

O ATUAL IMPASSE DO LIVRO DIDÁTICO NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO ACELERADA¹.

Maria de Lourdes Zizi Trevizan PEREZ²

RESUMO: Identificação e análise de pressupostos teóricos e metodológicos norteadores do processo de construção de texto nos livros didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito de Texto; Metodologia do Ensino; Livro Didático.

A questão do impasse do livro diante do surgimento acelerado de novas tecnologias, motivo atual de muitas discussões acadêmicas, não nos tem intrigado porque, a nosso ver, um livro de qualidade confirmada é um objeto cultural dinâmico que atravessa o tempo. Exemplos diversos aparecem contidos na Literatura Clássica.

No entanto, em se tratando de material didático-pedagógico, a formulação metodológica do livro tem tudo a ver com a confirmação (ou não) desta qualidade apontada, ou seja, a da sobrevivência cultural no tempo. E é exatamente esta questão da qualidade da formulação metodológica do livro didático que tem sido o objeto central de nossas preocupações e reflexões críticas.

Observando os procedimentos metodológicos dos autores de livros didáticos (Português, Geografia), verificamos que a metodologia utilizada por eles vem se apoiando, teoricamente, na concepção exclusiva de **método** como simples organização seqüencial das atividades, isto é, como seqüência de passos para se chegar a um fim, entendido este fim como o cumprimento do conteúdo programático. Desta forma, o método, entendido como organização conceptual do trabalho didático, não tem sido considerado pelos autores em geral. Pela relevância dada, aqui, ao método, enquanto organização conceptual do trabalho didático, queremos ressaltar a necessidade

atual de reconhecimento da metodologia como uma prática social e interativa, de natureza política e epistemológica: a natureza política do método evidencia as relações necessárias entre uma **concepção de ensino** e uma **concepção de mundo**, a serem delineadas pelos autores dos livros didáticos; a natureza epistemológica do método vai implicar, por sua vez, numa reflexão crítica antecipada (do autor) sobre sua própria **concepção do objeto de conhecimento**. No entanto, o que temos notado é que as naturezas política e epistemológica do método não têm sido contempladas, pelos autores, na organização didática do livro. Observamos, por exemplo, no que se refere à natureza epistemológica do objeto de estudo, que os autores dos livros didáticos têm realizado suas produções culturais (e têm se servido, portanto, da utilização do texto verbal) sem refletirem, previamente, sobre **o que é texto** (linguagem, significação) nas perspectivas teóricas mais recentes.

Na verdade, é penoso reconhecer, mas a matriz teórica e ideológica orientadora da formulação conceptual de texto, nos livros didáticos em geral, continua sendo a mesma dos anos 70. João Cardoso Palma Filho (1990, p. 263-8) recupera, para nós, de forma sintética e muito clara, este contexto histórico-educacional. Diz ele que "a indústria do livro didático expandiu-se a partir dos anos 70 e, neste sentido, coincidiu com a reforma curricular empreendida pelo governo federal iniciada com a promulgação da Lei 5692/71." E acrescenta, ainda, que os **guias curriculares** (resultantes desta reforma e instrumentos de orientação posterior aos autores de livros didáticos)

¹ Trabalho publicado nos Anais do Seminário Nacional de Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. São Paulo (SP), Centro de Convenções Rebouças, set/1995.

² Professora do Curso de Pós-Graduação em Letras (UNESP - Assis - São Paulo) e em Educação (UNOESTE - Presidente Prudente - São Paulo).

evidenciavam os princípios teóricos norteadores de um **paradigma curricular técnico-linear**, distante, portanto, de um modelo de ensino dinâmico-dialógico.

Esta recuperação histórica é bastante relevante para nossas reflexões críticas sobre a metodologia atual dos livros didáticos, porque dela resulta, também, uma explicação evidente para a concepção limitada de texto verbal, assumida, ainda hoje, pelos autores, em suas produções culturais, nas mais diferentes áreas do conhecimento.

De fato, nos livros didáticos em geral, dos anos 70 até hoje, o texto verbal ainda é construído como uma estrutura meramente lingüística: relação simplista de significantes e significados organizados gramaticalmente e explicados, portanto, por leis especificamente lingüísticas. Tal concepção teórica de texto, que aparece, freqüentemente, inscrita nos livros didáticos, é de natureza limitada, porque não atualiza uma transposição dos conceitos usuais de **signo** e de **língua**, tais como aparecem definidos pela Lingüística e pela Filosofia da Linguagem Clássicas, não-sociológicas. Em termos mais explicativos, os autores destas produções didáticas têm considerado o texto apenas como uma unidade gramatical e semântica, gerada das relações puramente lingüísticas dos signos entre si (relações morfológicas e sintáticas) e dos signos com os conteúdos designados (encadeamento de sentidos literais). O uso social dos signos não é contemplado nesta concepção redutora de texto verbal. Assim, o sentido é firmado, de maneira estável, centrado apenas na literalidade do tecido textual. Não é reconhecido, de fato, o mecanismo pragmático pelo qual a significação se estabelece como relação dinâmica que cria variáveis de leitura e liga estas variáveis às condições situacionais da produção textual.

