula única para se fazer tudo isto, cada um tem sua melhor maneira de absorver e socializar esses saberes.

Livro didático de língua portuguesa e a produção textual: estímulos ou limites?

A leitura e a escrita têm ocupado lugar de destaque no âmbito educacional nacional, e também internacional, tornando-se alvo de muitas críticas, e mais; a essas duas habilidades são muitas vezes atribuídas a “culpa” do fracasso ou mal desempenho de muitos alunos.

Nesse sentido, três concepções se refletem no ensino da escrita: redação, gêneros textuais e produção de texto. Tradicionalmente, a concepção de escrita se define como: “[...] produto resultante da apropriação de estruturas lingüístico-textuais” (BEZERRA, 2007, p.133). Com base nessa concepção, outros conceitos foram sendo divulgados, como o da escrita, entendida como: “[...] processo de produção de texto” (BEZZERA,

2007, p. 133). E ainda como: “[...] uma tecnologia fundamental na construção dos letramentos” (BEZERRA, 2007, p.133).

Estas concepções também sofrem influências de diversos tipos de conhecimentos que invadem a escola por meio da *didatização do saber*³. Com isso, o conhecimento científico ao chegar à escola passa por transformações, como coloca Bezerra (2007, p. 133), “[...] os saberes experienciais do professor, com a cultura da escola, com o senso comum, resultando em saberes escolares (que implicam reforço do conhecimento tido como ‘verdade’, sem questionamentos)”.

Sobre “Produção Textual”, podemos constatar que, há tempos, se firma como a base do ensino da escrita, sendo caracterizada por meio da imitação de textos literários com ênfase no estudo da tipologia clássica – narração, dissertação e descrição. Dessa maneira toma forma o ensino de “Redação” e aquele aluno que adquirir o domínio sobre esta prática será, também, considerado bom de escrita.

As mudanças no ensino da língua e na forma de ensinar o texto escrito têm gerado interesses nos pesquisadores que discutem o ensino de Língua Portuguesa e sua expressão nos livros didáticos. De modo que estes trazem uma série de textos que foram escritos segundo a gramática normativa, e que imitam modelos de textos que são reconhecidos como padrão e forma geral de se escrever.

Trata-se da existência de uma estrutura base para se escrever um texto, que vem refletida com muita clareza e às vezes sutileza nos textos dos livros. Importando somente o resultado da escrita, desconsiderando as condições de vivência de quem escreve ou para quem escreve; restringindo a circulação desses textos somente ao universo da sala de aula. Contudo, Bezerra (2007, p. 136) adverte que:

Essa perspectiva de ensino de escrita predominou nas salas de aula até o início da década de 90 do século XX, embora nos anos 80 já se tivesse propondo um ensino voltado para o processo de escrever (não simplesmente preocupado com o produto da escrita).

Tais considerações passaram a incorporar-se aos materiais didáticos de língua portuguesa, em especial ao livro didático de Língua Portuguesa, nos anos 1980, que foi a

³ Entendida por Silva, et al (1997, p. 32) como uma prática escolar realizada pelo professor ao adequar materiais extra-escolares, dando-lhes um viés pedagógico para serem introduzidos e utilizados na sala de aula.

década marcada por pesquisas e estudos referentes ao ensino da língua no Brasil. A partir desses estudos, ajustou-se o termo “Redação” para “Produção Textual”, que apresentava uma proposta mais diversificada para o ensino da escrita.

Assim, a nova roupagem apresentada propunha a seguinte estrutura para a composição de um texto: quem escreve, para quem escreve, com que objetivo e, a respeito de quem escreve, havendo assim, uma ação dialógica entre interlocutores com o propósito de fazer circular para além dos muros da escola os diversos tipos de informações que se dão através do uso da linguagem.

A proposta era quebrar algumas “regras” ou “padrões” para produção textual. Tal indignação também foi, e é, motivo de preocupação em especial nos cursos considerados de formação inicial dos professores, e depois nas universidades como um todo. Com isso, na década de 1980 surgiram: “disciplinas curriculares do tipo ‘teoria e prática de leitura’, ‘teoria e prática de produção textual’, ‘leitura e escrita’, ‘ensino de leitura’, ‘ensino de escrita’, ‘prática de leitura e produção textual’.” (BEZERRA, 2007, p. 137). Passando agora a serem critérios do processo de escrever novos elementos sócio-interacionais, princípios cognitivos e uma metodologia que não mais centrava-se apenas nas regras normativas, isto é, a aprendizagem agora seria mais ampla, bem como espontânea. Assim,

Na primeira metade da década de 90, nas escolas de ensino fundamental e médio, os professores de português, apoiados no livro didático, ora trabalhavam com o conceito de redação, ora com o de produção textual, refletindo uma fase de transição teórico-metodológica, tanto dos livros didáticos quanto dos próprios professores (BEZERRA, 2007, p. 138).

