

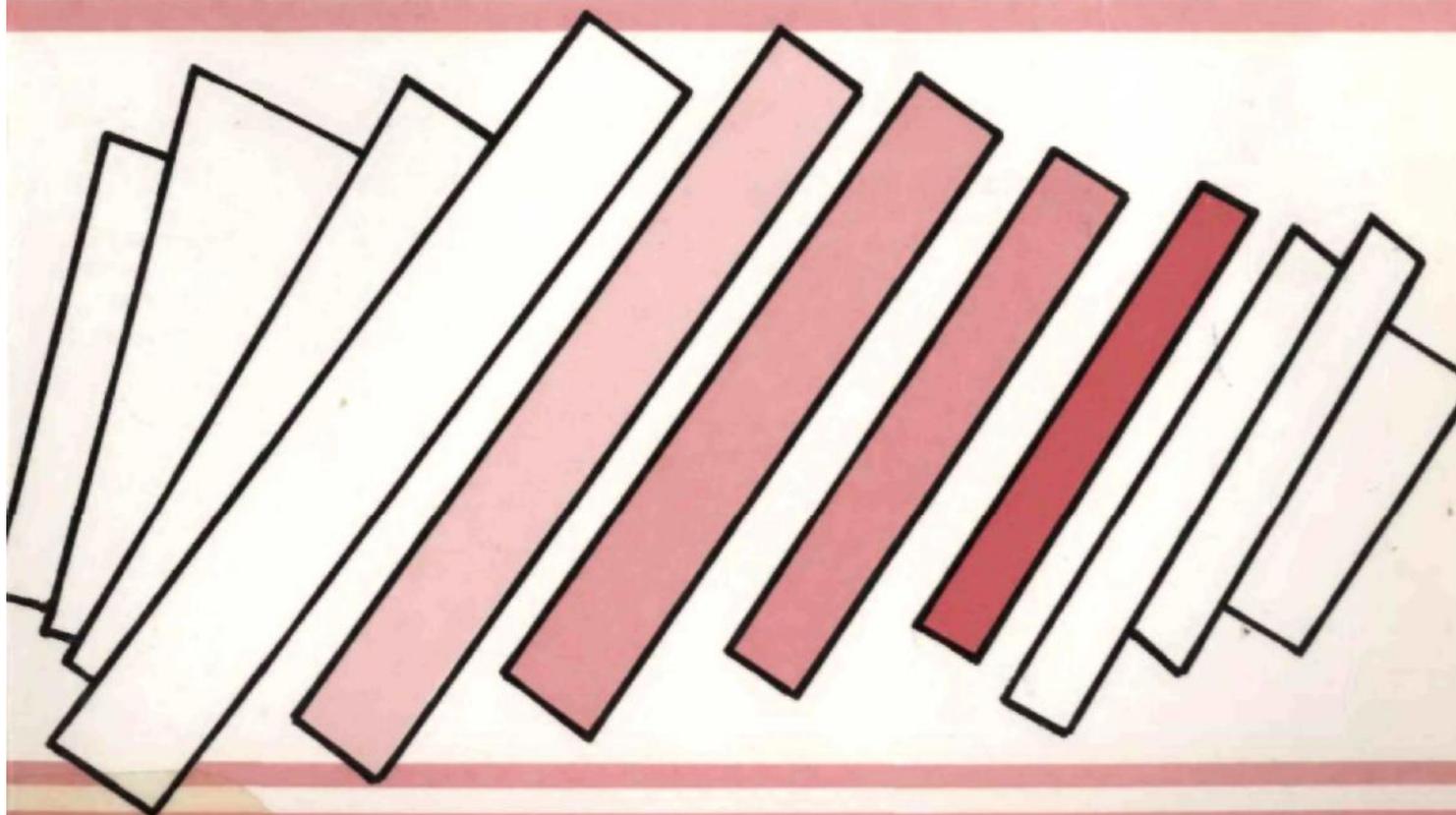
CIBEC/INEP



B0004093

# Estado da arte do livro didático no Brasil

BARBARA FREITAG  
VALÉRIA RODRIGUES MOTTA  
WANDERLY FERREIRA COSTA



1.1

**educ**

**INEP**



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

O ESTADO DA ARTE DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Barbara Freitag  
Valeria Rodrigues Motta  
Wanderly Ferreira Costa

Brasilia, 1987



REDE LATINO-AMERICANA DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Presidente da República  
José Sarney Ministro da  
Educação Jorge  
Bornhausen Secretario  
Geral Aloisio Sotero

Diretor-Geral  
Pedro Demo  
Diretora de Estudos e Pesquisas  
Acacia Zeneida Kuenzer  
Diretor de Planejamento e Administração  
Carmo Nunes  
Diretora de Documentação e Informação  
Magda Maciel Montenegro

Coordenadora do Sistema de Informações Bibliográficas em  
Educação e Desporto  
Lilia Menezes de Figueiredo  
Coordenadora de Editoração e Divulgação  
Janete Chaves  
Revisão  
Monica Mathke Braga  
Capa  
Fernando Rabello Costa  
Serviços Editoriais Auxiliares  
Tânia Maria Castro

Coordenador-Geral da REDUC  
Luis Brahm Menge

INEP Coordenadoria de Editoração e  
Divulgação  
Caixa Postal 04/0366  
/Tel: (061) 223-5561  
70312 - Brasília, DF

## SUMARIO

Introdução	01
<b>0 Histórico do Livro Didático no Brasil</b>	
Considerações gerais	05
A legislação do livro didático a partir de 1930	05
Conclusões	10
<b>A Política do Livro Didático</b>	
Considerações gerais	13
Centralização versus descentralização da política do livro didático	20
Qualidade versus quantidade nos livros didáticos	26
A política do livro didático para os carentes ou para todos?	31
Conclusões	33
<b>A Economia do Livro Didático</b>	
Considerações gerais	37
Os gastos públicos com o livro didático	38
A produção do livro didático pelas editoras	42
A qualidade da mercadoria: livro didático	43
Conclusões	47
<b>O Conteúdo do Livro Didático</b>	
Considerações gerais	49
Os estudos pioneiros	49
Os novos estudos e sua distribuição geográfica	54
A ênfase temática das análises de conteúdo dos livros didáticos	58
Conclusões	74
<b>O Uso do Livro Didático</b>	
Considerações gerais	79
O uso do livro pelo professor	79
O uso do livro pela criança	86
Conclusões	92

O Livro Didático no Contexto	
Considerações gerais	97
O livro no contexto escolar: a sala de aula	97
O livro no contexto extra-escolar.	104
Conclusões	109
Bibliografia	
Relação das Instituições	127

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre o livro didático no Brasil não pode ser dissociada da discussão que se crava sobre este tema no resto do mundo. As diferentes correntes de análise acompanham as correntes e tônicas da discussão em curso nas sociedades desenvolvidas da Europa e da América e, até mesmo, em suas características mais gerais, nas sociedades socialistas (Mialaret & Vial, 1981).

A análise crítica do livro didático também não pode ser feita desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro. Os fatores condicionantes deste afetam e determinam igualmente aquele (Oliveira, J.B.A. et alii, 1984).

E, finalmente, a análise do livro didático no Brasil, como em qualquer parte do mundo, não pode ser feita sem uma reflexão mais ampla da produção cultural e literária, em especial, da literatura infanto-juvenil (Lajolo, 1984; Zilbermann, 1983).

Neste trabalho, partimos, pois, do pressuposto básico de que o estudo do livro didático não pode ser feito isoladamente, focalizando-se o livro didático em si. Um estudo que realmente atenda às exigências do Estado da Arte do Livro Didático no Brasil pressupõe uma análise comparativa que nos dará os parâmetros para situar a qualidade e o nível da discussão brasileira. Por isso mesmo, será uma das preocupações deste trabalho verificar em que medida essa discussão acompanha, antecipa ou confirma a discussão travada em outras partes do mundo.

Simultaneamente, estaremos preocupados em fazer uma análise estrutural que permita compreender a atuação do livro didático no contexto do sistema educacional e na sociedade global, procurando mostrar como a discussão em torno do livro didático se insere na discussão geral dos problemas educacionais brasileiros.\*

E, finalmente, estaremos empenhados em uma análise da relação do livro didático com a produção literária infanto-juvenil do país, procurando situá-la no contexto da discussão da produção cultural e literária voltada para a criança.

- A fim de não exceder demasiadamente o volume previsto para essa publicação, buscamos uma delimitação do tema no tempo e no espaço. O exame da discussão sobre o livro didático no Brasil concentrar-se-á na produção dos últimos 15 a 20 anos. Além disso, focalizaremos nossa atenção naqueles estudos que giram em torno das cartilhas, dos textos de leitura e dos li-

vros didáticos, destinados ao ensino de primeiro grau (oito anos de ensino obrigatório) com destaque especial aos quatro primeiros anos de escolarização, i.e. o período de alfabetização plena.

Para darmos conta dessa tarefa, procedemos da seguinte forma:

1. Examinamos as publicações sobre o livro didático nas duas maiores revistas educacionais do Brasil: a saber, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (editada desde 1944 pelo MEC/INEP, inicialmente no Rio, hoje em Brasília) e os Cadernos de Pesquisa (editados desde 1970 pela Fundação Carlos Chagas/Sao Paulo);
2. Fizemos levantamentos junto aos dois institutos de pesquisa educacionais de maior projeção no país (o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, órgão de pesquisa vinculado ao MEC-Ministério da Educação em Brasília, e a Fundação Carlos Chagas, em Sao Paulo) sobre as pesquisas em curso ou já concluídas na área do livro didático;
3. Pesquisamos nos acervos das Bibliotecas: da UnB, do Congresso e do Instituto Nacional do Livro, em Brasília; da UNICAMP - Universidade de Campinas (via levantamento realizado pela equipe coordenada pelo Prof. Hilário Fracalanza, do qual pudemos nos beneficiar); da Faculdade de Educação da USP - Universidade de Sao Paulo; e da Fundação do Livro Escolar em Sao Paulo. Foram ainda realizados levantamentos bibliográficos na Biblioteca Central da Universidade de Berlim e do Instituto de Pesquisas Educacionais Max Planck em Berlim.
4. Exploramos os catálogos e resumos de teses de mestrado e doutorado disponíveis: da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação); da ANPOCS (Boletim da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais); as relações de teses defendidas em alguns programas isolados de pós-graduação em educação, ciências sociais e psicologia (Faculdade de Educação/UnB, ed.: Produção Científica do Mestrado em Educação da UnB: 1975-1984, Resumos Indicativos, Brasília, 1984; PIMES - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Recife; Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, teses de mestrado e doutorado do Instituto de Psicologia da USP, em São Paulo).
5. Avaliamos, de forma sistemática, as bibliografias contidas nos livros, textos e teses encontradas sobre o assunto.

O exame minucioso do material ao qual tivemos acesso, refletido nos títulos da bibliografia anexa, permite a apresen\_

cação da temática (O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil) discutindo-se os seguintes tópicos: 1) o histórico do livro didático; 2) a política do livro didático; 3) A economia do livro didático; 4) o conteúdo do livro didático; 5) o uso do livro didático pelo professor e pelo aluno; 6) o livro didático em seu contexto; 7) conclusões.

Em cada um dos tópicos, faremos um esforço de relatar quais os trabalhos de maior projeção publicados nessa dimensão, quais as lacunas que ficaram a descoberto e quais as críticas que os estudos realizados merecem,\* à luz do debate internacional, do funcionamento do nosso sistema educacional e do funcionamento do livro didático no contexto da alfabetização e da leitura em geral.

O estudo termina com as indicações bibliográficas mais importantes, utilizadas para a elaboração do trabalho.

## O HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

### Considerações gerais

O histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe, de certa forma, ao tópico seguinte – a política do livro didático – achando-se profundamente entrelaçado com este. Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República.

Por isso, a distinção entre os dois tópicos – história e política do livro didático no Brasil – nos cria um sério problema metodológico. Em verdade, os dois aspectos, sendo indissociáveis, também deveriam ser tratados conjuntamente. Como, no entanto, optamos por circunscrever nossa análise aos últimos 15 a 20 anos, uma referência ao período anterior teria de ser ou muito breve, ou de todo omitida. Optamos pela primeira alternativa, através de uma retrospectiva histórica sucinta, desmembrada de uma análise mais complexa, a fim de elucidar os antecedentes do período que focalizaremos com mais atenção.

Por isso, a história do livro didático assume, neste ensaio, o caráter de uma introdução histórica da política do livro didático, como desenvolvida pelo estado brasileiro a partir de 1930. Optamos por essa data porque foi também, a partir deste período, que se desenvolve, no Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico.

### A legislação do livro didático a partir de 1930

Em Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro - 1931/1956 Guy de Holanda (1957) defende a tese de que o livro didático nacional é uma consequência direta da Revolução de 30. "Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provo-

cado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro - antes mais caro do que o francês - competir comercialmente com este. "(p. 105).

Remontam a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural, criando-se o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Este órgão estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático. Competia a essa coordenação: planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático (Freitag, 1985a, p. 134).

O Decreto Lei 1.006 de 30/12/1938, define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático. "Art. 29, § 19 - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 29 - Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático." (Oliveira, A.L., 1980, p. 13).

Através deste mesmo decreto, é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta inicialmente por 7 membros, designados pela Presidência. Cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. Como bem destaca Bomény (cfe. Bomény, 1984, pg. 33), essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática. No artigo 20, do decreto em questão, são enumerados 11 impedimentos à autorização do livro e somente 5 dizem respeito a questões genuinamente didáticas (ibid. p. 35).

Em 29/03/39, o Decreto Lei nº 1.177 aumenta de 7 para 12 o número dos membros da CNLD e regulamenta sua organização e seu funcionamento até os menores detalhes. O controle que essa comissão tinha sobre a produção e circulação do livro didático estava na proporção direta do controle que o próprio ministro exercia sobre a comissão.

Com o final da gestão de Capanema, em 1945, surgem vozes críticas, questionando a legitimidade dessa comissão. No entanto, o Decreto 8.460/45 consolida a legislação 1.006/38, delibe

rando sobre tres grandes blocos:

- "a) deliberações relativas ao processo de autorização para adoção e uso do livro didático;
- b) deliberações relativas ao problema de atualização e substituição dos mesmos;
- c) deliberações que representam algumas precauções em relação à especulação comercial." (Franco, M.L.B., 1980, pg. 28).

Será o próprio ministro Clemente Mariani, que, em outubro de 1947, solicita um parecer jurídico a respeito da legalidade ou não da Comissão Nacional do Livro Didático, fortalecida com essa legislação de 45. A Comissão, no entanto, persiste, com seus plenos poderes, sem que sejam resolvidos os vários impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas com o livro didático (Bomény, 1984, pg. 49).

Na década de 60, já durante o regime militar, são assinados os vários acordos MEC/USAID (entre o governo brasileiro e o americano), criando-se, juntamente com um desses acordos, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Elza Nascimento Alves, assessora do MEC naquela ocasião, explica que o convênio firmado em 06/01/67 entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional) tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Essa distribuição seria gratuita. A COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas (cf. MEC/COLTED, 1969).

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como **ajuda** da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia, por sua vez, o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro (Freitas, 1975, p. 118 e seg.; Duarte, S.G., 1968, p. 46; Goertzel, 1967, p. 123; Cunha & Goes, 1985, p. 32 e muitos outros). Foi Romanelli quem melhor sintetizou este tipo de denúncia em sua História da Educação no Brasil (1979): "Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de

fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos." (Romanelli, 1978, pg. 213). A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID) conforme Decreto 68.728, de 08/06/71.

Em 1968, tinha sido criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) que, em 1976, sofreu modificações por decreto presidencial, sendo encarregada de assumir o Programa do Livro Didático, até então ainda formalmente sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), por sua vez subordinado ao MEC (Freitag, 1985a, p. 134).

A partir de então, passou a ser da competência da FENAME: 1) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; 2) formular programa editorial; 3) executar os programas do livro didático e 4) cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (Cf. MEC/FENAME: Programa Nacional do Livro Didático, Brasília, 1976, gestão do ministro Ney Braga).

É em 1980 que pela primeira vez aparece explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente, quando são lançadas as diretrizes básicas do PLIDEF (Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental), posteriormente acrescidas do PLIDEM e PLIDESU, respectivamente programas do livro didático para o ensino médio e supletivo. Com esse programa, se procura "colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros ..." (MEC/FENAME: PLIDEF - Programa do Livro Didático, Brasília, 1980, p. 1, 'gestão do Ministro Eduardo Portela).

Era abril de 1983, é instituída, pela Lei 7.091, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC, que tem "a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus - SEPS/MEC, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico." (MEC/FAE: Relatório Anual - 1984, Brasília, 1985, p. 7). Desta forma, foram reunidas, em uma instituição única, vários programas de assistência do governo, como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PLIDEF (Programa do Livro Didático

co - Ensino Fundamental), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos e outros.

Críticos da política oficial do livro didático no Brasil alertaram para os problemas decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo, característica para o período da distensão e abertura da **Velha** República (regime militar): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc. (cf. Oliveira, J.B.A. et alii 1984, Oliveira, J.B.A., 1984a, 1985).

Essas críticas foram periodicamente apresentadas ao próprio presidente da FAE, nas reuniões do Comitê de Consultores para a Área Didático-pedagógica, criado em 1984 e composto por cientistas e políticos das mais distintas áreas (Antônio de Souza Teixeira Junior/FUNBEC-Sao Paulo, Barbara Freitag/UnB Brasília, Celio Cunha/CNPq-Brasília, Cláudio de Moura Castro/IPEA-Brasília, João Batista Araújo e Oliveira/CEDEC - Brasília, Maria Amélia Goldberg/Fundação do Livro Escolar-Sao Paulo e o presidente da FAE e do diretor do Programa do Livro Didático). A este comitê caberia:

"I - orientar a presidência da FAE sobre a política e os planos da Instituição; II - apreciar o plano anual e o relatório de atividades da FAE; III - subsidiar a formulação das políticas e diretrizes para a área didático pedagógica; IV - propor a realização de estudos e pesquisas na área do livro didático e material instrucional, bem como avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; ... VI - propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares; etc." (cf. carta-ofício 602 de 09/11/84 dirigida aos membros nomeados do comitê).

Apesar dos amplos **poderes** concedidos (no papel) ao comitê, este nunca chegou a funcionar com o mesmo peso das duas comissões anteriores (a CNLD e a COLTED). A atuação do comitê se restringiu a algumas sugestões, discutidas ainda com o primeiro diretor da FAE. Elas acabaram sendo parcialmente integradas ao Decreto 91.542 de 1º/08/85, assinado pelo presidente nos primeiros meses de euforia da **Nova** República. Logo em seguida à publicação do decreto, o comitê foi desativado pelo novo presidente da FAE.

A nova legislação procura corrigir algumas das anomalias

lias apontadas e busca a descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático, sugerindo que a escolha do livro seja feita pelo professor que o utiliza em sala de aula. Era nível estadual, essa política já estava sendo posta em prática há alguns anos, como se pode depreender das legislações estaduais sobre o assunto, (cf. Oliveira, A., 1961). A decisão do governo federal de generalizar essa prática para todas as unidades da federação somente oficializou as decisões antecipadas pelos estados mais progressistas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Marco Maciel, o então Ministro da Educação, justificava essa medida: "Melhor fazer a escolha do livro com o professor que contra ou sem ele." Na reformulação da política do livro didático era nível federal fortaleceu-se também a idéia e a prática do livro durável, de boa qualidade, que desde os acordos MEC/U SAID, havia cedido o terreno para o chamado livro descartável, de uso limitado, já que reunia, em uma só edição, livro de texto e caderno de exercício. "Mudar o livro simplesmente por mudar não é política pedagógica, mas política editorial. Não é necessidade educativa. É luxo de educação. O Programa Nacional do Livro Didático instituiu o livro reutilizável ..." (discurso do presidente proferido por ocasião da assinatura do novo decreto, cf. MEC: A Política do Livro Didático, Brasília, 1985).

### Conclusões

Na tentativa de chegar a algumas conclusões no final deste breve histórico sobre o livro didático no Brasil, nos deparamos com alguns problemas que merecem comentários:

1. Os autores brasileiros, especializados na questão educacional (incluindo os historiadores da educação), estão pouco preocupados com a dimensão do livro didático. Não há estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil, e as políticas públicas que dirigiram a sua trajetória, com exceção de alguns poucos autores (Arroyo, 1968; Franco, 1980; Bomény, 1984 e Oliveira, J.B.A., 1985 e Oliveira, A., 1986/1961), que trataram o tema de modo parcial e fragmentário.
2. A história do livro didático tampouco foi sistematizada pelos pesquisadores e assessores do MEC (Ministério da Educação), INL (Instituto Nacional do Livro) ou pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), ou se já, por aqueles organismos oficiais, especialmente criados

para assegurar uma política- estatal coerente do livro no Brasil. Por isso mesmo, parece não haver uma **memória** das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriandose, com cada governo, novas comissões e instituições (INL, FENAI ME, FAE), renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente.

3. O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo, sua destinatária quase exclusiva passa a ser a **criança carente de recurso** ou, seguindo a linguagem também usada, oriunda das **classes populares de baixa renda**. Essas crianças perfazem mais de 60% da população estudantil brasileira na faixa da obrigatoriedade escolar.
4. A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios decorrem da percepção de que é necessário compensar - via políticas públicas - as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres .

## A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

### Considerações gerais

Neste tópico, focalizaremos a política do livro didático dos últimos quinze a vinte anos, marcados pelo regime militar no Brasil, o período de distensão (Geisel) e abertura (Figueiredo) e a passagem da **Velha** para a **Nova** República (Sarney).

Ao tratarmos do livro didático do ângulo político, partimos de duas constatações que entram na análise subsequente como se fossem premissas. A primeira refere-se ao fato de que a política do livro didático deste período é praticamente idêntica com a política estatal do livro didático. A segunda relembra o fato óbvio, que por isso mesmo não se pode esquecer, a necessidade da contextualização da política do livro didático. Essa política não é senão um aspecto particular da política educacional global, que por sua vez, se insere nas mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo.

A primeira constatação implica no fato de que não houve, até recentemente, fora do Estado, outras instituições no Brasil, capazes de influenciar, formular e redirecionar o processo decisório sobre o livro didático. Mesmo as instituições de peso como a Igreja, as editoras, o mercado livreiro, as associações científicas ou os sindicatos (operários e de professores), as organizações de pais e alunos, etc., não tem revelado força suficiente para influenciar essa política estatal, quase integralmente entregue a técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou especializações necessárias e sem uma legitimidade que as autorize a definir uma política que hoje afeta aproximadamente trinta milhões de crianças brasileiras e mais de um milhão de professores. Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, têm usado a sua força para participar cora propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático. Como ainda será especificado no tópico seguinte, elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (núcleo comum e suas adaptações específicas para as diferentes unidades da federação), deixando que o Estado **encomende**, i.e. compre o maior número de livros de sua coleção. Para tal, elas seguem à risca os pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estaduais, nos quais esses currículos são

sancionados.

Este procedimento é completamente **sui generis** para a situação brasileira, já que, em outras partes do mundo, equipes de cientistas e pedagogos, técnicos de editoração, associações de pais e mestres, organizações de alunos, etc., participam ativamente na definição dos conteúdos dos livros didáticos, sua produção e distribuição nas escolas e nos processos decisórios em geral.

Na República Federal da Alemanha, são comissões mistas, integradas por membros dos governos estaduais (**Länder**), das diferentes associações e partidos da sociedade civil, bem como representantes das editoras, que tomam as decisões em relação ao livro didático daquela unidade da federação (cf. Kultusministerium Rheinland Pfalz/Koordinationskommission "Anwalt der Kinder", Mainz 1981; Wirtschaftliche Gesellschaft für Westfalen und Lippe, e.V., Münster, 1982). Na República Democrática Alema, as decisões são tomadas pelo governo central, depois de ouvidas as associações de classe, os cientistas e pedagogos (Baumann, 1982).

"Na URSS e nos países do leste, onde não se deu ao luxo de realizar experiências pedagógicas utópicas e mal controladas, as polêmicas sobre o conteúdo ideológico não existem, já que as escolas e os seus manuais assumem oficialmente uma função educativa cívica e política. Os novos livros são preparados e experimentados (testados) longamente (quinze anos) antes de serem difundidos; procura-se dar-lhes uma estrutura lógica, dosar o seu conteúdo e neles introduzir a interdisciplinaridade." (Priouret, 1981, p. 196).

Nos Estados Unidos da América, o poder estatal é somente uma entre cinco "forças que estruturam o livro didático" (cf. Goldstein, 1978, p. ) sendo as outras constituídas pelos cientistas, professores, editoras e equipes de autores.

No México, o Estado assumiu totalmente a realização (produção, impressão, distribuição) do livro didático, através da Comissão Nacional de Livros de Texto Gratuitos, fundada em 1959. Mas a fim de garantir a produção de qualidade e atualização dos conteúdos dos livros-texto, o Estado promove concursos públicos e oferece contratos a especialistas de autoridade reconhecida que elaboram e reformulam os conteúdos do livro didático (Bertussi, 1986) .

Enquanto nos países economicamente mais avançados, a pesquisa científica e a crítica do livro didático já se encontram perfeitamente institucionalizados, redirecionando periodicamente

camente o conteúdo e o uso do livro didático,' no Brasil a pesquisa sobre o livro e sua crítica se limitaram, por longas décadas, a estudos isolados de cursos de pós-graduação, que via de regra permaneceram engavetados, sem merecer a atenção dos técnicos, assessores e burocratas que vinham fazendo a política do livro didático no Brasil. Só muito recentemente (a partir do início da década de 80), essa tendência vem sendo revertida, pela institucionalização e atuação decidida de equipes de pesquisa que a partir de São Paulo (UNICAMP, Fundação Carlos Chagas, USP, PUC) e do Rio (UFRJ, UFFL, ABT, FGV) vêm pesquisando sobre o livro didático, procurando influenciar - via publicações e debates públicos - os destinos da educação brasileira, em geral, e do livro didático, em especial.

A segunda constatação - a inserção do livro didático em um complexo mais amplo de políticas educacionais e públicas - apesar de óbvia, tem sido pouco discutida. Constituem exceção os trabalhos realizados por J.B.A. Oliveira e colaboradores (1984), nos quais se busca situar o livro didático em seu contexto. "O livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõe a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere no contexto histórico social." (Oliveira et alii, 1984, p. 111).

Para comprovar a validade dessa afirmação, basta tomar como exemplo a criação, em 1938, da Comissão do Livro Didático. Essa medida permaneceria incompreensível, se analisada isoladamente. Reexaminada à luz da política educacional do Estado Novo e das funções dessa política para a estabilização da ditadura Vargas, a Comissão e sua forma de atuar passam a ter sentido. A criação da Comissão insere-se em um rol de medidas visando a reestruturação e o controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro. Nesta ocasião, foi simultaneamente introduzido o ensino moral e cívica em todos os níveis, expandido o ensino industrial e profissionalizante (destinado à classe operária), criada a primeira universidade Rural (no Rio de Janeiro) para fortalecer o ensino agrícola, foram extintas as escolas destinadas a filhos de emigrantes, de língua estrangeira para assegurar a unidade nacional e desestimulados os estudos propedêuticos e universitários dos antigos "bacharéis". O então Ministro da Educação, G. Capanema, em discurso proferido no centenário da fundação do Colégio D. Pedro II (em 02/12/37) resumia, em uma frase, a concepção ideológica que norteava essa política: "A educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma es

cala de valores; ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo esta sob a proteção, o controle e a defesa do Estado." (Ministério de Educação e Saúde, 1937, p. 9).

Vemos assim que todas as medidas educacionais, inclusive as relacionadas ao livro didático, somente adquirem uma unidade lógica e ideológica quando vistas no contexto do Estado Novo, decretado por Getúlio Vargas.

Analisando-se a política educacional do regime militar subsequente (1964-1984), os paralelos com as políticas sociais (e educacionais) do Estado Novo são evidentes. Como vimos, o governo militar concordou em assinar os chamados acordos MEC/USAID (1964 a 1969), autorizando, através da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a elaboração de cartilhas e livros didáticos cujos conteúdos, forma (letra, desenho, etc.) e até mesmo fundamentação psico-pedagógica seguia as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa de "ajuda". Também, neste caso, as medidas decretadas não constituíram ações isoladas e simplesmente inseriam-se em um conjunto de medidas visando o sistema educacional como um todo. Essas medidas têm início com a introdução, no texto da Constituinte de 1967, da obrigatoriedade escolar de oito anos (anteriormente fixada em quatro), seguida por uma série de decretos-lei, que reformulam sistematicamente o sistema educacional brasileiro, adaptando-o, em todos os níveis, no modelo anglo-saxônico da escola/universidade. Procurou-se, assim, neutralizar as influências anteriores (européias, essencialmente francesas). O modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico, e mais pragmático, do ponto de vista político. O modelo francês havia levado, segundo os novos dirigentes militares, ao descrédito, ao cultivo de valores beletrísticos, e à politização excessiva do corpo docente. O recurso aos "assessores" americanos levaria à supressão do modelo anterior e à implementação de um modelo que assegurasse maior participação no desenvolvimento técnico e econômico do país, e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas.

Em 1968, é introduzida a lei da reforma do ensino superior (Decreto-Lei nº 540 de 28/11/68) que acaba com a cátedra, criando em seu lugar os departamentos, dissolve as "turmas" e aulas seriadas, introduzindo o sistema de créditos, institucionaliza a carreira universitária, criando uma hierarquia acadê-

mica altamente diferenciada (licenciatura, bacharelado, mestrado, doutorado, pós-doutorado), transfere as universidades do centro das cidades para as suas periferias, com a implantação do sistema do "campus universitário", e outras medidas. com a Lei nº 5.692 de 1971, I introduzida a lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus. Confirma-se aqui a obrigatoriedade do ensino primário de oito anos, concretiza-se o modelo da escola integrada e introduz-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de segundo grau, possivelmente com a esperança de descongestionar a pressão dos egressos deste nível sobre as universidades (Cunha, L.A., 1975) e impõe-se, como não poderia deixar de ser, a educação moral e cívica, para assegurar o controle ideológico dos educandos em todos os três níveis de ensino.

A todas essas medidas políticas são comuns alguns traços que merecem ser lembrados: (a) a eficácia do sistema educacional e compreendida em termos de "produção de recursos", i.e., de "capital humano"; (b) cultiva-se abertamente uma hostilidade ao ensino humanístico; (c) provoca-se uma total despolitização do sistema educacional em todos os níveis de ensino; (d) transfere-se a pesquisa científico-tecnológica para instituições extra-universitárias; (e) controlam-se ideológica e politicamente os materiais de ensino e os conteúdos de curso mediante os cursos de moral e cívica e os livros didáticos produzidos com auxílio dos acordos MEC/SNEL/USAID. (Cf. Freitag, 1975; 1977; Berger, 1977; Romanelli, 1978; Saviani, 1982; Cunha, 1975; Gadotti, 1977 e muitos outros).

