

MAIS UMA LEITURA DO/NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Ester Vieira de Sousa¹

A influência que o livro didático (LD) exerce no cotidiano da escola brasileira é hoje inquestionável. Em relação ao ensino de língua materna, não ocorre diferente. Neves (1990: 22), a partir de pesquisa realizada com 170 professores, constata que a quase totalidade dos professores “*restringe sua fonte de informação ao livro didático em uso*”. Em relação ao ensino de gramática, ela afirma que as aulas “*consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso*” (Neves, 1990: 12). Em pesquisa realizada em sala de aula (Sousa, 2000), também chegamos a conclusão semelhante: verificamos que, via de regra, o professor segue, em suas aulas, o plano de estudo traçado pelo LD. Ou seja, o conteúdo de ensino, a gradação e progressão dadas a esse conteúdo são, de antemão, determinados pelo LD utilizado. No geral, verificamos que, quando se afasta do livro, o professor tem por objetivo complementá-lo, acrescentando algum texto ou um exercício que tenha relação com a unidade que está sendo trabalhada no LD.

Essas constatações demonstram que a perspectiva de ensino-aprendizagem traçada pelo livro didático passa a ser necessariamente constitutiva do discurso de sala de aula. Além disso, concordamos com Oliveira et al (1984: 111), para quem o livro didático “*é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social*”.

Conforme lembra Oliveira et al (1984: 19), no início da década de oitenta, eram escassos os trabalhos sobre o LD no Brasil. Atualmente, entretanto, é grande o número de trabalhos de teses, de grupos

¹ Professora de Língua Portuguesa e Lingüística da UFPB.

de pesquisas, nas mais diversas instituições de ensino superior brasileiras, que analisam o LD em suas várias dimensões: histórica, político-ideológica, econômica e pedagógica². Apesar da presença dessa vasta literatura sobre o LD, dada a importância do assunto, acreditamos que ainda há o que se dizer.

O nosso objetivo nesse artigo é levantar alguns questionamentos acerca de dois aspectos que julgamos extremamente relevantes em livros dedicados ao ensino de língua, são eles: as concepções de linguagem e de leitura, subjacente à proposta de ensino. Especificamente, esses aspectos serão observados nos livros *Português através de textos* de Magda Soares e *Análise, linguagem e pensamento* de Maria Fernandes Cocco e Marcos Antonio Hailer³. A escolha desse objeto de análise deve-se, fundamentalmente, ao fato de termos tido a oportunidade, em pesquisa já referida, de fazer gravações em salas de aula em que esses eram os livros didáticos utilizados. Embora, nesse artigo, não tratemos do uso efetivo do material didático, saber um pouco do trabalho que com ele se desenvolve deixa-nos mais tranqüilos quanto a algumas conclusões. Ademais, a história desses dois manuais didáti-

² Freitag (1993) apresenta uma visão panorâmica bastante significativa dos principais trabalhos que, nas duas últimas décadas, dedicaram-se ao estudo do LD. Esse livro tem a vantagem de apresentar ao leitor uma vasta bibliografia, comentada, em que se sobressaem as análises acerca dos conteúdos dos livros didáticos.

³ A partir de agora, a referência a esses livros se fará da seguinte forma: Soares (1990), para o primeiro e ALP (1994), para o segundo. A opção em referir o primeiro através do autor e o segundo através das iniciais do título do livro não é gratuita. Estamos apenas respeitando a forma como esses livros tornaram-se conhecidos entre professores e alunos. Talvez, o segundo caso, no fundo, reflita o que diz Oliveira (1984: 74) acerca da dinâmica de produção do LD no Brasil:

A situação do autor do livro (...) revela-se cada vez mais difícil e reflete, por sua vez, os condicionamentos ambientais que irão determinar a “pedagogia” do livro didático, sua “tecnologia” e os modos de organização para produção. De um lado, as modernas teorias, tecnologias e técnicas pedagógicas exigem, para a produção do livro didático atualizado, uma equipe multidisciplinar onde o indivíduo raramente consegue ser identificado, ao final da tarefa. Por outro lado, o esquema montado por muitas editoras mimetiza essas equipes e acaba se tornando uma verdadeira máquina de triturar conteúdos e copidescar textos até chegar a um formato próximo aos livros de maior sucesso, naquela área ou disciplina. Se o autor individual já não tinha, antes, o **status** social de outros autores, sua autoridade e prestígio pessoal eram frequentemente associados à reputação do livro. **Hoje ninguém sabe o nome do autor de livro didático (...)** (Grifo nosso)

cos, por si só, já justificaria a importância de sua análise. Senão, vejamos.

Ambos os livros são constantemente listados entre os melhores dedicados ao ensino de língua materna. Possuem, inclusive, o aval do órgão público: são recomendados pelo MEC, fazendo parte do *Guia de Livros Didáticos* (1999), elaborado por aquele ministério, para orientar os professores na escolha de livros didáticos. O referido *Guia* estabelece três categorias de classificação para os livros didáticos analisados: os livros *recomendados com distinção* recebem três estrelas; aqueles apenas *recomendados*, duas estrelas e, por último, há uma lista dos livros *recomendados com ressalvas*, os quais recebem uma estrela. Soares, de 5ª a 8ª séries, encontra-se entre os *recomendados*; o ALP, referente à 5ª e à 7ª séries, é o único LD *recomendado com distinção*; o ALP, 6ª e 8ª séries, encontra-se na categoria dos *recomendados*.

