

QUESTIONANDO O LIVRO-TEXTO

Maria Helena Martins

Ariel Dorfmann considera *Reader's Digest* "um manual turístico para a geografia da ignorância", que permite ao homem comum saciar sua necessidade de se mostrar informado, desfrutando o que a publicação propõe como "o melhor de livros e revistas", previamente *digeridos* por seus editores, e convenientemente reduzido nas proporções, de leitura fácil e rápida, expressando uma visão de mundo conservadora.¹

O livro-texto adotado nas escolas de 1º e 2º graus assemelha-se a esse tipo de publicação. Com a agravante de ser elaborado com objetivos didático-pedagógicos específicos: trata-se de condensado, supostamente digerível, que dará aos estudantes a ilusão de, por seu intermédio, estarem aptos para conhecer e apreciar os meandros da língua portuguesa e da literatura.

De modo geral, todos sentem-se tranqüilos diante do livro-texto. O professor encontra aí a orientação conveniente para o encaminhamento das aulas, onde as etapas do processo de ensino-aprendizagem são estabelecidas, onde **tudo está pronto**. E isso não é força de expressão: as editoras vêm distribuindo o "livro do professor", com venda proibida, no qual todas as questões estão respondidas, todos os passos marcados, explicando e exemplificando técnicas a serem empregadas. Às vezes, aparece a proposta de dialogar com o aluno ou de outras atividades além das indicadas, com discretas sugestões de "ouvir as opiniões e fazer os esclarecimentos solicitados", "pedir justificativas"². Esse "livro do professor" merece um estudo à parte. É melancólico observar como revela o reconhecimento público da ignorância e incompetência dos mestres. Quanto aos alunos, embora aborreçam-se diante do livro-texto, por princípio, sentem-se a meio caminho da aprovação, se têm condições de carregá-lo consigo. Criou-se, enfim, uma dependência quase absoluta em relação a ele, a ponto de professores não

se sentirem em condições de dar aula, caso não estejam com o seu exemplar ou os alunos não possuam os deles. Daí a luta pela obrigatoriedade de aquisição do tal livro.

Há, entretanto, inúmeras maneiras de fugir ao esquema do livro didático, propiciando um trabalho mais criativo, agradável, estimulando o conhecimento efetivo da língua e a aquisição do hábito de leitura. Uma delas consiste na formação de uma pequena biblioteca de classe. Durante anos, utilizei-a, com resultados muito bons. Um número considerável de exemplares provinha de doações (não se recusava nada), alguns de compra; uns especialmente escolhidos por mim, outros pelos alunos. Assim, tínhamos material tanto para uma leitura despretenciada de fim de semana, quanto para estudo sistemático. E uma de minhas preocupações constantes sempre foi separar o estudo normativo da língua do literário, através da escolha de textos diferentes para cada atividade, desenvolvida também em aulas separadas. Escritos esparsos, alguns poligrafados, complementavam o material de leitura. Esse tipo de orientação nada tem de original, mas requer disponibilidade e persistência. Nos dez anos em que trabalhei no 1º e 2º graus, o livro didático não se tornou empecilho ou pretexto para um melhor aproveitamento dos alunos. Adotava-o apenas se a imposição da escola era total. E, ainda assim, não me submetia a ele; estimulava, inclusive, o seu questionamento. Este, aliás, o melhor recurso diante do inevitável. Precisa-se apagar a aura de inquestionabilidade que o texto impresso via de regra apresenta para o estudante, em especial quando se trata de livro didático.

Certa vez, no primeiro dia de aula, solicitei aos alunos (1º série do 2º grau) que trouxessem jornais para trabalharmos. Em síntese, deveriam assinalar as matérias lidas para discutirmos, selecionar as que mais os interessavam para remontá-las num só jornal e, posteriormente, eles mesmos elaborarem um periódico. Tudo parecia andar muito bem. Entretanto, lá pelo final do mês, ao chegar na sala, deparei com a turma em ansioso silêncio, tendo à frente o seu representante: ele queria, em nome dos colegas, pedir que eu indicasse logo "o livro", para poderem "começar a estudar"; o jornal era "trilegal", mas eles precisavam "cumprir um programa e, sem o livro, não dava pé".