A legislação educacional, desencadeada com a tomada de poder pelos militares em 1964, ainda está em vigor até hoje, direcionando, inclusive, o processo decisório em torno do livro didático, nos três níveis administrativos. À base da legislação vigente, o Conselho Federal de Educação, responsável pelo ensino de terceiro grau (universitário) e 1º e 2º graus (inclusive a profissionalização), no que tange a elaboração dos currículos mínimos para cada área e disciplina, elabora os pareceres que regulamentam esses currículos e fixa o "núcleo comum" de disciplinas para cada nível e série. Esse núcleo comum para cada área é depois rediscutido em nível estadual pelos Conselhos Estaduais de Educação, que emitem pareceres sobre os conteúdos específicos de cada disciplina, e possíveis disciplinas que podem ser acrescentadas ao núcleo comum, fixando o seu conteúdo. A base dos pareceres emitidos por estes conselhos (federal e estadual), as respectivas Secretarias de Educação Estaduais elaboram as "guias curriculares", onde são propostos os currículos

que terão vigência em cada um dos estados da federação. Essas "guias curriculares" servem de orientação para os autores e para as editoras. A base dessas "guias", são elaborados os diferentes conteúdos dos livros didáticos, que, via de regra procuram corresponder exatamente ao mínimo exigido. Em seguida, os livros produzidos e lançados no mercado por editoras privadas são submetidos à apreciação das comissões no momento credenciadas (federais ou estaduais), nomeadas para este fim.

Durante o Estado Novo, somente podiam entrar nas escolas públicas e privadas que quisessem o reconhecimento oficial, livros aprovados e recomendados pela CNLD (criada, como vimos, em 1938). Durante os primeiros anos do governo militar a COLTEDE teve função similar. A legislação de 1985 da Nova República não prevê a atuação de uma comissão específica. No entanto, a seleção dos livros é feita em listas fornecidas pela Diretoria do Livro Didático da FAE. A inclusão de um título nesta lista hoje é feita em relação ao custo do livro. Passados pelo crivo das comissões ou diretorias, os livros recomendados ou indicados passam a ser comprados pelo Estado (através dos organismos especialmente criados para este fim: INL, FENAME, hoje em dia a FAE) e distribuídos gratuitamente pelas Secretarias de Educação (estaduais ou municipais) ou pelas direções das escolas.

Explicitadas as premissas que condicionam e caracterizam a política do livro didático no Brasil e esboçado o procedimento geral pelo qual ele é controlado e distribuído pelo Estado, estamos em condições de partir para a análise **strictu sensu**, da política do livro didático no Brasil, buscando saber como esse tema vem sendo tratado pelos debatedores e pesquisadores da questão.

O material disponível sobre a política do livro didático no Brasil pode, **grosso modo** ser dividido em duas grandes categorias: (a) os decretos, leis, justificativas, exposições de motivos, etc., fornecidos e divulgados pelo governo central para regulamentar o livro didático, assegurar sua produção e distribuição pelo Brasil; e (b) as críticas feitas por intelectuais, políticos e cientistas a essa política do governo.

Fazem parte do primeiro grupo todas as publicações já citadas no presente tópico e no anterior, razão pela qual não se torna necessário retomar sua discussão. Voltaremos a elas quando isso se tornar necessário, à luz das exposições sobre o sub-tópico que se segue.

Fazem parte do segundo, grupo as discussões e interven

ções parlamentares dos deputados e senadores sobre a questão, registradas nas atas do Congresso. como essas discussões, cora raras exceções, nao atacam ou criticam a política oficial do livro didático, e sim se voltam para questionar e denunciar su postas distorções verificadas era textos de cartilhas e livros didáticos, discutiremos essas contribuições no tópicico dedicado i análise e crítica dos conteúdos do livro didático. São signi ficativas, ainda , para esse segundo grupo, as publicações lança. das pela Associação Brasileira de Técnica Educacional (ABT/ Rio)-, pela Fundação Brasileira para o Ensino da Ciência (FUNBEC/ Sao Paulo), bem como vários trabalhos isolados que vem sendo publicados de forma mais ou menos assistemática. É sobre esse grupo de trabalhos que concentrareraos nossa atenção nos pará grafos que se seguem. Antes de entrarmos no mérito da questão, parece útil fazer mais algumas referencias sobre as duas insti\_ tuições citadas, a ABT e a FUNBEC.

No Rio de Janeiro (ABT), um grupo de cientistas soci ais, era torno de Cláudio de Moura Castro e João Batista de Oli veira, vinha pesquisando entre outros temas sobre o livro didá tico, desde o inicio da década de oitenta, dando especial des taque ao aspecto político. A eles se associaram novos pesquisa dores da Fundação Getúlio Vargas e das universidades cariocas (como Maria Helena Bomény, Sonia Dantas Pinto Guimarães, Moisés Aron Pluciennik, Lizzie Lagaña e outros), lançando tris livros (Oliveira, J.B.A., 1983a, 1984a; Oliveira, J.B.A. et alii, 1984), dois artigos de revista (Oliveira, J.B.A., 1983b, 1984b) e vá rios textos mimeografados de circulação restrita. Todos esses textos discutem os aspectos políticos, econômicos e de conteú do do livro didático no Brasil, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas em relação ao material didático. Este grupo mostrou-se extremamente hábil para obter informações das mais distintas fontes. Entrevistou editores, professores, alunos; técnicos e assessores das Secretarias e do Ministério de Educa ção, explorou arquivos (como o da FGV/Rio sobre Capanema: CPDOC do Rio), analisou documentos, artigos, decretos-lei, organizara do mesas redondas (como a realizada no Rio, em 01/10/80, com a presença de editores, pesquisadores da ABT e da FUNBEC), e pro curou juntar as publicações já disponíveis sobre o- tema, na ocasião extremamente escassas.

"A inexistência de uma bibliografia sistematizada foi providencial: obrigou-nos a procurar, nos vários lugares possí veis, uma série de informações e trabalhos que permitiram uma visão bastante ampla - embora nao igualmente profunda - dos

contornos dentro dos quais se torna interessante fazer indagações sobre o tema." (Oliveira, J.B.A. et alii, 1984, p. 7). Essa situação está sendo revertida muito recentemente, pela atuação de duas equipes de pesquisa, uma integrada por pesquisadores da UNICAMP/Campi nas e a outra, por pesquisadores cariocas, provenientes das três universidades do Estado: UFRJ, UFFL, PUC, e outros grupos menores, dispersos pelo Brasil, como ainda teremos ocasião de mostrar.

A FUNBEC especializou-se em elaborar o material didático para as escolas na área das Ciências e encarregou diferentes equipes de pesquisa em São Paulo de levantarem informações e assessorarem teórica e empiricamente a produção do material didático. Suas pesquisas somente têm implicações indiretas para a política do livro didático e serão retomadas no tópico sobre os conteúdos psico-pedagógicos do livro didático (FUNBEC, 1976, 1978).

Examinando-se todos os estudos disponíveis sobre o assunto, podemos organizar a discussão da política do livro didático no Brasil nos últimos quinze a vinte anos em torno dos seguintes temas (pares antagônicos):

- . centralização **vs.** descentralização da política do livro didático ;
- . qualidade **vs.** quantidade do livro didático;
- . livro didático para todos **vs.** livro didático para os **carentes** .

#### **Centralização versus descentralização da política do livro didático**

A centralização das decisões da política do livro didático num único órgão, seja ele o INL, a FENAME, a FAE ou Cf mo for chamado no futuro, tem como vantagem a racionalização do processo decisório sobre o livro didático, sua escolha, financiamento, distribuição. Não há, como foi argumentado pelo próprio governo, duplicação de esforços, fazendo-se economia de pessoas e de recursos, apressando-se os trâmites burocráticos para viabilizar no começo de cada ano escolar o **livro didático** em sala de aula (cf. FAE/MEC: **Séries** retrospectivas-1984, Brasília, 1985). Os estudos de Oliveira et alii (1984) demonstraram, no entanto, que essas supostas vantagens, raramente tem funcionado, na direção apontada, verificando-se, ao contrário, o funcionamento extremamente lento do aparelho burocrático, pouco ágil para adaptar-se a impasses locais, surgidos por con

dições de mau tempo, problemas de transportes, armazenamento, greves de caminhoneiros, professores, pessoal servente, ou do correio ou até mesmo falta de papel no mercado, para imprimir as cartilhas, etc. (Oliveira, J.B.A. et alii, 1984, p. 116 e seguintes). Além do mais, um órgão centralizado é mais vulnerável à corrupção, registrada em praticamente todas as gestões responsáveis pelo livro didático, tendo de enfrentar o **lobby** das editoras, o favorecimento em licitações, o uso do material didático para campanhas eleitorais, favoritismos do poder local, etc.

A centralização das decisões impede, além disso, que outras tendências políticas e ideológicas entrem em cena, corrigindo distorções, criticando equívocos, propondo alternativas mais eficazes.

Os organismos com suas decisões centralizadas não aceitam críticas nem o controle por parte da sociedade, pecando, a longo prazo, por distorções, as quais não têm, assim, mecanismos de controle e revisão.

Oliveira et alii (1984) tomam explicitamente partido em favor de uma maior descentralização da política do livro didático, sugerindo que além dos estados e municípios também as escolas (diretores, professores, pais e alunos) participem do processo decisório, cabendo ao professor regente de classe a indicação final do livro didático com o qual pretende trabalhar. A descentralização confunde-se assim com a democratização radical do processo decisório.

Mo contexto da análise da centralização vs. descentralização cabe ainda analisar a polêmica surgida em torno da regionalização do livro didático (Oliveira, 1983a, 1983b).

Os adeptos mais radicais da regionalização propõem que se transfira para o professor em sala de aula a tarefa de confecção do seu próprio material didático e de sua cartilha (FEB: Projeto ABC, Brasília, 1985). Os defensores mais moderados compreendem por **regionalização** a adequação do conteúdo do livro didático, especialmente a cartilha de alfabetização, à especificidade cultural e lingüística da região em questão (Belloni, 1983; Silva, 1983). Por extensão, foi ainda incluída no projeto da regionalização a adequação das cartilhas às características específicas das crianças ditas carentes que vivem nas periferias urbanas e nas áreas rurais, em condições de pobreza (Mariz, 1982) .

A polemica que se desencadeou, em torno dos adeptos e dos críticos dessa política, não se limitou a debates, mesas-re

dondas, conferências e artigos de revista. Algumas unidades da federação assumiram o desafio no final da década de setenta, liberando verbas para que programas especiais pusessem em prática a idéia da cartilha regional. Mas essa idéia começou a tornar-se mais viável com um programa especial sugerido pelo próprio MEC, visando a melhoria das condições de alfabetização nas áreas rurais do nordeste. A partir desse programa, "foram delineados recursos para dez experiências regionais, algumas já iniciadas por conta própria em alguns estados, antes de 1980. Paralelamente ocorriam, no mesmo Ministério, algumas diretrizes de descentralização, uma das quais propunha a maior participação dos estados na política do livro didático." (Oliveira, J.B.A., 1983a, pg. 44).

Nos dez estados escolhidos do Norte e Nordeste do país, beneficiados por este programa, a elaboração da cartilha deveria ser fruto de uma pesquisa participante desenvolvida pela equipe, por assessores (em geral recrutados nas universidades federais do Estado) e pela comunidade. O projeto era gerenciado pelo MEC, através de uma assessoria técnica. Yara Esposito (1984) fez o relato sobre o andamento dos trabalhos em seu estudo encomendado pela Fundação Carlos Chagas e pelo INEP (Cartilhas e Materiais Didáticos: Critérios Norteadores **para** uma Política Educacional, São Paulo/Brasília, 1984), mostrando que não houve unanimidade na avaliação dos projetos por parte das equipes idealizadoras e executoras da proposta. Chamou atenção para o risco de que a regionalização reforçasse as desigualdades existentes, em vez de superá-las. Exemplificou essa advertência com a questão da linguagem regional (dialetal). Apoiando-se em Antonio Houaiss, alertou que a limitação da criança à fala de sua comunidade a restringe a um universo muito limitado, sendo necessário, via escola (e portanto através da cartilha), dar a essa criança a oportunidade de ter acesso a língua de cultura, com a qual se abrem seus horizontes para o mundo, além das fronteiras de sua comunidade ou favela. A necessidade de cora o auxílio da escola superar a "privação" cultural na qual vivem as crianças carentes das periferias urbanas e das áreas rurais tem sido defendida por outros autores (Freitag, 1984a e b, Freitag, c, Stella Maris, 1985), apesar das críticas, era parte justificadas, levantadas contra os "programas compensatórios" desenvolvidos no **slums** americanos, transpostos acriticamente para o contexto brasileiro (Patto, 1975, 1985) .

Essa tendência geral foi reconhecida pelo MEC, que, em

bora não abandonasse de todo a idéia da regionalização das cartilhas, ficou mais atento aos seus riscos e defeitos.

Um dos exemplos mais bem sucedidos de regionalização da cartilha foi o do Estado do Amazonas. Aqui um grupo de pedagogas, orientadas pela psicóloga Geraldina Porto Witter desenvolveu uma Cartilha (**Lendo e Escrevendo**, ed. Vetor, São Paulo, acompanhada de um **Manual do Professor**) que foi reformulada e melhorada no contexto da proposta da regionalização do MEC. Essa cartilha (**Cartilha da Amazônia**, acompanhada de um novo Manual) é hoje utilizada em toda a região norte, abrangendo os Estados do Acre, Roraima, Rondônia, norte do Mato Grosso e do norte do Pará. Segundo a autora, essa cartilha vem demonstrando a sua eficácia há mais de sete anos. Esse sucesso deve provavelmente menos às características regionais dos textos (considerando-se a heterogeneidade regional da imensa região abrangida pela cartilha) que à concepção flexível do material em relação aos níveis de desempenho das crianças. "Entre outras particularidades, vale lembrar que estes materiais partem das características e nível de desempenho dos alunos, os quais determinam, com seu comportamento as características intrínsecas do material ..." (Witter, 1983, p. 105).

Ao lado dessa experiência obviamente positiva, existem outras que foram realizadas com menos êxito, ou por motivos de força maior, como foi o caso do **Projeto Alfa**, desenvolvido no começo da década de setenta por Ana Maria Popovic e sua equipe em São Paulo (1972, 1973, 1974); vitimada alguns anos depois por acidente dramático; ou por razões de deficiência teórica e metodológica do próprio projeto, como foi o caso do **Projeto ABC**, concebido e praticado por alguns anos no Distrito Federal.

A metodologia didática desenvolvida pela pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e sua equipe (Ana Maria Popovic, Yara Esposito, **Maria Lucia Franco** e outras) visava a criança marginalizada nos grandes centros urbanos. Os materiais didáticos elaborados especialmente para essas crianças baseavam-se em estudos prévios, cuidadosamente elaborados. Neles procuravam-se respeitar os níveis de formação e informação das crianças de periferia, o ritmo de aprendizado, as condições sócio-econômicas, o nível cultural e lingüístico. A Editora Abril/S.P. assumiu a editoração desses materiais que eram comprados, inicialmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e distribuídos, gratuitamente pelas escolas da periferia da Grande São Paulo. Outros centros urbanos interessaram-se pela propos-

ta e passaram a adotar o material didático elaborado, temporariamente incluído nas listas de oferta da antiga FENAME, hoje FAE. Em 1985, as cartilhas e os livros didáticos ligados ao Programa Alfa (um, dois e três) foram suprimidos da lista distribuída pela FAE, alegando-se os seus altos custos. Professores da rede escolar pública de Brasília, São Paulo e outras capitais eram unânimes quanto à eficácia do Projeto, assegurando taxas de alfabetização bem acima das médias do país e de suas cidades. A desativação do Projeto Alfa não se deu, portanto, exclusivamente em consequência de uma fatalidade – a morte de sua idealizadora – mas com base no critério do custo do material didático, apesar de sua eficácia pedagógica, com provada por mais de uma década.

O Projeto ABC, desenvolvido por uma pequena equipe de pedagogas em torno de Ivonilde Morroni no Distrito Federal, tinha motivações semelhantes às do Projeto Alfa, concebido em São Paulo. Preocupadas com o baixo rendimento escolar de crianças do Núcleo Bandeirante, cidade satélite de Brasília, as educadoras em torno de Ivonilde Morroni não tinham o mesmo nível de qualificação científica, nem o apoio de um instituto de pesquisas educacionais do porte da Fundação Carlos Chagas para realizar o seu trabalho, o que explica o aspecto fragmentário e o cunho eclético da experiência, desenvolvida a partir de 1978 e expandida, em seu período de auge, para sessenta por cento da rede de ensino público do Distrito Federal (1985). O Projeto ABC se compunha de três peças essenciais para a concepção do programa regional de alfabetização: (1) um perfil de prontidão; (2) uma metodologia de ensino baseada na concepção do corpo (desenvolvido por Pierre Vayer, 1976, 1980, 1982 para deficientes mentais) e na "pedagogia do oprimido" (de Paulo Freire, 1969, 1972, 1982); (3) um teste de avaliação de leitura e escrita. O programa se destinava às crianças carentes de Brasília, em fase de alfabetização (cf. Fundação Educacional de Brasília: **Projeto ABC - Estudos Experimentais em Alfabetização**, Brasília, 1985).

Problemáticos nesse projeto são o seu ecleticismo teórico e metodológico (explicitamente ressaltados como vantagens pelos autores do projeto), sua concepção pedagógica baseada numa visão errônea da criança carente, considerada mentalmente retardada, e o abandono (durante os primeiros anos de alfabetização) do livro didático ou de qualquer material impresso. Além disso as autoras não recorrem, para documentar seus trabalhos, a experiências e elaborações anteriores, via de regra

mais bem fundamentadas. O Perfil de Prontidão, por elas elaborado é não apenas teoricamente eclético, reunindo elementos do behaviorismo, do holismo, do estruturalismo genético, mas qualitativamente inferior aos Testes ABC, de excelente fundamentação teórica, desenvolvidos nos anos trinta por Lourenço Filho (1935). Segundo este perfil, as crianças que se matriculam na 1-série primária do Distrito Federal, eram classificadas, no início do ano escolar, em três níveis de "prontidão" (adiantadas, lentas, atrasadas), sugerindo que se lhes desse um tratamento diferenciado. Na prática escolar, essa caracterização se revertia contra as crianças, desencadeando um mecanismo que não hesitaríamos em chamar "a construção social do débil mental." (Freitag, 1986, 1987).

Esses exemplos de regionalização do material didático evidenciam o risco e as distorções contidas nesta proposta. Boas intenções e engajamento pessoal em favor da criança carente não bastam para dar-lhe um atendimento satisfatório em sala de aula e no nível de qualidade mínimo exigido para a solução do problema da alfabetização do carente (Mello, 1984, p. 77-120).

A concepção do livro didático ou dos processos de alfabetização adaptados às especificidades regionais e sócio-econômicas das crianças carentes seria válida em contextos em que o nível médio de psicólogos, pedagogos, cientistas, professores, assessores e técnicos em educação, nas Secretarias de Educação, etc. fosse mais elevado. Nas condições de miséria e mediocridade do sistema educacional brasileiro, como um todo, e do baixo nível de qualificação da maioria dos agentes educacionais (entre diretores, professores e auxiliares de ensino), a regionalização muitas vezes foi sinônimo de improvisação e banalização. Por isso, a proposta da regionalização do livro didático, confeccionado em sala de aula por um professor despreparado, sobrecarregado (em termos de horas aula/semana e número de alunos/professor), carente de materiais didáticos alternativos e com crianças pauperizadas e desmotivadas não representou uma alternativa válida para a solução dos problemas didáticos em sala de aula e para a melhoria do rendimento escolar (Esposito, 1982; Oliveira, J.B.A., 1983a, 1983b). A regionalização do livro didático no Brasil somente teria condições de produzir um livro de melhor qualidade se ocorresse uma reestruturação global do sistema educacional e uma elevação geral do nível de profissionalização de todos os agentes envolvidos.

Primeiros passos nessa direção estão sendo dados por um grupo de pesquisadores e educadores de Porto Alegre, ainda

em fase experimental, mas com uma experiência pedagógica de quase dez anos de trabalhos intensos e de boa qualidade. A equipe do GEEMPA (Grupos de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação, 1986) coordenada por Esther Grossi (1984, 1985) está desenvolvendo um projeto de alfabetização nas periferias pobres de Porto Alegre, que utiliza materiais didáticos e uma metodologia de ensino fundamentados na psicologia genética de Jean Piaget. O grupo (GEEMPA - originalmente Grupo de Estudos do Ensino de Matemática de Porto Alegre) preocupou-se, de início, com a elaboração de materiais didáticos adequados para o ensino de matemática, mas reformulou seus objetivos diante do fracasso escolar generalizado das escolas públicas gaúchas. Hoje trabalha com materiais didáticos para as primeiras séries em fase de alfabetização, inspirados na psicologia piagetiana, obtendo, desde então, uma taxa de aprovação acima de noventa por cento. Esse projeto mostra que em condições específicas, a regionalização pode obter frutos positivos, que pressupõem, no entanto uma densidade cultural maior e um nível de qualificação de pesquisadores, educadores e técnicos da educação bem acima da média brasileira.

Cabe, ainda, lembrar que a regionalização, mesmo em condições propícias, somente faz sentido para os níveis iniciais de alfabetização. Seria inconcebível e provinciano pensar na elaboração de livros didáticos especializados para literatura, ciências sociais e naturais, para as séries mais elevadas, em nível regional ou no contexto imediato da sala de aula. A partir da segunda ou terceira séries primárias, a concepção de um livro didático-regional seria contraproducente, já que a função central do livro didático, *text-book*, *manuel scolaire*, *libro-texto*, é apresentar de forma simples, clara, lógica e sucinta o corpo central de conhecimentos de uma dada disciplina ou área do saber (cf. Oliveira, J.B.A., 1983a; Oliveira, A., 1961; Grisi, 1951).

#### Qualidade versus quantidade nos livros didáticos

A dimensão da qualidade certamente terá de ser retomada quando avançarmos para a análise do conteúdo dos livros didáticos no tópico seguinte. Neste tópico, sobre a política do livro didático, gostaríamos de limitar-nos à discussão de dois aspectos, os mais relevantes do ponto de vista político: a avaliação do livro didático e a polêmica em torno do livro descartável.

Desde que o Estado se dispôs a fornecer gratuitamente os livros didáticos às crianças matriculadas em escolas públicas, foi levantada a questão da **qualidade** destes livros, tendo em vista a quantidade de aproximadamente trinta milhões de alunos de primeiro grau, matriculados na rede pública, que deveriam receber pelo menos um livro, segundo os objetivos declarados do PLIDEF. Sabe-se que até hoje essa meta não foi alcançada. Mas, mesmo que isso já tivesse ocorrido, as necessidades objetivas não teriam sido atendidas, já que a partir da segunda série primária se impõe a diferenciação do ensino em diferentes áreas do conhecimento (expressão e comunicação, estudos sociais, ciências, matemática, etc.), cada uma exigindo seu próprio livro didático.

Hoje o governo fornece gratuitamente mais ou menos cinquenta milhões de livros didáticos por ano, para as escolas públicas de todo o país (no México, com uma população bastante inferior a brasileira, são mais de oitenta milhões, cfe. Bertussi, 1986), encarregando-se assim da compra de praticamente cinquenta por cento da produção nacional de livros.

Dentro dessa política governamental, fixada no PLIDEF e na nova Política Nacional do Livro Didático (1985), levantaram-se duas questões fundamentais. Primeiro, a medida que o governo brasileiro e o grande financiador do livro didático, não teria ele também o direito e o dever de velar pela qualidade desse livro? E, segundo, tendo em vista a escassez de recursos para o setor educacional era geral, e do livro didático, em especial, não seria recomendável reduzir os gastos anuais do livro didático (estimados em Cz\$ 2,5 a Cz\$ 3,0 bilhões de cruzados), buscando edições de maior durabilidade e longevidade, através de livros reutilizáveis?

Essas perguntas poderão ser respondidas com a análise de dois tópicos: a **avaliação do livro** didático por comissões/comitês designados pelo governo federal ou estadual, por um lado, e a questão do **livro descartável**, por outro.

Vimos, pelo histórico do livro didático, que nos anos 1938, 1969, 1984 foram criadas comissões/comitês especialmente encarregados em avaliar a qualidade dos livros didáticos produzidos pelas editoras particulares. De início, havia a mera intenção de **autorizar** o livro para o uso (ou não) na rede pública. Recorria-se para este fim à CNDL, criada em 1938. Posteriormente, atribuiu-se a tais comissões a função de avaliação e seleção dos livros, determinando quais seriam comprados pelas Secretarias de Educação para posterior distribuição gratuita.

Hoje, a Diretoria do Livro Didático da FAE indica uma lista de livros da qual o professor escolhe o de sua preferência. Muitas vezes, a avaliação do livro tinha de passar por vários níveis, seguindo-se à avaliação ou indicação em nível federal a avaliação e indicação em nível estadual. Nestes casos, o governo federal delegava as funções aos Estados, que, para este fim, criavam suas próprias Comissões Estaduais ou – como foi o caso de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais – Fundações (Fundação para o Livro Escolar de São Paulo; Fundação Estadual do Livro, etc.).

A existência de comissões ou instituições estatais, encarregadas da avaliação da qualidade do livro didático, implica uma série de riscos e problemas que vale a pena discutir.

- (a) Existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança.

Os esforços realizados na elaboração de esquemas formais de avaliação fracassaram pela dificuldade de encontrar um denominador comum que permitisse dar conta de vários aspectos simultâneos, desde a apresentação física do livro (cores, capa, papel, tipo de letra, desenhos), até os aspectos de conteúdo: fundamentação psico-pedagógica da matéria apresentada, atualidade dos dados em relação ao avanço do conhecimento em uma área específica, e os elementos ideológicos explícitos ou implícitos no material apresentado, etc. (cf. COLTED, 1969; Matos & Carvalho, 1984; Vieira, 1984; Oliveira, J.B.A., 1983; Goldenberg, 1979).

- (b) Diante desse quadro é fácil, para governos autoritários, fixar supostos critérios de qualidade para assegurar monitoramento político-ideológico do conteúdo curricular. Neste caso, as comissões podem assumir (e assumiram em diferentes momentos da política brasileira) a função de censores do Estado (COLTED, 1971).
- (c) Não há nenhuma razão plausível para supor que funcionários públicos ou pessoas de confiança (política) do Ministro tenham mais competência para avaliar a qualidade dos livros que as equipes de pesquisa, comissões de autores, professores ou alunos que usam o livro. Ao contrário, a competência desses funcionários precisa ser permanentemente questionada, já que eles estão sujeitos a pressões políticas de

seus superiores ou ao **lobby** das editoras, podendo transformar-se em cabos eleitorais de políticos (prefeitos e governadores) ou em agentes de venda disfarçados das editoras (Oliveira, 1983a).

Ate agora, nem no Brasil, nem no exterior foram encontradas soluções ideais, que atendessem a todos os interessados no livro didático no que diz respeito a avaliação de sua qualidade. Em nosso entender, a modalidade mais satisfatória seria a criação de comissões mistas, integradas por representantes de todos os setores da sociedade, como vem sendo praticado em alguns países como a Suíça, Austria e Alemanha Federal (Laender) .

Resta lembrar que a defesa da qualidade do livro didático implica um esforço coletivo não somente de avaliação justa, mas também em um esforço financeiro, para assegurar um produto que não tenha somente valor de troca mas efetivamente valor de uso para o aluno.

É no contexto dessa discussão que se insere a polêmica gerada em torno do **livro didático descartável**.

O livro descartável reúne o texto de leitura e o caderno de exercício, em um mesmo e único compêndio. Seu uso é calculado para o período de um ano letivo, no final do qual o livro é desativado. Por isso mesmo, ele acabou sendo feito em papel de má qualidade, sem durabilidade, para baixar os custos e aumentar as tiragens.

O livro descartável, contendo as lições de casa e os exercícios para os alunos, orientou-se na técnica do ensino programado por unidades, totalmente individualizado. Alegou-se a vantagem de que assim a criança faria seu aprendizado, seguindo o seu próprio ritmo, independizando-se do nível médio da turma.

Essa forma de conceber o ato da aprendizagem baseia-se na teoria do estímulo e da resposta, desenvolvida por Pavlov na União Soviética e retomada nos Estados Unidos por Thorndike (teoria do comportamento operante) e Skinner (teoria behaviorista). Segundo essa vertente da psicologia, o aprendizado se dá através do condicionamento e do reforço de respostas positivas. As respostas certas são positivamente sancionadas e permitem o avanço da criança para a unidade seguinte do livro; respostas erradas (numa proporção não aceitável), exigem novos exercícios daquela unidade, até que a criança acerte a quantidade de respostas consideradas suficientes para prosseguir em direção à próxima unidade. O aprendizado se dá, pois, colocando a "cruzinha" no lugar certo. Não se enfatiza ou valoriza a

compreensão do conteúdo do problema. O reforço é externo e não é acompanhado de processos mentais e da estruturação interna do conhecimento. A matéria é apresentada oferecendo regras práticas de solução de problemas, sem que se de o embasamento teórico necessário para a sua compreensão profunda.

A criança é concebida como alguém que reage a estímulos que o livro lhe oferece; em verdade é vista como uma tabuleira **rasa**, na qual o ensino programado vai depositando os seus ensinamentos. A ênfase está na reação a uma ação (ou estímulo) vindos de fora dela.

O livro descartável, ao implicar em uma forma específica de ensino, implica também uma concepção mecânica do funcionamento do organismo humano (daí comportamento "operante", "behaviorismo").

A moderna psicologia da criança rejeita essa concepção do comportamento e aprendizado humano, sugerindo um modelo teórico alternativo, de outra qualidade. Trata-se, via de regra, de modelos cognitivos que têm uma visão dinâmica do processo de aprendizado, em que a criança tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento, baseado em uma interação da criança com seu meio, representado por pessoas e objetos (Piaget & Inhelder, 1967; Wallon, 1979; Vigotsky, 1932 e muitos outros).

Ao optar pela introdução do livro descartável, o governo militar aceitou, também, a concepção psico-pedagógica do aprendizado, calcada no behaviorismo, rejeitando o modelo alternativo das teorias cognitivas. Essa opção ocorreu no justo momento em que norte-americanos e europeus criticavam essa posição teórica e ideológica (Case & Bereiter, 1984; Michelelel, 1981). Hoje, nos Estados Unidos e na Suécia, o livro descartável não é recomendado pelos governos para as séries superiores, por não permitir o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da dimensão crítica (cf. Priuret, 1981, pg. 195).

No Brasil, o livro descartável passou a reinar durante uma década e meia, já que sua introdução fora assegurada pelos técnicos americanos da USAID que assistiram os vários governos militares a partir de 1964, alegando-se a falta de "know-how" por parte dos funcionários de instituições brasileiras (Roraenelli, 1979, p. 214). As editoras nacionais passaram a editar indiscriminadamente este tipo de livro que no início da década de oitenta já ocupava noventa por cento da produção geral de livros didáticos. Isso significa que atualmente estão sendo produzidos entre vinte e trinta milhões de livros descartáveis, de qualidade discutível, promovidos e financiad

dos pelo Estado.

O novo Plano Nacional do Livro Didático, que entrou em vigor com o advento da Nova República em 1985 procura reintroduzir o livro durável, que possa passar de pai a filho e irmão a irmão. Isso implica, inicialmente, uma melhor qualidade do material (capa, papel, cor, tipo) da edição. Mas, se essa melhoria da qualidade externa do livro não for acompanhada de uma melhoria na qualidade interna, i.e. na revisão psicopedagógica e de conteúdo do livro, o decreto presidencial de 1º/08/85 permanecerá letra morta como tantos outros.