Como ressalta Marcuschi (1997_a e 1997_b), diferente da maioria dos manuais de língua portuguesa, Soares (1990) e o ALP, no exemplar do professor, explicitam e discutem a perspectiva teórica adotada na obra como um todo. É preciso verificar, no entanto, que a explicitação da perspectiva teórica e, especialmente, da concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem que norteia a proposta do LD é uma das exigências dos atuais critérios estabelecidos pelo MEC. A sua ausência, portanto, implica o não credenciamento do LD junto ao ministério e, conseqüentemente, a sua não indicação para adoção. É certo que Soares, desde as suas primeiras edições, que datam do início da década de oitenta, já revelava o compromisso de esclarecer o professor acerca da sua proposta; quanto aos demais, tiveram que se adequar às exigências desse *consumidor*⁴ ou sofreriam com as restrições impostas.

Soares (1990) é um livro que já fez história no ensino de língua portuguesa. Desde seu lançamento, diferenciava-se dos demais por incorporar ao ensino de língua os resultados de pesquisas desenvolvidas na área da lingüística e do ensino de língua. A edição objeto dessa análise é uma edição reformulada que, segundo a autora, mantém a mesma proposta didática, qual seja, formar “*alunos para o exercício*

⁴ O MEC, através do programa de distribuição gratuita de LD às escolas públicas, ainda continua sendo o maior “consumidor” de LD.

da atividade mais fundamental do ser humano – a interação verbal com seus semelhantes” (Soares, 1990: III). Como ressalta a autora, as alterações ocorridas dizem respeito à inclusão de novos textos; à retirada de outros; a uma maior adequação da parte de gramática e dos exercícios de produção de texto às condições de uso da língua; e à atualização de ilustrações.

Do ponto de vista da estrutura do livro, Soares (1990) apresenta o mesmo esquema geralmente adotado em todos os livros de língua materna⁵. Ou seja, também é dividido em unidades que sempre se iniciam com um texto para leitura, o qual também servirá de base para todas as atividades desenvolvidas. No volume dedicado à 5ª série, essas unidades mantêm a seguinte estrutura: compreensão de texto, vocabulário, ortografia, redação, linguagem oral e gramática. Nos objetivos que formula para a unidade de gramática, Soares (1990: XV) explicita a concepção de linguagem que norteia o seu trabalho:

Uma gramática a serviço da interação: o ensino da gramática visa a aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua como instrumento de compreensão e expressão.

Uma gramática a serviço da reflexão: o ensino da gramática visa a levar o aluno a tomar consciência do funcionamento da língua co-

⁵ Ruiz (1988: 7), após análise de 16 coleções didáticas de 5ª a 8ª série, diz que “a despeito da aparência extremamente diversificada das coleções, o livro didático de português é um só, já que se comporta como veículo de uma proposta unívoca de ensino”. A autora constata que as unidades são estruturadas da mesma forma e as atividades, ainda que variem as nomenclaturas, são da mesma natureza. Em todos os manuais didáticos de língua portuguesa, sempre se farão presentes atividades de estudo do vocabulário, compreensão/interpretação de texto, expressão oral, gramática, ortografia e redação. Conclusão semelhante também é apresentada por Marcuschi (1997_a), após a análise de 10 coleções destinadas a 1º e 2º graus. Essa *proposta unívoca de ensino*, no geral, reflete-se em um aspecto: o conteúdo de ensino é sempre o mesmo em todos os LD. Convém ressaltar que os conteúdos de ensino são, por sua vez, determinados por diretrizes gerais de uma política educacional para o ensino de língua. Atentos a essa política, geralmente, os LD diferem apenas quanto ao como ensinar. Em outras palavras, os dados apresentados por Ruiz (1988) e Marcuschi (1997_a) reforçam a tese defendido por Oliveira (1984) e Freitag (1993) de que o livro didático é um *ingrediente do sistema* de ensino – que, enquanto tal, produz e reproduz uma perspectiva de ensino – e *uma mercadoria* que está sempre atenta às leis do mercado.

mo um sistema de estruturas, tornando explícita a gramática implícita em seu uso da língua. (grifo da autora)

Observemos, em primeiro lugar, que, o conceito de *interação*, nesse contexto, remete tão somente para a concepção de língua como “*como instrumento de compreensão e expressão*”, ou seja, como *instrumento de comunicação*, conceito ligado às Teorias da Comunicação, bastante em voga na década de oitenta. Em segundo lugar, notemos que, segundo a autora, é a partir do uso e visando ao uso, ao funcionamento da língua, que o trabalho sobre a língua, agora como “*sistema de estruturas*”, passa a ser contemplado. Isto é, a reflexão sobre a língua se dá a partir do *uso* da língua, objetivando levar o aluno a tomar consciência da gramática implícita. Sem dúvida, trata-se de uma compreensão de ensino de gramática que implicitamente reflete, como bem afirma Soares, na sua introdução à essa edição, a “*incorporação de resultados de pesquisas e estudos desenvolvidos, nos últimos anos, na área do ensino da língua materna*” (Soares, 1990: III).