Consideremos os segmentos transcritos abaixo como modelos ilustrativos destes procedimentos gerais dos autores de livros didáticos, das séries iniciais às mais avançadas do ensino fundamental, nas mais diferentes áreas do conhecimento:

MODELO I

lago

la

A goiaba caiu no lago.
O lago é pequeno.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos e BOT, Ademir Catarina. No reino da natureza - uma proposta ecológica de alfabetização. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990, p. 32.

MODELO II

Fafá e a faca

Fafá afia a faca.
Fafá é fofa.

MAROTE, D'Olim. Cartilha aquarela. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

MODELO III

Capítulo I

O relevo

O relevo da América é muito simples. De forma geral, podemos dividi-lo em três grandes faixas. Essas faixas estão colocadas lado a lado e se alongam no sentido dos meridianos. Esquemáticamente, elas são as seguintes:

(linguagem ilustrada)	(linguagem
ilustrada)	(linguagem ilustrada)
Montanhas jovens	
Planícies	
Montanhas e planaltos do oeste	centrais

O RELEVO Existem grandes cadeias de montanhas em todo o oeste do território **DO OESTE** americano. Elas se estendem desde o Alasca, no extremo noroeste, até a chamada Terra do Fogo, no extremo sul do continente.

Essas montanhas são o resultado de grandes dobramentos ocorridos na crosta terrestre, há aproximadamente 70 milhões de anos, ou seja, na Era Cenozóica da história da Terra. Aliás, foi nessa época que se formaram todas as grandes cadeias de montanhas que atualmente existem no planeta. Depois disso, não aconteceram mais grandes dobramentos. Por isso, as montanhas da Era Cenozóica são chamadas de recentes ou jovens, como é o caso das que aparecem, no oeste da América.

(...)

MOREIRA, Igor. Geografia nova. As paisagens americanas. 17.ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 12-3. (1º grau, vol. 3, 7ª série).

Como ilustram os modelos recortados, os autores dos livros didáticos têm atualizado, em suas produções, uma concepção de texto fundamentalmente lingüística, que desconsidera, ainda, a **dimensão pragmática** do texto (enquanto dimensão social do uso dos signos) aprofundada, sobretudo, a partir dos anos 70, com o avanço das pesquisas semióticas.

Torna-se urgente, então, uma atualização teórica dos autores de livros didáticos, no que se refere especificamente ao conceito de texto verbal. Mais que uma estrutura lingüística (relações dos signos entre si e relações dos signos com os conteúdos designados), o texto deve se definir como uma macro-estrutura de dimensão sócio-ideológica (relações dos signos com os sujeitos interlocutores, ou seja, com o quadro social de produção e de recepção dos modelos textuais).

Assim sendo, os segmentos ilustrativos, transcritos acima, ostentam o comprometimento da coerência conceptual dos modelos, motivado evidentemente, pela ausência, neles, de um sistema de implicações de significados, a nível pragmático. Em outros termos, os modelos citados não permitem ao leitor a confirmação do texto (na sua relação com o contexto) como um espaço de produção social de significação. A palavra, aí, só pode ser lida como uma forma lexical fixa, mero item de dicionário a ser decodificado literalmente (cf. MODELOS I e II) ou como mero instrumento de clarificação lexical, pela explicitação continuada de um termo precedente, o que cria uma cadeia semiótica infinita ("relevo" / "faixas" / "meridianos" / "cadeias de montanhas" / "planícies" / "planaltos" / "continente" / "dobramentos" ...), de difícil apreensão pelo leitor (cf. MODELO III).