A política do livro didático **para os carentes ou para todos?**

A política do livro didático no Brasil, desde seu começo, teve em mente a criança sócio-economicamente desprivilegiada. Já no Decreto nº 1.006 de 30/12/38 havia uma passagem que fazia referência "às crianças necessitadas" (cap. I, art. 89). Para elas se propunha a entrega dos livros didáticos gratuitamente, financiados pelas caixas escolares que deveriam ser organizadas em todas as escolas primárias do país (Oliveira, A., 1986, cf. p. 39). Mas foi durante o governo militar que a política do livro didático foi assumindo cada vez mais a conotação de uma **política assistencialista para a criança carente**, ao ponto de, no final do governo militar, ambas praticamente se confundirem.

A identificação da política do livro didático com uma política de assistência ao estudante carente persiste na Nova República. A Fundação de Assistência ao Estudante se compreende hoje como uma instituição exclusivamente assistencialista, voltada para o menor carente.

Essa opção da política educacional oficial pelo carente e problemática em dois sentidos. Primeiro, o Estado não é responsável apenas por aquelas camadas populares, ditas "carentes" mesmo que se trate da maioria da população escolar. E, ao utilizar a escola como central de atendimento de saúde, distribuidora de alimentos (também para crianças fora da escola) material e livros didáticos, etc., o Estado está reforçando a função assistencialista da escola e negligenciando a sua verdadeira função educadora, de preparar as novas gerações brasileiras para a vida em sociedade enquanto cidadãos e profissionais.

A concepção assistencialista da política educacional representa a nosso ver um desvirtuamento da concepção original da escola e do processo educativo. Esse processo somente se

torna compreensível, se o situarmos no contexto mais amplo das transformações estruturais da sociedade brasileira ocorridas durante o governo militar e os governos populistas / desenvolvimentistas anteriores.

A verdade é que o Estado brasileiro vem se descomprimindo gradativamente com a educação. Esse fato é evidência da redução anual de verbas para a educação. Assim, o orçamento do MEC em 1985 correspondia a exatamente vinte por cento do orçamento de 1980. Mas, justamente neste ano, o então Ministro, Eduardo Portella, havia criticado publicamente a pouca atenção dada pelo governo militar à educação e a insuficiência dos recursos (cf. Veja de 15/10/80). Surge, no entanto, um paradoxo: o abandono da educação é inversamente proporcional à atenção dada pelo governo ao livro didático.

Comparativamente, é mais fácil ao governo investir em programas assistencialistas do que buscar a superação das contradições profundas que caracterizam a estrutura de classes brasileira. O assistencialismo, adotado pelo Estado, para corrigir, na superfície, a deterioração sistemática da força de trabalho, foi assumindo dimensões cada vez maiores, levando, no início da década de oitenta, a uma série de programas de atendimento das populações carentes das periferias urbanas (habitação, saúde, educação, etc.). No contexto dessas medidas que se cria também a FAE, integrando vários programas de assistência à criança carente, anteriormente dispersos por outros ministerios e organismos estatais (PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, a chamada "merenda escolar", o PLIDEF - Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental, Programa de Bolsas de Estudos, Programa de Literatura Infantil em Sala de Aula: "Salas de Leitura") (FAE/MEC: Programas de Assistência ao Estudante, Folheto, Brasília, 1984).

A política assistencialista do Estado não cessou com o advento da Nova República; ao contrário, é reforçada justamente no campo da educação. No programa **Educação para Todos**, o governo lança, ainda em 1985, além de medidas de melhoria do sistema educacional, um programa de distribuição de leite que deveria abranger também os irmãos das crianças escolarizadas que ainda não estivessem frequentando a escola. Dois anos depois, o governo promete dar alimento aos carentes durante dez meses, abrangendo um total de trinta milhões de habitantes das periferias urbanas e da área rural (cf. **Jornal de Brasília**, de 25/04/1987).

O quanto o País já considera a existência das popula

ções carentes um dado inevitável e insuperável da sociedade brasileira, um fato com o qual se terá de viver no dia-a-dia, daqui para frente, se evidencia no texto do Anteprojeto Constitucional, elaborado pela Comissão Afonso Arinos. Ele propõe a criação de um Fundo Contábil Especial "de natureza permanente", com dotações orçamentárias da União, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios, para atender a programas de assistência às populações carentes e marginalizadas em todo o território nacional ..." (cf. Cap. VII, Artigo 379, p. 51 do Diário Oficial - Suplemento Especial de 26 de setembro de 1986; grifo nosso; B.F.; V.M.; W.C.).

Só fazemos votos para que a Constituinte **nao** acate essa proposta do Anteprojeto e **insista em reformas de base** (agrária, tributária, distribuição de renda, garantia de emprego, habitação, saúde, educação, etc.), que dispensem as políticas assistencialistas, meros paliativos para as mudanças necessárias que a sociedade brasileira hesita em fazer há mais de meio século.

Nesse momento, a política do livro didático poderá voltar a ser uma política voltada para todos. Os livros didáticos poderiam ser bons em qualidade e suficientes em quantidade, não se dirigindo prioritariamente às crianças "carentes", porque elas deixariam de ser carentes.

### Conclusões

A revisão da bibliografia sobre a política do livro didático no Brasil permite tirar algumas conclusões provisórias:

- (a) São poucos os estudos que no Brasil se ocupam da dimensão política do livro didático, apesar do caráter estratégico dessa dimensão para a compreensão de todas as demais (econômica, psico-pedagógica e ideológica). Nos textos governamentais sobre o assunto, a questão é tratada de forma técnica, burocrática e preferencialmente assistencialista, **como** acabamos de ver, não havendo, por parte do governo uma avaliação política da questão. Os documentos oficiais limitam-se a discutir números, recursos, cronogramas e se "auto-avaliam" contabilizando as realizações (cf. FAE/ MEC: **Programas de Assistência ao Estudante - Séries Retrospectivas 1970-1984**, Brasília, 1985).

A crítica à política do livro didático restringiu-se, quase exclusivamente, a pronunciamentos isolados de políti

cos e intelectuais e ao grupo de estudiosos da ABT em torno de João Batista Araújo e Oliveira. Este pesquisador, temporariamente membro do Comitê do Livro Didático pareceu nos um dos mais lúcidos analistas da questão, não obstante as divergências de opinião que pudésemos ter em relação a um ou outro tópico.

- (b) A falta de uma discussão mais ampla, envolvendo políticos, tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores faz com que as decisões em torno do livro didático fossem tomadas por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, e sua distribuição efetiva e gratuita nas escolas, dentro de uma escala de prioridades cuidadosamente elaborada.

Por isso os diferentes governos têm vacilado entre a centralização e a democratização da política do livro didático, oscilando de um extremo a outro. Ora, são indesejáveis tanto o excesso de centralização (que culmina em censura político-ideológica do livro didático) quanto uma democratização falsamente compreendida, que atribui ao professor despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras, a tarefa da escolha do livro

- (c) Quem se beneficiou dessas falhas foi o setor livreiro que na incapacidade do governo de gerir de forma responsável a política do livro didático, lançou em grandes quantidades milhões de livros descartáveis de má qualidade pelo Brasil a fora, fazendo seu grande negócio, mas prejudicando sistematicamente as crianças, especialmente as "carentes", para as quais o livro didático é muitas vezes o único livro ao qual têm acesso.
- (d) A pauperização geral, nos últimos anos, de grandes contingentes da população brasileira, caracterizadas como populações carentes de recursos pela terminologia oficial do governo e acompanhada de uma redução gradativa de recursos destinados à educação, transformou a política do livro didático no Brasil (**nos** últimos quinze a vinte anos) em uma política assistencialista, destinada exclusivamente a criança carente.
- (e) A política do livro didático no Brasil permanece, apesar das inegáveis boas intenções da Nova República, uma colcha

de retalhos, composta de decretos fragmentários, de resto "pouco respeitados, que não chegam a constituir uma política integrada, sistemática, e voltada para transformações sociais profundas.

### Considerações gerais

O tópico anterior nos revelou que o Estado figura como agente principal da política do livro didático, sendo praticamente o único responsável pelo processo decisório em relação ao conteúdo e ao uso do livro. Mas a atuação do Estado não se limita à esfera política; pois é o próprio Estado que estabelece as coordenadas da **economia do livro didático**, fixando o volume e o ritmo de sua produção.

A atuação do Estado na esfera econômica assume, no Brasil características distintas, comparadas às dos países socialistas ou do México, onde o próprio Estado imprime os livros-texto, contrata os seus autores e reformuladores e assegura a distribuição gratuita pelas escolas oficiais. O modelo brasileiro assemelha-se mais ao francês ou alemão, onde a produção do livro – desde a formulação de seus conteúdos, até sua confecção técnica – é assegurada por editoras particulares, das quais o Estado compra o produto pronto, depois de ter passado pelo crivo das comissões de avaliação.

Verdade é que o roteiro que orienta a formulação dos conteúdos de um Livro didático específico, consubstanciado nos currículos mínimos (guias curriculares) é definido pelas várias instâncias estatais, que com isso fazem indiretamente sua encomenda aos livreiros. Estes, atendendo o pedido do Estado, esperam corresponder à sua expectativa, já que ele será o **grande** comprador de quase toda a produção editorial do livro didático. A fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível as guias curriculares, o que em parte explica, no que tange o conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. As variações ocorrem meramente na forma de apresentação e diagramação do livro.

Desta forma, o Estado interfere no processo de produção do livro didático na **entrada**, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e **na saída**, isto é, no final do processo produtivo, transformando-se em comprador.

Mas a atuação do Estado não termina aí. Ele ainda participa em várias etapas intermediárias do processo de produção, circulação e consumo da mercadoria-livro. Como comprador de matéria-prima (papel, tinta, máquinas, etc.) ele assegura os estoques do mercado; como organizador dos transportes do li

vro pronto, ele promove sua entrega nas escolas, fretando cami\_ nhoes, barcos, lombos de burro (cf • entrevista de Carlos Pe\_ reira, Presidente da FAE a **Leia** de dezembro de 1986); e, como divulgador do livro, funciona como seu intermediário e comerci alizador, fornecendo listas dos livros- produzidos aos profes sores de escolas, para que estes possam fazer a sua escolha. Em certas ocasiões, o Estado ainda assumiu as funções de avali ador da qualidade do livro ou de censor.

O envolvimento múltiplo do Estado com o livro didáti\_ co e a relação ambígua com seu processo produtivo confirma a tese de Offe (1984) de que o moderno estado capitalista assu me, em suas múltiplas facetas, o papel do grande articulador, preocupado em manter e reproduzir o capital global, preservali do as relações de produção e o mecanismo de mercado que o sus\_ tentam. A política do livro didático no Brasil é uma bela ilus\_ tração dessa tese, fazendo-se as adaptações necessárias para uma sociedade dependente, em que o Estado assume simultaneamen- te as características de regulador do mercado, investidor. e consumidor, atenuando, com suas medidas, as tensões sociais e atendendo, ao mesmo tempo, os interesses dos setores empresari ais privados (vide também Freitag, 1985b).

O aprofundamento dessa temática terá de ser feito em outra parte. Para os fins deste ensaio, basta ressaltar que a economia política do livro didático é indissociável da políti ca social do Estado.

como já ocorreu no caso da dimensão política, também a questão econômica do livro didático tem sido pouco discuti da. Políticos, técnicos e cientistas brasileiros evitam o estu do dessa questão, contrastando negativamente com seus colegas estrangeiros. Apesar de uma bibliografia escassa e da circuns tância de que os níveis de aprofundamento da questão nem sem pre correspondem aos desejáveis padrões científicos de excelen cia, a economia do livro didático pode ser focalizada a partir de pelo menos tres ângulos: (a) os gastos públicos com o livro didático (FAE/MEC: **Programas de Assistência**, 1985); (b) a pro dução do livro didático pelas editoras (Weissmann, 1982; Oli veira, J.B.A., 1983a); e (c) a qualidade da mercadoria livro didático (Affonso, 1981).

#### **Os gastos públicos com o livro didático**

Em sua introdução recente ao estudo dos conteúdos e da me todologia dos livros didáticos brasileiros, Nilda Alves (1986) chamou

atenção para os recursos volumosos, mobilizados pelo Estado para financiar a distribuição gratuita do livro didático nas escolas públicas.

"O Programa Nacional do Livro Didático, de responsabilidade da FAE - Fundação de Assistência ao Estudante, comprou, para a distribuição em 1986, a estudantes de todo o país, aproximadamente 45.000.000 de livros didáticos, dos quais, a maior parte, livros que atingem da alfabetização à 4- série do 1º grau. Se dermos aos livros um preço médio de Cz\$ 30,00, podemos afirmar que a nação brasileira gastou por volta de Cz\$ .. 1.350.000.000,00 na compra destes livros, ou seja, em outra 'moeda', o correspondente a 1.679.000 salários mínimos, ou ainda, o que 129.000 operários ganharam este ano, caso recebessem salário mínimo e tivessem 139." (Alves, N. 1986, p. 1).

À luz desses dados, a autora conclui que, hoje, o livro didático é no Brasil uma **questão nacional**, e, ao mesmo tempo, uma questão de incerteza econômica para as editoras. Dos 45 milhões de livros, aproximadamente 41 milhões foram fornecidos por apenas 10 editoras, que assim se beneficiam de 92.2% das vendas do livro didático para o Estado. Em outras cifras, dos 800 títulos oferecidos pela FAE em seus catálogos aos professores da rede pública, 474 eram lançados por apenas dez editoras.

Para fornecer ao leitor dados precisos sobre os gastos públicos com o livro didático nos últimos quinze a vinte anos, basta remetê-lo as tabelas cuidadosamente montadas pelos estatísticos da FAE/MEC, graças às informações disponíveis sobre gastos na extinta FENAME.

Dos vários programas do livro didático, desenvolvidos a partir de 1971 com a criação do Programa do Livro Didático (PLID), somente o PLIDEF sobreviveu até hoje, encarregando-se do ensino fundamental (PLIDEF). O ensino médio (PLIDEM), o ensino supletivo (PLIDESU) e outros programas, como o de condições, programa de ensino de computação, etc., foram desativados no início da década de oitenta, como revela a tabela que se segue. Essa tabela (1) e o respectivo gráfico dão uma visão geral nítida dos investimentos do governo com o livro didático em todas as variáveis do programa, nas últimas duas décadas.

A Cabeia (1) mostra que, de 1970 a 1984, os recursos aplicados cresceram sistematicamente. Desta forma foi possível triplicar as aquisições de cartilhas e livros-texto (livro didático), e quadruplicar as tiragens de manuais do professor. Mas a tendência ao crescimento não se deu de forma homogênea para ambas as categorias de livros. Em 1977» há uma queda ver

**TABELA 1.**  
**BRASIL — PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO — ENSINO FUNDAMENTAL - PLIDEF**  
**TÍTULOS, TIRAGEM E RECURSOS APLICADOS — 1971-84**

ANO	AQUISIÇÃO E/OU CO-EDIÇÃO				RECURSOS APLICADOS (Cr\$1 000)	
	TÍTULOS	TIRAGEM				
		LIVRO	MANUAL	CADERNO/ATIVIDADE		TOTAL
1971	114	7057 637	175 496	-	7 233 133	20 761
1972	212	7 812 857	225 998	-	9 038 855	24 056
1973	223	7 343 945	215 663	-	7 559 608	32 297
1974	220	6 965 629	234 212	-	7 199.841	46 479
1975	235	10 423 190	347 553	-	10.770.743	35 542
1976	292	10 675 370	520 408	-	11 195 778	111 752
1977	112	18 904 428	610 850	-	19 515 278	218 107
1978	165	17 788 313	578 285	-	18.366 598	274 733
1979	233	16 209 779	528.971	-	16 738 750	360 731
1980	325	14 096 206	462 958	-	14 559 164	543.579
1981	239	10 112 308	335 923	-	10.448 231	754 741
1982	346	11 828 304	464 735	-	12 293.039	1 709 989
1983	(1)	1 1 748 691	469 878	166 518	12 385 087	3 433.632
1984	(1)	20 720 018	830 037	44 236	21 594 291	26 198 163

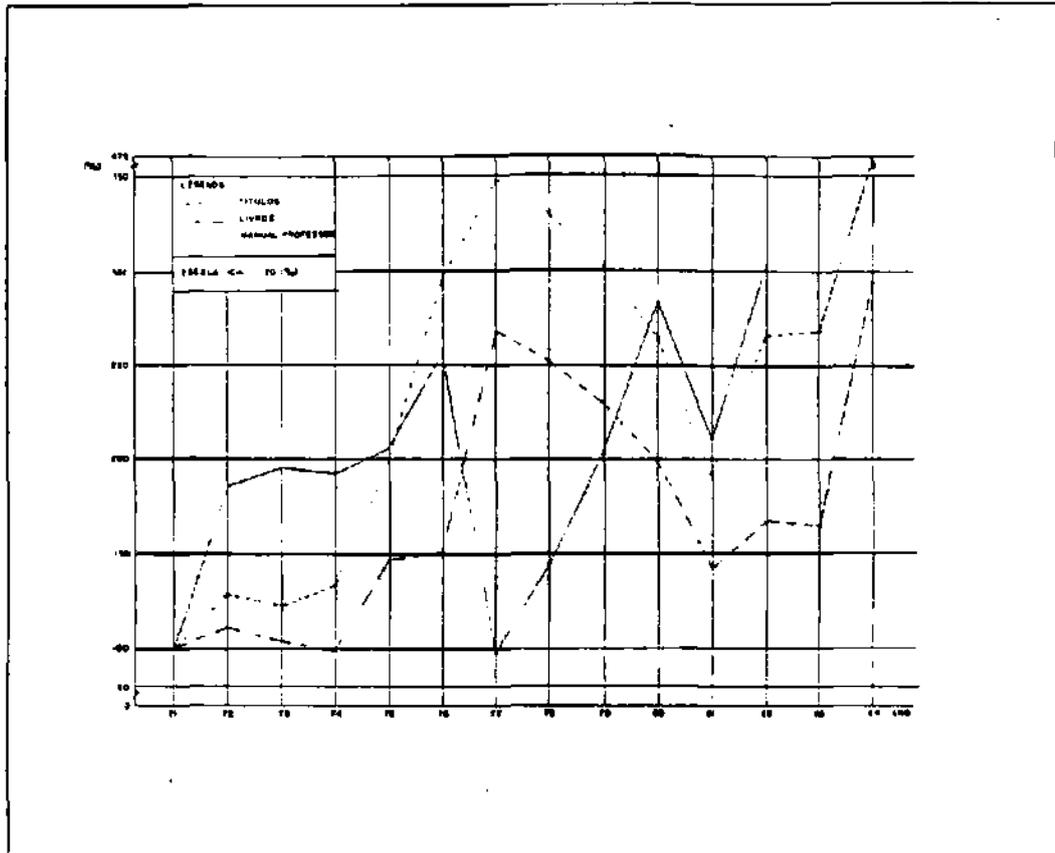
FONTES: Relatório FENAME 1972 82

FAE Relatório de Atividades 1983

FAE/DAOP 1984 Nota: A distribuição dos exemplares se dá no ano imediatamente seguinte ao investimento (licitação e co-edição) (1) A quantidade de títulos refere-se somente à 1ª Fase.

Fonte: MEC/FAE: Programas de Assistência ao Estudante -  
Séries Históricas 1970/1984

**GRAFICO 1.**  
**BRASIL — EVOLUÇÃO DO PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO — ENSINO**  
**FUNDAMENTAL A NÍVEL DE TÍTULOS, LIVROS E MANUAL DO PROFESSOR —**  
**1971-64**  
**ANO BASE: 1971**



Fonte: FAE/MEC: **Programas de Assistência ao Estudante**  
 Séries Históricas 1970/1984  
 Brasília, 1985, página 55.

tiginosa no lançamento de novos títulos, mas um aumento substancial de. lançamento de manuais do professor, reflexo da conscientização por parte do Estado de que o livro didático administrado em aula por um professor desorientado e mal informado perde seu valor didático. Outra data que chama atenção na tabela i o ano de 1983, em que se volta a editar cadernos-texto, o que revela uma primeira tendência de recuo em relação à política de favorecimento do livro descartável. com a edição de cadernos em separado facilitou-se a volta ao livro durável, de boa qualidade, reutilizável por vários alunos. Essa tendência se fortaleceu, como já sabemos, cora o novo Programa Nacional do Livro Didático, lançado no segundo semestre de 1985 pelo Presidente Sarney.

A meta da FAE para o ano de 1987 foi distribuir 52 milhões de livros, fazendo-se assim um esforço de aumentar em 10% os investimentos públicos no livro didático. com isso, a FAE deverá chegar a Cz\$ 2,5 a Cz\$ 3,0 bilhões de cruzados de gastos anuais, somente para o livro didático (cf- entrevista concedida pelo Presidente da FAE a Lucy Aiala da **Leia** em dezembro de 1986).

#### A produção do livro didático pelas editoras

O Estado transfere, pois, anualmente um capital de aproximadamente três bilhões de cruzados (no valor da moeda corrente) para o setor privado das editoras. Isso já valeu à FAE a reinterpretação de sua sigla: ela nao seria uma Fundação de Assistência do Estudante, e sim uma Fundação de Apoio às Editoras.

Segundo dados publicados pelo Sindicato Nacional de Editores do Livro (SNEL), o mercado do livro didático vem sendo disputado por aproximadamente 30 editoras especializadas na área. No entanto, já vimos que somente 10 dessas editoras controlam mais de 92% da produção consumida pelo Estado, deixando os 10% restantes para quase 400 editoras que participam do mercado (cf. Oliveira, J.B.A. et alii, 1984, p. 83). Dois terços da produção de livros didáticos se destinam para o primeiro grau, com ênfase nas quatro primeiras séries.

Ao receberem da FAE as listas de encomenda de livros por parte dos professores, as editoras já conhecem as tiragens para cada título que será comprado pelo governo, podendo fazer tranquilamente a sua programação, sem maiores riscos. Mesmo assim, uma editora raramente lança um único título para uma

determinada área e série. Em geral elas preferem oferecer uma maior variedade de títulos, o que lhes pode valer uma fatia maior do mercado. Certos editores inclusive aceitara entrar em co-edicoes com a FAE, mesmo nao prevendo -nenhum lucro, porque o Estado paga adiantado uma parte da tiragem. "Isso de certa forma, é mais vantajoso do que você vender no mercado e depois, para ter capital de giro, ter que descontar duplicata em banco e pagar mais de 200% ao ano de juros." (cf. declaração de um editor, reproduzida em Oliveira et alii, 1984, p. 85).

Em geral, vale a regra de que quanto maior a tiragem e a certeza da venda, maior a redução dos custos da edição e, portanto, menor o preço unitário do livro. Mas como uma edição depende de uma série de outros fatores, essa regra nem sempre se aplica.

Weissmann (1982) elaborou um cálculo do custo de um livro hipotético, considerando as seguintes características do livro: 160 páginas, 4 cores, capa a 4 cores durável; formato 21 x 27,5 cm, papel com variações de 4 tipos (I a IV). As variações que daí decorrem no preço da unidade estão reproduzidas na tabela (2).

Weissmann (1982) e Oliveira, J.B.A. (1983a) asciare cem que o cálculo do custo do livro didático é extremamente difícil nao somente pelas múltiplas variáveis a serem considera das, mas também pela imprevisibilidade de variações que podem ocorrer em relação a um ou outro componente (falta de papel, tinta, etc.). Oliveira lembra em especial que no cálculo dos custos nao basta apenas levar em consideração as variáveis técnicas da produção do livro, mas também "o contexto das políticas vigentes para encomendas e compras, as normas técnicas que limitam a utilização de certos tipos de papel e outras matérias primas, etc." (Oliveira et alii, 1984, p. 81; Oliveira, J.B.A. , 1983a, p. 55 e seguintes; Albuquerque, 1976).

A qualidade da mercadoria: livro didático

É" da combinação dos vários fatores acima referidos que dependerá a qualidade do produto: o livro didático.

No tópico anterior, já abordamos a questão da qualidade do livro didático, tratando dos livros descartáveis, de pouca duração. Vimos que esse tipo de livro perfazia 90% da produção total de livros didáticos, abrangendo um total de cerca de 30 milhões de livros. Em documento preparado pela Câmara Brasileira do Livro (1981), dirigido às autoridades públicas, os livreiros apontam as razões para essa forma do livro: (a) seu baixo cus

TIRAGEM: 50.000			TIRAGEM: 100.000			TIRAGEM: 500.000			TIRAGEM: 1.000.000			TIRAGEM: 2.000.000			
Modelo	Custo	Variação percentual	Durabilidade estimada												
I	274,76	100%	0,8 anos ou 100%	208,40	100%	0,8 anos ou 100%	155,31	10%	0,8 anos ou 100%	148,68	100%	0,8 anos	145,36	100%	0,8 anos
II	316,41	115%	1,5 anos ou 188%	250,05	120%	1,5 anos ou 188%	196,96	12%	1,5 anos ou 188%	190,33	128%	1,5 anos	187,01	129%	1,5 anos
III	332,93	121%	2,2 anos ou 275%	266,57	128%	2,2 anos ou 275%	213,48	13%	2,2 anos ou 275%	206,85	139%	2,2 anos	203,53	140%	2,2 anos
IV	391,50	142%	3 anos ou 375%	325,14	156%	3 anos ou 375%	272,05	17%	3 anos ou 375%	265,42	179%	3 anos	262,10	180%	3 anos
V	435,71	159%	4,5 anos ou 563%	369,35	177%	4,5 anos ou 563%	316,26	20%	4,5 anos ou 563%	303,63	208%	4,5 anos	306,31	211%	4,5 anos

## CÁLCULOS DE CUSTO DE UM LIVRO HIPOTÉTICO

De: *Produção do Livro Didático*, Sérgio Waiszman, 1982, p. 10-R.Características: 160 páginas, 4 cores, capa e 4 cores, formato 21x27,5 cm. Modelos I a V referem-se a variações em papel (didático, I, *offset*, os demais) e acabamento (brochura, I, II, III, cartonado, IV, encadernado, V).

(6) Extrato da página 10-b do artigo "Produção do Livro Didático" apresentado por Sérgio Waiszman no XII Encontro Nacional do Livro Didático de 1.º Grau — Brasília, 13 de dezembro de 1982 — número, 14 páginas. Os custos são calculados com base nas especificações do livro *Histórias para Recreio*, cujos detalhes são apresentados no texto do trabalho citado.

Reproduzida em: OLIVEIRA, J.B.A. et alii: *A política do livro didático*

Summus editorial, São Paulo, 1984, p. 80/81

to era altas tiragens; (b) sua adequação ao professor e (c) sua atualidade pedagógica.

O fato de serem descartáveis permitiria a produção anual de altas tiragens de livros de baixo custo, já que não haveria necessidade de utilizar materiais dispendiosos (papel, tinta, capa, etc.) cuja duração poderia ser calculada para 8 meses de uso. Argumentavam os livreiros que com a sobrecarga do professor e sua baixa qualificação em certas regiões do país, o livro descartável lhe asseguraria uma ajuda real, apresentando o material estruturado de forma a facilitar a atuação do professor em aula. E, finalmente, justificavam o livro pela inclusão de inúmeros exercícios e atividades, destinadas aos alunos, que seguiam os padrões do ensino programado, baseado na múltipla escolha e no reforço, considerados as últimas aquisições da ciência (cf. Oliveira, 1983a).

Era verdade, como já tivemos ocasião de mostrar, fabrica-se um livro, via de regra, medíocre, de baixo custo e má qualidade, para professoras incapazes de avaliar sua qualidade e crianças carentes (de recursos) e culturalmente desprivilegiadas. E esse produto é manufaturado por apenas 10 editoras do país, faturando valores anuais em torno de Cz\$ 2 bilhões de cruzados. Podemos perfeitamente falar – para esse setor da produção de livros – de uma estrutura empresarial oligopolística.

O livro didático no Brasil é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo assim, todas as características dos produtos dessa indústria.

Em primeiro lugar, trata-se de uma produção em grandes quantidades, destinada a grandes massas. Somente a cartilha **Caminho Suave** de Branca Alves vendeu, desde o seu lançamento, mais de 40 milhões de exemplares. Os livros de inglês de Amadeu Marques e de história de Maria Januária Vilela já ultrapassaram a respeitável marca de 10 milhões de exemplares. O autor dos livros de português para o 1º e 2º graus, Paschoal Se galla já vendeu em 30 anos 12 milhões de exemplares. Somente sua Novíssima Gramática de Língua **Portuguesa** já vendeu sozinha 2 milhões de exemplares, tendo por isso mesmo obtido 28 edições desde 1965 (-Vide: Em questão: o be-a-bá do Livro Didático, Caderno B - Especial do **Jornal do Brasil** de domingo, 15.2.87). Dos aproximadamente 240 milhões de exemplares de livros, produzidos anualmente no Brasil (na França são 400 milhões), aproximadamente a metade são livros didáticos. Desses, por sua vez, o Estado compra aproximadamente 60% (Affonso, 1981, p. 10).

como segunda característica de produto da indústria cultural, é importante salientar a **padronização**. Os críticos do livro didático são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas. Oliveira, 1983a, chamou a atenção para o mecanismo de uniformização em vigor no mercado livreiro. Os representantes das editoras viajam pelo país, em busca de autores e manuais improvisados. Recebem um percentual sobre cada manuscrito encaminhado à editora, mesmo que este não seja utilizado. Um manuscrito lançado que tenha chances de mercado, é imediatamente reproduzido, às vezes pela mesma editora, em várias edições ou coleções. Outras editoras o tomam como modelo, para produzir a sua versão, muito próxima da primeira. Tampouco os autores imprimem aos livros-texto, cartilhas, livro didático, a sua marca pessoal. Ao contrário, quanto mais insignificantes, quanto mais próximos da norma ("currículo mínimo" "guia curricular") definida pelo Estado, melhor. As diferenças vão sendo niveladas no decorrer do tempo, caracterizando-se os livros por sua homogeneidade, mediocridade e rotina (repetição dos mesmos exercícios, inclusive em séries diferentes).

Sua terceira característica, enquanto produto da indústria cultural, é sua perecibilidade. A indústria cultural fabrica e distribui produtos culturais efêmeros, programados para uma obsolescência rápida e para uma substituição imediata por novos produtos como a própria sociedade dentro da qual ela opera, que já foi chamada a "sociedade do desperdício" - aquela em que tudo se joga fora. Nisso, o livro didático, desde a origem concebido como descartável, é um dos mais típicos produtos dessa indústria.

como quarta característica, cabe destacar o caráter ideológico do produto da indústria cultural. Um best-seller, um disco, um vídeo e todos os demais produtos da indústria cultural têm a função de ocupar espaços, preencher vazios, sugerir lazer e bem-estar, para impedir que os consumidores se deem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo, e essa também é uma das funções do livro didático.

Osman Lins (1976) mostrou com mestria como os autores dos livros didáticos mais recentes procuram disfarçar o estudo em brincadeira, a tarefa em jogo, a lição em travessura. Em tom de cúmplice, o autor convida o aluno para brincarem juntos. Visa com isso o que é visado por todo produto da indústria cultural: disfarçar as relações de trabalho em situações de lazer,

prolongando nas horas de lazer as relações de trabalho, poden do se apoderar do ócio do consumidor, nao lhe deixa tempo para refletir sobre a sedução bem sucedida. Assim como nas novelas, as estorinhas dos livros didáticos se propõem como lições da vida sob o véu de diversões fáceis.