Apesar de tratar-se de uma perspectiva bastante louvável, é preciso refletir acerca da concepção de linguagem que sustenta toda a formulação. A língua é vista como um instrumento a serviço da expressão e da recepção de mensagens, conforme pode-se ler em Soares (1990: 9). Primeiro, lembremos que essa concepção de *instrumento de comunicação (compreensão e expressão)* faz supor homogeneidade e transparência no funcionamento da linguagem. Em conseqüência, a noção de comunicação – aqui associada à (ou correlata da) noção de interação – circunscrita a essa perspectiva de linguagem apenas como instrumento, acaba sustentando o subentendido de que a comunicação sempre supõe um encontro pacífico entre os sujeitos envolvidos. Por um lado, existe o subentendido de que, no processo interlocutivo, o sujeito sempre está em condições de entender (compreender) o outro e sempre lhe é permitido *expressar-se* e ser igualmente entendido. No fundo, trata-se de um concepção de linguagem que não contempla a contradição, o conflito como inerente ao seu uso e funcionamento. Por outro lado, essa concepção limita o objetivo da linguagem a uma mera função instrumental. Sabemos que essa não é a realidade do seu funcionamento.

Já a concepção de linguagem “*como sistema de estruturas*” encontra-se claramente representado na perspectiva teórica assumida para o trabalho sobre a língua. Soares (1990) não apenas explicita a sua preferência pelo método da Linguística Estrutural Distributiva como se mantém fiel a esse método. Nos exercícios de gramática, a ênfase recai sobre “modelos” de transformação, substituição e combinação, visando, sem dúvida, a que o aluno automatize a estrutura de base da língua e a nomenclatura da gramática normativa. Evidentemente, esse opção teórica impõe algumas limitações: o estudo da gramática é baseado em frases, ainda que retiradas de textos ou a eles relacionadas; as frases, submetidas a uma abordagem imanente⁶, são, em geral, simples, não dando conta da diversidade do funcionamento da língua. Esse fato certamente dificulta a articulação, por parte do aluno, entre reflexão sobre a língua e uso da língua.

Observando as atividades propostas ao longo de todo esse manual, fica a dúvida quanto ao fato de que ocorra a articulação entre a *gramática a serviço da interação* e *gramática a serviço da reflexão*. Na verdade, essa articulação torna-se praticamente impossível, já que a concepção de linguagem e a perspectiva metodológica adotadas não permitem essa passagem. Ainda que Soares (1990) constantemente refira-se ao contexto de atualização das frases, a perspectiva teórica assumida para as atividades de reflexão sobre a língua não se propõe a dar conta do seu funcionamento em contexto. Assim, o texto acaba servindo de mero pretexto para a concretização, através de frases, de atividades de metalinguagem, com a finalidade de fixar a nomenclatura gramatical. Em outras palavras, nas atividades de gramática, Soares (1990) usa frases do texto, mas não viabiliza um retorno ao texto. Evidentemente, isto não revela uma contradição com a abordagem adotada, mas certamente diminui a contribuição para a discussão acerca das possibilidades de uso da linguagem, como pretende Soares (1990: XV), uma vez que esse uso não se dá em frases mas em textos, relacionados a situações concretas de enunciação.

⁶ Essa perspectiva, bastante evidente em todos os exercícios dedicados à parte de gramática, é claramente assumida por Soares (1990, XV): “*as frases são analisadas como estruturas, que são ‘arranjos’ ou distribuição de palavras*” (Soares, 1990: XV) (Grifo da autora).

A compartimentação dada a cada unidade em todo o livro – compreensão de texto, vocabulário, redação, linguagem oral e gramática –, ainda que Soares (1990: V) afirme não se tratar de uma distinção rígida, certamente também dificulta a concretização de uma gramática a serviço do uso e da reflexão. Acreditamos que são as atividades de compreensão⁷ que mais se aproximam dessa noção de gramática que a autora defende. Começamos observando os objetivos traçados para essas questões de compreensão do texto. São eles:

Dividir o texto em partes; determinar o tema do texto; interpretar frases e expressões; identificar e caracterizar personagens; interpretar comparações; identificar relações **fato-causa**; identificar relações **fato-conseqüência**; identificar relações fato-finalidade; identificar relações de **oposição** entre fatos ou seres; identificar opinião ou fato em que se fundamenta; inferir e extrapolar a partir do texto; determinar o significado da linguagem não-verbal. (Soares, 1990: XXI). (Grifo da autora)

Dentre os objetivos citados, sem dúvida, sobressaem-se aqueles relacionados à estruturação do texto e da frase, com destaque para a frase. Lembremos que o livro encontra-se dividido em quatorze unidades. Em todas as unidades, sem exceção, encontram-se exercícios de compreensão que visam a ressaltar a estrutura lingüística básica da frase que expressa, principalmente, relações de causa, conseqüência e