Estamos, portanto, diante de uma instituição inapelavelmente respaldada no sistema escolar e beneficiária do mercantilismo editorial. Além de tornar-se obrigatório o seu uso, é mercadoria com obsolescência planejada: de um ano para outro já não serve mais.

Com a Reforma do Ensino, os "fazedores de gramática" entraram em fase de alta vendagem e também de concorrência. Tornaram-se necessários recursos especiais, mais atraentes, sugerindo — pelo menos na aparência — tratar-se de publicação mais completa e atualizada. Imprimem-se verdadeiras parafernálias tipográficas: multicores, com esquema, quadros, infinita variação de tipos, mil ilustrações, balões, sublinhas, grifos, etc. Um texto discursivo ou um poema, à semelhança dos livros comuns, cada vez é mais raro. Para isso, muito vem colaborando o reconhecimento das HQ como instrumento compatível com a seriedade dos estudos de língua e literatura, aliás hoje rotulados de "comunicação e expressão".

As modificações na fachada não significaram reformulação das perspectivas básicas tradicionais. Inúmeros equívocos foram conservados ou, ainda, acrescentados. Entre eles, o quase desaparecimento do texto literário propriamente dito, em função de recursos ditos mais objetivos e visuais, e/ou a permanência de seu uso como pretexto para o ensino normativo da língua. Mas um dado revela alguma melhoria, pelo menos em princípio. Trata-se da descoberta das crônicas de autores contemporâneos, pioneiras na renovação dos estoques literários dos livros-texto, até então repletos de fragmentos dos clássicos, de interesse discutível para o aluno.

As crônicas, por várias razões, trazem para a sala de aula uma literatura bem diferente da que o aluno, em geral, é levado a ler. Em sua maioria, representam um pedaço da vida como é vivida fora da escola, pela oralidade e atualidade da linguagem e das situações (mesmo se escritas há 15, 20 anos). Atraem por serem curtas, mas formarem uma peça completa; pela temática do cotidiano, revelando espontaneidade e despreensão diante do mundo objetivo imediato, mas de interesse duradouro. Via de regra, possuem humor, ironia e, principalmente, sugerem algo mais que um simples episódio, um diálogo entre personagens comuns, não têm o ranço moralista. Isto, por certo, quando de autores como Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Rubem Braga, entre outros. Elas permitem ao leitor, além do prazer da leitura, uma reflexão sobre a realidade.

Os alunos receberam-nas muito bem. E a maioria dos professores sentiu-se alentada, embora alguns — um pouco desorientados diante dos "erros" de linguagem nelas encontrados — tenham-nas condenado como atentados ao vernáculo. Estes acabaram, porém, cedendo, por força da necessidade: as crônicas estavam no "livro", não podiam fugir delas. Do

mesmo modo, sentiram-se cerceados os que esperavam uma abordagem também renovada dos textos. Mas, grudados a eles, estampam-se, multiplicados, os estudos dirigidos, as fichas de leitura, os questionários, através dos quais emerge intacta a infra-estrutura conservadora dos organizadores, transformando em tarefa escolar o que poderia ser um momento de contato vivo com a literatura. E a grande desculpa para isso continua sendo a necessidade de o aluno desenvolver certas capacidades, por meio de textos e exercícios **adequados**, os quais possibilitam ao professor **ensinar** com segurança. Mais uma vez, evidencia-se o receio de um diálogo espontâneo do professor com o aluno e de ambos com o seu material de trabalho.

Arraigado nos adultos, de modo geral, e quase inevitável nos professores, persiste o didatismo. Estamos a tal ponto imbuídos dele que, mesmo quando o condenamos, ele se impõe, voltando-se contra nós e, principalmente, contra suas vítimas — as crianças e os jovens. Apenas considerá-lo fora de moda não nos exime da necessidade permanente de autocritica e de respeito pela individualidade dos alunos: em última instância, o que eles querem e como querem ler e aprender não é fatalmente o que nós queremos e como o queremos.