Enquanto mercadoria, o livro didático tem valor de uso e valor de troca. Seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da criança frustrada do verdadeiro aprendiz. como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas. E tudo isso sob o manto da "assistência à criança carente".

#### Conclusões

- (a) A revisão da bibliografia sobre o livro didático mostra que a problemática econômica e uma das dimensões menos estudadas, havendo relativamente poucas publicações sobre o tema, malgrado a sua importância.
- (b) Os números estudados mostram que a produção do livro didático assume proporções gigantescas no Brasil, concorrendo a indústria do livro com outras produções da indústria cuicurai em pé de igualdade. Os editores reclamam, mas fazem excelentes negócios, sem correr os riscos de mercado, já que o Estado compra mais da metade da produção do livro didático.

A economia do livro didático é, nas condições brasileiras de produção, o grande negocio de editoras e livrarias.

- (c) A economia do livro didático no Brasil reúne as vantagens do modelo capitalista de produção e do modelo socialista de uma economia planejada para as editoras. A função do Estado de defensor e articulador do capital global é camuflada com o pretexto de "assistência à criança carente".

## O CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO

### Considerações gerais

Em cada tópico até aqui discutido, destacamos o fato de que poucos estudos haviam tratado da dimensão histórica, política e econômica do livro didático. Ao voltarmos nossa atenção para o estudo dos conteúdos, o problema se inverte. Praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático tem, como dimensão de análise, o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases.

com a finalidade de estruturar esse rico material sobre o livro didático, no que tange ao conteúdo lingüístico, psicológico, pedagógico e ideológico do livro, resolvemos apresentá-lo segundo certos critérios de classificação que visam dar ao leitor um panorama, o mais completo possível, sobre os produtores e centros de produção desses estudos, por um lado, e sobre os conteúdos e prioridades temáticas por outro.

Por essa razão, organizamos o material analisado segundo os seguintes subtópicos: (a) os estudos pioneiros sobre o conteúdo dos livros-texto no Brasil; (b) a origem geográfica dos estudos realizados; (c) a distribuição temática dos estudos (por áreas de conhecimento e por conteúdos temáticos destes); (d) o enfoque psico-pedagógico dos conteúdos; (e) o enfoque ideológico dos estudos.

como os critérios de classificação não pertencem aos mesmos níveis de abstração, eles não são excludentes, repetindo-se, por vezes, a referência a um ou outro estudo. A relação completa de todos os estudos examinados, entre teses mimeografadas, livros e artigos publicados, manuscritos e conferências, mesas-redondas e debates, encontra-se na bibliografia anexa.

### Os estudos pioneiros

como nos havíamos proposto estudar o livro didático, focalizando os estudos dos últimos quinze a vinte anos, os estudos feitos realizados nas décadas de 50 e 60 cairiam fora da nossa análise. A decisão de incluir alguns deles neste debate decorre do fato de que eles são efetivamente pioneiros, traçam os rumos e fixando critérios. Se esses estudos tivessem servido de padrão de medida para a produção posterior, talvez grande parte dos estudos, posteriormente realizados, não houvessem sido

escritos, ou tivessem outro nível de qualidade.

A título de exemplos gostaríamos de mencionar tres estudos : (a) a análise do método de ensino mais indicado, em **O ensino da leitura: o método e a cartilha** de Rafael Grisi(1951); (b) o exame dos livros-texto de português em **Problemas incultu rais brasileiros** de Osman Lins (1977) (c) a crítica à ideologia contida nos livros-texto italianos em **I Pampini** Bugiardi de Marisa Bonazzi e Umberto Eco (1972).

com essa seleção, focalizaremos tres aspectos de suma importancia na análise dos livros didáticos: seu embasamento psico-pedagógico, a seleção dos textos literários que compõe os livros da língua portuguesa (e estrangeira) e a dimensão ideológica das mensagens veiculadas pelo livro didático.

Em seu longo artigo, em que a clareza de exposição compete com a densidade teórica, Rafael Grisi analisa os diferentes métodos de alfabetização (analítico, sintético, global e eclético) que permeavam as cartilhas do seu tempo, procurando salientar as vantagens e desvantagens de cada uma do ponto de vista de sua eficácia pragmática e de sua fundamentação teórica. O autor analisa a fundo os pressupostos da psicologia behaviorista, mostrando a sua inadequação para os processos de aprendizado da leitura e da escrita, já que concentram sua atenção em funções bio-neurológicas e nao nos processos cognitivos que acompanham o processo de aprendizagem. Mostra a necessidade de desvincular a cartilha do associacionismo de Pavlov e Skinner em favor da teoria da Gestalt de Kóhler e Wertheimer, que viriam inspirar a moderna psicologia genética. Demonstra como o processo de alfabetização baseado no behaviorismo/associacionismo provoca perturbações no aprendizado da leitura e da escrita e sugere, por isso mesmo, uma reorientação radical do ensino à base do moderno estruturalismo da **Gestalt**. Finalmente, adverte para a necessidade urgente (isso em 1951!) de reorientar as cartilhas de alfabetização, para que elas possam realmente ser instrumentos que permitam à criança adquirir uma habilidade que facilitará, sobremaneira, em sua vida futura, o processamento da realidade. E conclui:

"É bastante comparar o número extraordinário das cartilhas publicadas anualmente com a escassez da bibliografia relativa a essa materia pedagógica - para se concluir, de relance, que a reflexão teórica nao tem acompanhado, neste setor, o enorme surto da produção prática. Escrevem-se cartilhas, não se escreve, porém, **sobre** a cartilha. Os livrinhos assim chamados sao, em geral, obras de boas intenções, mas também de

empirismo e de rotina, que não visam à concretização de doutrinas pedagógicas seguras ou, quanto muito, se baseiam em velhas teses psicológicas, hoje obsoletas." (Grisi, 1951, p. 47). Essa argumentação é também seguida nos trabalhos de Amélia Castro (1974)', quando exige um embasamento mais científico da moderna didática, que seria dado, segundo a autora, pela psicologia genética de Piaget. As atividades e motivações da criança só podem ser respeitadas com o recurso a uma "didática evolutiva" que esteja ajustada às etapas psico-genéticas atravessadas pela criança. O material didático utilizado em sala de aula precisa ser o mediador entre as estruturas cognitivas dinâmicas da criança e a estrutura do conhecimento ou da área do saber que está sendo transmitido à criança em sala de aula.

Trabalho marcante e dificilmente superável em agudeza, profundidade e criatividade foi realizado por Osman Lins, (1977) analisando em duas etapas os livros-texto de português. Na primeira, levada a cabo em 1965, o autor de Problemas inculturais brasileiros (1977) examinou aproximadamente 50 compêndios de português de 1º e 2º grau e, na segunda, realizada em 1976, ou seja uma década depois, examinou 20 exemplares dos lançamentos mais recentes de português para os mesmos níveis de ensino. Na primeira etapa, a ênfase foi a escolha dos textos literários que compõem os compêndios e, na segunda, o tema principal foi o uso das imagens.

Nos livros texto de 1965, Osman Lins denuncia a inatualidade dos textos que compõem as coletâneas, a sua marginalidade em relação aos clássicos da literatura portuguesa e brasileira, e sua distância com relação aos problemas da realidade cotidiana do povo brasileiro. "A escolha dos fragmentos literários para esses compêndios vem sendo presidida pelo comodismo e a rotina, pelo desconhecimento quase total de nossas letras, pela ausência completa do senso de valores e por um conformismo praticado impunemente, às escancaras. Os autores de gramáticas, no Brasil, estão tornando, cada vez menos conhecida, a verdadeira literatura de nosso país." (Lins, 1977, p. 18).

Nos livros de 1976, denuncia a era da "Disneylandia pedagógica", em que se verifica uma redução da palavra em favor da imagem, transformando o novo livro em um verdadeiro "delírio iconográfico". E o autor comenta: "... logo chama a atenção, nesses livros, a quantidade de ilustrações, alguns parecendo verdadeiras revistas de histórias em quadrinhos, aspecto sobre o qual tenciono refletir, discutindo-o em outro artigo."

(Lins, 1977, pg. 130). Nas raras vezes, em que a palavra é utilizada, prossegue o autor, ela assume um tom desagradável de convivência e jovialidade, atrás do qual se esconderia a falta de qualquer intenção pedagógica séria.

Ao comparar os dois momentos, o autor verifica que houve uma alteração na apresentação e no conteúdo dos livros. Em 1976 eles incluem autores contemporâneos, como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Mello Neto, Cecília Meirelles e muitos outros, revelando-se mais atualizados que os de 1965. No entanto, persistem certas ausências lastimáveis, como Machado de Assis ou Eça de Queiroz, e outros clássicos da língua portuguesa. O que mais incomoda nos "novos" livros e, no parecer de Osman Lins, o tom simuladamente lúdico e a pretensa camaradagem que o autor procura estabelecer com o seu leitor anônimo, assumindo assim o papel de um verdadeiro "animador de auditório". A denúncia do caráter mercadológico do livro é explícita: "Assim se vendem automóveis, sabonetes, cigarros, bebidas, enxada, etc. Lisonjeia-se o comprador anônimo, pois este, considerado em bloco, é poderoso. O mesmo mecanismo transposto para o campo da educação, assusta-nos." (Lins, 1977, p. 129).

O livro I Pampini **Bugiardi** (1972) de Marisa Bonazzi & Umberto Eco marca uma nova era para a análise do conteúdo do livro didático. A crítica da cultura, em sua forma mais sutil e sofisticada, utiliza, pela primeira vez, os textos didáticos para desmascarar a sua hipocrisia, arcaísmo e carga ideológica. "Mentiras que parecem verdades", segundo a introdução da edição brasileira, de Samir Curi Meserani (1980), "reúne textos de manuais italianos, sobretudo de iniciação em leitura, constituindo-se numa antologia de antologias. Não se trata, porém, de uma 'nova' seleta igual às antigas, mas de uma réplica no duplo sentido da palavra: imitação e contestação. A imitação observável na montagem da obra não reverencia os modelos originais, levando antes à leitura risível de uma paródia, denunciando as 'imbecilidades solenes' que nos inculcaram nas escolas, abusando da ingenuidade do leitor infantil. Sob esse aspecto, ao leitor brasileiro não será difícil associar aos textos italianos as imbecilidades escolares nacionais." (Meserani, in: Bonazzi & Eco, 1980).

Essa semelhança não foi percebida apenas por **Leitores** brasileiros, mas também por inúmeros autores (de teses, artigos e livros), que procuraram transpor para o contexto brasileiro a técnica de interpretação de texto do grande semiólogo

produziu resultados muito brilhantes.

O caso mais extremo foi o de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella que trai, no próprio título de seu livro, *As belas mentiras* (1979), sua principal fonte de inspiração. No entanto, ela não pira aí. Comparando-se o índice de **as Mentiras que parecem verdades** com o das **Belas mentiras**, percebe-se que os temas estudados - "os pobres", "o trabalho", "o herói e a pátria", "a escola, uma pequena igreja", "raças e povos da terra", "a bela família italiana" ... "a nossa bela língua", etc, são rigorosamente os mesmos, havendo meramente mudança na ordem do seu tratamento. Em sua resenha, dedicada simultaneamente aos dois livros, Maria Helena Martins (1980) somente estranha o fato de Nosella não haver indicado a fonte na qual se inspirou para as suas **Belas mentiras**. Na verdade, a identificação com Eco foi de tal ordem, que o semiólogo italiano foi esquecido, figurando como que por acaso na bibliografia do livro.

A apropriação da análise do livro didático italiano e a transposição de sua crítica para os trópicos não resultaram, portanto, nem em grandes inovações teóricas, nem em exemplos muito fecundos de **Ideologiekritik** à Brasileira, toda via, Nosella realiza algumas interpretações próprias, que merecem ser ressaltadas. Enquanto os autores italianos mostram o efeito pernicioso da ideologização decorrente do livro-texto sobre todas as crianças que o usam, a autora brasileira sugere que esse efeito somente se daria sobre a criança "desprotegida" da classe trabalhadora, i.é. da muita citada criança carente. A autora não explica, contudo, por que uma criança sofre o **efeito** da ideologização e não outra, sujeita às mesmas investidas ideologizadoras, vindas da mesma fonte. Bonazzi & Eco procuram esclarecer que a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas, conflitos, via livro didático, decorrem da necessidade do mundo capitalista de padronizar tudo e submeter todos à lógica e ao ritmo de sua produção. Nesta perspectiva, o livro didático passa a ser uma peça da grande engrenagem que produz e recompõe o sistema. Nosella, por sua vez, não consegue fazer uma análise dialética, como a de Eco, capaz de usar o próprio texto 'ideologizador' como denúncia da ideologização, e, por isso, muitas vezes desliza na pregação moralizante.

Bonazzi & Eco terminam seu livro sugerindo a supressão dos livros-texto, que idiotizam as crianças italianas. Isso, porque a própria forma do livro didático destrói a aura de um fragmento literário de valor, que retirado do seu contexto

estético e literário é aviltada e destruída. A única maneira de evitar a banalização e a rotinização de textos literários válidos seria a criação e multiplicação de boas bibliotecas, onde todas as crianças pudessem consultar os livros que quisessem, absorvendo textos sem cortes, comentários e exercícios que os deturpam.

Nosella conclui o seu livro sem tais recomendações. O livro didático merece ser criticado, mas não abolido. Em um debate público, a autora, no entanto, sugere a suspensão da compra e distribuição gratuita do livro didático pelo Estado. Recomenda que os recursos liberados com essa suspensão ficassem à disposição do professor, para que ele comprasse o livro e o material didático que bem entendesse, sem a tutela do Estado. Essa alternativa é simpática e talvez fosse até válida, se simultaneamente se pudesse, também, "suspender" o professor concreto que hoje atua nas escolas brasileiras substituindo-o por um mestre idealmente culto e lúcido, como o personagem de outra obra de Umberto Eco, *O Nome da Rosa* - o monge franciscano Guilherme de Baskerville.

Se Nosella não conseguiu transpor, para o contexto brasileiro, a riqueza e a ironia do livro de Bonazzi & Eco, conseguiu inspirar uma infinidade de colegas a tentarem melhor sorte. A partir da publicação de *As Belas Mentiras* (1978) passou a surgir, em todo o Brasil, estudos denunciando a ideologia do livro didático.

### **Os novos estudos e sua distribuição geográfica**

No final da década de 70 e no começo da década de 80, intensificou-se a produção de trabalhos críticos sobre o livro didático no Brasil, com especial ênfase sobre seus conteúdos.

Antes de entrarmos no mérito desses estudos, procuramos mapear o campo da produção, destacando os centros que, hoje no Brasil, se dedicam à pesquisa e crítica do livro e de seu conteúdo.

É na área de São Paulo, especialmente na UNICAMP (Universidade de Campinas), que mais intensamente se trabalhou e pesquisou sobre a problemática do livro didático. Desde o final da década de 70, ali se realizavam pesquisas individuais, muitas vezes sob forma de teses de mestrado ou doutorado, sob aspectos específicos do conteúdo dos livros didáticos (Freitas, 1979; Motta, 1979; Hofling, 1981; Borges, 1982; Fra Calanza, 1982; Fontes, 1984), apresentadas, via de regra, à Fa

culdade de Educação daquela universidade e, mais recentemente, ao Instituto de Estudos de Linguagem. Este Instituto é responsável por uma pesquisa sobre o uso da linguagem nos livros didáticos, incluindo, em suas análises, os livros mais solicitados pelos professores» dentre os oferecidos pela FAE, nos anos de 1985/1986. Figuram, entre os pesquisadores desse grupo, Eliana Maria Ruiz, João Wanderley Geraldi, Lilian Lopes Marin Silva e Raquel Salek. (1986) .

Atualmente (1987) um grupo interdisciplinar de pesquisadores, coordenado por Hilário Fracalanza, do Departamento de Metodologia de Ensino da UNICAMP, procura desenvolver estudos sistemáticos sobre o livro didático de 1º e 2º grau. São os objetivos desse grupo: '(a) constituir a memória da produção analítica sobre o livro didático no Brasil; (b) organizar, manter e atualizar o acervo na área do livro didático; (c) divulgar, através de publicações e/ou reuniões científicas, o material existente sobre o tema; (d) promover o uso deste acervo junto aos professores de 1º, 2º e 3º graus (cf. Projeto Material Didático - UNICAMP, apresentado ao INEP/MEC, para 1987).

Nossa equipe de pesquisa, pôde beneficiar-se, para a realização do presente trabalho, da vasta bibliografia coletada por este grupo interdisciplinar, concretizando-se, em parte, um dos objetivos declarados do grupo, i.e., o uso do acervo.

Fazem parte do grupo especialistas da área de ciências naturais, pedagogia, lingüística e biblioteconomia. Na relação de pesquisadores integrantes do grupo, constam: João Wanderley Geraldi, Suzi F. Sperber, Marilda do Couto Cavalcanti, Leonor C. Lombello, José Cardoso Paes de Almeida Filho, todos vinculados ao Instituto de Estudos da Linguagem, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Hilário Fracalanza, Maria Jose de Almeida, Maria Carolina B. Galzerani, Ernesto Zanboni, vinculados à Faculdade de Educação e Maria Isabel Santoro, afiliada à Biblioteca Central.

Ainda na área paulista, merecem ser citados os trabalhos realizados no Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC (Pontifícia Universidade de São Paulo) vinculados à discussão e crítica do livro didático (Nassif, 1976, Nosella, 1979, Franco, 1981, Balau, 1982 e outros). No Instituto de Psicologia da USP (Universidade de São Paulo) foram igualmente desenvolvidos trabalhos e teses de peso, sobre os conteúdos psicológicos, lingüísticos e pedagógicos do livro didático, figurando entre eles a tese de livre-docência de Alaíde de Oliveira (1961), pioneira no assunto; a tese de doutorado de Pau

lo Tarso Oliveira (1972); G.P. Witter (1977, 1981, 1983); M. J. Martins (1979); Olga Molina (1979, 1981) que está inclusive com um livro sobre o assunto no prelo - (1987), e outros.

Também na UFSCar (Universidade de Sao Carlos/S.P.) há pesquisadores trabalhando sobre o livro didático (Faria, 1979/1980; Sisto, 1983; Lima Verde, 1985). Em S.J. do Rio Preto, Lenhard (1983) publicou ensaio sobre o assunto.

Resta mencionar para a área paulista os dois centros de pesquisa aos quais já se fez referência várias vezes: a FUNBEC (Fundação Brasileira para o Ensino da Ciência) com várias publicações na área (vide FUNBEC, 1974, 1978, 1979, etc), e a Fundação Carlos Chagas (FCC) que, em inícios dos anos setenta, abrigou Ana Maria Poppovic com sua equipe (1972, 1973, 1974) e hoje conta com pesquisadores do gabarito de Maria Laura Frati co (1981), Fulvia Rosemberg (1980, 1985), Yara Esposito (1981), e Suzie Sperber (1984), dando seqüência a pesquisas, era geral iniciadas com teses de mestrado. Seria impossível fazer justiça a todos os pesquisadores, relacionando-os neste artigo. Também é bom advertir o leitor menos informado de que a localização dos pesquisadores em uma instituição de pesquisa ou universidade não pode ser vista de forma rígida, já que muitos deles têm múltiplos vínculos, sendo freqüente um professor e pesquisador da UNICAMP estar adicionalmente vinculado à PUC ou à FCC em São Paulo, ou a ambas.

Depois da área paulista segue a área do Rio de Janeiro, onde importantes estudos foram e estão sendo realizados.

Já tivemos ocasião de referir-nos à Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, centro de pesquisas em que João Batista Araújo e Oliveira, um dos mais incansáveis debatedores dos problemas do livro didático no Brasil, tem desenvolvido, com uma equipe de pesquisadores, trabalhos sobre a história, política e economia do livro (Oliveira, J.B.A., 1983a, 1983b, 1984a, 1984b; Oliveira et alii, 1984, etc.). Apesar de enfatizar em geral dimensões outras que o conteúdo, pelo menos um dos seus trabalhos (1984) faz referência explícita a essa problemática.

Ao lado desse centro, destacam-se a FGV (Fundação Getúlio Vargas) onde Helena Maria Bomény desenvolveu interessantes trabalhos históricos, a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) com Maria Helena Silveira, e a Universidade Fluminense, onde Nilda Alves concluiu, recentemente (dezembro de 1986), importante estudo sobre a Articulação do Conteúdo e do Método nos Livros Didáticos. Este trabalho, encomendado pela

FLACSO, foi realizado com o apoio financeiro do INEP, e aglutinou, em torno dos livros didáticos mais usados, pesquisadores de todas as áreas, preocupados em analisar e criticar os conteúdos psico-pedagógicos, lingüísticos e ideológicos do livro didático de 1º e 2º graus. Essa equipe, composta, entre outros, por Carlos Eduardo Ferrazo, Conceição S. Turchetti, Eliane Moreira da Costa, Heloisa Beatriz Santos Rocha, Kátia Regina A. Nunes, Lira Maria V. Brasileiro, Maria Antonieta Pirrone, Maria Teresa Telles, Marilena Guersola, Miriam W. Chaves, Neila G. Alves, Regina Leite Garcia, encarregou-se da análise de cinco coleções de Português (Comunicação e Expressão), seis coleções de Matemática, seis coleções de Biologia/Química e Física (Ciências), cinco coleções de História e Geografia (Estudos Sociais) e quatro Cartilhas (cf. Relatório Final, Rio, Brasília, 1986, pp. 2 e 3).

Em Brasília, a discussão em torno do livro didático e seus conteúdos encontra-se dispersa, ocorrendo, simultaneamente no Congresso Nacional, nos centros de pesquisa do MEC (INEP/ INL) e na Universidade de Brasília.

Não deixou de chamar atenção o discurso proferido pelo Senador Benedito Ferreira (1º.09.85) do partido conservador, o PDS (Partido Democrático Social), alarmando-se, com justiça, com deterioração do ensino humanístico no Brasil e com menos justiça, com os conteúdos "heréticos", divulgados pelos livros didáticos brasileiros. Menciona, como exemplo, o poema de Luiz Vitor Martinello (em Os **Anjos Não Mascam Chicletes**, manuscrito, Bauru, São Paulo), recomendado para "atividades de reflexão e cotclusão" do final do ano escolar, fazendo ainda menção a outros textos aos quais vale a pena voltar, mais adiante, quando efetivamente mergulharmos no debate dos conteúdos específicos do livro didático.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais não somente coordena debates como o **Seminário Multidisciplinar de Alfabetização** (1983) ou, mais recentemente, a mesa-redonda televisada (23/03/87) **Em Aberto: Livro Didático** (23/03/87), como financia equipes de pesquisa externas (a de Fracalanza em Campinas, a de Oliveira, J.B.A., 1984, em Brasília/Rio e de Nilda Alves na Fluminense no Rio) e mantém ainda os seus próprios pesquisadores, destacando-se aqui os nomes de Maria Izaura Belloni (1981) e Nelson Pretto (1985), atual coordenador de Estudos e Análises do INEP.

Na Universidade de Brasília, o livro didático tem recebido pouca atenção. No programa de pós-graduação em educação,

durante 10 anos somente foi produzida uma tese de interesse para a área (Carmo, 1983).

uma equipe de pesquisa do Departamento de Sociologia trabalhou durante dois anos no Projeto "Alfabetização e Linguagem" (Brasília, 1986), no qual se consideraram processos de alfabetização realizados com e sera livro didático, e cujos resultados serão discutidos no tópico sobre o uso do livro didático por professores e alunos.

Em várias universidades nordestinas, o tema dos conteúdos do livro didático serviu como material de análise de teses ou de pesquisa; no Ceará (Ribeiro, 1981); no Recife (Mariz, 1982; Verçosa, 1985) onde o casal de pesquisadores Carraher & Carraher vem fazendo importantes aportes para a questão; na Bahia (Pretto, 1985), etc.

No sul, merecem destaque as pesquisas sobre literatura infantil e o seu uso nas salas de aula, realizadas pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUC - Pontifícia Universidade de Porto Alegre, onde um grupo de pesquisadores em torno de Regina Zilbermann, vem realizando interessantes trabalhos sobre a literatura na escola (Zilbermann, 1981; Wagner, 1983; Cadermatori, 1985). Em Curitiba, Bittencourt (1981) apresentou tese informativa sobre a adequação do livro didático ao currículo de portugueses.

A lista de trabalhos, por regiões ou centros de pesquisa dispersos pelas grandes capitais brasileiras, poderia ser estendida ainda mais. Por razões de espaço e tempo, resolvemos fechá-la aqui, conscientes de que não nos foi possível fazer justiça a todos os centros de relevância e a todos os autores de interesse.

A ênfase temática **das** análises de conteúdo **dos** livros didáticos

Ao estudarmos os autores que se dedicaram à análise do conteúdo do livro didático, podemos classificá-los, **grosso modo**, em dois grupos: os preocupados em analisar a fundamentação pedagógica, psicológica, lingüística e semiológica dos textos e os preocupados em revelar os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático.

No primeiro caso, destaca-se o interesse teórico-metodológico do analista e crítico do livro didático; no segundo, o interesse político-ideológico. Obviamente, os dois enfoques podem interpenetrar-se. como já tivemos ocasião de ver, a refle

xao teórico-metodológica feita sobre os métodos de alfabetização (Grisi, 1951) ou sobre o livro descartável (Oliveira, J.B.A., 1983a) tem necessariamente implicações político-ideológicas. Mas nem sempre, os analistas do livro didático têm consciência dessa interpenetração, concentrando-se quase que exclusivamente em um ou outro aspecto.

Incluiremos, no primeiro grupo, os autores interessados em uma melhor conceituação da didática dos livros-texto, da reflexão da metodologia de ensino e das teorias de aprendizado explícitas ou implícitas na organização do livro, sua fundamentação teórica e filosófica. Incluiremos no segundo grupo as análises dedicadas a áreas específicas do saber (ciências naturais, biologia, física, matemática, história, português, etc.) visando a denúncia do tratamento ideológico dos problemas, bem como a certos temas específicos, como a imagem da mulher, a concepção de cidadania, a apresentação da categoria do trabalho, a conceituação do cientista, etc.

Entre os estudos de orientação psico-pedagógica, já fizemos menção à contribuição de Grisi (1951) e a Castro (1974), não sendo necessário repetir aqui o que já foi exposto no subtópico anterior. Ainda assim é bom lembrar que as tendências apontadas no campo psico-pedagógico por Grisi (1951) só fazem confirmar-se com o tempo, não havendo necessidade de corrigir, mas, sim, somente completar o que este analista lúcido já expôs há mais de 35 anos. Aliás, via de regra, os "pioneiros" dos estudos sobre o livro didático, não pouparam esforços para definir claramente o tema e explorar as fontes na época disponíveis. Esse exemplo nem sempre é seguido pelos analistas modernos, que parecem tomar como sabidos e conhecidos muitos aspectos do livro didático que ainda mereceriam maiores esclarecimentos.

Assim não surpreende que uma das melhores definições sobre o livro didático e suas funções, datada de 1961, em texto de Renato Fleury: "O livro didático é uma sugestão e não uma receita", não podendo substituir o professor. Suas principais funções consistiriam em:

padronizar e delimitar a matéria;

apresentar métodos e processos julgados como eficientes pelos seus autores aos docentes, para melhorar os resultados do ensino;

colocar ao alcance de todos, especialmente alunos, estampas, desenhos, mapas e textos de difícil acesso ou muito raros.

(Cf. Fleury, 1961, p. 174-177).

Alaíde de Oliveira (1961) havia optado pela definição dada pelo Decreto 1.006/38, reproduzida no início deste trabalho. No entanto, ela procura resgatar o significado mais profundo desse conceito, a partir dos greco-romanos (cf. Cap. II de seu livro).

Amélia Domingues de Castro (1973) fez a revisão do conceito de **didática** a partir de Comenius (1640), esclarecendo que, para muitos autores, este conceito figura como sinônimo de **metodologia de ensino**. Seu significado original, no entanto, se prende ao "bom modelo" de investigar e de repassar o resultado dessa investigação a terceiros. O que até hoje está implícito ao conceito e a conotação de "forma mais adequada de ensinar", "padrão de excelência". O livro didático seria, pois, aquele que da forma mais simples, clara e compreensível, procura transmitir à criança o conhecimento de certas disciplinas (inclusive a leitura e a escrita) (Castro, 1973).

Em estudo exaustivo e laborioso, a autora seguiu o percurso das publicações sobre o **tema da didática** na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, examinando os textos publicados sobre o assunto por quase quatro décadas (1944 a 1984) (Castro, 1984). Nessa revisão bibliográfica, Amélia Castro procura dar destaque às diferentes tendências que permeiam estes estudos, sugerindo uma periodização com pelo menos três tendências nitidamente distintas. Num período inicial, esses estudos estariam discutindo a problemática da "forma mais adequada de lecionar" de um **ponto de vista instrumental**; os estudos em questão sublinham os recursos e instrumentos utilizados ou sugeridos para o uso em sala de aula (ênfase no material). Numa segunda etapa, a discussão dos textos analisados ganharia uma **conotação teórica**; sugere-se uma reflexão sobre o funcionamento das formas de raciocínio das crianças (ênfase na teoria). E, finalmente, na terceira etapa, se estaria iniciando uma **discussão verdadeiramente científica** da questão, realizando-se pesquisas empíricas e experiências no contexto psico-pedagógico da sala de aula (ênfase científica). Para a autora, essa tendência se consolida com a assimilação de Piaget e sua psicologia genética pelo contexto escolar. Defende, como já vimos (Castro, 1974) uma adequação do material didático ao estágio psicogenético (lingüístico e cognitivo) atingido pela criança nas diferentes etapas da escolarização.

A autora inaugura assim no Brasil um debate que já vinha ganhando terreno na Europa e nos Estados Unidos, onde se

procuravam superar as limitações impostas pela psicologia behaviorista, apontando para a necessidade da inclusão- da dimensão cognitiva nas teorias de aprendizado (Piaget, Kohlberg, Elkind e outros). Essa rejeição do comportamentalismo (behaviorismo) em favor do construtivismo cognitivo passou a ser reforçada pelas contribuições da lingüística estruturalista (Saussure), e da gerativa (Chomsky, Lenneberg e outros).

O reflexo dessa conscientização e reformulação teórica no Brasil, pode ser sentido em uma infinidade de trabalhos que transcendem a problemática do livro didático, mas que são importantes para a sua discussão e fundamentação psicopedagógica. Equipes de linguistas, psicólogos e sociólogos passaram a estudar (com um embasamento científico mais sólido) as bases teóricas e epistemológicas nas quais se assenta o ensino e aprendizado, impondo a médio e longo prazo uma reformulação radical na maneira de conceber e conduzir o processo de alfabetização e socialização escolar no Brasil, incluindo especialmente o livro didático. Contribuíram para essa mudança de enfoque os trabalhos de Poppovic (1972, 1973, 1974) já citados, de No vaes (1976), Maria Helena Patto (1973, 1979, 1984), Esther Grossi (1983, 1986); Orly Assis (1977, 1979), Zelia Chiarotti no (1972, 1982); Manfredi & Chippari (1979), Carraher & Carraher (1982, 1983, 1984); Freitag (1984, 1986). Esses trabalhos estudam os processos de construção das estruturas cognitivas de crianças e sua relação com o processo de aprendizado na escola ou ao ambiente escolar. Outros trabalhos, de cunho psico- e sócio-lingüístico, como os de Magda Becker (1976, 1986); Cláudia Lemos (1978); Emilia Ferreiro (1985); Tays Motta (1979); Olga Molina (1979), E. Silva (1981); Silva, F.S. (1980, 1986); Tavares (1977), vem revolucionando todas as certezas e desnudando nossa ignorância em relação ao fenômeno educativo, a partir de uma ótica até agora negligenciada: a lingüística.