Esse momento de transição ocasionou uma confusão entre os conceitos de “Redação” e de “Produção Textual”. Essa confusão de conceitos se refletiu na prática escolar de alguns professores que passaram a utilizar o termo “Produção textual”, quando na verdade estavam praticando exercícios de “Redação”. Isto é, os rótulos permaneciam, as nomenclaturas perderam suas referências, e assim, em várias situações no momento da construção do texto ainda usavam-se bem mais técnicas de uma redação e não de uma produção textual.

Na década de 1990, especificamente na segunda metade, com o direcionamento das pesquisas de professores para análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa e,

consideravelmente, suas propostas de ensino e, concomitantemente a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*⁴ para o ensino fundamental e médio, cuja ação julgamos ser resultado do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, do PNLD, iniciada em 1996, essa preocupação com o ensino da língua, com a forma de construção dos textos foi perpassando locais e espaços.

Vários grupos internacionais de pesquisa sobre o ensino da língua foram sendo divulgados, influenciando, principalmente, o ensino superior. No Brasil, o grupo de pesquisa de Genebra (Suíça), por se fundamentarem nos princípios teóricos que formam a base dos PCNs, obteve grande destaque na divulgação dessas pesquisas.

Desses estudos, é incorporada uma nova proposta para o ensino de “Produção de Texto” – teorias com base nos “Gêneros”. Com isso, tem-se uma nova terminologia: “Gênero Textual”. Esta nova proposta logo se torna parte do fundamento teórico que rege o PNLD, como também se transforma em objeto de estudo de várias especialidades (cursos de formação continuada, graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado), passando pela sala de aula e chegando até o livro. Os próprios PCNs para o ensino fundamental e médio propõem que seja ressaltado o estudo de “Gênero”.

Do mesmo modo, como ocorreu com a mudança do conceito de “Redação” para “Produção Textual”, o uso do conceito “Gênero Textual”, passou a ser empregado de maneira irregular:

Os professores, ao mobilizarem conhecimentos teóricos a que tiveram acesso (em sua formação inicial ou continuada), realizam, em um processo de transposição didática, um cruzamento de termos e noções, provocando um efeito de sobreposição, isto é, o uso de termos não equivalentes, oriundos de fontes teóricas diferentes, para referir-se ao mesmo fato lingüístico. Em outras palavras, ‘redação’, que vem de estudos prescritivos da língua, é perpassado por ‘produção textual’, que faz parte dos princípios de teorias enunciativas, e por ‘gênero’, que remete a estudos interacionais (BEZERRA, 2007, p. 142-143).

Contudo, o conhecimento sobre as teorias que geraram os PCNs, apesar de serem bastante conhecidas no âmbito das academias, não atingiu o mesmo nível de popularidade entre os professores de nível fundamental e médio e, ainda, sofreram

⁴ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, entendidos por Bezerra (2007) como parâmetros que “visam apresentar princípios gerais para o ensino, cabendo a cada realidade escolar definir como será seu programa de ensino.” (p. 147)

críticas, pois os PCNs foram direcionados, em especial, para estes professores, no entanto, são os especialistas que mais fazem uso desse material.

Considerações finais

O Livro Didático está longe de ser apenas um material impresso, arquitetado e designado à complexa atividade de transferir conhecimentos, de instruir e informar; adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem e formação política dos indivíduos. Em seu sentido mais amplo, tornou-se um instrumento pedagógico que precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização, pois como objeto que essencialmente é usado no processo de ensino e aprendizagem, nos remete a entender as relações de interesses dos sujeitos que circundam o livro didático, tais como: editores, autores, órgãos públicos, escola, professores e alunos.

Referências:

BEZERRA, Maria Auxiliadora. O ensino do texto escrito no livro didático de português: uma breve retrospectiva. In: **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHIAPPINI, Lígia. Do manual: pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

SILVA, Ana Claudia da, et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.