A professor, apesar disso, fica impassível em sua condição de **dar** a aula, enquanto os alunos, apáticos, **recebem** os conhecimentos. Caberia, então, lembrar um princípio da teoria da informação: **ninguém informa ninguém; o indivíduo se informa**⁴. Quantos de nós, professores, admitiríamos isso? E os alunos, já viciados, na passividade, acetariam a proposta de reformular sua posição? Fato é que o didatismo implica alta dose de autoritarismo, confundido muitas vezes com autoridade do saber. O professor que não tem a informação **exata** ou a resposta **certa** para **dar** é visto como, e também se considera, incompetente. Ainda vivemos sob a égide do "magister dixit", quando, em verdade, deveríamos — antes de afirmar — questionar desde nossa própria atuação em sala de aula, do uso que fazemos do material didático ao privilégio dessa autoridade.

Os debates, por exemplo, quando sugeridos, são **controlados**. Menos para que os alunos permaneçam atentos ao assunto em questão do que para chegar-se a **uma conclusão adequada**. Por isso, evitam-se os textos polêmicos e mais conotativos, os que suscitem dúvidas quanto a padrões estabelecidos. Quanto mais transparente e dirigida for a leitura, mais mecânica a tarefa de quem organiza o estudo, de quem o **aplica**. E mais aborrecidos e distantes ficam os alunos. Em especial, os mais inteligentes e vivazes, que tendem a achar a escola desinteressante e repressiva. Os mais explosivos e es-

pontâneos consideram-na, abertamente, uma chateação, uma perda de tempo, salvando-se, talvez, apenas a oportunidade de contato com os colegas. Sem falar no número considerável dos que a freqüentam qual única e exclusivamente pela merenda escolar.

Torna-se plausível, então, sugerir que o equívoco esteja no próprio processo de educação formal. Certamente há algo distorcido, desfocado em relação aos alunos, nos programas e nos livros que se devem seguir e ler: parecem estar longe de propiciar aprendizado tão vivo e permanente como o desenhado pelo contato com o ambiente familiar, os amigos, os meios de comunicação de massa. Não é de admirar, pois, que suas preferências de leitura sejam bem diferentes das que lhe são impostas na sala de aula.

Se não levarmos isso em consideração, corremos o risco de conviver com alunos, como observa Jason Epstein, que apenas envelhecem, mas não crescem: oportunizar uma aproximação com a literatura assemelha-se ao processo de crescimento, envolvendo a descoberta das diferenças entre o indivíduo e o mundo. Seria de acrescentar que a literatura é, também, um meio de incentivar o reconhecimento de características comuns entre os indivíduos, como a fantasia, a necessidade de convivência e compreensão, a atração pelo desconhecido, o temor à opressão.

Por essas razões, selecionar textos e elaborar quesitos e atividades relacionadas com eles são bem mais exigentes do que usualmente se supõe. Tanto para quem pretende estimular o crescimento efetivo do aluno, respeitando sua inteligência e sensibilidade, quanto para quem deseja apenas **dar** certas informações. Para estes, a escolha de crônicas, por exemplo, pode transformar um "feliz achado" em incômodo, levando quem escolher determinado texto a descartá-lo, tão logo descubra-o inconveniente a seus propósitos. Mas, devido à superficialidade do trabalho de seleção, há sempre algo que escapa à censura — principalmente quando tem uma aparência linear — revelando aspectos controvertidos, em relação aos padrões de conduta lingüística e/ou social, apenas mediante uma leitura atenta. Nesses casos, em que se abre um respiradouro no livro-texto, cabe ao professor explorar ao máximo a oportunidade, não se deixando tolher pelo estudo proposto.

Assim, mesmo quando não podemos evitá-lo, é possível utilizar "o livro" sem ser tragado pelo comodismo. Exercitando o senso crítico, questionando-o, levando os alunos a desmitificá-lo, indo além dos limites que tenta estabelecer, com suas

regras do "certo" e do "errado", seus textos pseudoliterários ou deturpados, seus exercícios tolos e cerceadores.