Esses estudos estão sendo completados pelas análises dos teóricos e críticos literários que, sob influência de Roland Barthes, Bakhtine e Kristeva, vêm mostrando também no Brasil a maleabilidade de um texto (falado ou escrito), sua possibilidade de leitura múltipla e intertextualidade, questionando, assim, as interpretações unívocas e unidimensionais oferecidas pelos textos didáticos (cfe. Zilberrann, 1983; Cadermatori, 1985; Abramovich, 1983), etc.

As análises do conteúdo psicológico, pedagógico e lingüístico dos livros-texto, cartilhas e dos chamados livros didáticos à luz dessas novas tendências estão tomando, por isso

mesmo, novos rumos.

Um prenuncio dessas tendências já pode ser percebido nos resultados do trabalho da equipe de pesquisa FLACSO/INEP de Nilda Alves (1986), na pesquisa da UNICAMP em andamento, coordenada por Fracalanza (1987), e em trabalhos isolados que vem surgindo em todo Brasil.

No caso da equipe da Universidade Fluminense, os autores recorreram à teoria de Ausubel (1976), para, a partir dela, ganhar critérios de avaliação e crítica dos conteúdos veiculados nos textos didáticos. Assim, a equipe preocupou-se em categorizar os conceitos utilizados nesses textos, diferenciando conceitos não científicos, conceitos pressupostos, conceitos enunciados e não trabalhados, conceitos não enunciados e trabalhados, conceitos bem estruturados, conceitos adquiridos empiricamente pelos alunos e não esclarecidos no texto didático (cf. Alves, 1968, introdução). Os autores ressaltam a tendência inerente aos textos didáticos de repetir **ad nauseam** (ibid. p. 43) conceitos que, em geral, já estão consolidados na criança quando chegam à escola, deixando de explicar conceitos complicados com os quais o livro opera durante longos trechos e que a criança provavelmente desconhece.

Análises mais detalhadas são realizadas por áreas de conhecimento. Assim, Rocha (1986, in: Alves, 1986) analisa os conceitos básicos de português (oração, frase, palavra, nome, etc.) na Coleção Mundo Mágico, mostrando a precariedade dos livros do ponto de vista psico-pedagógico; Ferraço (1986, in: Alves, 1986) faz trabalho análogo para os conceitos científicos (matéria, molécula, átomo, etc.), utilizados nos livros de física e química e assim por diante.

Outros autores, em estudos individuais, já haviam empenhado-se por este mesmo caminho (Pretto, 1985; Schnetzler, 1980; Fracalanza, 1982; Borges, 1982; Nassif, 1976 e muitos outros para as áreas de ciências naturais e exatas (matemática, física, química). e Ribeiro, 1981; Balau, 1981; Sisto, 1983, Va lente, 1980; Pacheco, 1979; Tavares, 1977 e muitos outros para as áreas de humanidades, em especial português.

Estes estudos demonstram um grau elevado de maturação teórica, sofisticação metodológica e seriedade científica, acompanhando a discussão travada internacionalmente sobre qualidade dos livros didáticos. Seus autores já assimilaram a tendência apontada por Case & Bereiter (1984) e Piourét (1981) de fortalecimento da fundamentação cognitivista, em detrimento da behaviorista das análises e das críticas. Mas esses estudos ao

mesmo tempo revelam, deixando clara a baixa qualidade dos textos dos livros didáticos em uso no Brasil, que essa tendência para uma mudança da fundamentação psico-pedagógica e linguística ainda não se faz sentir no próprio material didático. Isso nos defronta com a dura realidade de que os livros didáticos contemporâneos ainda estão sendo escritos, confeccionados, com prados, distribuídos e usados, seguindo padrões que do ponto de vista científico já estão há muito ultrapassados. Os estudos críticos que analisam os conteúdos transmitidos por esses livros, servem por enquanto como denúncia da defasagem temporal em que se encontra o processo educacional brasileiro, baseado em premissas e fundamentos epistemológicos e pedagógicos equivocados. Os críticos e analistas brasileiros, que acompanham a discussão internacional, dialogando com seus pares da Europa e América, e com eles debatendo os resultados de suas pesquisas (vide Rosemberg, 1976 e Freitag, 1984a), não encontram, no entanto, eco entre autores, editores e burocratas que decidem sobre a política, economia e os conteúdos do livro didático. Desconhecem assim, por má fé ou ignorância, a contradição que poderia ser dada pelas universidades, centros de pesquisa e estudiosos. Por sua vez, quando as instâncias decisórias tomam conhecimento do hiato entre o livro e sua crítica, culpam os cientistas pelo seu jargão inacessível, por seus debates excessivamente acadêmicos, que, por isso mesmo, não podem ser levados em conta para reorientar os conteúdos do livro didático.

Voltando a atenção para a análise dos aspectos ideológicos do livro didático, é interessante verificar que o debate psico-pedagógico e lingüístico não é incluído ou absorvido pelos críticos, ocupados em denunciar os preconceitos, as concepções falsas do mundo e a ideologia burguesa contida nos livros didáticos.

Até agora, são poucos os críticos da ideologia do livro didático que se dão conta de que a ideologia está implícita

ta também e, talvez, mais radicalmente na forma de apresentação do livro (seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido, a forma de programação do texto e do apreridizado, o tom confidencial das instruções, etc.). Até agora, a maioria dos críticos e analistas tem se ocupado dos conteúdos veiculados pelo livro, através dos textos. Assim, denunciam seja a ausência dos temas do aluno carente, do conflito de classe, da discriminação racial, seja a presença de estereótipos machistas autoritários e ufanistas.

A maior parte dos estudos se a têm a dois modelos teóricos que vieram da Europa e foram trazidos mais ou menos na mesma época para o Brasil. Um deles recorre à concepção materialista da história de Gramsci, concretizada em seu modelo político do bloco histórico e mais tarde operacionalizada por Althusser em seu artigo sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (1970); o outro modelo foi fornecido por Bonazzi & Eco em I Pampini Bugiardi (1972), amplamente discutido no subtópico anterior. Esses modelos certamente tem seu valor e sua força explicativa mas apropriados de forma mecânica e aplicados à realidade brasileira sem o talento de seus idealizadores, repetidos e reproduzidos até a exaustão, tornam-se improdutivos e estéreis. Por isso não surpreende que os estudos feitos seguiu do essa orientação, mesmo quando procuram lidar com materiais locais variados (cartilhas, livros-texto em diferentes níveis de ensino para as mais distintas áreas do saber, destacando os temas mais específicos) tornam-se monótonos e, por sua vez, ideológicos. O feitiço se volta contra os feiticeiros. Ao evocarem a teoria da reprodução e ao denunciarem a perpetuação das relações de classe mediante a ideologia veiculada através dos livros didáticos, correm o risco de contribuírem eles próprios para a reprodução do mesmo (vide Nosella, 1979; Faria, 1981; Preto, 1982; Ribeiro, 1981; Rego, 1981; Mariz, 1982 ; Nidelcoff, 1976 e muitos outros).

Todos esses trabalhos são unânimes em ressaltar que a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e com ela as relações de produção. Também são unânimes – apesar das diferenças de ênfase – em afirmar que o livro didático, por ser ideológico, é alheio à realidade, ignorando a tese de Marx de que a realidade está presente em negativo e de forma deformada (verstellt) no discurso ideológico. Um terceiro ponto de convergência é a afirmação de que o livro é inadequado para a criança carente, por re ferir-se a ambientes e vivências de crianças de burguesia.

Ora, para afirmar que as relações de produção são cimentadas pela ideologia do livro didático não basta denunciar os elementos ideológicos contidos em seu texto. Seria necessário, em primeiro lugar, inserir o livro didático no conjunto de textos ideologizadores que circulam na sociedade (revistas femininas, novelas de televisão, discursos políticos) e mostrar o peso específico desse livro no sistema ideológico global, provando, se for o caso, que o livro é mais virulento que os demais elos desse sistema. Seria preciso, em segundo lugar, mostrar que a ideologia contida no livro didático traduz-se em ideologização efetiva, o que supõe um estudo empírico da recepção e assimilação da ideologia pela criança. Dizer que a ideologia dos livros didáticos contribui para "consolidar as relações de produção" vira um clichê que queima etapas e era nada que contribui para elucidar o problema da formação da "falsa consciência", objetivo último de ideologização.

Além dessas observações, seria importante lembrar aos críticos da ideologia do livro didático que sendo a ideologia uma forma de apresentação distorcida do real, ela poderia constituir um excelente material para a melhor compreensão desse mesmo real, desde que devidamente interpretada. O texto de um livro didático que contenha a seguinte passagem "A aurora ilumina de leve a neblina úmida e fria e já a campainha toca. É o amigo leiteiro que me traz o leite. Corro e vou abrir a porta. Ele me cumprimenta e sorri alegre. Tem onze anos: e pequeno, magro, esperto." (Bonazzi & Eco, 1982, pg. 88), constitui um excelente material para fazer-se a análise da sociedade italiana (ou brasileira) ! Fala da neblina "fria", do menino "magro" de onze anos que já trabalha cedo de manhã, para trazer leite a outro menino que mora numa casa com aquecimento central, não precisa trabalhar e ao que consta, não é magro. A "aurora", o "sorriso", a "esperteza" são os disfarces dessa crua realidade - a diferença entre duas crianças de classes distintas.

E, finalmente, o problema da criança carente dificilmente pode ser tratado de forma adequada no livro didático, por mais que ele procure retratar o ambiente e a fala da favela, ou explicar o mecanismo de extração de mais-valia do sistema capitalista de produção.

Por isso, acreditamos que seria muito mais interessante mostrar nesses estudos **como** o professor e ou não capaz de lidar com esses conteúdos para desmascarar o significado real, ocultado e disfarçado pelo texto do livro, e **como** os conteúdos são percebidos, absorvidos e re trabalhados pelas crianças, se

ja induzindo nelas um falso saber, seja conscientizando-as das contradições da sociedade em que vive. Essa capacidade cognitiva de desvendar (ou não) as contradições e as "belas mentiras" apresentadas pelos livros didáticos, pelo professor, pela televisão, meios de comunicação de massa e outras agências socializadoras e ideologizadoras, raramente é estudada (Freitag, 1984a, 1984b) .

Os críticos da ideologia do livro didático, ao omitirem esses aspectos do uso do livro didático pelo professor e da assimilação de seu texto pela criança, incorrem no erro dos teóricos behavioristas que partem da premissa da criança como sendo uma **tabula rasa**, na qual se refletem e depositam os estímulos de fora. Da mesma forma os críticos da ideologia do livro didático acreditam que a criança absorve o conteúdo do livro, como se suas mentes fossem meros espelhos nos quais o texto é refletido na íntegra.

Um exemplo, para esse tipo de trabalho é o estudo de Faria (1981), originalmente defendido como tese de mestrado na Universidade de São Carlos. A autora da **Ideologia do Livro Didático** examinou, em sua tese, a maneira pela qual a categoria do trabalho é veiculada pelos livros de Estudos Sociais da terceira e quarta série. Para tal, elaborou com cuidado o conceito de **trabalho** segundo a teoria marxista, resgatando o conceito, de Marx, Gramsci e Lukács . Antes de fazer sua crítica ideológica aos textos didáticos, a autora se deu o trabalho de entrevistar dois grupos de crianças (quatro de origem burguesa e quatro de origem trabalhadora) procurando descobrir seu conceito de trabalho, das relações de classe, de patrão e empregado, etc. Em seguida, analisou o conteúdo dos livros didáticos quanto **aos** mesmos conceitos.

O resultado da análise do texto é sintetizado nas conclusões: "Os trabalhadores (que são **todos** os homens) unem-se pelo trabalho. O trabalho é penoso, mas o trabalhador é um herói. A produção coletiva enquanto soma de trabalhos (funções e profissões) individuais e a apropriação do produto (o progresso) também é coletiva. A exploração do trabalho de muitos por alguns não tem lugar no livro didático. Qualquer coisa parecida que surge é vista como um desvio, uma injustiça e é punida. As características individuais (esforço, força, interesse, etc.) são enfatizadas, colocando sobre o trabalhador a responsabilidade do seu sucesso.

Esta é a visão burguesa que encontramos no livro didático. Não se trata de mentiras, pois a ideologia burguesa não

apreende a base material. Ela não vê a relação entre os homens, e toda manifestação ideológica é fetichizada." (Faria, 1981, pgs. 69/70).

A autora é partidária da tese althusseriana da escola como aparelho ideológico do estado. Portanto é a escola que "transmite a ideologia dominante"; por ser "capitalista, seletiva e classista, é um recurso 'extra-econômico' para reproduzir as classes sociais." "A burguesia dosa os conhecimentos a serem transmitidos pela escola primária, já que o saber também é de classe." (ibid. pg. 79). O livro didático é o veículo de transmissão dos conhecimentos dosados e da ideologia da burguesia e visa, unicamente, a classe operária. "Assim, o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e passiva." (ibid. pg. 77).

Lamentavelmente a autora não transcreve ao pé da letra a concepção de trabalho que tinham as crianças operárias entrevistadas em uma escola pública de São Paulo, matriculadas na 4ª série, mas nos oferece essa concepção já sintetizada, "trabalhada", por ela. De acordo com sua descrição o quadro se configura assim: "Para as crianças entrevistadas da escola pública, o trabalho serve para viver. As crianças não devem trabalhar até os doze anos; depois devem, para não ficarem à toa. Os médicos ganham mais porque são mais inteligentes. Só os vaidosos querem ficar ricos. Os pretos também podem ficar ricos, apesar de o branco ter mais facilidade para arrumar emprego. Quem ganha menos é porque não trabalha direito. Nem sempre com o trabalho dá para ficar rico, precisa trabalhar muito. Não fica rico quem não foi estudioso. O patrão é mais esperto, às vezes paga pouco, 'é folgado' e pega todo o dinheiro para ele ..." (ibid. p. 13).

Foi à luz dessas declarações de quatro crianças operárias que Faria resolveu fazer a pesquisa sobre os livros didáticos, guiada pela pergunta: "Será que o livro didático transmite exatamente esta visão e, portanto, estaria também ele contribuindo para o discurso burguês das crianças?" (ibid. p. 16).

Ao cabo de sua análise dos textos do livro didático, a autora se julga em condições de responder positivamente essa pergunta. Confrontando, no entanto, o discurso dos livros e o discurso das crianças (já filtrado pela autora), torna-se difícil aceitar esse tipo de resposta, já que há ênfases bem distintas entre um e outro discurso. A visão do "patrão esperto e folgado que pega todo o dinheiro para ele" está muito mais

próxima de uma compreensão marxista da relação patrão-empregado do que de uma visão idealizada do trabalho que "dignifica o homem". O estudo de Faria (1981) apesar dos indiscutíveis méritos teóricos, empíricos e críticos, peca por algumas inconsistências e incorreções, para as quais queremos alertar o leitor des prevenido: Ao entrevistar as crianças operárias da escola pública antes de fazer o levantamento sobre o conteúdo ideológico do livro didático, a autora partiu do pressuposto de que essas crianças já haviam sido o "receptáculo" da endotrinação burguesa - via livro didático - por pelo menos dois anos escolares, quando cursa a segunda e terceira séries. As declarações das crianças eram tomadas como "efeitos" ou "reflexos" es peculares dos livros didáticos em questão. Negligenciando as incorreções metodológicas do procedimento (nao transcrição literal das declarações das crianças e nao controle da questão básica se as crianças tinham efetivamente utilizado - e por quanto tempo - os livros posteriormente estudados) a autora parece ignorar que durante esse mesmo período a criança estava sendo simultaneamente ideologizada por possíveis aulas de catecismo, pelas novelas da rádio e televisão, por revistas em quadrinhos, pelos próprios pais e parentes e assim por diante. A autora nao problematiza, em suma, a questão da seleção e decodificação de múltiplas mensagens por parte da criança. Um confronto mais sistemático entre os discursos das crianças e o discurso dos livros sobre a questão do trabalho teria de demonstrar homologias suficientes, e nao divergências tão profundas como as que verificamos. Somente pelo material (truncado) apresentado fica evidente que as crianças entrevistadas tem sensibilidade para perceber as diferenças entre patrão e empregado, para saber que o trabalho, para o trabalhador é sua única chance de sobrevivência ("se trabalha para viver") e que ricos são 'folgados' porque se apropriam do dinheiro dos outros (os empregados), contrariando, assim, o diagnóstico da autora. Essas discrepâncias decorrem somente em parte do fato de que os materiais (discursos) coletados não facilitam a comparação, já que a fala das crianças é espontânea, oral, produzida em um processo dialógico com a autora ou entrevistadora; em contra partida, o texto do livro didático é programado, censurado, diagramado e cristalizado na palavra escrita, gerada em situação monológica do autor cora o seu papel. Enquanto o discurso das crianças é apenas resumido pela autora, o discurso dos textos é analisado à luz do conceituai marxista do trabalho e a ele assimilado de forma mecânica. Tudo que não cabe no esque

ma **i** abandonado, o que sobra é usado como simples ilustração, como exemplo da validade da teoria, que não se modifica, mas molda o material empírico segundo o **a priori**, sempre o mesmo, de que o texto didático reproduz as relações capitalistas de produção. Vejamos num exemplo dado por Meserani (1980, in: Bonazzi & Eco, 1972), como na prática seria difícil sustentar essa tese. Meserani – cora a mesma intenção de Faria (1981) – cita o poema de Correa Junior um pequeno operário, contido em um livro didático: "Ama o trabalho - a oficina/onde, entre amigos leais,/vais cumprindo a tua sina,/com a tua mão pequenina/polindo tábuas metais. // Maneja a plaina, o martelo,/cheio de crença e vigor!//o operário singelo/cujo esforço é sempre belo,/ cuja riqueza é o labor. // Bendita seja a energia/que palpita em tua mão!/Quem no trabalho porfia/com o trabalho dia a dia,/ torna mais forte a Nação." (p. 12).

Somente uma leitura marxista mecânica poderia ver nesse texto uma tentativa de obter pelo "inaltecimento moral do trabalho manual", a submissão do operário à disciplina e rotina do trabalho alienado da fábrica da moderna produção capitalista. Uma leitura mais sofisticada resgata a lição dada por Marx no primeiro volume do **Capital**, quando, nos capítulos 8, 9 e 10, explicita a passagem do trabalho artesanal, nas guildas e corporações medievais, para o trabalho alienante e alienado da manufatura e grande indústria, que revolucionava as relações de produção feudais, introduzindo as novas relações capitalistas, assentada era uma nova base técnica e organizacional do trabalho.

Quem se lembra das passagens fundamentais da desapropriação do trabalhador de seu produto, dos seus instrumentos, do seu **know how**, do seu tempo e de sua força de trabalho, que vão lenta, gradativa mas implacavelmente subordinadas ao interesse do capital, reconhecerá no poema um momento pré-capitalista nostálgico, ao qual o próprio Marx voltará em sua utopia comunista. Não é a ética do trabalho como tal que é verificada por Marx, e sim, sua deterioração e desmoralização nas condições específicas históricas da produção capitalista. Numa sociedade socialista, em que as relações de produção se assentassem em uma forma do trabalho socializado em que o produto do trabalho pertencesse equitativamente a todos, o trabalho social e individual voltaria a ser a categoria constitutiva da espécie. O homem enquanto ser social e individual se reconheceria novamente no produto do seu trabalho, situando-se de uma forma não-alienada, como o artesão medieval, com relação aos seus instrumentos e a sua força de trabalho, resgatando, assim, a sua dignidade pessoal a sua

consciência histórica.

Um professor culto e treinado poderia tomar este texto do Pequeno Operário como ponto de partida para desenvolver toda uma argumentação crítica no sentido apontado por Marx.

Dessa forma, o texto estaria longe de "reproduzir as relações de classe", e sim serviria para o seu questionamento, teoricamente fundamentado.

Da maneira como Meserani (1980) ou Faria (1981) e muitos outros tendem a ler os textos didáticos, eles sempre estariam a serviço das classes dominantes. Suas análises não trazem por isso mesmo, apesar do recurso material empírico novo, nenhuma novidade, desembocando sempre numa interpretação teórica já previsível. Toda argumentação se reduz ao mesmo discurso básico: a reprodução das relações de classe, das relações capitalistas de produção. "Le capitaine Jonathan/E tant âgé de dix-huit ans,/Capture un jour un pélican/Dans une île d'Extrême-Orient. /Le pélican de Jonathan,/au matin, pond un oeuf tout blanc/Et il en sort un pélican/Lui ressemblant étonnamment./Et ce deuxième pélican/Pond, à son tour, un oeuf tout blanc/Doù sort, inévitablement,/Un autre qui en fait autant. Cela peut durer très longtemps/Si l'on ne fait pas d'omelette avant." (Robert Desnos, Chantefleurs, Chantefable. Epígrafe do livro de Bourdieu & Passeron: La reproduction, 1970).

Essa epígrafe de Bourdieu satiriza os mecanismo de reprodução do sempre-igual nas sociedades burguesas. Mas os livros brasileiros inspirados em Bourdieu inauguraram, ironicamente, um ciclo reprodutivo tão monólogo quanto o das estruturas criticadas. Os ovos vermelhos produzidos pelos pelicanos de esquerda tornaram-se tão idênticos como os ovos brancos produzidos pelos pelicanos burgueses. Sem crítica e autocrítica, já mais teremos omelete.

Seria injusto com os estudos sobre a ideologia do livro didático afirmar que todos eles limitam-se a reproduzir Althusser, Gramsci, Passeron & Bourdieu ou Bonazzi & Eco. Evidentemente cada um dos trabalhos tem a nota pessoal do autor, escapando, muitos deles da rotina acadêmica e da citação obrigatória dos textos canônicos do paradigma da reprodução. Grande parte das teses e estudos voltados para a crítica ideológica do conteúdo seleciona um tema específico (como foi o caso de Faria com a categoria do trabalho), examinando tópicos dos mais variados: a violência (Cerqueira & Neder, 1978), a ordem (Rego, 1981), os estereótipos masculinos e femininos (Ribeiro, 1981), a questão da mulher (Rosemberg, 1976), o nacionalismo

(Sandroni, 1980), discriminação racial (Rosenberg, 1980), modelos culturais (Rosemberg, 1980), o carente (Mariz, 1982) e muitos outros .

A relativa homogeneidade teórica contrasta, pois, com a heterogeneidade temática. Mas mesmo nessa heterogeneidade há, em quase todos os estudos, um ponto de convergência: sua referência à criança carente. Essa preocupação é inevitável, já que toda a política do livro didático se refere à criança carente, tendo o livro, como vimos, uma função muito específica dentro das políticas assistencialistas do governo.

Um dos méritos das análises críticas da ideologia e revelar que, sem embargo do populismo e paternalismo inerente a essas políticas, o livro que, explicitamente se destina ao carente, não o considera em nenhum momento no conteúdo da cartilha (Mariz, 1982). Assim, em sua tese de mestrado **Texto Didático e Criança Carente**, Mariz analisa as "impropriedades" dos textos didáticos à luz das condições materiais de vida das crianças carentes do Recife. Mostra que o livro exige banho diário e alimentação salutar de crianças que vivem em favelas onde não há água ou onde o custo da água é tão elevado que seria impossível seguir a recomendação do livro.

A observação é importante porque mostra um hiato entre a "opção preferencial carente" das entidades oficiais e sua concretização no livro didático. Mas ao exigir a maior adequação do texto didático à realidade da criança, a autora gera uma série de dificuldades teóricas, metodológicas e práticas que já tiveram ampla discussão nesse ensaio, quando expusemos a problemática da regionalização do livro didático.

O que as críticas da ideologia do livro (Noselia, 1979; Faria, 1980; Mariz, 1982 e tantas outras) não percebem é que a "adequação" não pode de nenhum modo passar pela reprodução, no livro didático, do meio de vida da criança carente. Estaria, então, reproduzindo, nas cartilhas, a miséria econômica, social, cultural e lingüística do meio infantil. Dificilmente uma cartilha desse gênero motivaria as crianças para o estudo. Transmitir noções sanitárias e higiênicas se torna necessário justamente porque as crianças vivem em condições materiais, em que os preceitos mais elementares de saúde e higiene são inexistentes .

Se as condições materiais não permitirem de todo que a criança siga esses preceitos, a própria impossibilidade de sua observância tem um valor pedagógico, ajudando a estruturar a consciência crítica do aluno carente.

Apesar da intenção benevola com a criança carente, ira plicita e explícita em muitos textos críticos da ideologia do livro didático, essa crítica pode tornar-se contraproducente para a propria criança carente. Os seus autores, ao denunciarem a ideologia burguesa subjacente ao texto, tendem a idealizar o outro extremo: a realidade, autenticidade e criatividade das populações de baixa renda (no campo e na favela), valorizando sua "cultura" e "linguagem". Nao parecem perceber que estão as\_ sim idealizando o outro lado da medalha, o complemento antagônico da ideologia burguesa: a ideologia do "povo". Ora, se tf da intenção da crítica ideológica do livro didático se volta para a denúncia das **relações** de produção capitalistas, a solu çao nao consiste em substituir a ideologia burguesa por **uma** ide\_ ologia obreirista, e sim contribuir para a dissolução das pró prias relações de produção que geram as classes, com suas res-pectivas ideologias.

Essa falácia fica evidente, quando examinamos os textos didáticos que procuram trazer para dentro do texto didatico, com absoluta fidelidade, as condições de vida materiais da classe operária e das camadas populares.

Vejamos um exemplo, retirado de um livro didático (manuscrito) em circulação e uso no interior de Sao Paulo com o título: os **Anjos Nao Mascam Chicletes**, Bauru - Sao Paulo), em que dois meninos (Zi e Toninho) dialogam:

"Zé - Sempre que há um jeito, eu entro pela porta da frente só porque i proibido, e também para passar pela sala dos professores. Tem a dona gorda que se senta virada pa\_ ra a porta com as pernas bem abertas. É um barato ! Mas hoje foi mais gozado: a porta da Diretoria estava mal fe\_ chada e eu vi o diretor dormindo no sofá, enrolado na bandeira; com esse frio, o velhinho nao quer nada cora nada; embrulha-se na bandeirona de dia de festa e puxa o ronco. Toninho - aluno marginalizado que só pensava na merenda,-fala para o Zé: Se meu pai nao estivesse preso, as coisas seriam diferentes. Quando estava lâ em casa, faz tempo, eu era pequeno mas ainda me lembro, minha mãe não bebia e a gente tinha o que comer. Agora i aquela dureza ! Será que ele volta logo ? Outro dia, a vizinha lá do cortiço disse que, vai ver, ele morreu de fome e de apanhar na ca deia; que a mãe é uma boba de ficar esperando ele, com tanto homem rondando. Ela devia aproveitar e era até ca paz de fazer um bom dinheiro." (cf. transcrições do **Diá rio do Congresso Nacional** (Seção II, 1º de setembro de

1985, p. 3.483).

A crítica da ideologia contida nesse texto veio agora da direita, na pessoa do Senador Benedito Ferreira do PDS (Partido Democrático Social) do Estado de Goiás que, por sua vez, tinha sido alertado para o texto pelo Bispo de São Carlos que descobrira que o livro estava em uso nessa cidade. Em Sessão do Senado, acusou seus autores de estarem demolindo as instituições brasileiras (o cristianismo e a família), "desmoralizando o Governo e seus governantes e promovendo a luta de classe, o ódio do pobre contra o rico ..." (ibid. p. 3.483). A polêmica no Senado obviamente não tange os problemas que aqui nos interessam. Mesmo assim, cabe a pergunta: Será que a maior "proximidade" entre o texto e as condições reais de vida da criança, favorecem de fato o conhecimento das contradições de classe, conscientizando para suas causas e apontando para as vias de sua superação? Seria esse texto "mais próprio" que aquele, que citamos, do livro de Bonazzi & Eco? Ou não estariam os autores reproduzindo o mesmo defeito criticado nas outras caixas e livros textos, ou seja, retratando a realidade de uma única classe?

Ousamos questionar, nisso concordando com Bonazzi & Eco, Nosella e Faria, Mariz e tantos outros, a possibilidade de formular um livro didático realmente "adequado" para todas as crianças, considerando as diferenças de classe, cor, religião, sexo, idades, etc. Mas por isso mesmo se torna necessário sair dos "regionalismos" e particularismos, criando condições para uma cultura universal, ampla e não restrita a essa ou aquela minoria ou "subcultura" (Oevermann).

A vertente populista do livro didático, defendendo um livro para as classes oprimidas, que considere suas condições materiais de vida, sua linguagem e sua "cultura da pobreza" (Lewis) não está prestando nenhum serviço à criança carente. Sua marginalização e condição de classe **nao** serão superadas com esse procedimento, mas sim consolidadas.

A universalidade cultural, expressa na linguagem culta e nos padrões estéticos da grande literatura, e a nosso ver o que de melhor a escola pública pode oferecer à criança carente para que ela adquira as condições cognitivas e lingüísticas de sair de sua condição de classe: condições necessárias, embora obviamente não suficientes. A escola e o livro didático que negarem essa universalidade à criança oriunda das classes populares estão reforçando, com uma segregação cultural, a segregação sócio-econômica em que ela já vive de fato. Pois o elemen

to da universalidade já contém em seu bojo, todos os particularismos – o da criança carente e o da criança privilegiada – mostra seu entrelaçamento no interior de uma sociedade de classes, e aponta o caminho para viver a contradição e superá-la (Freitag, 1984a, 1984b).

### **Conclusões**

A discussão dos aspectos psico-pedagógico e ideológico do conteúdo do livro didático no Brasil nos levou a uma série de constatações que merecem ser lembradas:

- (a) No debate geral sobre o livro didático, a análise do seu conteúdo é um dos temas mais explorados pelos autores brasileiros. São, via de regra, pedagogos, psicólogos, sociólogos e lingüistas, empenhados na análise de um ou de múltiplos aspectos do conteúdo dos textos. Apesar da presença desse debate em várias publicações, desde 1940, ele se acelerou e intensificou a partir da segunda metade da década de setenta, assumindo nos últimos dez anos dimensões inesperadas.
- (b) Apesar da densidade numérica dos estudos realizados na década de oitenta, entre os quais trabalhos de peso e brilho merecem destaque, os trabalhos pioneiros na área da análise psico-pedagógica (Grisi, 1951; Castro, 1973), literária (Lins, 1976) e ideológica (Bonazzi & Eco, 1972), estabelecendo os padrões para todos os trabalhos subsequentes.
- (c) A maior densidade dos pesquisadores que trabalham nos conteúdos do livro didático encontra-se na região de maior poder aquisitivo do Brasil, ou seja no eixo São Paulo - Rio, onde equipes interdisciplinares dedicam-se de forma sistemática ao assunto. Outras regiões e centros de estudos de menor peso tem contribuído para a discussão, destacando-se Brasília, a região nordeste (Fortaleza, Recife, Salvador) e a região sul (Porto Alegre, Curitiba).
- (d) Por enquanto ainda há pouca comunicação entre os grupos de pesquisadores e analistas dedicados ao exame dos fundamentos psico-pedagógicos e lingüísticos, e os preocupados com os aspectos ideológicos do livro didático, apesar da profunda vinculação temática entre esses dois aspectos do conteúdo dos livros.
- (e) Entre os autores que discutem os aspectos psico-pedagógicos e lingüísticos, há uma ênfase visível na teoria cognitiva-estrutural, em detrimento da linha behaviorista até

recentemente predominante. Essa nova teorização fornece critérios mais científicos para avaliar e criticar os conteúdos dos livros didáticos, que por sua vez ainda não absorveram em sua organização e formas de transmissão de conhecimento os novos ensinamentos de Piaget, Chomsky, Freire e outros.