⁷As atividades de compreensão de texto em Soares também foram analisadas por Ruiz (1986) e Marcuschi (1997_a) que apresentam conclusões diferentes. A edição analisada por ambos é Soares (1982). Trata-se de uma das primeiras edições desse livro que foi posteriormente ampliado, conforme já mencionamos. Ruiz (1988) não analisa apenas esse livro, mas sua conclusão o inclui. Para a autora, os objetivos e as atividades de compreensão limitam-se, em geral, a recuperar do texto o que ele tem de mais referencial, contribuindo para que o texto passe a ser visto “*como um conjunto preciso e unívoco de informações, que só podem ser entendidas de um mesmo modo pelo leitor.*” (Ruiz, 1988: 11). Marcuschi (1997_a) analisa um total de 10 coleções de 1º e 2º graus, dentre as quais se incluem Soares (1982) e APL (1994) e considera esses livros uma exceção à regra, destacando dois aspectos: primeiro, trazem, no manual do professor, “*observações teóricas claras*” acerca da noção de língua adotada; segundo, possuem “*uma alta consciência do trabalho de compreensão e exploração do texto sob o ponto de vista de sua interpretação*”. Concordamos com Marcuschi (1997_a) quanto ao primeiro aspecto apontado, quando ao segundo, conforme veremos na seqüência de nossa análise, a “alta consciência” a que ele se refere é passível de discussão.

finalidade, com destaque para a relação fato-causa. Essa opção é claramente assumida por Soares (1990: 3): “a *compreensão da relação fato-causa e a internalização da estrutura lingüística básica para expressá-la – principal + subordinada adverbial causal – são os objetivos mais presentes nas questões de compreensão desse volume.*” (Grifos da autora). Algumas das questões sugeridas para o texto “Uma página de diário” (Soares, 1990:64-66 - ver anexo) exemplificam a perspectiva predominante nas atividades de compreensão:

1. O início do texto — a introdução — apresenta uma **má notícia**.
 - a) Quem foi o **emissor**, ou seja, quem **comunicou** a má notícia?
 - b) Qual foi a **mensagem**, ou seja, a **má notícia**?
 - c) Quem foi o **destinatário**, ou seja, quem **recebeu** a notícia?
 - d) De onde vinha a pessoa que recebeu a má notícia? Como é que você sabe que ela vinha desse lugar?
 - e) A pessoa recebeu a má notícia **vendo e ouvindo**. O que essa pessoa viu? O que essa pessoa ouviu?
2. No último parágrafo, a menina explica por que chorou tanto com a morte do curió. Observe:

A menina chorou muito com a morte do curió

Qual foi a **causa**?

- ⇒ Escreva a frase em seu caderno, substituindo a interrogação pela **causa**:

menina chorou muito com a morte do curió

Porque (?)

3. A menina quis saber “como tinha acontecido aquilo”.

fato 1

mãe foi tratar dos passarinhos

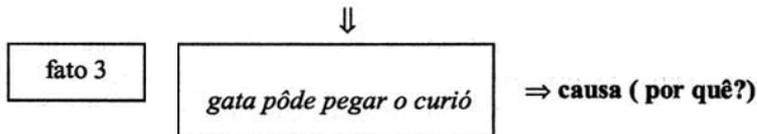
⇒ finalidade (para quê?)



fato 2

mãe deixou a gaiola na mesa da

⇒ finalidade (para quê?)



⇒ Copie os fatos acima, completando-os com a **finalidade** ou a **causa**:

- a) A mãe deixou a gaiola na mesa da cozinha para _____.
- b) A gata pôde pegar o curió porque _____.

No geral, os exercícios, utilizados, em princípio, a serviço da compreensão do texto, possuem um outro objetivo, qual seja, levar o aluno a automatizar estruturas lingüísticas que possam vir a ser conscientemente utilizadas. Mais uma vez, o texto passa a funcionar como pretexto, mas com uma diferença: agora se pretende não apenas fixar uma metalinguagem, mas também a estrutura da frase para que possa servir de modelo para a compreensão do texto e para a produção do aluno.

Esse objetivo confesso, *sistemática e progressivamente* perseguido, transforma-se em modelo de abordagem para todo e qualquer texto, limitando as atividades de compreensão ao reconhecimento de pistas lingüísticas explicitamente dadas no texto estudado. Mesmo as questões que são consideradas como inferência ou extrapolação a partir do texto sofrem um processo de redução, com a clarificação excessiva do enunciado, que acaba conduzindo o aluno para uma leitura única do texto. Estamos considerando como reducionistas atividades como a que segue:

Observe, em sua resposta ao exercício anterior, as ações das pessoas que aparecem no poema e conclua: as pessoas eram felizes ou infelizes? alegres ou tristes? tranqüilas ou intranqüilas? (Soares, 1990: 44)

Verifiquemos que a questão poderia levar o aluno a inferir, a partir do texto, o sentimento das pessoas, tendo em vista o comportamento delas. Entretanto, ao apontar as alternativas desejadas, a autora direciona a leitura e impede que o aluno possa construir a sua leitura, semelhante ao que ocorre com questões objetivas ou as que simples-

mente solicitam cópia de alguma passagem do texto. Essa postura acaba, implicitamente, sustentando a imagem de que o aluno de 5ª série não é capaz de perceber questões do texto que fujam da sua literalidade. Em alguns casos, são as questões que Soares (1990) propõe que o professor faça, na etapa que ela chama de *apresentação do texto*, que mais dão margem a que o aluno tenha uma participação ativa na leitura do texto.