Enfim, os modelos transcritos estão distantes do que se pode considerar um modelo textual/discursivo, de natureza sócio-ideológica. As construções (I e II), de natureza meramente lingüística, evidenciam a relevância dada, pelos autores, à unidade frasal, como objeto de preocupação central no encaminhamento metodológico do ensino da escrita, como se este ensino se esgotasse na aprendizagem única da estrutura gramatical da frase. No MODELO I, tal preocupação acaba resultando numa forma absurda de construção da enunciação lingüística, onde a informação da queda de uma goiaba em um lago aparece em total descompasso semântico com a informação seguinte da pequenez deste lago. Qual a

relação lógica entre as frases construídas? Tal procedimento se torna ainda mais inaceitável e contraditório, quando vinculado a uma proposta didática de intenções ecológicas, anunciada no próprio título do livro - "No reino da natureza - uma proposta ecológica de alfabetização". No MODELO II, repete-se o procedimento ilógico no erguimento da seqüência das frases. Também a CONSTRUÇÃO III atualiza a mesma concepção limitada de texto, ao trabalhar a significação textual como uma rede de relações meramente lingüísticas. De fato, as relações de significado firmadas no MODELO III - O **relevo** - são consideradas de natureza essencialmente lingüística (significante x significado); desconsideram-se, portanto, as relações pragmáticas necessariamente inerentes ao processo de significação das palavras (significante x significado x referente). Estabelece-se, assim, no texto em análise, uma disjunção entre a referência (o significado das palavras) e o referente (a coisa, a realidade física, social, contextual). É exatamente esta disjunção que vai justificar as dificuldades de compreensão do texto. Assim, o aluno/leitor vai ter dificuldades de situar-se no tempo e no espaço inscritos no modelo textual e de entender, por exemplo, a designação, "recentes ou jovens", atribuída às **Montanhas da Era Cenozóica**, ou seja, montanhas resultantes dos **dobramentos ocorridos na crosta terrestre, há aproximadamente 70 milhões de anos!** Para viabilização deste entendimento, seria necessário o devido respeito à dimensão pragmática do texto, que contemplasse, além das relações lingüísticas dos termos técnicos entre si (firmadas no texto), também as relações com os referentes espaciais e temporais dos sujeitos leitores.

Em outros termos, esta relação lingüística fechada (significante x significado) pela qual o significado de um termo passa a ser apenas a tradução deste termo num outro signo e assim indefinidamente, acaba por estancar a dinâmica comunicacional do texto. E, neste caso em análise (MODELO III), as conseqüências pedagógicas não cessam aí. As questões colocadas para entendimento do texto (exercícios e/ou atividades propostos) vão enfatizar, igualmente, um comportamento técnico-linear, neutralizador da possibilidade de revelação do conhecimento como processo de elaboração do real. Assim, os exercícios propostos (Ob.cit., p. 15) se reduzem a um rol de atividades (meramente descritivas) de identificação simplista de nomes, como podemos verificar pela transcrição abaixo:

EXERCÍCIOS

1. Responda no seu caderno:

- a. Quais são as três grandes faixas do relevo americano que se alongam no sentido dos meridianos?
- b. Por que dizemos que as montanhas do oeste são jovens?
- c. Qual a principal cadeia de montanhas do oeste norte-americano?

2. Escreva o nome:

- a. De três grandes planaltos localizados entre as cadeias de montanhas do oeste norte-americano.
 - b. Do maior planalto localizado no meio das montanhas andinas.
 - c. De três grandes planícies da América do Norte.
- (...)

Materiais didáticos desta natureza são, na verdade, estanques, pois as informações transmitidas aparecem desligadas do contexto pragmático que as gerou, pela própria densidade do discurso lingüístico, saturado de termos técnicos. Esvaziados ideologicamente, estes modelos didáticos não têm permitido aos leitores a interpretação da realidade geográfica, a relativização dos conceitos, a pluralidade de sentidos conferidos às palavras, quando atualizadas no processo da comunicação lingüística.

No entanto, cumpre lembrarmos, também, aqueles autores, para quem estudar Geografia não significa apenas identificar lugares, mas sobretudo identificar os lugares e seus significados pessoais e interpessoais; para quem, enfim, o processo de leitura e de interpretação de um texto de geografia não se limita a uma mera atribuição de sentidos literais às palavras, mas abrange, primordialmente, uma recuperação crítica das condições sociais de produção do discurso geográfico, para uma apreensão do significado pragmático dos conteúdos veiculados. Citemos, como exemplo deste procedimento didático, a coleção - **Geografia - Ciência do Espaço. Geografia dos lugares. 1º grau** (Atual Editora, 1993), onde os autores (Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos de Carvalho) desenvolvem o processo do conhecimento geográfico de forma dinâmico-relacional, apontando para o diálogo necessário das informações diversas

no tempo e no espaço. O velho e o novo, a semelhança e a diferença, o pessoal e o social se entrecruzam na significação do texto didático destes autores, ultrapassando o conceito de texto verbal, como mera estrutura lingüística. Deixam, portanto, evidentes, as relações dos signos com os sujeitos interlocutores, pelas quais as relações de significação adquirem uma dimensão pragmática e se tornam, conseqüentemente, mais profundas. Na produção didática destes autores, o texto se confirma, então, como uma **unidade de sentido** (gramatical e semântica) em relação a uma **situação** pragmático-social.