- (f) Entre os autores que discutem o aspecto político-ideológico dos textos que compõem os livros, verifica-se uma certa fixação teórica em Althusser e Gramsci por um lado e Bonazzi & Eco por outro, sem que a maioria dos estudos tenha conseguido desenvolver uma pesquisa metodológica ou teoricamente original. A dimensão "nova" introduzida pelos pesquisadores brasileiros refere-se à questão da criança carente exaustivamente analisada e citada, nem sempre da forma mais feliz e proveitosa para a emancipação dessa enorme categoria social.
- (g) Lamentavelmente os pesquisadores brasileiros não se apropriaram de uma série de alternativas de interpretação do texto infantil usado na escola, sugeridas por autores como Bettelheim (1976) Bettelheim & Zelan (1981), Benjamin (1984) e outros, que buscam mobilizar a dimensão psicanalítica do inconsciente e do investimento emocional no uso de materiais didáticos (como contos de fadas tradicionais, lendas, textos bíblicos, literatura infantil clássica, poesia) a fim de promover um aprendizado com prazer e divertimento. É pena que as críticas feitas por Bettelheim & Zelan (1981) aos livros didáticos americanos não tenha sido adaptada pelos analistas nacionais ao contexto específico da sociedade brasileira. Tais críticas ajudariam a corrigir, no Brasil, as distorções do livro didático (descartável) introduzidas pelos assessores americanos através dos acordos MEC/USAID.

Enquanto Jaqueline Held (1981) na França, Jesualdo (1985) na Argentina, Ulrike Bastian (1981) na Alemanha e Tschukowski (1969) na União Soviética acentuam em seus estudos literários a eficácia dos contos tradicionais (de fadas) no processo de aprendizado da criança, pondo em prática os ensinamentos de Bettelheim, Fromm e outros, o grupo de teóricos e críticos literários que atua no Centro de Estudos Literários da PUC de Porto Alegre adota uma posição de ceticismo com relação à sua validade, criticando a ideologia burguesa no qual foram gerados ou compilados os contos, rejeita essa produção popular literária denunciando

do os seus traços conservadores e maniqueístas. Aplauda, por isso, os modernos autores da literatura infantil brasileira, como Ziraldo, Maria Clara Machado, Chico Buarque de Holanda e outros, e só aceita Monteiro Lobato enquanto autor inovador, cuja irreverência permite que a criança se arme contra o autoritarismo e a repressão dos adultos. Crítica o escapismo dos contos de fada e textos similares da literatura infantil, que estimulam uma "evasão da realidade pela fantasia, sem se interessarem pela mudança das estruturas sociais. Desconhece assim as lições de velhos mestres como Cecília Meirelles (1945), Câmara Cascudo e muitos outros que no Brasil vinham antecipando Bettelheim.

Não há pior inimigo do marxismo que o marxismo vulgar. Fazemos votos para que esses autores, inegavelmente serios e extremamente competentes, se informem um pouco melhor sobre a filosofia da história de Valter Benjamin, preocupado em salvar os conteúdos verdadeiros contidos na tradição, e sobre os trabalhos da Escola de Frankfurt para a qual "patrulhar" nosso passado cultural é a melhor maneira de impedir que seus momentos críticos venham a funcionar como fatores de transformação do presente. As análises de conteúdo ocorridas nos últimos vinte anos permitem assinalar duas grandes tendências. A primeira revela um deslocamento das análises do livro didático de entidades avaliadoras oficiais para entidades científico-acadêmicas. Enquanto nos anos trinta intelectuais como Lourenço Filho ou Carlos Drummond de Andrade participavam das decisões do governo, ocorre hoje uma saudável divisão de trabalho, em que os políticos e tecnoburocratas atuam de um lado e os cientistas, críticos e intelectuais do outro. A segunda tendência é a ênfase sobre a criança carente, que apesar da disjunção entre o polo decisório e o polo teórico, é comum a ambos, por maiores que sejam as diferenças ideológicas entre o tratamento do tema pelos órgãos oficiais e o que lhe é dispensado pelos pesquisadores. Grande parte das teses, livros e artigos examinados procuram de uma ou outra forma "resolver" o problema do carente pela reformulação do conteúdo do livro didático.

Nada indica, entretanto, que esse problema possa ser efetivamente solucionado dessa forma. Ao contrário, as poucas mudanças do conteúdo dos textos revelaram-se uma faca de dois gumes, vindo a prejudicar a própria causa da emancipação das populações marginalizadas e a superação das re

laços de produção.

Estamos convencidas de que modificações de superfície, em somente um dos elementos que integram o processo educacional brasileiro em nada contribuem para reverter o processo de diferenciação e consolidação das classes.

Juntamente com o livro didático, que necessariamente teria de ser um livro universal, de qualidade, e durável, deveria ocorrer tãda uma reformulação e reorientação do sistema educacional, começando-se pela valorização e qualificação do professor, como agente central do processo educativo, e que contaria com um bom livro didático como simples instrumento de trabalho.

Mas para que isso aconteça, outras mudanças tornar-se-iam necessárias, que por ora nao podem aqui ser discutidas.

### Considerações gerais

Do ponto de vista do uso, há tres categorias de usuarios ou consumidores do livro didático: o Estado, que compra o livro, o professor, que o escolhe e o utiliza como instrumento de trabalho em suas aulas, e, finalmente, o aluno que tem, no livro, o material considerado indispensável para seu aprendizado nesta ou naquela area do conhecimento, num ou outro nível de formação.

como a perspectiva do Estado, enquanto comprador e portanto consumidor intermediário do livro, já foi estudada no tópico sobre a política do livro didático, podemos restringir-nos, na análise que se segue, às duas outras categorias: o professor e o aluno.

Das centenas de teses e pesquisas feitas sobre o Livro didático, a esmagadora maioria se concentra, como vimos, na análise do texto impresso. São poucos os estudos que se dão ao trabalho de analisar o livro em uso nas salas de aula, focalizando seja o professor, seja o aluno ou eventualmente ambos.

Ao tratarmos aqui dessa questão, recorreremos não somente aos estudos feitos em relação ao livro didático propriamente dito, ou seja, ao manual do professor e ao livro texto e de exercícios dos alunos, mas também ao livro em geral, como ele é visto e utilizado em sala de aula. Por isso mesmo, os subtópicos – uso pelo professor e uso pelo aluno – terão cada um uma nova subdivisão: o uso da cartilha e do livro didático strictu sensu, e o uso da literatura como instrumento didático em sala de aula.

#### O uso do livro pelo professor

A questão do uso do livro pelo professor em sala de aula está sendo estudada no Brasil sob dois aspectos: o primeiro se interessa pelos criterios de avaliação adotados pelo professor para fazer a escolha do seu livro; o segundo consiste em investigar como o professor atua com o livro em sala de aula. Existem mais estudos se referindo a esse primeiro que ao segundo aspecto.

João Batista de Oliveira (1985) procurou estudar o uso do livro didático no primeiro grau( enfatizando as 5 primeiras séries). Para tal, enviou a professores e alunos de vários esta

dos do Norte e Nordeste brasileiro (áreas urbanas e rurais) um questionário, abrangendo uma total de 844 salas de aula. Este questionário continha perguntas sobre a avaliação que o professor fazia dos livros que utilizava. O autor da pesquisa verificou de início que "a decisão da adoção do livro didático nem sempre foi tomada pelo professor, individualmente ou através de mecanismos colegiados. Em cerca de 20,7% dos casos foi o Estado, através das Secretarias de Educação ou das Supervisões Regionais quem decidiu sobre o livro a ser adotado e o enviava diretamente às escolas, sem audiência prévia das mesmas. Em muitos casos, a decisão foi da Direção, também sem consulta aos professores. Em menos de 12% dos casos, foi o professor entrevistado quem efetivamente escolheu o livro que adotava." (Oliveira, J.B.A., 1985, p. 6). Por essa mesma razão, 34% dos professores preferiam ter outro livro, e 70% alegavam que por uma razão ou outra (proibição da troca, ausência do livro na lista de ofertas das Secretarias de Educação, outros problemas) não tinham condições de mudar o livro. Mesmo assim, a grande maioria estava "satisfeita" com o livro que usava. "Apesar de suas críticas e reservas quanto aos livros adotados, os professores são magnânimos em sua apreciação da qualidade dos livros didáticos, seja em relação a aspectos específicos do livro, seja em sua avaliação global. Mais de 95% dos livros adotados receberam notas superiores a 7 (sete sobre dez), por partes dos professores. Os critérios mais relevantes para elogiar ou criticar livros referem-se essencialmente à adequação entre o livro e o programa – um mito a ser debatido, – a existência de exercícios variados, de preferência sob forma de completar, e à relevância para a vida do aluno." (ibid. p. 7). Esclarece o autor que, em 90% dos casos tratava-se de livros descartáveis.

Na maioria dos casos, em que a decisão do livro didático a ser usado foi efetivamente tomada pelo professor, 32% afirmaram ter recebido a informação de um colega da própria escola; em 10% dos casos declararam ter seguido a sugestão de uma editora, reforçada pela visita de um vendedor. Somente 44% de todos os professores entrevistados confirmam já ter alguma vez participado de cursos de treinamento e de reuniões para a seleção do livro. No entanto, 40% dos professores urbanos e 57% dos professores de áreas rurais desconheciam reuniões dessa natureza (Oliveira, J.B.A., 1985, mimeo., p. 103).

Em um estudo realizado em Recife, com professores de história de 36 escolas públicas e particulares da rede de ensi

no, a autora (Azevedo, J.M.L., 1981) quis saber como os professores tomaram conhecimento dos manuais que utilizavam. "A maior parte (73%) recebeu os livros das editoras. Estas desempenham um papel importante no processo de seleção e adoção que é realizado pelos docentes, visto que se encarregam de lhes informar sobre os títulos que são colocados no mercado, mantendo para tanto, um cadastro destes profissionais que delas recebem, gratuitamente, os livros ou as reedições quando revistas ou modificadas." (p. 100).

O estudo ainda revela que os professores fazem sua escolha com base em critérios formais, não percebendo ou não admitindo que a adoção ou rejeição de um livro tivessem sido influenciadas pelo comodismo, pela desinformação e, por vezes, por argumentos políticos ou considerações de preço tendo em vista os alunos mais pobres das turmas. As respostas ao item relativo à opinião dos entrevistados sobre os conteúdos transmitidos pelo livro deixaram claro que os professores se deixam influenciar por estes conteúdos, mesmo quando os textos se chocam frontalmente com suas idéias pessoais e convicções mais profundas.

"como se nota, os professores chegaram a perceber a desvinculação da disciplina com a realidade objetiva, mas provavelmente pelo tipo de formação que receberam, não conseguem articular estas dificuldades diretamente com os conteúdos que transmitem. Tal fato tornou-se explícito a medida que os entrevistados não questionaram estes conteúdos e tomaram como 'critérios de verdade' as mensagens que transmitem os manuais, sendo estes quem, por assim dizer, comandam a prática didática." (Azevedo, J.M.L., 1981, p. 103).

No caso aqui estudado, fica evidente que o livro didático não serve aos professores como simples fio condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de "critério de verdade" e "última palavra" sobre o assunto.

Em estudo realizado na cidade de Curitiba entre professores de segundo grau de Português, S.T. Bittencourt (1981) enviou a 24 escolas questionários interrogando os professores sobre os motivos de sua escolha deste ou daquele compêndio de língua portuguesa.

Era suas respostas, as professoras entrevistadas mostraram que não há motivos de fundo, sendo sua escolha fortemente determinada por critérios externos: o conhecimento prévio do livro, indicação do mesmo por um colega, sua disponibilidade na lista da FAE/MEC, ou sua oferta gratuita por uma editora,

critérios muito mais vinculados à comodidade pessoal do professor que ao mérito dos textos ou às necessidades do aluno. Em 60% dos casos estudados, os professores estavam satisfeitos com o conteúdo, dos livros escolhidos, considerando a seleção dos textos boa, os temas da redação adequados e os exercícios para os alunos bem estruturados.

A autora observa ainda que os três manuais estudados divergem muito pouco entre si. "Ha uma igualdade tacitamente aceita entre os autores" que respeitam religiosamente os pareceres emitidos sobre o conteúdo da matéria pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. Finalizando, a autora chega à conclusão de que a opinião do professor é moldada pelo próprio livro.

Fizemos questão de salientar esse estudo entre professores de portugueses do segundo grau, não obstante a nossa decisão inicial de nos concentrarmos neste trabalho em estudos voltados para o primeiro grau, para chamar a atenção para um problema que muito provavelmente é ainda muito mais grave entre professores de primeiro grau, tendo em vista sua menor qualificação formal.

A tendência para "unidimensionalização" (Marcuse) em três prescrições do legislador, propostas didáticas concretizadas pelos autores e editores bem como maneiras do professor de encarar os problemas contidos no texto, foi confirmada em outro estudo, realizado com mais de 300 professores da rede de ensino do primeiro grau de Brasília, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, onde a autora (Carmo, 1983) constatou que a grande maioria dos professores rejeita o uso de "temas fortes" em discussões em sala de aula. Como temas fortes, tinham sido caracterizados injustiças sociais, conflitos familiares, problemas de natureza sexual ou de agressão física e moral. 73% dos professores entrevistados concordaram com a afirmação de que tais temas violentam a mente infantil, devendo ser evitados; 5% discordaram dessa afirmação e 20% a aceitaram condicionalmente (cfe. Carmo, 1983, pg. 79).

Nilda Alves, Glória Ponde e Wanda Rollim (1984) realizaram pesquisa entre professores de 1º e 2º grau da rede estadual e municipal do Estado do Rio, procurando saber quais os motivos alegados para a escolha dos livros que utilizavam. Dos 3.000 professores entrevistados vieram as mais variadas justificativas: alguns destacavam o conteúdo gramatical do livro, outros os aspectos gráficos, outros diziam conhecer os autores ou as editoras. Em termos gerais o estudo verificou que efeti

vamente a maioria dos professores havia escolhido o livro didático **que** estava utilizando em sala de aula (73%). Em 75% os professores declaravam gostar do livro. A metade dos entrevistados acredita que os alunos gostam do livro pelo seu aspecto gráfico. De todas as referências feitas quase 60% se concentravam em apenas nove títulos.

"No que se refere aos livros mais adotados da 1- à 4-série, a análise qualitativa realizada nos levou a constatar que tais livros não ajudam o professor a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, não contribuem para a formação de hábitos de leitura inteligente, nem estimulam a reflexão e a crítica." (Alves et alii, 1984, p. 30).

Os estudos aqui relatados revelam que os professores fazem a indicação dos seus livros baseados em critérios bastante heterogêneos (aspecto gráfico, envio gratuito do livro pela editora, seu relacionamento na lista da FAE, sua indicação por um colega, etc.). O denominador comum, no entanto, é sua exterioridade ao processo de ensino e aprendizado. Os professores não escolhem o livro depois de um exame minucioso do seu conteúdo ou de uma experiência prévia com alunos, mas basicamente seguidos pelo comodismo e conformismo. A sua falta de crítica se reflete no contentamento geral dos professores com seu livro. Segundo Alves o professor gosta do livro adotado "de forma maciça" (ibid. p. 28). O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada.

À luz dos estudos feitos sobre o uso do livro didático pelo professor pode-se, pois, afirmar que nas condições atuais de funcionamento da escola brasileira, o professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos. Longe de ser um Guilherme de Baskerville capaz de interpretar os emaranhados caminhos do labirinto ideológico, ele toma como verdadeiras as "mentiras que parecem verdades".

A questão da ideologia do livro didático se torna, portanto, menos uma questão dos conteúdos do livro que da formação ou desinformação do professor.

Estudos feitos sobre os hábitos de leitura dos professores de primeiro e segundo grau revelam um quadro desolador.

Em sua tese sobre uma área rural do interior nordestino Spagnolo (1979) revelou que 88,5% dos professores das quinze escolas estudadas **nunca** leram um livro e 11% tinham o hábito de ler um jornal de vez em quando. Mais de 80% dos mestres entrevistados possuíam menos de dez livros em casa e 20% nenhum (cf. Oliveira et alii, 1984, p. 98).

Em um depoimento colhido pela Fundação para o Livro Escolar de São Paulo, uma professora que se considerava excelente alfabetizadora na periferia da grande capital respondeu à pergunta sobre as leituras no momento: "Ah ..... as minhas leituras atuais são coisas velhas como **Saudades** de Tales de Andrade, que de vez em quando eu tiro da Biblioteca e torno a reler e eu acho que sou saudosista ... e leio muitos livros evangélicos, a base de tudo é a Bíblia." (cf. Fundação para o Livro Escolar, Projeto: Alfabetizar com o quê? Depoimento de uma professora, mimeo, São Paulo, sem data, p. 24).

Em um concurso promovido pela mesma Fundação sobre o Estado da Arte da Alfabetização de Adultos, uma diretora do interior do Estado concorreu com um trabalho redigido única e exclusivamente com base em notícias do Diário Oficial.

Rocco (1981) coletou as opiniões de 31 professores de português do primeiro e segundo graus, procurando saber da sua relação com a literatura e de que forma a utilizavam em sala de aula, através dos critérios utilizados na escolha, seleção e valorização de textos literários. com excessão de cinco professores, todos tinham curso superior e pós-graduação. A pergunta "No seu trabalho com alunos pré-adolescentes (11 a 14 anos) e adolescentes (de 14 a 17 anos) está incluído o ensino de literatura?" recebeu a resposta de uma das professoras, licenciadas em literatura, de nível sócio-econômico médio, e atuando na rede oficial da capital paulista: "Para o 1º grau não acho aconselhável o ensino de literatura, a não ser algumas leituras e conhecimentos esparsos sobre um ou outro autor; para o 2º grau, o assunto 'literatura' é uma necessidade premente e deve consistir em se dar toda a linha de movimentos literários detalhadamente com as respectivas características." (Rocco, 1981, p. 27).

A dificuldade do professor de lidar com o texto literário em sala de aula e de ter uma noção adequada da literatura e de sua função social e pedagógica se evidencia em outro estudo, realizado em Brasília e já citado anteriormente. A autora apresentou a mais de 300 professores da rede oficial e particular de ensino (Brasília, Belo Horizonte e Rio) a seguin

te afirmação: "O primeiro propósito a ser perseguido para leitura nas escolas é o do prazer estético, pelo grau de fruição alcançado". Para se situarem diante dessa afirmação os professores podiam optar entre as seguintes respostas alternativas: (1) concordo plenamente; (2) discordo totalmente; (3) aceito em parte; e (4) não há qualquer relação com a natureza do fenômeno literário. Das professoras com formação regular, 44% concordaram plenamente com a afirmação; 52% somente a aceitaram em parte e 4% discordaram plenamente. Das professoras leigas 59% concordaram plenamente, 31% discordaram e 10% concordaram em parte (Cf. Carmo, 1983, p. 87). Vemos por este exemplo, que o nível de educação formal do professor não contribui para que tenha uma visão mais arejada da função social e pedagógica da leitura. Dos professores leigos, 15% mais do que dos professores de licenciatura plena admitem a dimensão lúdica e estética da leitura nas escolas, resultado surpreendente e pouco lisonjeiro para os professores com formação regular. A leitura tem, pois, para uma grande parte dos professores, uma função primordialmente pragmática, utilitarista.

Num estudo realizado no Centro de Pesquisas Literárias da PUC do Rio Grande do Sul, em que foram aplicados 291 questionários a professores de português da rede oficial de 1º e 2º grau, procurou-se saber que tipo de literatura infantil e juvenil era indicada pelas professoras no período letivo de 1975 a 1977 (Wagner, 1979). As responsáveis pela pesquisa chegaram à conclusão melancólica de que essas professoras se revelaram incompetentes quanto a sua tarefa de estimular o gosto pela leitura de seus alunos. Regina Zilbermann (1981) procura interpretar esse resultado da pesquisa, buscando as causas mais profundas, resumidas no texto que se segue:

1. Desatualização dos professores em relação aos novos autores da literatura infantil, pois predominam em larga escala as indicações de Erico Veríssimo e Monteiro Lobato entre os escritores nacionais e Maurice Druon e Saint-Exupéry entre os estrangeiros.
2. A utilização de títulos iguais em séries diferentes, o que indica o desinteresse do mestre em relação à especificidade do grupo de alunos com que trabalha; ... e,
3. Estas repetições evidenciam a negligência a respeito da adequabilidade ou não dos textos. Há ainda indicações que destoam visivelmente da faixa etária a que se destinam ..." (Zilbermann, 1981, p. 121/2).

A concepção que o professor tem da literatura, sua

própria relação com ela e sua compreensão da leitura como simples recurso pedagógico era sala de aula constituem uma barreira para que o aluno aprenda a ter o prazer da leitura, a curiosidade pela literatura e o gosto pelo aprendizado através dos textos literários.

Os hábitos de "não-leitura" do professor são repassados aos alunos. A desinformação do professor em relação à função social e pedagógica do texto literário pode ser responsável pelo insucesso da função central do educador: prepará-lo para a vida. Os meios (a leitura e a escrita) são transformados em fins, esquecendo-se o professor da razão e do sentido mais profundo do processo de alfabetização das crianças.

A desinformação do professor decorrente dos seus próprios hábitos - não ler, ou ler pouco - são a nosso ver uma possível explicação para a dificuldade que têm os professores de avaliar e escolher seu livro didático criteriosamente, justificando mal sua escolha, ou não a justificando de todo.

Ao desprezarmos o "uso" que o professor faz do livro em geral e do livro didático em especial, apontando a falta de hábito da leitura e a desinformação do professor, não estamos querendo de forma alguma desmoralizá-lo ou culpabilizá-lo pelo fracasso escolar de grande parte do alunado. Estamos, ao contrário, querendo alertar o governo e os políticos responsáveis pela educação brasileira para o fato de que eles estão negligenciando um dos problemas centrais da questão.

Debatendo com técnicos e assessores da FAE, já sugerimos sua refuncionalização enquanto Fundação de Assistência ao Professor. Antes de editar e comprar livros didáticos e distribuí-los em grandes quantidades pelo Brasil a fora, consideramos indispensável reconsiderar a questão do professor: sua formação profissional, sua valorização enquanto educador (proporcionando-lhe um salário digno), suas condições de trabalho (sobrecarga de turmas e número de alunos) suas condições de reciclagem e ascensão funcional. Enquanto o governo não resolver os problemas do professor, nenhum programa, o programa merenda escolar, o programa livro-didático ou programa salas de leitura poderá ser bem sucedido, e nenhum problema, do analfabetismo ao fracasso escolar (repetência e evasão) terá solução adequada.

O uso do livro didático pela criança

Resta saber qual o uso que os alunos fazem do livro

didático e que efeito essa utilização tem sobre o seu desenvolvimento (em especial sobre a sua consciência dos problemas veiculados pelos livros).

Para esclarecer essa questão é bom lembrar que, apesar dos esforços de governos estaduais, municipais e da própria FAE de colocar nas mãos de cada aluno do primeiro grau pelo menos um livro didático, nem sempre a realidade correspondeu a essas metas. Em estudo realizado em mais de 800 escolas em vários estados brasileiros, Oliveira constatou que "apenas 62% das escolas da amostra apresentavam uma situação em que todos os alunos tinham o livro da disciplina pesquisada, mais de 17% das escolas não tinham livros para nenhum aluno; raramente a porcentagem dos que podem comprar livros supera a casa dos 30% do alunado, geralmente concentrados em escolas privadas; apenas 50% dos livros chegam antes ou até o mês de início das aulas." (Oliveira, 1985, p. 7).

Em outro trabalho sobre o livro didático, o mesmo autor lembra que a preocupação dos autores e editores de livros está muito mais voltada para a matéria definida pelos Conselhos de Educação e portanto para os conteúdos do livro e as áreas de saber que eles procuram mediatizar, que para o usuário efetivo desse livro, o aluno com suas necessidades, suas afinidades determinadas pela Psicogênese, pelo contexto cultural e sócio-econômico (Oliveira, 1984a).

A maior parte dos estudos sobre a ideologia do livro didático revelou que os conteúdos dos livros estão desvinculados da realidade das crianças. Muitas vezes eles procuraram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontram certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças, como é o caso das crianças carentes.

Pressupondo-se, contudo, que o livro chegue às mãos da criança matriculada em uma escola, interessa saber, não somente o uso que o professor dele faz mas também a maneira como a criança percebe e assimila os conteúdos bem ou mal veiculados pelos textos e pelo professor.

São poucos os estudos realizados sobre o assunto, mas ainda assim, o material disponível permite fazer algumas afirmações.

Em seu estudo anteriormente mencionado, feito em 36 escolas do Recife, Azevedo (1981) levantou informações sobre os livros de história em uso na 5- e 6- série, entrevistando para tal 112 alunos de 10 a 15 anos (incluindo aqui 58

crianças matriculadas em nove escolas particulares). No estudo, estavam em questão 1º diferentes manuais de história. Os resultados do estudo mostram que a tônica básica entre os alunos é o descaso pela História. Somente 30% acreditam que essa disciplina tenha alguma utilidade. Mas, quando se pede que precisem e justifiquem essa convicção, as respostas são superficiais, vagas e evasivas ("conhecer os nossos heróis", "saber mais dos nossos antepassados"). Entre as crianças de escolas públicas (as mais pobres), estava mais difundida a opinião de que os conhecimentos históricos, em algum momento, poderiam ser úteis na profissão. Via de regra, a autora observa pouca crítica aos conteúdos veiculados pelos livros de história, mesmo quando eles se chocam com a realidade das crianças estudadas. A autora aponta para a convergência alarmante entre o programa oficial prescrito pelos Conselhos Federal e Estadual de ensino, os conteúdos veiculados pelos livros, e as opiniões dos professores e dos alunos sobre os temas de história tratados (cf. Azevedo, 1981, pp. 166 e seguintes).

Em trabalho recentemente realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso, foram confrontados os conteúdos lingüísticos em cartilhas usadas para a alfabetização, em Cuiabá, com os desempenhos da fala oral de crianças em idade de alfabetização. Foram examinadas cinco cartilhas (entre elas **Caminho Suave** e **Brincando com as Letrinhas**) e 18 crianças de três escolas públicas da cidade de Cuiabá.

"Do confronto entre os textos das cartilhas e os textos orais das crianças, pode-se perceber que a criança retratada nos primeiros é inferior em termos lingüísticos e cognitivos aquela que de fato frequenta as escolas. O que em princípio pareceria simples inadequação da cartilha, gerando possivelmente o desinteresse da criança pela alfabetização, assume maior gravidade na medida em que mais do que um desinteresse possível, a cartilha pode se colocar como empecilho a um processo de desenvolvimento lingüístico e cognitivo em curso nesta fase da vida da criança." (SEC/MG: A Cartilha e a produção de textos, Cuiabá, 1985).

Em estudo realizado em São Carlos/São Paulo, **O Livro Didático e a Formação do Leitor** (1985) Maria Eunice Verde faz uma análise dos livros didáticos da terceira série na área de Comunicação e Expressão, Ciências Sociais e Matemática. A autora parte de três níveis de leitura requeridos pelos livros: no primeiro nível se enfatiza a mera assimilação do texto (reprodução do lido); no segundo, o espaço aberto ao leitor para sua

interpretação (intertextualidade) e no terceiro, busca-se incentivar a elaboração e produção de algo novo, a partir do que o texto transmite. Verificou-se que os textos dos Livros de Estudos Sociais têm uma estruturação que prestigia e fortalece o primeiro nível de leitura, exigindo somente a assimilação e reprodução do texto. Os livros de Comunicação e Expressão trabalham com o primeiro e o terceiro nível, cobrando a reprodução dos textos contidos no livro e a produção de novos textos com base no que o livro procurou transmitir; e, finalmente, os livros de Matemática exigem a atuação da criança quase que exclusivamente no terceiro nível, exigindo a aplicação do conhecimento transmitido pelo livro e produção de conhecimento novo. A luz dos resultados pouco favoráveis para os livros de Comunicação e Expressão e de Ciências Sociais, a autora critica a baixa contribuição dada por esses livros ao processo de formação do leitor, já que não fortalecem o processo de exploração do texto.

"Embora as atuais concepções de leitura apontem para uma dimensão crítica do ato de ler como propiciador do crescimento individual, na verdade a prática dessa atividade nos livros didáticos se apresenta de forma quase linear, quer dizer, são realizadas decodificações automáticas, sem que sejam solicitados diferentes níveis de leitura. Mesmo considerando a idade e o nível mental da criança na terceira série do 1º grau, pode-se afirmar que a formação do leitor crítico poderia ser iniciada nas primeiras séries do 1º grau, desde que se procurasse conduzir o aluno a uma leitura de envolvimento, participação e recriação." (Verde, 1985, p. 86).

Em Brasília foi realizado um estudo de campo (Freitag, 1986, 1987) na cidade satélite da Ceilândia e na área rural do Estado de Goiás, **Alfabetização e Linguagem**, abrangendo 290 em ancas da 1- série do primeiro grau, matriculadas em seis escolas públicas. O estudo procurou verificar, se o uso dos livros didáticos tradicionais (Cartilhas: **Caminho Suave/Brincando com as Letrinhas**) ou a adoção do método de alfabetização calcado em Pierre Vayer e assimilado por Ivonilde Morroni (**Projeto ABC**), estavam tendo um efeito diferencial sobre a Psicogênese das crianças examinadas. Os níveis de desempenho da linguagem oral, do pensamento lógico e da moralidade infantil foram levantados no início e no final do ano escolar de 1985 nos dois grupos de crianças, seguindo-se a orientação teórica e metodológica de Piaget e colaboradores. Confrontando-se o desempenho de cada criança no início e no final do ano escolar, foram calculadas

as percentagens das crianças que caíram em seu nível de desempenho, o mantiveram ou o elevaram. Comparando-se os dois grupos de crianças - o primeiro submetido ao "Livro Didático" i.é, um método de alfabetização tradicional e o segundo aos estímulos psico-motores sugeridos por Vayer e Morroni i.e, . um método experimental - constatou-se que as crianças submetidas ao método tradicional apresentavam um melhor desempenho (ou seja, uma percentagem maior de crianças havia elevado os seus scores no decorrer do ano) nas dimensões do pensamento lógico e da fala espontânea, comparadas às crianças submetidas ao método experimental. Na dimensão da moralidade infantil, os dois grupos de crianças não apresentavam diferenças estatisticamente significativas quanto ao seu desempenho.