No geral, acaba prevalecendo o pressuposto de que *compreender* um texto é identificar os seus aspectos formais mais imediatamente percebidos. Essa ênfase atribuída aos aspectos formais do texto leva-nos a concordar com Ruiz (1988: 11) quando afirma que a preocupação dos objetivos e dos exercícios em recuperar do texto *aspectos mais referenciais* confere “à leitura um suposto caráter de ‘objetividade’”, que a transforma em mera decifração de um sentido dado a priori. É preciso perceber que a concepção de leitura, aí implícita, encontra justificativa na concepção de linguagem como “*instrumento de comunicação*”, como código que o sujeito-aluno, após treino, torna-se capaz de decifrar.

O ALP é um manual didático que claramente pretende incorporar os novos encaminhamentos dados aos estudos da linguagem. Como lembra Marcuschi (1997_a), já no subtítulo apresentado para o livro, essa opção é evidente: “*a diversidade de textos numa proposta socio-construtivista*”. No manual do professor, também aparecem, de forma explícita, a opção teórica que norteia a proposta do livro e as fontes em que se baseia essa proposta. De um lado, apoiado em Piaget, esse manual (ALP, 1994: 3) define a aprendizagem como uma atividade de modificação, de descoberta, de invenção; de outro, baseado em Vygotsky, ressalta o caráter histórico, social e cultural dessa aprendizagem. O uso da linguagem é definido numa perspectiva funcional, em que se pretende destacar a diversidade de textos. Portanto, assim como Soares (1990), o ALP (1994) também utiliza o texto como ponto de partida para todo o trabalho de linguagem a ser desenvolvido.

Como a intenção é ressaltar a *diversidade de textos*⁸, é apresentada uma *tipologia* que pretende dar conta dos textos apresenta-

⁸ A sintonia entre a proposta do ALP e os critérios classificatórios do LD estabelecidos pelo Guia do MEC é flagrante. Acerca da *natureza do material textual* diz o

dos/trabalhados ao longo do manual. Assim os textos são divididos em: *textos práticos* (bilhete, anúncios, cardápio, convite, manual de instrução, bula de remédio etc.); *textos informativos* (texto jornalístico, enciclopédia, dicionário, gramática, mapa etc.); *texto literários* (poema, conto, crônica, fábula, novela etc.); *textos extraverbais* (pintura, escultura, música, mímica, arquitetura, etc.) (ALP, 1994: 4-5).

Apesar de não objetivarmos desenvolver uma análise mais aprofundada dessa tipologia, os exemplos apresentados sugerem alguns questionamentos. Começemos pelo conceito de “textos práticos”. Segundo os autores, *textos práticos* são aqueles, usados no cotidiano, que “*contribuem para uma melhor comunicação entre as pessoas e facilitam as atividades do dia-a-dia*” (ALP, 1994:4). Ainda que deixemos de lado a polêmica acerca do que seja “*uma melhor comunicação*”, restam algumas perguntas das quais não podemos fugir: se *cardápio, anúncio, manual de instrução e bula de remédio* facilitam as atividades do dia a dia, será que *enciclopédia, dicionário, gramática* também não facilitam? No mínimo, são usados nas atividades diárias de alunos e professores e, enquanto tal, deveriam cumprir essa função. E a facilidade que oferece um *mapa* ao viajante, ao caminhoneiro, ao vendedor ambulante, ao carteiro, ao entregador de mercadoria, não conta? Por outro lado, o *texto prático* não informa nada? Parece que, pelo menos, um mínimo de informação um *bilhete, um cardápio, um anúncio, um manual de instruções* devem ter, caso contrário, não cumprem uma de suas funções básicas.

Considerada no seu todo, essa tipologia se revela extremamente frágil e inconsistente. Na verdade, ela carece de uma teoria que a justifique e que torne claro os critérios utilizados para a classificação. Além disso, é preciso assinalar que essa proposta acaba gerando contradições com a concepção de linguagem assumida por uma perspectiva socioconstrutivista de ensino aprendizagem de língua materna, tal como se define o ALP. A título de exemplo, notemos que apenas uma concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação justifica uma classificação do *texto jornalístico* numa categoria de meramente informativo.

Guia (1999: 2): “os gêneros discursivos e os tipos de textos selecionados pelo livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis.”