Aderente à escolha do texto está, pois, o seu estudo. Se a primeira etapa pode ser liquidada com uma meia dúzia de autores adequados ou adaptáveis, a segunda exigirá um pouco mais, tanto do organizador do livro como de quem o manipula. Para a maioria, o mais seguro é ficar no óbvio — nas perguntas do tipo "de que cor era o cavalo branco de Napoleão", na solicitação do resumo, da nominata das personagens, de quem é "bom", quem é "mau" —, fechando um círculo vicioso em que o aluno não chega, sequer, a desfrutar a leitura, barrado pelas estultices a respeito do texto, às quais deve responder; tampouco é levado a pensar o modo como o Autor desenvolveu sua narrativa, os artificios usados para salientar um ou outro aspecto, que tipo de relação existe entre a ficção e a realidade objetiva e com o seu mundo particular. Não se verificam as expectativas do aluno diante do texto, tendo em vista suas experiências pessoais, as leituras anteriormente realizadas; se houve reconhecimento de situações e emoções ou a descoberta de sentimentos e idéias. O estudo é, portanto, estereotipado, desconsiderando-se respostas mais pessoais, que possam ir além ou contra o previamente estabelecido. Impõe-se, então, uma única leitura do texto, ignorando que cada leitor tem uma perspectiva própria de fruição e reflexão. Prevalce a visão de quem pergunta, via de regra, carregada de preconceitos, moralista, formal, normativa, pseudopedagógica.

Agora começa a haver um movimento de rejeição ao livro-texto. Felizmente, professores mais esclarecidos perceberam como é limitante e limitado o ensino por seu intermédio. Além disso, se foi instituído e difundido a partir da necessidade de padronizar os estudos sistemáticos da língua e da literatura, hoje isso não faz mais sentido: há dezenas de publicações para cada série, nas quais os conteúdos lingüísticos básicos e as noções de literatura constituem apenas pano de fundo para os "fazedores de gramática" extravazarem sua criatividade e compensarem-se economicamente da defasagem salarial característica do magistério.

Haverá quem alegue a necessidade de orientação para o professor mais desamparado, aquele das escolas mais afastadas dos grandes centros urbanos. Sem dúvida, esse é um dos problemas mais graves a enfrentar. Mas será que o livro-texto o resolve ou apenas ilude o professor, e tenta iludir o aluno, quanto à precariedade das condições de sua formação?

A perspectiva está distorcida a ponto de culparem-se as

editoras pela má qualidade do ensino, pelo problema do livro didático. Afinal, o interesse delas é, basicamente, comercial, e, se abarrotam as livrarias e as estantes dos professores com suas publicações, não podemos esquecer que, em última instância, o livro-texto só chegará à sala de aula levado por nós.

NOTAS

1. Essas colocações encontram-se em *Ensayos quemados en Chile*; inocencia y neocolonialismo, Buenos Aires, 1974, p. 61 e passim. Ariel Dorfman vem estudando os meios de comunicação de massa e sua influência colonizadora, propondo o desmascaramento de sua aparência inofensiva. Entre outros, recomenda-se *Para ler o Pato Donald* (Paz e Terra) e *Super-homem e seus amigos do peito* (Paz e Terra), este recentemente editado no Brasil.

2. Um dos melhores exemplos de "livro do professor" está na série da Ática, para 1º grau, de Carlos Faraco e Francisco Moura, *Comunicação em Língua Portuguesa*. De resto, a Coleção Compacta, da mesma editora, para o 2º grau, também representa o que há de mais atualizado em livro-texto, com todos os seus equívocos e alguns aspectos positivos, como a seleção de textos.

3. Osman Lins, em *Problemas inculturais brasileiros*; do ideal e da glória (Summus Editorial), examina as questões mais graves do ensino no Brasil, dedicando atenção especial ao livro didático e a seus organizadores, que o Autor chama de "fazedores de gramática". Trata-se de obra que deveria ser lida por todos os professores.

4. Lauro de Oliveira Lima, em *Mutações em educação segundo McLuhan* (Vozes), dá excelentes subsídios para compreender os problemas do ensino-aprendizagem, à luz dos meios de comunicação modernos, pondo por terra conceitos e preconceitos tradicionalmente aceitos.

5. Jason Epstein, no ensaio "'Good Bunnies Always Obey'" (em *Only Connect*; readings ou children's literature. Oxford University Press, 1969), critica a imposição às crianças de leituras supostamente elaboradas para auxiliarem-nas em seu crescimento; na verdade, segundo ele, os textos privilegiam o retardamento e a submissão aos desígnios dos adultos.

6. Exemplo típico está nas declarações da diretora do Colégio Imaculada Conceição, Madre Alves, de Natal, que "responsabilizou as editoras pela troca constante de livros a cada início de período letivo, forçando o encarecimento do ensino". O problema do livro didático é das editoras. Este o título do artigo citado acima publicado no *Diário de São Paulo*, a 11 de abril de 1979.