Em seu Relatório Final (Brasília, 1986) a coordenadora da pesquisa comenta: "essas tabelas revelam que na formação do pensamento lógico e da fala espontânea das crianças o livro didático parece ter uma pequena vantagem face ao método experimental, permitindo com que mais crianças alfabetizadas pelo livro didático aumentem (e menos diminuam) os seus scores na prova de conservação da massa (pensamento lógico) e na colagem (fala espontânea) que crianças alfabetizadas pelo método experimental. Apesar desse resultado por nós esperado, isso não significa ainda a excelência do livro didático. Mostra no entanto, que, do ponto de vista do desenvolvimento lógico e lingüístico das crianças, não há nenhuma vantagem em usar a metodologia experimental, tão festejada no DF por alguns pedagogos e educadores." (Freitag, 1986, p. 70).

Na mesma pesquisa, a autora ainda procurou controlar o efeito sobre a Psicogênese infantil de dois programas de apoio lingüístico - um baseado na narrativa de contos de fadas pela professora, reforçado pela distribuição dos livros de contos e o outro idealizado pela FAE ("Programa Salas de Leitura"), baseado na prática francesa (Mialaret & Vial, 1981, vol. I, p. 185) do canto de leitura em sala de aula, no qual são distribuídos livros da moderna literatura infantil brasileira. Em três primeiras séries, as crianças, em fase de alfabetização, foram submetidas, durante o segundo semestre do ano letivo (1985), ao estímulo do 1º programa e, em três outras primeiras séries, as crianças foram submetidas ao estímulo do 2º programa, enquanto as restantes três primeiras séries figuraram como grupos de controle. Verificou-se que os programas de apoio lingüístico realmente favorecem o desenvolvimento do desempenho lingüístico, apresentando as crianças do grupo de controle

**scores** mais baixos que as submetidas aos estímulos. Em contra partida, as crianças do grupo de controle tinham um desempenho melhor do pensamento lógico, comparadas às crianças expostas aos programas de apoio lingüístico. Entre os dois programas – "Contos" e "Salas" – não se verificou praticamente nenhuma diferença estatisticamente significativa (Freitag, 1986). As duas pesquisadoras que observaram as crianças em aula (Costa, 1985 e Teixeira, 1985) demonstram em seus relatórios e protocolos de observação que as crianças ficavam fascinadas com a presença do livro em sala de aula. Em um e outro programa, mesmo não tendo sido ainda de todo alfabetizadas, elas se esforçavam – ao lado da contemplação das imagens – por decifrar o texto.

O uso do texto literário em sala de aula de forma regular e lúdica, indiscutivelmente poderia contribuir para a formação de um leitor motivado, atento e crítico.

Essa expectativa é confirmada por dois outros estudos de caso, em que crianças foram entrevistadas quanto aos seus hábitos de leituras e suas preferências literárias.

Em escolas públicas paulistas de 1º e 2º grau Maria Tereza Rocco (1981) submeteu 192 alunos a um questionário, perguntando-os se gostavam de ler, o que achavam do ensino de literatura nas escolas, quais suas preferências literárias, se gostavam de escrever, etc. O questionário foi aplicado a dois grupos de alunos, os de 11 a 14 anos (pré-adolescentes que estavam terminando o 1º grau) e os adolescentes (de 14 a 17 anos, 2º grau). A pesquisadora conclui o estudo resumindo as respostas:

"Indagados se gostavam de ler e produzir textos, a grande maioria de alunos respondeu afirmativamente, fazendo no entanto uma ressalva: gostavam do trabalho, desde que não fosse pura obrigatoriedade escolar e desde que pudessem, mesmo na escola, participar, de algum modo, da escolha de textos.

Todos os entrevistados (com raras exceções), sobretudo

»  
do os adolescentes de 2º grau, não importando a faixa sócio-econômica e cultural a que pertencessem, deixaram muito nítida a idéia de que tanto o livro a ser lido, quanto a folha em branco sobre a qual devem criar textos, representam para eles objetos vivos, dinâmicos, com que dialogam. Tais objetos, muitas vezes, exercem sob esses jovens uma função catártica, tal vez de correção de suas próprias realidades sociais e individuais, muitas vezes distorcidas e sufocantes." (Rocco, 1981, p. 271) .

Abramovich (1983) perguntou em O **Estranho mundo**

que se mostra às crianças (1983), o que e que a criança sabe dos livros escritos para ela. Para tal conversou com 8 crianças (entre as quais, quatro meninas) de 6 a 11 anos. Ao cabo das conversas a autora conclui: "Pois é, as crianças estão sabendo ler criticamente, ter suas opiniões claras e agudas, buscando o prazer na leitura e 'percebendo o que chateia, o que aborrece. Sabendo, como poucos autores sabem, quais os ingredientes básicos para uma história ser boa ... Fazendo suas observações e exigências e apontando caminhos, que deveriam ser mais aprofundados e levados mais em conta por quem se propõe a escrever para elas." ( p. 43). E conclui suas reflexões sobre o assunto: "E como reivindicam saber mais da realidade (os maiores), como pedem o humor, a graça, a tristeza boa e a beleza constante'. Que posso eu acrescentar senão que endosso, porque e também isto tudo que elas disseram que eu busco numa história para crianças (e pra gente grande também, pensando bem ...)." (Abramovich, 1983, p. 44).

Promover o tipo de uso do texto lido ou produzido, como indicam as crianças entrevistadas por Rocco, deveria ser, a nosso ver, o objetivo último e mais nobre do processo de alfabetização e escolarização; e todos os meios didáticos deveriam contribuir para que isso acontecesse.

Pelo até aqui estudado, ficou claro que esse efeito é provavelmente antes a exceção que a regra, razão pela qual deveria realizar-se numa reflexão profunda sobre as raízes, o funcionamento e o efeito do livro didático, para redirecionar uma política que durante os últimos 50 não foi capaz de superar dois grandes problemas da sociedade brasileira: o analfabetismo e – entre os alfabetizados – a falta de hábito da leitura (Spagnolo, 1979; Bosi, 1973; Habert, 1974).

## **Conclusões**

O livro didático tem sido decretado, produzido, distribuído, criticado, como vimos nos tópicos anteriores, sem que os autores dos decretos, dos livros, dos estudos científicos dessem atenção especial aos usuários do livro: o professor e o aluno.

Dos poucos estudos empíricos que discutem esse aspecto, os estudos sobre o uso do livro didático **pelo professor** são mais frequentes que os estudos sobre o destinatário último do livro: a **criança**, respeitando muito mais os decretos de lei, prescrições do Conselho Federal, as leis de mercado e

as preferencias dos professores que as predisposições, necessidades, habilidades, noções previas dos alunos, no momento em que são confrontados com os livros.

Isso gera o paradoxo de que os livros didáticos, destinados para as crianças, desconhecem essa criança. Os estudos realizados entre professores para conhecer os motivos e critérios que os levam a adotar este ou aquele livro, deixaram claro que esses motivos e critérios são ditados por aspectos externos ao processo pedagógico. As razões indicadas pelos professores, quando usam um ou outro livro, coincidem com as razões e os critérios sugeridos pelas Secretarias de Educação, pelos especialistas em avaliação, pelas editoras. Ocorre uma grande "unidimensionalização" nas opiniões sobre a qualidade dos livros, o que traz um grande conformismo e comodismo dos professores, em sua grande maioria satisfeitos com os livros didáticos que usam, mesmo que este não tenha sido escolhido por eles.

Os professores não fazem as suas escolhas ou críticas baseados em argumentos próprios, elaborados com base em critérios decorrentes de sua experiência profissional e do seu conhecimento. Ao contrário, mostrou-se que os professores passam a assimilar os conteúdos dos livros didáticos, mesmo quando esses se chocam frontalmente com suas convicções mais íntimas.

O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula.

Essa falta de crítica em relação ao livro didático vem acompanhada de uma visão estreita em relação ao que é útil, necessário e recomendável para o aluno. Em sua grande maioria os professores não têm o hábito da leitura, não possuem livros em casa e julgam que o ensino de literatura e uso de textos em sala de aula não pode estar associado ao prazer estético e lúdico. As recomendações de leituras, quando feitas, são feitas com defasagens, são recomendações não atualizadas (que em casos extremos se restringem à Bíblia ou ao Diário Oficial).

Os alunos, expostos a cartilhas e livros didáticos pouco estimuladores, e orientados por professores pouco motivados e sem hábito da leitura e da escrita, correm o risco de perderem o gosto pela leitura, literatura, escrita e produção de textos, antes que tenham aprendido a compreender

der sua importância. Ao contrário do que em geral se afirma, os jovens declaram ter prazer com a leitura, conseguia do se distrair, enriquecer-se pela leitura. Muitos gostam de se projetar em textos, refletindo sua vida, fazendo catarsis. E isso, até agora, apesar dos livros didáticos e dos professores desestimuladores.

Os estudos até agora realizados sobre o uso do livro didático deveriam ser intensificados, focalizando-se antes de mais nada o **como** de sua utilização pelo professor no cotidiano da sala de aula. Haveria inúmeras possibilidades de um bom professor, usando um mau livro didático, desenvolver um excelente ensino e promover um extraordinário aprendizado. Por enquanto, o uso feito pelo professor somente foi estudado na perspectiva dos critérios utilizados pelo professor para a escolha do livro.

Adicionalmente, deveriam ser intensificados os estudos sobre alunos, sua capacidade de assimilação dos textos didáticos em sala de aula e suas leituras, com base nos pré-requisitos que as crianças/adolescentes trazem consigo, em termos lingüísticos, cognitivos e níveis de informação, quando ingressam em uma determinada série. Tais dados facilitariam a seleção adequada do livro. E mais, a luz desses dados muitos dos livros didáticos em uso deveriam ser retirados de circulação, adaptados, reescritos ou banidos da sala de aula, na medida em que não atendem aos níveis cognitivos, lingüísticos e morais nos quais as crianças se encontram e não incentivam os alunos a alcançarem níveis superiores de leitura. Desta forma, pesquisas que mostram o desajustamento da linguagem das cartilhas com a linguagem e o do nível lingüístico, já alcançado pelas crianças, deveriam servir de subsídios para que as respectivas Secretarias de Educação eliminem tais textos da lista dos livros ofertados às escolas gratuitamente pela FAE. Para que isso aconteça, estudos mais sólidos sobre a questão teriam que ser realizados.

A comparação internacional mostra na discussão sobre o livro didático no Brasil a ausência de uma verdadeira democratização. Enquanto em outros países e sociedades (capitalistas e socialistas) já participam membros de toda a sociedade na avaliação, crítica, seleção e mesmo confecção do livro didático, no caso brasileiro essas mesmas atividades (avaliação, crítica, produção) são feitas de forma esporádica por indivíduos e equipes técnicas isoladas ou grupos

de pesquisadores, fechados, via de regra, em gabinetes ignorando o que se passa em sala de aula e desconhecendo as dificuldades que os professores e alunos estão tendo com os livros.

## O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO

### Considerações gerais

O estudo do livro didático a partir de varias óticas – a histórica, a política, a economica, a lingüística, a psicopedagógica e a ideológica, incluindo a Ótica dos usuários do livro (o professor e o aluno) – deixou claro que a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo que transcende o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural.

Confirma-se assim a nossa afirmação inicial de que o livro didático não pode ser estudado de forma isolada, "em si", mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade brasileira para que compreendamos o seu funcionamento. O livro didático insere-se, assim, em uma grande maquinaria, na qual ele parece exercer um papel "insignificante" que medida que vai sendo elucidado, revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. Funciona como instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula; como fonte de lucro e renda para editores e como "cabide de empregos" para os funcionários e técnicos dos órgãos estatais.

Nas reflexões que se seguem, gostaríamos de retrazar – em círculos concêntricos – a atuação do livro didático no contexto da sala de aula e da escola. A partir do sistema educacional como um todo, no qual esse livro atua, estenderemos o raio de nossa análise às três esferas da sociedade anteriormente já mencionadas: o Estado, a economia e a sociedade civil, e procurando mostrar as dependências e determinações do livro nessas instituições extra-escolares.

### O livro no contexto escolar: a sala de aula

Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são – no momento – unânimes em relação ao livro didático: ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula.

Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem o livro será incontestavelmente pior: poderíamos ir mais

longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres).

Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdem a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar.

Os livros descartáveis baseados nas teorias psicológicas do stimulus-response procuram transformar os alunos em "cãezinhos pavlovianos" que "salivam" de acordo com os estímulos dosados pelos livros, recebendo suas recompensas ou castigos. Tudo depende das cruzinhas colocadas no quadrado certo ou das correspondências corretas estabelecidas entre o desenho do sapato e o desenho do pi, ou entre o da luva e o da mão. Os alunos condicionados segundo os reforços de acertos e erros em verdade nunca aprendem a "ler" nem a compreender o texto, dele derivando significados e interpretações próprias, ou transformando-o em ingrediente de vida e de reflexão. Acostumados às cartilhas, aos livros didáticos, manuais programados, etc., chegam às universidades solicitando a perpetuação dessa prática nas apostilas. Ler um "verdadeiro" texto de filosofia, de preferência na íntegra e na língua original, ler um romance ou um compêndio de matemática de Euler transforma-se para o universitário brasileiro de hoje em uma barreira quase que intransponível no começo do seu curso universitário.

As entrevistas com os jovens universitários ou com os alunos dos outros dois níveis de ensino deixam claro que não seria essa a sua própria maneira de solucionar os problemas. Admitem que poderiam conceber outras formas de ensino e aprendizado e esclarecem que gostam de ler por prazer e para ocupar o tempo, distraíndo-se (Rocco, 1981). Estudos sistemáticos - sobre a Psicogênese de crianças e adolescentes esclarecem (Carragher & Rego, 1984) que - via de regra - eles desenvolvem normalmente suas competências cognitivas, lingüísticas e de julgamento autônomo, ainda que, os conteúdos dos livros didáticos e as indicações literárias feitas pelos professores não esgotem esse potencial nem contribuam para o seu desenvolvimento pleno. Tudo indica que essas competências se desenvolvem nas relações sociais entre pares, em contextos informais do cotidiano. Conteúdos mais adequados e incentivos cogniti

vos mais exigentes fornecidos por livros didáticos de qualidade, reforçados por professores devidamente treinados poderiam consolidar ainda mais a construção das estruturas cognitivas fortalecendo as dimensões lógica, moral e lingüística (Assis, 1979; Grossi, 1985; Freitag, 1984a e b, 1986).

Constata-se, pois, uma inadequação do livro didático brasileiro aos níveis médios de competência das crianças brasileiras regularmente escolarizadas (Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso, 1985).

Mas seria o livro didático como tal o responsável por esse hiato ou somente um certo tipo de livro didático? Nossa resposta culpabilizaria somente um certo tipo de livro. Nos últimos vinte anos, no Brasil, o livro didático ficou identificado com o livro didático descartável, de má qualidade, exclusivamente calcado no ensino programado de orientação behaviorista. Esse livro assumiu o controle da sala de aula, transformando-se em verdadeiro déspota do professor, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem que se passa na escola.

Em outros países do mundo, sejam eles capitalistas ou socialistas (Mialaret & Vial, 1981), o livro didático também faz parte do cotidiano escolar, com algumas diferenças que merecem destaque. Primeiro, trata-se de livros didáticos elaborados por equipes interdisciplinares e muitas vezes de composição democrática, baseados em critérios científicos e de qualidade. Segundo, as crianças que usam esse livro não são crianças carentes, razão pela qual o livro é concebido como livro que corresponda aos níveis de exigência e competência das crianças da faixa etária em questão. Terceiro, o livro é concebido como um instrumento de trabalho entre outros. O professor qualificado e de bom nível recorre a outros materiais didáticos e recursos, como literatura, dicionários e documentos, constantes das bibliotecas escolares ou retirados de outras bibliotecas públicas disponíveis.

O mal, no Brasil, não está necessariamente em termos admitido o livro didático descartável (para certas disciplinas e certos níveis ele parece até justificar-se), e sim no fato de que esse livro descartável é de má qualidade, tendo ocupado com exclusividade todos os espaços e todas as disciplinas.

Quem freqüentou escola antes de 64 lembrar-se-á de livros didáticos (Haroldo de Azevedo, Joaquim Silva ou Carlos de Laet) que eram informativos e de excelente nível, comparados aos compêndios muito ilustrados mas pouco substanciais dos dias de hoje. Esses livros, em vez de serem atualizados, me

lhorados e complementados por outros materiais de apoio, foram totalmente abolidos das escolas, sendo seu espaço substituído pelos livros didáticos, via de regra de má qualidade e coloridos, que hoje recebem as críticas de quase todos os cientistas especializados no assunto (Silveira, Rosenberg, Hofling, Alves, Carraher, 1987).

Vimos que a maior parte dos estudos feitos sobre o uso do livro mostraram que ele satisfaz os professores. O professor não somente se contenta com o que tem como ainda o idealizado, fazendo do livro didático não um entre outros mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado era aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a "onipotência" e "onisciência" do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psico-pedagógico e ideológico.

Os professores que buscaram revoltar-se contra o livro, passando a confeccionar os seus próprios livros regionais e para carentes marginalizados, raramente foram bem sucedidos (Esposito, 1984). Experiências isoladas na Amazônia (Witter, 1983), na Grande São Paulo (Poppovic, 1972-1979) e em Porto Alegre (Grossi, 1985) são alguns exemplos positivos de elaboração de cartilhas e material didático de apoio bem sucedidos. Mas o êxito dessas equipes não dependeu tanto da qualidade do livro didático, como da fundamentação teórica e científica adequada do processo de alfabetização, que no caso era realizado por professoras qualificadas, especialmente instruídas e orientadas em sua prática cotidiana por equipes de pesquisa e de apoio.

Como tentamos mostrar nos tópicos anteriores, qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu instrumento – o livro didático – depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor.

O ponto nevrálgico do livro didático na escola, é portanto o professor. Mas o problema não se resolve clamando unicamente por uma melhor formação do professor. Para que isso aconteça é preciso que muita coisa se modifique, dentro e fora da escola, para que tenhamos profissionais de nível, capazes de ir além, quando necessário, da mera reprodução do sempre-igual.

Para que o professor possa exercer na escola uma função ao mesmo tempo reprodutora e inovadora, não basta que tenha recebido uma boa formação profissional nos cursos normais e universitários. Torna-se necessário, adicionalmente, assegurar-lhe uma reciclagem permanente, dando-lhe chances contínuas de renovação e atualização. Uma das possíveis formas de reciclagem pode ser dada pelas universidades. Há no Brasil várias experiências bem sucedidas nessa linha. A USP, a UNICAMP e a Universidade Federal da Bahia ofereceram cursos de especialização aos professores da rede de primeiro e segundo grau, conseguinte com isso reduzir extraordinariamente as taxas de evasão e reprovação escolar (Freitag, 1985a). Se as universidades oferecessem periodicamente cursos de atualização aos professores, nos respectivos departamentos de sua especialidade (História, Geografia, Matemática, Biologia, Literatura, Línguas, etc), eles estariam informados sobre o que se passa em suas áreas do ponto de vista da pesquisa e da reformulação de saberes já conquistados. Adicionalmente, esses professores poderiam seguir uma oferta de disciplinas de cultura geral (literatura, filosofia, antropologia, história, sociologia) adquirindo assim uma base teórica mais sólida para escolher seu livro, criticá-lo e interpretá-lo em sala de aula.

Isso implicaria em uma reestruturação dos cursos oferecidos nas universidades, por um lado, e em uma reorganização do sistema escolar, por outro. As universidades não poderiam mais retirar-se em suas torres de marfim, deixando os "práticos" do ensino se perderem nos emaranhados do cotidiano escolar, mas teriam de com eles procurar moldar e dosar os conteúdos de cada área, a serem explicados e repassados (com ou sem livros) aos estudantes de primeiro e segundo grau.

Além da formação básica (para a licenciatura) e da reciclagem, as universidades teriam ainda a função de pesquisar e transmitir aos professores da rede informações sobre o livro didático, seus problemas, as contradições do sistema educacional, sua dependência com relação ao do sistema político. Desta forma, as universidades ainda contribuiriam para a solução de um problema, recentemente denunciado no Brasil por Emilia Ferreira (1987) em sua visita ao Brasil: a avidez das pedagogas brasileiras em transpor para a prática as conquistas teóricas, queimando etapas. Essa mediação entre as universidades, enquanto produtoras do saber, e as professoras, na linha de frente do cotidiano escolar, contribuiria para moderar a ânsia de renovação e experimentação, quando os resultados de pesquisa

ainda não estão amadurecidos ou quando as "aplicadoras" de conhecimentos científicos os desvirtuam por falta de competitividade.

O sistema educacional, por sua vez, precisaria liberar o professor para tais cursos, criando condições favoráveis para que volte ao seu trabalho, não fortalecendo a tendência, hoje é comum, de usar a formação de normalista como trampolim para o ensino superior, que, uma vez concluído, desestimula a volta à sala de aula. Menor carga horária, dispensa de aulas para certos cursos de reciclagem, semestre sabático e salário com digno seriam os ingredientes necessários para a formação do professor de qualidade, competente não somente no uso do livro didático como também de todo tipo de livro e material de apoio utilizados na escola, no cotidiano da sala de aula.

Se o livro didático, para que possa ser usado com qualidade e competência em sala de aula, remete ao professor e este aos problemas do sistema educacional e político brasileiro, então o livro já deixou há muito tempo de ser uma questão pedagógica, como muitos querem fazer crer, transformando-se em questão social e política: nas palavras de Nilda Alves uma "questão nacional" (1986).

Mas antes de abandonarmos a esfera da escola, propriamente dita, para explorar essas implicações, gostaríamos de ressaltar duas soluções possíveis e viáveis, e já parcialmente em prática no Brasil, que podem, senão substituir, pelo menos complementar a prática do livro didático. Trata-se, por um lado, de introduzir em sala de aula o "canto de leitura" e, por outro, assegurar ou reforçar o equipamento de bibliotecas escolares.

O canto de leitura está sendo praticado em várias escolas particulares e públicas do Brasil, tendo sido oficializado pela FAE a partir de 1984, com o programa conhecido como "Salas de Leitura". Estes programas fortaleceram a entrada, em sala de aula, de unidades móveis de livros de literatura infantil e mundial, que podem ser utilizados sem intenções pedagógicas, imediatas. Procuram dar oportunidades à criança de desenvolver seu imaginário e de transmitir-lhe o gosto pela leitura. Fazemos votos para que este programa efetivamente vingue e que o acervo dos livros incluídos no programa seja ampliado para os contos de fadas tradicionais (Perrault, Grimm, Andersen, Cascudo), lendas e mitos de todo mundo, fábulas, literatura de cordel, literatura regional e universal, etc.

A vantagem das unidades móveis consiste em que elas

podem circular nas salas de aula entre, escolas de um município e mesmo dentro de diferentes municípios, dependendo da densidade da rede escolar. Dessa forma, podem-se fornecer, com um estoque relativamente pequeno de livros, oportunidades de leitura a grupos relativamente grandes de crianças, renovando-se e diversificando-se constantemente os livros que entram em sala de aula.

A existência de **bibliotecas** escolares nunca foi seriamente questionada no Brasil e foi até mesmo fortalecida por governos centrais, estaduais ou certos programas internacionais. Na prática, no entanto, muitas bibliotecas existentes não tem funcionado. Em nossas atividades de pesquisa, que incluíram escolas da cidade e periferia de São Paulo e escolas rurais dos municípios goianos e das cidades satélites e do Plano Piloto de Brasília (Freitag, 1984, 1986), encontramos uma grande heterogeneidade de bibliotecas. Desde salas amplas e arejadas, com acervo invejável e duas bibliotecárias (Brooklyn Paulista), até escolas em que os livros, por falta de sala própria, moram em cantos de banheiros ou em armários de almoxarifados (Ceará); toda gama imaginável de usos e abusos das bibliotecas foi encontrada. Uma regra geral caracteriza quase todas elas : a falta de espaço e a falta de leitores. Assim encontramos bibliotecas refuncionalizadas em salas de aula, com os livros jogados nos corredores da escola; laboratórios químicos bem equipados, repletos de livros e Diários Oficiais, com prejuízo tanto para a Química como para a leitura; bibliotecas cheias de livros que, por falta de espaço e, mais freqüentemente, por falta de catalogação e inventário, ficavam fechadas a sete chaves, já que as diretoras, responsáveis pelo acervo, temiam o extravio; depósitos em que pacotes de livros didáticos e do programa "Salas de Leitura" concorriam com os pacotes da merenda escolar, freqüentados por traças e baratas.

A proposta de Bonazzi & Eco (1972) parece-nos inviável. Nas condições do sistema educacional brasileiro de hoje e no grau de pauperização em que se encontram as bibliotecas, sugerir o livro didático como sugerem para a Itália os autores das **Mentiras que Parecem Verdades**, seria, para o Brasil de hoje, (1987) um grave erro. Enquanto não houver um planejamento escolar e, na rede de ensino uma rubrica só para a biblioteca, com espaço, estantes (!), mesas e cadeiras garantidas, com um orçamento anual destinado a novas aquisições e sob a responsabilidade de um professor, ou de preferência um bibliotecário, para fazer circular esse acervo entre alunos e professores, o corte

do livro didático seria um gesto tao tresloucado como a **deci** são do Marques de Pombal, no século XVIII, de abolir o ensino religioso dos jesuítas, substituindo-o pelo ensino laico. Como se sabe, essa iniciativa aparentemente "progressista", redun dou num grave retrocesso para a formação educacional brasileira e portuguesa, já que, em lugar dos padres jesuítas, conside-rados inimigos da "ilustração", ficou o vazio absoluto, fazen\_ do desmoronar todo o sistema de ensino.

A proposta de Eco e Bonazzi, que se assemelha muito, em sua radicalidade iconoclástica, com a tese da "des escolariza çao", de Ivan Illich, pode ter alguma viabilidade nos países avançados, onde bibliotecas constituem uma herança secular da idade média e dos mosteiros, e onde a densidade cultural e de outra ordem. Para o contexto brasileiro constituiria uma ca tástrofe absoluta.

Isso, contudo, nao significa que a economia política do livro didático, como praticada no Brasil, tenha que ser pre\_ servada, em seu funcionamento atual. Para a confecção de um li vro didático de qualidade, como vimos, ela precisa ser estrutu raímente modificada.

Para que as bibliotecas possam realmente funcionar no Brasil (como por exemplo a sempre vazio Real Gabinete Portu guis de Leitura, no Rio) torna-se necessário um pré-requisito, a ser ainda criado, o hábito, o gosto e o prazer da leitura.

Essa função - no momento - ainda precisa ser preen chida por professores que saibam utilizar inteligentemente um livro didático.

#### O livro didático em seu contexto extra-escolar

Ao focalizar a dimensão histórica, política, economi ca, ideológica do livro didático, criticamos políticos, buro cratas, legisladores, editores, distribuidores e comercializa dores do livro. Foram poupados, em tôda essa discussão, os **au tores** de cartilhas, livros-texto, livros didáticos, etc. Os críticos do livro didático desmascararam a má qualidade do con teúdo psico-pedagógico e a forma ideológica de tratar as ques toes da mulher, do negro, do índio, do trabalho, da cidadania, etc., mas também se abstiveram de um julgamento sobre autores desses textos. Ora, em nosso entender, muitos deles tem sua parcela de responsabilidade. A sua preocupação com o livro di dático nao é com a função pedagógica e formadora do livro. Sal vo as sempre louváveis exceções, os autores escrevem os li

vros didáticos para fazer negócio, um **bom** negocio. Especulam com a falta de nível e critica do professor, com a ignorancia da criança carente e com a incompetencia do Estado, enquanto financiador do livro. Este e concebido como produto vendável, que pode e deve proporcionar lucro ao seu autor. O faturamento anual em 1986 da editora de Branca Alves, autora da cartilha Caminho Suave foi de 19 milhões de cruzados (cf. Em Questão: Livro Didático: o bê-a-bá dos erros, em: Caderno B - Especial do **Jornal do Brasil** de domingo 15/02/1987).

Obviamente, o êxito dos autores nao seria concebível sem a mediação e intervenção das **editoras** que lançam os livros no mercado. Graças ã competência empresarial dessas editoras, livros de qualidade reconhecidamente baixa conseguem tiragens de milhões de exemplares.

O fato de o mecanismo de mercado funcionar em favor de autores medíocres e editoras mais preocupadas com o faturamento que cora a qualidade do produto que lançam no mercado, ocorrem, em grande parte, por culpa de um comprador negligente, despreocupado com o valor de uso real do produto comprado. No Brasil, como vimos, o Estado, através do seu organismo especial, a FAE, torna-se o comprador "cego" de mais de 60% da produção editorial.

Em nome de que princípios e interesse o Estado assume a compra desses livros? O exame do aspecto político do livro didático mostrou que as "razoes" alegadas pelo Estado sao as populações carentes.

De fato, essas populações de baixa renda nao poderiam enviar seus filhos às escolas e pagar-lhes os livros escolares, se elas próprias tivessem que arcar com a compra desse material escolar. O Estado brasileiro, análogo ao mexicano, ao assumir a compra e a **distribuição gratuita** do livro pelas escolas públicas, onde se concentra a população carente, está oferecendo uma ocasião única para que as crianças dessas faixas de renda se alfabetizem, as segurando-lhe, via educação e formação profissionalizante, uma pequena oportunidade para a melhoria de sua condição de vida. O livro-didático, como mostrou J. B.A. Oliveira em seus vários estudos, é muitas vezes o único livro que essa criança recebe, o primeiro e o último que lhe cai nas mãos.

Por essa mesma razão, torna-se crucial a qualidade do livro. Já que o Estado assumiu a função de assistir a criança carente, dando-lhes nas escolas alem do livro-didático, melhores condições de saúde e alimentação, o Estado assume uma res

ponsabilidade vital para o êxito escolar da criança.

Ao criticarmos a política assistencialista do Estado, quisemos destacar a dimensão populista e paternalista da questão, analisando-a do ponto de vista do Estado. Mudando-se o foco da atenção para a criança carente, o livro, a merenda, o atendimento de saúde passam a ser ajudas materiais reais, objetivas, e muitas vezes, para a criança individual, insubstituíveis para transformar o seu destino. Examinando-se contudo, a questão do ponto da sociedade global, as políticas sociais do Estado exercem, de fato, uma função consolidadora das relações de produção e de classe, a medida que atuam como paliativos, que dispensam as mudanças de base necessárias para corrigir a situação da desigualdade e injustiça. A concessão de livros e merenda funciona, pois, objetivamente, senão nas intenções conscientes do Estado, como forma de impedir a conscientização e a organização social para reverter este processo. Há entretanto uma dialética inerente aos mecanismos assistencialistas do Estado, que funcionam simultaneamente em favor e contra a consolidação do **status quo** (Offe, 1984). Em favor, ajudam a adiar as transformações estruturais. E contra, à medida que a própria população "assistida" desenvolve expectativas que nem sempre podem ser atendidas. Esse desequilíbrio entre o que o Estado se dispõe a "dar" de forma paternalista e o que as populações sabem e julgam ser de seu direito - via de regra mais do que o Estado se dispõe a oferecer - geram um descontentamento que pode levar a uma mobilização fundamental.