Para o trabalho de leitura dos textos são definidos três enfoques, como se segue:

1. **Conteúdo.** “*O texto é uma mensagem que o emissor transmite ao receptor*” (ALP, 1994: 5). Neste sentido, compreender um texto é decodificar “*as palavras do texto organizadas gramaticalmente*” (ALP, 1994: 5). O objetivo desse enfoque é, segundo os autores, entender a mensagem, o conteúdo do texto.
2. **Estrutura.** “*Todo texto, além do conteúdo, apresenta elementos estruturais que o emissor escolhe para codificar uma mensagem*” (ALP, 1994: 5). (grifo nosso) No enfoque anterior, para entender a mensagem, a ênfase recai sobre a palavra, nessa fase, a preocupação incide nos elementos estruturais do texto, ou seja, a intenção declarada é a de trabalhar o que os autores chamam de *superestrutura esquemática*⁹ que caracteriza os tipos de texto. Esse é um dos enfoques que mais se sobressai nas atividades propostas para leitura ao longo de todo o manual.
3. **Análise do discurso.** O objetivo desse enfoque “*é analisar o texto como um elemento aberto em que os interlocutores (leitor e autor) são partes constitutivas do discurso e, portanto, ambos vão determinar a escolha do vocabulário, da estrutura, do tipo de apresentação, enfim, das marcas linguísticas que compõem o texto em seu todo*” (ALP, 1994: 6). (Grifo nosso) As questões propostas para atender a esse enfoque objetivam levar o aluno a: fazer antecipações a partir do assunto do texto; fazer inferências a partir de idéias im-

⁹ O termo *superestrutura*, embora os autores não citem, certamente é retirado de Dijk (1992), já que essa obra aparece na bibliografia geral apresentada. Dijk (1992: 30) utiliza o termo *superestrutura do texto* para se referir à *estrutura geral* que organiza o conteúdo global de muitos tipos de discurso. Conforme observa, essa estrutura é baseada em categorias convencionais que os usuários manipulam *estrategicamente* para a compreensão de um discurso. Assim, diante de um texto narrativo, por exemplo, o usuário buscará ativar determinadas categorias convencionais, como situação, complicação, resolução, normalmente atribuídas a esse tipo de texto. É preciso, entretanto, ressaltar que a *estratégia esquemática* é apenas um dentre vários componentes de que se vale Dijk (1992) para caracterizar o *seu modelo estratégico* de compreensão.

plícitas; emitir opinião sobre estrutura e marcas lingüísticas do texto e sobre sua temática, relacionando-a com outras idéias que extrapolam o texto¹⁰ e elaborar finais diferentes para as histórias.

Inicialmente, chamamos a atenção, no primeiro enfoque sugerido, para as palavras *mensagem*, *emissor* e *receptor*. Note-se que estas são palavras que claramente definem a língua, como em Soares (1990), a partir da perspectiva teórica da Teoria da Comunicação. É nessa perspectiva que se pode dizer que o conteúdo (a mensagem) se encontra explicitamente dado e pode ser percebido através da decodificação das palavras do texto.

Em relação ao segundo enfoque, observemos que o uso da expressão “*além de*” claramente sustenta o pressuposto de que, de um lado, está o conteúdo do texto, do outro, seus elementos estruturais. Mais uma vez, há a compreensão de linguagem como *código* que o *emissor* escolhe para *codificar* uma *mensagem* (conteúdo) que será prontamente *decifrada* pelo *receptor*, desde que este domine o código. São também os pressupostos da Teoria da Comunicação que sustentam essa compreensão a qual não nos parece compatível com uma perspectiva de ensino-aprendizagem de língua materna que tem como centro “*o uso e funcionamento da linguagem, o discurso e as condições de produção*” (ALP, 1994: 4). Ou seja, a prática proposta para o trabalho com o texto, a partir desses dois enfoques, acaba se opondo à perspectiva sócio-construtivista explicitamente assumida pelos autores.

Poder-se-ia argumentar que o terceiro enfoque recupera essa perspectiva teórica. Observamos, por um lado, que a passagem desses dois enfoques para o terceiro não está claramente explicitada nem

¹⁰ O termo extrapolação é utilizado pelos próprios autores para questões que pretendem levar o aluno a relacionar a idéia principal do texto com outras temáticas a ela relacionadas (ALP, 1994: 6). É preciso, entretanto, dizer que as atividades de compreensão de textos encontram-se numa seção intitulada “*exploração*” e, para alguns textos, são sugeridas outras atividades que aparecem numa outra seção chamada “*extrapolação*”. Não existe uma justificativa clara para essa separação, uma vez que há questões consideradas na primeira seção que bem poderiam fazer parte da segunda.

poderia estar, uma vez que a concepção de linguagem que sustenta esse último enfoque é a de *linguagem como interação* e não *como instrumento de comunicação*. Note-se que, agora, o texto é visto como “*um elemento aberto*” e os *interlocutores* são consideradas como “*constitutivos do discurso*”. Por outro lado, a justificativa apresentada para que o texto possa ser assim concebido não é tão simples quanto possa aparentar. Conforme os autores, leitor e autor “vão **determinar a escolha** do vocabulário, da estrutura, do tipo de apresentação, enfim, das marcas lingüísticas que compõem o texto em seu todo”. Dizer que o leitor *determina a escolha* do vocabulário, da estrutura e do tipo de apresentação do texto suscita dúvidas acerca da natureza da relação leitor/texto/autor. Essas são atribuições de leitor? Ou será que não se está confundido a posição de leitor? Parece-nos que quem pode contribuir para a escolha de todos esses elementos apresentados não é propriamente o leitor, mas a imagem que o autor tem do seu leitor. O ponto de vista para essa escolha é sempre do autor e não do leitor.