As considerações, aqui efetuadas, pretendem, tão somente, revelar a importância de uma apreciação crítica da matriz teórica e ideológica que norteia o processo de formulação metodológica dos livros didáticos. Sabemos que a História e a Ciência estão sempre sofrendo abalos, provocados, naturalmente, pela própria evolução da História e da Ciência. Como garantir, então, o registro destas relações dinâmico-sociais, nos textos didáticos? A resposta a esta questão parece-nos óbvia: respeitando, é claro, a natureza dinâmico-relacional da própria linguagem, ou seja, do próprio texto verbal, já revelada por diferentes teóricos da Semiótica do texto (Santaella, 1988), da Crítica Sociológica da linguagem (Bakhtin, 1986), da Análise do discurso (Pêcheux, 1988), da Intertextualidade (Kristeva, 1974) e outros.

Assim, uma reflexão crítica sobre a qualidade do material didático utilizado, hoje (anos 90), na sala de aula, pressupõe, necessariamente, uma análise da metodologia de ensino traçada pelos autores, veiculadora efetiva de suas próprias concepções de educação e de mundo.

Estudos recentes têm efetuado avanços significativos na concepção de **método**, pelo próprio reconhecimento da **metodologia** como uma prática social e interativa. Consideremos as palavras de Geraldi (1984, p. 121):

(...) qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação - e por isso uma concepção de ato político - e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão (...).

Assim, é necessariamente sob uma concepção dialética de **método** (que ultrapassa a simples organização seqüencial da aula para reconhecer as dimensões política e epistemológica de toda proposta didática) que os autores de livros didáticos viabilizarão uma prática educacional emancipatória, que realmente conceba o texto não mais como um universo lingüístico, fechado em si mesmo, mas como uma forma de comunicação equacionada em termos sócio-semióticos. Nesta linha teórica de raciocínio, os autores dos livros

didáticos estarão, igualmente, concebendo a leitura do texto verbal não só como um ato de atribuição de sentidos literais às palavras, mas sobretudo como um exercício ativo de (re)criação da produção textual e de revisão crítica do homem e do mundo.

Assim, ao se tornarem adeptos desta prática metodológica social e interativa, os autores de livros didáticos estarão, necessariamente, assumindo uma concepção semiótica de texto (linguagem, significação) para uma seleção e/ou construção adequada dos modelos textuais, a serem oferecidos como materiais de leitura; na verdade, é a natureza dialógica destes modelos textuais que permitirá, aos autores, na organização didática das atividades discentes, uma extrapolação da compreensão restrita do sentido literal das

palavras e uma apreensão das relações complexas dos significados (literais x situacionais) do texto; relações estas, sem dúvida alguma, confirmadoras do diálogo entre texto e leitor (texto e contexto) e estimuladoras do próprio ato de ler como ato de conhecimento.

A formação teórica dos professores aparece, hoje, condicionada às diretrizes teóricas inscritas nos livros didáticos adotados por eles. Investir na formação teórica dos professores (sobretudo de 1º grau) é tarefa que inclui a urgência de prepará-los para uma verificação crítica da qualidade da formulação metodológica dos livros didáticos. Como afirmamos, inicialmente, um livro de qualidade confirmada é, seguramente, um objeto cultural dinâmico que atravessa o tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 3ª ed. Tradução de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1986.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. O texto na sala de aula: leitura e produção. 2ª ed. Cascavel (Pr): Assoeste, 1984.

KRISTEVA, Júlia. Introdução à semântica. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAROTE, D'Olim. Cartilha aquarela. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

OLIVEIRA, Pérsio Santos, BOT, Ademir Catarina. No reino da natureza uma proposta ecológica de alfabetização. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

MOREIRA, Igor. Geografia nova: as paisagens americanas. 17ª ed. São Paulo: Ática, 1991 (1º Grau, vol.3, 7ª série).

PALMA FILHO, João Cardoso. O livro didático no ensino de primeiro e segundo graus: Anais do I Seminário Estadual de Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. TEMA, São Paulo, V. 9/11, p. 263-8, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcineli Oriandi. Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PEREIRA, Diamantino et al. Geografia - ciência do espaço, geografia dos lugares. São Paulo: Atual, 1993 (1º Grau, vol.1, 5ª série).

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.