Concordamos que o leitor passa a ser constitutivo do discurso¹¹, não no sentido em que esse processo de constituição está sendo apresentado pelo ALP (1994), mas na dimensão da leitura do texto, enquanto atribuição de sentidos. Trata-se de uma outra relação que, por hora, não nos cabe discutir, mas apenas assinalar, na medida em que essa compreensão tem repercussão nas atividades propostas para a leitura do texto, conforme se pode verificar nos objetivos traçados para as questões nesse terceiro enfoque.

No fundo, é a concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação que sustenta essa proposta de fragmentação do texto em *conteúdo*, *estrutura* e *discurso*. A conseqüência mais visível dessa fragmentação aparece nas atividades propostas. Quando as questões de compreensão conseguem dar conta da articulação desses níveis de leitura, tem-se uma proposta de trabalho com o texto que poderia ser considerada satisfatória, na medida em que possibilita ao aluno assumir a posição de leitor do texto, ao permitir que ele (aluno) construa

¹¹Parece-nos que, nesse manual, o termo *discurso* está sendo utilizado como sinônimo de texto. Chamamos a atenção para o fato de que não é esse o sentido que atribuímos ao termo.

um sentido para o texto. No entanto, não é essa a perspectiva que predomina nesse manual.

Quando as atividades de leitura se relacionam a apenas um desses níveis apresentados, dois aspectos podem ser observados: ou a leitura se reduz a mera decodificação de um conteúdo explicitamente dado no texto ou, num outro extremo, esquece-se o texto dado e este ou simplesmente não é lido ou transforma-se numa estrutura vazia de conteúdo. Como exemplo do primeiro, vejamos a atividade proposta para o texto (ver anexo 2) de uma música de Geraldo Azevedo e Renato Rocha, intitulada “Nomes de gente” (ALP, 1994: 14):

1. Escreva as idéias do texto Nomes de gente que você considerou mais interessantes
2. Uma das características desse texto são as rimas. (segue-se a definição de rima). Localize cinco rimas no poema.
3. Releia a 5ª estrofe do poema (“Luci.../...verdadeira”) e destaque as palavras que rimam e as que não rimam.
4. Em Nomes de gente você conheceu o significado de alguns nomes. E o seu nome? Você conhece o seu significado? Saiba qual foi o motivo da escolha? Pergunte a seus familiares e reúna as informações que conseguir.

A primeira questão é bastante problemática: primeiro, porque o texto apresentado gira em torno de uma idéia básica, claramente apresentada no título e reiterada ao longo do texto – a existência de diferentes “nomes de gente”; segundo, se *as idéias* a que se refere a questão estiverem relacionadas aos diversos nomes que são apresentados e aos diferentes significados a eles correspondentes, então o aluno pode simplesmente copiar alguns dos nomes apresentados com seus respectivos significados e a questão estará respondida. As questões 2 e 3, além de serem pretexto para a aquisição do conceito de rima, exigem tão somente cópia. Neste ponto, o ALP aproxima-se bastante de Soares (1990). Quanto à última questão, consideramos que ela poderia constar da seção “Extrapolção”, sem maiores problemas.

Como exemplo do segundo aspecto apontado, podemos citar o texto “Classificados intergaláticos” (ALP, 1994: 115) em que apare-

cem quatro pequenos textos, dentre os quais reproduzimos um para que o leitor possa acompanhar, mais de perto, o nosso comentário:

Marciano procura Venusiana para
relacionamento secular. Preferência
por seres femininos com um olho só
e duas bocas.

VIA 62 Mars cr xt 1

Na seção “exploração”, que, supõe-se, deveria ser dedicada à leitura do texto, aparece apenas a seguinte questão: “*Por que há poucas informações em classificados de jornais e revistas?*” Na seção denominada “extrapolação”, temos a seguinte sugestão: “*Nos Classificados intergaláticos não é possível perceber detalhes das personagens que foram autoras dos anúncios. Escolha um dos classificados e invente as características da personagem.*” (ALP, 1994: 116). Note-se que, mais uma vez, é a estrutura do texto que se pretende enfatizar, pouco importa se ele fala sobre marcianos ou terráqueos, se é “de brincadeira” ou se é “de verdade”.

Lembramos que estas não são questões pontuais, antes estão presentes em mais de 50% das atividades propostas. Talvez a justificativa mais plausível para tal ocorrência seja a preocupação em caracterizar os tipos de textos, ressaltando os seus elementos estruturais mais gerais e que os distinguiria enquanto tipos específicos. O problema é que, por um lado, esse apego à forma acaba fazendo da leitura uma tarefa repetitiva de mera identificação desses elementos formais. Em todo texto narrativo, o aluno tem que identificar as personagens que aparecem, suas características físicas e psicológicas, o ambiente e tempo em que se desenvolve a história narrada¹²; em todo poema, é preciso dizer se há rima, quantas estrofes e quantos versos existem e assim vai a leitura se eternizando na fórmula. Por outro lado, cria a

¹² Questões dessa natureza, bastante recorrentes nos dois manuais, em geral, caracterizam-se como mera decodificação do texto. Muitas vezes, solicita-se a caracterização de personagens, ambiente e tempo como mero exercício de cópia, sem que seja estabelecida qualquer relação com o sentido do texto lido.

ilusão de que se o aluno dominar essa estrutura estará habilitado a ler e escrever. É essa a conclusão apresentada no último texto do livro, cujo título é “Fim de papo”. Esse texto, dirigido ao aluno, serve de conclusão para todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo:

(...) (você) pôde perceber também que saber ler e escrever é usar as características de cada tipo de texto para compreender mensagens, comunicar idéias, conhecer o mundo e conviver com seus semelhantes. Enfim, ler a “palavra-mundo” (ALP, 1994: 148).

Estranha afirmativa: **usam-se** não textos, mas **as características de cada tipo de texto para compreender mensagens, comunicar idéias, conhecer o mundo e conviver com seus semelhantes?** Observe-se que essa afirmativa pode resultar apenas da obsessão pela estrutura. Sem dúvida, ela nos leva a concluir que, para os autores desse LD, o sentido depende única e exclusivamente do texto e mais especificamente de sua estrutura.

Parece que isso diz tudo, mas certamente não é uma evidência. O ALP, conforme anunciamos, define-se por uma proposta de ensino e de aprendizagem de língua materna tida como inovadora. Sem dúvida, esse manual busca articular um trabalho de gramática que leve à reflexão acerca do uso da linguagem; apresenta uma diversidade significativa de textos – fato que nem sempre, é certo, se traduz em qualidade; propõe um trabalho de leitura do texto que, se, no seu conjunto, não consegue se diferenciar da proposta única exaustivamente repetida na maioria dos manuais didáticos de língua portuguesa¹³, pelo menos, em alguns momentos, procura levar o aluno a refletir sobre o texto, a emitir uma opinião. Sendo assim, ainda que de forma parcial, o ALP contribui para retirar o aluno-leitor do silêncio a que normalmente é constringido, durante o processo de leitura de um texto.

¹³ Conforme revelam trabalhos como Ruiz (1986) e Marcuschi (1997_a), já aqui citados, Sousa (1995), Grigoletto (1996) e Silva e outros (1997), dentre tantos.

Esses aspectos já seriam suficientes para diferenciá-lo da maioria dos livros didáticos. Contudo, é também necessário não esquecer as contradições que ele revela. Por um lado, conforme observamos, são contradições decorrentes da inconsistência teórica de seus autores que, no fundo, não conseguiram superar uma concepção de linguagem como código e como mero instrumento de comunicação. Por outro lado, essas contradições refletem as dificuldades de uma proposta de ensino que encerra a linguagem num manual, visando a cercar/circunscrever/domar o indomável. Ou seja, é preciso também reconhecer que algumas dessas incoerências são inerentes à própria condição do livro didático, um manual que necessariamente acaba apresentando e impondo um itinerário, um roteiro de trabalho cuja seqüência e linearidade não conseguem dar conta de algo tão vivo e tão dinâmico como o uso efetivo da linguagem. Ademais, por não poder prever o desenvolvimento do trabalho efetivo em sala de aula, baseia-se em antecipações, imagens e suposições desse processo. Essas são limitações das quais o LD, ainda que bem intencionado, não pode fugir. O problema maior é que, em geral, o LD não é utilizado como um dos instrumentos a serviço da aprendizagem e sim como um fim. Nesse caso, por melhor que seja o livro, ele não poderá se transformar num instrumento útil a serviço de professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. *Alp:5: análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1994.
- DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, discurso e interação*. Org. e apresentação de Ingedore V. Koch. São Paulo: contexto, 1992.
- FREITAG, Barbara e outros. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP; REDUC, 1987.
- GRIGOLETO, Marisa. Um olhar sobre o professor e o aluno através das seções de leitura em livros didáticos de português e inglês. *ANAIS da 48ª Reunião Anual da SBPC*, v. 1, p. 306-07, jul. 1996.
- GUIA de livros didáticos 5ª a 8ª séries. Guia Avaliação [on line] citado 22 setembro 1999. http://www.mec.gov.br/set/guia/11_port.htm.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. 18 a 22 de nov. de 1996*. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Faculdade de Letras, UFG, p. 38-71, 1997_a.
- _____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. Trabalho apresentado na *49ª Reunião Anual da SBPC*, Belo Horizonte, MG, julho de 1997_b.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e, GUIMARÃES, Sônia D. P. e BOMÉNY, Helena Maria B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.
- RUIZ, Eliana. A interpretação do texto no livro didático de português. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 11, p. 7-14, 1988.
- SILVA, Ana Cláudia da e outros. A leitura do texto didático e dadatizado. In: CHIAPPINI, Ligia (coord). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOARES, Magda. *Português através de textos*, 5. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. *Cartilha*: uma abordagem discursiva. Dissertação de mestrado, defendida pela UFPB, 1995.

_____. Discurso de sala de aula: as surpresas do previsível. Tese de doutorado, defendida pela UFPE, 2000