No caso do livro didático, vimos que são investidos mais de dois trilhões de cruzados na compra desses livros. Esses recursos são públicos, resultantes do trabalho coletivo da sociedade brasileira (o equivalente a 1,6 milhões de salários mínimos, ou seja, o que 129 mil operários ganharam durante todo ano de 1986, incluindo-se o 139, conforme cálculos de Nilda Alves). Compreende-se que nessas condições, a **questão nacional do livro didático** não pode ficar reduzida a uma política centralizada na burocracia brasileira. Ela precisa ser acompanhada, debatida, criticada e reformulada por todos que se beneficiam do livro didático e que de alguma forma contribuem para viabilizar sua distribuição gratuita em sala de aula.

Por isso foi louvável a iniciativa de unidades da federação como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e outras, que, já a partir da década de oitenta, descentralizaram o processo da seleção do livro didático, confiando sua escolha ao professor. Esse processo foi endossado e su

gerido a todo o Brasil, com o novo decreto sobre a política do livro didático de 1985.

É importante que o professor tenha consciência da responsabilidade que lhe cabe hoje, ao exercer seu poder de decisão sobre o destino dos livros didáticos, suas editoras e seus autores. Se o professor se convencer da má qualidade de um livro, nas condições atuais do processo decisório, pode condenar o livro às estantes e depósitos de editoras e livrarias.

Caberá, portanto, ao professor controlar, a médio e longo prazo, a qualidade do livro didático. É sua a responsabilidade, daqui para frente, quebrar o círculo vicioso da reprodução da mediocridade. Mas como, se o próprio professor constitui um elo dessa corrente?

No subtópico anterior já procuramos abordar essa questão. A ruptura do círculo passa pela qualificação e valorização do professor.

Quanto à qualificação, destacamos a contribuição inestimável que pode ser dada pelas universidades brasileiras: (a) formando em seus cursos de licenciatura bons profissionais; (b) reciclando periodicamente esses profissionais em cursos noturnos e de verão; (c) pesquisando sobre as questões críticas do sistema educacional, desde sua forma organizacional até a análise crítica dos conteúdos do livro didático; e (d) colaborando, se possível, na reformulação e elaboração de novos Livros com conteúdos mais universais e mais atualizados do ponto de vista científico, mediante a constituição de equipes de especialistas.

Quanto à valorização do professor, a questão escapa ao âmbito da universidade e se transforma em uma questão política que atinge a toda a sociedade brasileira. Enquanto o cidadão comum não reconhecer a importância da questão educacional para a sua existência e a de seus filhos, não haverá pressões suficientes sobre o governo e o legislador para que de fato valorizem politicamente a educação como o foi princípio declarado do primeiro Ministro da Educação do governo da Nova República. A palavra de ordem **Educação para Todos** implica, como foi especificado nesse programa, uma valorização do professor, assegurando-lhe maiores salários e melhor qualificação, o que automaticamente conferiria maior prestígio e reconhecimento ao professor na própria sociedade brasileira (Freitag, 1985a). O professor, assim valorizado, também estaria mais motivado a trabalhar conscienciosamente, a examinar com mais rigor seu material e seus instrumentos de trabalho, a dedicar-se com mais

zelo à criança em sala de aula.

Na tentativa de contextualizar a problemática do livro didático brasileiro dentro e fora da escola, notamos que ele se apresenta como o centro de uma teia, em que cada fio e nóculo nos conduz a um outro aspecto, mais complexo da estrutura social brasileira. Por isso, não basta questionar somente o livro didático brasileiro. Para reverter o processo de banalização e desqualificação do ensino no Brasil, procurando-se efetivamente resolver a questão social e educacional, **i** preciso questionar amplas estruturas políticas, econômicas e ideológicas. Mas o corolário também é verdadeiro: alterações fundamentais na política do livro didático, necessariamente alterarão outras estruturas da sociedade brasileira, além do sistema educacional. Resta saber **onde** mexer primeiro: no ovo ou no pelicano; e a **quem** caberá, no atual momento, a função de fazer a "omelete".

São candidatos a cozinheiros: os deputados e senadores da Constituinte, os tecno-burocratas do MEC/FAE, as equipes de pesquisadores das universidades, os professores e os alunos em sala de aula. Uma solução democrática, que não excluía ninguém, seria criar uma "comissão de cozinha" encarregada de elaborar a melhor receita de omelete: **o livro didático voltado efetivamente para o aprendizado criador da criança.**

## CONCLUSÕES

A nossa função neste trabalho não foi sugerir políticas (há excelentes sugestões de uma das diretoras da Fundação para o Livro Escolar/São Paulo, Maria Amélia Azevedo Golberg, 1984, sobre o assunto). Nossa tarefa primordial consistiu em analisar, criticar, avaliar e sintetizar a produção sobre o assunto no Brasil, procurando fornecer o quadro mais completo possível. Na paixão da leitura, nem sempre nos abstermos de um julgamento sobre esta ou aquela instituição, sobre este ou aquele ponto de vista de um político ou crítico, arriscando, por vezes, sugestões para a solução dos problemas mais prementes do livro didático.

Concluimos este trabalho com a verificação de um saldo positivo em favor dos pesquisadores e críticos brasileiros que forneceram, em volume, densidade e qualidade, trabalhos nem sempre devidamente considerados e valorizados nessa visão de conjunto, forçosamente resumida. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil tem longa tradição, apresentando maior importância nos últimos cinco a dez anos. Ao lado da quantidade, é imprescindível ressaltar a qualidade, profundidade e heterogeneidade dos estudos apresentados. Já foi feito um enorme esforço coletivo, caracterizado pela socialização dos meios de produção do conhecimento científico, produzido, via de regra, nas tão criticadas universidades públicas brasileiras (UNICAMP, USP e a PUC de São Paulo, Fluminense e UFRJ do Rio; e em quase todos os centros de Pós-Graduação dispersos pelo Brasil).

A nossa equipe da Universidade de Brasília fez o esforço de síntese, procurando integrar conhecimentos dispersos, buscando inserir cada peça dessa produção no imenso painel que já representa a questão do livro didático no Brasil. Muitas peças ainda faltam, mas acreditamos ter fornecido o quadro básico para a formação e informação do leitor.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Perseu. Receita pedagógica. In: NAGLE, Jorge, org. Educação brasileira: questões de atualidade. São Paulo, Edart, 1975.
- ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo, Summus, 1983.
- AFFONSO, Maria Eugenia. O crescimento (desordenado) do livro. Gazeta Mercantil: administração e serviços (3):16, dez.1981.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Que livro indicar? Interesses do jovem leitor. Porto Alegre, Mercado Aberto/Instituto Estadual do Livro, 1979.
- ALBUQUERQUE, Francisco F.L. de. Que sabemos sobre o livro didático? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 61\_(138): 218-23, abr./jun.1976.
- ALVES, Nilda. O cotidiano do livro didático: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos. Brasília, INEP; Rio de Janeiro, FLACSO, 1987. 2v.
- ANGELINI', A. L. Análise psicológica de três cartilhas em uso nas nossas escolas. Revista de Pedagogia, 1(1), 1955.
- APERFEIÇOAMENTO da Literatura Didática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 29(69):118-29, jan./mar.1958.
- ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira; ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo, Melhoramentos, 1958.
- ASSIS, Orly Zucato Mantovani de. Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança. Brasília, INEP/UNICAMP, 1977.
- \_\_\_\_\_. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo, 1º, Pioneira, 1979.
- AUSUBEL, D. P. Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1976.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. Educação e reprodução: o caso de ensino da História do Brasil. Recife, UFPE, 1981. tese (mestrado).
- BALAU, Virginia Lopes. Texto didático: reflexão sobre análise de conteúdo e análise do discurso. São Paulo, PUC, 1982. tese (mestrado).

- BARZUN, Jaques. The house of intellect. New York, Harper and Brothers, 1959.
- BAUMANN, Manfred. Lernen aus texten und lehrtextgestaltung. Berlin, Volkseigener, 1982. (Beiträge zur Soziologie 14, Volk und Wissen.
- BAZZANELA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2(4) : 121-33 , 1957.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Sao Paulo, Summus, 1984.
- BERGER, Manfredo. Educação e dependencia. Porto Alegre, DIFEL/UFRGS, 1976.
- BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. A escolha do livro didático: o modelo mexicano. Leia, Sao Paulo, 8\_(92): , jun.1986.
- BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1984.
- BIBLIOGRAFIA básica de literatura para a infancia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasilia, 6\_2(141): 85-9, jan./abr.1977.
- BIBLIOGRAFIA nacional sobre leitura e livro didático: 1980-1984. Sao Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1984. mimeo.
- BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português; diagnóstico de uma realidade. Curitiba, UFPR, 1981. tese (mestrado) .
- BOMÉNY, Maria Helena Bousque. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J.B.A, et alii. A política do livro didático. São Paulo, Summus, 1984.
- BONAMIGO, Euza M. de R. & BRISTOLI, Nilva C. P. O papel das histórias infantis na prontidão para alfabetização. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 3\_2(3): 119-37, jul./set.1980.
- BONAZZI, Marisa & ECO, Umberto. Mentiras que parecem verdades. São Paulo, Summus, 1980.
- BORGES, Gilberto Luiz de A. Utilização do método científico em livros didáticos de ciencias para o primeiro grau. Campinas, UNICAMP, 1982. tese (mestrado).
- BOSI, Eclia. Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias. Petrópolis, Vozes, 1973.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. O livro didático ; sua utilização em classe. Rio de Janeiro, COLTED, 1969.
- \_\_\_\_\_. Política do livro didático . Brasília, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Panorama da educação nacional. Rio de Janeiro, 1937.
- CADERMATORI, Ligia. O que é literatura infantil? Sao Paulo, Brasiliense, 1986.
- CARMO, Sandra Souza. O difícil diálogo com o livro infantil. Brasília, UnB, 1983. tese (mestrado).
- CARRAHER, T.N. et alii. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo (42):79-86, ago.1982.
- CARRAHER, T.N. & REGO, L.L.3. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(149) : 38-55 , jan. / abr. 1984 . .
- CARRAHER, T.N. & SCHIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo ('45): 3-19, maio 1981.
- CASASSANTA, Theresinha & GONDIM, Maristela M.R. Sugestões para explorar a literatura infantil na 1- série. AMAE Educando, Belo Horizonte, 13(128), dez.1980.
- CASE, Robbi & BEREITER, Carl. Do comportamentalismo ao desenvolvimento cognitivo: etapas da evolução do planejamento institucional. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 13(60): 6-16 , set. /out.1984.
- CASTRO, Amélia Domingues de. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(150) : 291-300, maio/ago.1984.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos psicológicos da didática: enfoque piagetiano. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 60(133) :9-21, jan./mar.1974.
- \_\_\_\_\_. Redefinição da didática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro 59( 129 ) : 41-56 , jan. /mar. 1973 .
- CASTRO, Cláudio M. & SANGUINETTY, Jorge A. Custos e determinantes da educação na América Latina. Rio de Janeiro, Instituto de Tecnologia Educacional, 1978.
- CASTRO, Cláudio M. et alii. A educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência. Rio de Janeiro, FGV,

- IESAE, 1980.
- CERQUEIRA, G. & NEDER, G. Conciliação e violência na História do Brasil. Encontros com a Civilização Brasileira (2):189-227, ago. 1978.
- CHALL, Geanne S. Learning to read: the great debate. New York , McGraw-Hill, 1967.
- CHIAROTTINO, Z.R. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget: pequena contribuição para a história das idéias e para a ação do psicólogo num país de contrastes. São Paulo, USP, 1982. tese (livre-docência).
- \_\_\_\_\_. Piaget: modelo e estrutura. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil. São Paulo, Ed. Quíron, 1984.
- COMISSÃO PROVISÓRIA DE ESTUDOS CONSTITUCIONAIS. Anteprojeto constitucional. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 1986. Suplemento especial.
- CRAIDY, Carmen Maria et alii. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 64 ( 148) : 208-16 , set./ dez. 1983.
- CUNHA, Luiz Antônio. Política educacional no Brasil; a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1975.
- \_\_\_\_\_. & GOES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- EM ABERTO livro didático. Debate televisionado sobre o livro didático realização em 23/03/87, no Rio de Janeiro, organizado pelo INEP e FUNTEVÊ. Participantes: Maria Helena Silveira (UFRJ), Suzie Sperber (UNICAMP), Eloisa Hofling (UNICAMP) , Nil\_ da Alves (UFF) e David Carraher (UFPE).
- EMEDIATO, L. F. Livro didático: a cultura da espoliação. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 2 fev. 1979; O Estado de S. Paulo, São Paulo, 11 fev. 1979.
- ESPOSITO, Yara Lucia. Cartilhas e materiais didáticos: critérios norteadores para uma política educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Brasília, INEP, 1984.
- FARIA, Ana Lúcia de. Ideologia no livro didático. São Paulo, Cortez, 1984.

- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- FLEURY, Renato Seneca. Livro didático. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 35 (82) : 174-7, abr./jun. 1961.
- FONTES, Joaquim Brasil. O livro didático e a boa comunicação. Leitura: teoria e prática, Porto Alegre 3\_(3) jul.1984.
- FRACALANZA, Hilário. O conceito de ciência veiculado por atuais livros didáticos de biologia. Campinas, UNICAMP, 1982. tese (mestrado) .
- \_\_\_\_\_, coord. Projeto Material Didático. Campinas, UNICAMP; Brasília, INEP, 1987.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau. São Paulo, PUC, 1981.
- \_\_\_\_\_. O livro didático de História do Brasil: algumas questões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (41) : 22-7, maio 1982.
- \_\_\_\_\_. O livro didático e o Estado. ANDE, São Paulo, 1\_(5): 19-24, 1982.
- \_\_\_\_\_. A política do livro didático a nível da legislação. Plural, São Paulo, 3(6) p.25-'41, jul./ago. 1980.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- ' A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- FREITAG, Barbara. Der aufbau kindlicher bewusstseinsstrukturen im gesellschaftlichen kontext; eine untersuchung schulpflichtiger kinder in Brasilien. Muenchen, Wilhelm Fink, 1984a.
- \_\_\_\_\_. Die brasilianische bildungspolitik; resultate oder agents gesellschaftlicher wandlungsprozesse. Muenchen, Wilhelm Fink, 1975.
- \_\_\_\_\_. Educação Para Todos e indústria cultural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 67 ( 155) : 171-206, jan./abr.1986 .
- \_\_\_\_\_. Educação: planos, verbos e boas intenções. In: KOUZI, Flavio, org. Nova República: um balanço. Porto Alegre, L & M, 1985a.

- FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. Sao Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- \_\_\_\_\_. Piagetianos brasileiros era desacordo? Contribuição para um debate. Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo (53):33-44, maio 1985c.
- \_\_\_\_\_. Política social e educação. Em Aberto, Brasília, 4(27): 1-15, jul./set. 1985b.
- \_\_\_\_\_. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984b.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Alfabetização e universo cultural: análise das cartilhas utilizadas nas escolas da cidade de Campinas, Campinas, UNICAMP, 1979.
- FROMM, Erich. A linguagem esquecida: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fada e mitos. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE-FAE. Programas de assistência ao estudante. Brasília, 1984.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. séries históricas: 1970/1984. Brasília, 1985.
- \_\_\_\_\_. Relatório anual: 1984. Brasília, 1985.
- FUNDAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA CIÊNCIA - FUNBEC. Caracterização do estágio de desenvolvimento intelectual dos alunos de ensino de 1º grau no município de São Paulo. Sao Paulo, 1979.
- \_\_\_\_\_. Iniciação a ciência: guia dos professores, São Paulo, EDART, 1974.
- \_\_\_\_\_. Laboratorio basico polivalente de ciencias para o primeiro grau: manual do professor. Rio de Janeiro, FENAME/PREMEN/DEF, 1973.
- \_\_\_\_\_. Simposio sobre o livro didático: memória. Sao Paulo, 1983.
- FUNDAÇÃO EDUCAR/OEA/IICA. Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro, 1986.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR. PLIDEF: programa do livro didático. Brasília, 1980.
- \_\_\_\_\_. Programa nacional do livro didático. Brasília, 1976.
- FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR. Projeto alfabetizar com o quê? Depoimento da professora Alice Caiado de Queiroz. São Paulo, s.d.

- FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR. Treinamento: avaliação do livro texto. Sao Paulo, s.d.
- FUNDO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. Brincando, fazendo e aprendendo; Projeto Interação. Rio de Janeiro, 1985.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 5.ed. Sao Paulo, Cortez, 1984.
- GASMANN, Lydinéa. Possibilidade de uma didática não-diretiva: teoria de Rogers e didática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 56(124) : 408-20 , out ./dez . 1971 .
- GERALDI, João Wanderley, org. O texto **na** sala de **aula**. Casca vel, Assoeste/UNICAMP, 1984.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. & SOUZA, Clariza. A pratica de **avali**ção. São Paulo, Cortez/Moraes, 1979.
- GOLDSTEIN, Paul. Changing the American schoolbook. Lexington Heath, 1978.
- GRAY, W.S. L'enseignement de la lecture et de l 'écriture. Paris, UNESCO, 1961.
- GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 16 (43):5-54, jul./set.1951.
- GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização era classe popular. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (55):85-97, nov.1985.
- GUIMARÃES, M.I. de O. A validade das mensagens nas classes de alfabetização. Curitiba, UFPR, 1979. tese (mestrado).
- HABERT, Angelúcia Bernardes. Fotonovela: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões. Petrópolis, Vozes, 1974.
- HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. Sao Paulo, Summus, 1980. (Original francês: L'imaginaire au pouvoir. Paris, Editions Ouvrières, 1977) .
- HOFLING, Eloisa de Matos. A concepção da cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65 (149):201, jan./abr.1984.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2(4):77-119, 1957.

- HOFLING, Eloisa de Matos . Programas e compendios de historia pa-  
ra o ensino secundario brasileiro de 1930 a 1956. Rio de Ja-  
neiro, INEP, 1957.
- JEROME, A. & HARRIS, Larry A. Changing perspectives on research in  
reading/language ; processing and instruction. New York,  
Rochester, 1984.
- JESUALDO. ã literatura infantil. Sao Paulo, Cultrix, 1985.
- KULTUSMINISTERIUM RHEINLAND-PFLAZ. Kommission Anwalt des Kindes:  
Empfehlungen. Das schulbuch-aergernis oder hilfe? Mainz, 1978.
- LARRICK, Nancy, org. Guia dos pais na escola e na escolha de li-  
vros para crianças. Sao Paulo, Instituto Roberto Simonsen/ CBD,  
1969. (Titulo original: A parent's guide to children's  
reading. Viking Press, 1958).
- LE CACHEUX, Genevieve. Les Bib l i o tiques. In: MIALERET, G. 4 VIAL,  
J., eds. Histoire mondiale de l'éducation; de 1945 a nos jours.  
Paris, PUF 1981. v.4
- LEITE, D.M. Análise do conteúdo dos livros de leitura da escola  
primária. Pesquisa e Planejamento, Sao Paulo, 4\_( 4) : 10 2-26 ,  
jun.1960.
- LEITE, lima Carvalho Nunes. Desenvolvimento cognitivo e escola-  
ridade: um estudo realizado com crianças de meio sôcio-econo-  
mico desfavorecido. Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo (58):69-76,  
ago. 1986.
- LEMOS, Cláudia. Algumas observações sobre a utilização do mode lo  
piagetiano em recentes estudos de aquisição da linguagem.  
Cadernos de Estudos Lingüísticos (1):51-83, 1978.
- LENHARD, Rudolf. A ideologia nos livros escolares. Educação e  
Realidade, Porto Alegre, 8\_( 2) : 93-102, maio/ago. 1983.
- LIMA, L.O. & LIMA, A.E.O. Uma escola piagetiana. Rio de Janei\_ ro,  
Paidéia, 1983.
- LINS, Osman. Do ideal e da gloria: problemas inculturais brasi-  
leiros. São Paulo, Summus, 1977.
- LITERATURA infanto-juvenil brasileira. Rio de Janeiro, Bibliote-  
ca Nacional, Seção de Promoções Sociais, 1979. Catálogo de  
exposições comemorativas do Ano Internacional da Criança.
- O LIVRO didático no Brasil. São Paulo, Câmara Brasileira do Li-  
vro, 1981 . mimeo.

- LODI, Mario. El país errado. Barcelona, Laia, 1970.
- MANFREDI, S.M. & CHIPARI, M.G.M., orgs. Caracterização do estágio de desenvolvimento intelectual dos alunos de ensino de 19 grau no município de Sao Paulo. Sao Paulo, FUNBEC, 1979.
- MARIZ, Cecília Loreto. Texto didático e criança carente. Recife, PIMES, 1982. tese (mestrado).
- MARTINS, Maria Helena. Resenha dos livros: As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos, de Maria de Lourdes CD. Nosella, Sao Paulo, Cortez & Moraes, 1979 e Las Verdades Que Mienten: um análisis de la ideologia repressiva de los textos para niños, de Mariza Bonazzi e Umberto Eco, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974. Leia, Sao Paulo, jul.1979. Reproduzido em Educação e Avaliação, Sao Paulo, v.1, 1980.
- MARTINS, M.J.D. Alfabetização, propostas e problemas para uma análise de seu discurso. Sao Paulo, USP, 1979. tese (mestrado) .
- MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. A cartilha e a produção de textos. Educação em Mato Grosso, Cuiabá, 8(30): 42-56, 1985.
- \_\_\_\_\_. O currículo oficial. A atuação das escolas. As alternativas do professor. Educação em Mato Grosso, Cuiabá, (30):59-68, 1985.
- MATOS, Francisco Gomes de & CARVALHO, Nely. Como avaliar um livro didático; língua portuguesa. Sao Paulo, Pioneira, 1984.
- MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 3 . ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magisterio de 19 grau: da competência técnica ao compromisso. Sao Paulo, Cortez, 1981.
- MELO, Jose Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. Leitura: teoria e prática, Porto Alegre, 2(2):17-30, out. 1983.
- MIALARET, Gaston & VIAL, Jean, eds. Histoire mondiale de l'éducation. Paris, PUF, 1981. 4v.
- MOLINA, Olga. Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica Cloze. Sao Paulo, USP, 1979. tese (doutorado).
- \_\_\_\_\_. O livro didático e as habilidades de estudo. Leitura: teoria e prática, Porto Alegre, 3(4) dez.1984.

- MOTTA, Erimita Cunha de Miranda. Escolarização e variação lingüística. Campinas, UNICAMP, 1979. tese (mestrado).
- MOURA, Maria José de. O ensino da leitura era escolas de 19 grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 64(148) :320-1, set./dez. 1983.
- NASSIF, Luiz Alberto de Lima. O conceito de ciência veiculado por materiais didáticos: uma análise do curso de física do PSSC. São Paulo, PUC, 1976. tese (mestrado).
- NEJS, K. La. Las cartilhas de alfabetización: preparación, evolución y empleo. Paris, UNESCO, 1961.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. Sao Paulo, Brasiliense, 1978.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. Sao Paulo, PUC, 1978. tese (mestrado).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo, Cortez, Moraes, 1979.
- NOVAES, Dulce Jucá. Psicologia genética de Piaget e problemas de alfabetização. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 6\_1\_( 1 37 ): 54-68 , j an . /mar . 1976 .
- OFFE, Claus. Problemas estruturais do estado capitalista. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, Alaíde de. O livro didático. Belo Horizonte, UFMG, 1961. tese (livre docência).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3 . ed . rev. e ampl. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Cartilhas de alfabetização e a regionalização do livro didático. Rio de Janeiro, ABT, 19 84b . mimeo.
- \_\_\_\_\_. O livro didático; os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas uma bom negócio? Cadernos de Pesquisa, São Paulo (44);90-4, fev.1983b.
- \_\_\_\_\_. O livro didático na escola de 19 grau. Brasília, 1985. mimeo.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia e a economia do livro didático. Rio de Janeiro, ABT, 1983a.
- \_\_\_\_\_. Subsídios para uma política do livro didático; documento de estudo. Rio de Janeiro, ABT/INEP, 1983. mimeo.

- .OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Tres perspectivas na avaliação dos livros didáticos. Rio de Janeiro, ABT, 1984a.
- \_\_\_\_\_ et alii. A política do livro didático. Campinas, Summus/UNICAMP, 1984a.
- \_\_\_\_\_. A política do livro didático: síntese e mecanismos versão preliminar. Brasília, INEP, 1982.
- OLIVEIRA, P.T. Livros didáticos de leitura e interesses de escolares em leituras; contribuição para o estudo da psicologia da leitura. Sao Paulo, USP, 1972. tese (doutorado).
- PACHECO, Decio. Analise dos exercícios propostos nos livros didáticos de física adotados nas escolas de 2º grau de Campinas. Campinas, UNICAMP, 1979. tese (mestrado).
- \_\_\_\_\_. Tarefa de escola: análise dos exercícios propostos nos livros didáticos. Campinas, Papyrus, 1983.
- PATTO, Maria Helena. Criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficientes ou nao? Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo (51) : 3-10, nov.1984.
- \_\_\_\_\_. Introdução à psicologia escolar. Sao Paulo, T.A.Q., 1982.
- \_\_\_\_\_. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- PEREIRA, Carlos. O paraíso dos didáticos. Entrevista com o Presidente da FAE. Leia, São Paulo, 7(95) dez. 1986.
- PEREIRA, Luiz. O magistério primário na sociedade de classes; contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, São Paulo, 277 (10) 1963 . (Sociologia, 1) .
- PERFROM NETTO, Samuel et alii. O livro na educação. Rio de Janeiro, INL/Primor, 1974.
- PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 3.ed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973.
- \_\_\_\_\_ & INHELDER, Barbei. A psicologia da criança: do nascimento à adolescência. Lisboa, Moraes, 1979.
- PRETTO, Nelson. A ciência nos livros didáticos. - Campinas, UNICAMP/CED, 1985.
- PRIOURET, Jacques. Le statut du manuel scolaire dans l'enseignement Contemporain. In: MIALARET, G. & VIAL, J., eds. Histoire mondiale d'éducation. Paris, PUF, 1981. v.4 p.187-99.

- PONDE, Gloria et alii. O Livro didático na área de comunicação e expressão. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre, 3\_(4) dez. 1984.
- REGO, Maria Filomena. O aprendizado da ordem: a ideologia dos textos escolares. Rio de Janeiro, Achieme, 1981.
- \_\_\_\_\_. A didática do poder: da ideologia nos textos escolares. Forum Educacional, Rio de Janeiro, 6(1) jan./mar.1982.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 19 e 29 graus. São Paulo, Cortez, 1984.
- . História da educação brasileira: organização escolar. São Paulo, Cortez/Moraes, 1978.
- \_\_\_\_\_. Introdução I história da educação brasileira. São Paulo, Cortez/Moraes, 1978.
- RIBEIRO, Zoya Dias. Falas e silêncios no discurso pedagógico dos livros didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros didáticos de comunicação e expressão do 19 grau. Fortaleza, UFC, 1961 . tese (mestrado) .
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura/ensino: uma problemática. São Paulo, Ática, 1981. (Ensaio, 77).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo, Pioneira, 1979.
- ROSEMBERG, Fulvia. Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1980.
- . Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (63): 131-43, out./dez. 1980.
- \_\_\_\_\_. La famille dans les livres pour enfants. Paris, Édition L'École, 1976.
- \_\_\_\_\_. A mulher na literatura infanto-juvenil: revisão e perspectivas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (17) : 5-7, jun.1976.
- ROSEMBERG, Lia. O livro didático. ANDE, São Paulo, \_1(1): 36-8, 1981.
- SANDRONI, Laura Constância. O nacionalismo na literatura infan

- Cil no início do século XX. Brasil: 1900-1910, Rio de Janeiro (2):107-22, 1980.
- SAO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Análise de cinco cartilhas das mais usadas no município de São Paulo. São Paulo, DEPLANS, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1984.
- SCHNETZLER, R.P. O tratamento do conhecimento químico em livros didáticos brasileiros para o ensino da química de 1875 a 1978. Campinas, UNICAMP, 1980. tese (mestrado).
- SCHWARTZMANN, Simon et alii. Tempos de Capanema. São Paulo, EDUSP; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez, 1981.
- SILVA, Fatima Sampaio. Análise psicolinguística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (58): 58-68, ago.1986.
- \_\_\_\_\_. Relações entre características da leitura oral e proficiência em leitura. Educação em Debate, Fortaleza, 4(4): 73-84, 1980.
- SILVA, Lilian Lopes. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre, Mercado Aberto, s.d.
- SILVA, Teresa Roserly Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (44):98-101, fev.1983. Palestra proferida no XII Encontro Nacional do Livro Didático, Brasília, dez.1982.
- SIMPOSIO sobre o livro didático; memória. São Paulo, FUNBEC, 1983.
- SISTO, F.F. Propostas metodológicas subjacentes às cartilhas para alfabetização de crianças. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Brasília, INEP, 1983.
- SOARES, Magda Becker. A linguagem didática. In: NAGLE, Jorge, org. Educação e linguagem. São Paulo, Edart, 1976.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e escola. São Paulo, Ática, 1986.
- TAVARES, T.L. Competência, performance e educação: apreciação do espaço sócio-linguístico-educativo. Rio de Janeiro, FGV,

- 197-7. tese (mestrado).
- TSCHÜKOWSKI, Kornej. Kinder von 2 bis 5. Berlin, Deutscher Kinderbuch, 1969.
- ULRIKE, Bastian. Die kinder- und hausmärchen der brüder Grimm in der literatur pädagogischen; diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt, 1981.
- VALENTE, Antonio. A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (51):80-3, nov.1984.
- VAYER, Pierre. Le dialogue corporel: l'action éducative Chez l'enfant de 2 à 5 ans. 2.éd. rem. et corr. Paris, Doin 1980.
- \_\_\_\_\_. L'enfant face au monde: à l'âge des apprentissages scolaires. 2.éd. Paris, Doin, 1978.
- \_\_\_\_\_. L'équilibre corporel: une approche dynamique des problèmes d'attitude et de comportement. Paris, Doin, 1980.
- \_\_\_\_\_ & DESTROOPER, J. La dynamique de l'action éducative chez les enfants inadaptés. Paris, Doin, 1976.
- VAYER, Pierre & PICQ, L. Education psychomotrice et arriération mentale application aux différents types d'inadaptation. Paris, Doin Ed., 1976.
- VAYER, Pierre & TOLOUSE, Pierre. Psychosociologie de l'action: Le motif et l'action. Paris, Doin Ed., 1982.
- VENÂNCIO FLLHO, Francisco. A revisão dos livros didáticos e o espírito internacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 6(16) : 168-70, out. 1945.
- VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Ideologia e prática pedagógica na escola. Recife, UFPE, 1985. tese (mestrado).
- VERDE, Maria Eunice Ferreira Lima. O livro didático e a formação do leitor: um estudo dos níveis de leitura requeridos pelos livros de terceira série de 1º grau. São Carlos, UFSCar, 1985. tese (mestrado).
- VEREZA, Lucy Serrano. Aprendizagem inicial da linguagem no ensino de 1º grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 6\_3(144) : 53-7, maio./ago. 1979.
- VIEIRA, Alice. Resenha de Como avaliar um livro didático: língua portuguesa, de Francisco Gomes de Matos e Nelly Carvalho. Leitura: teoria e prática, Porto Alegre, 3(4) dez.1984.

- WAGNER, Elisia da Silva. Literatura infantil na sala de aula. Letras de Hoje Porto Alegre (36):56-73, jan.1979.
- WAISSMANN, Sergio. Produção do livro didático. Brasília, COEPE/FENAME, 82. Palestra proferida no XII Encontro Nacional do Livro Didático do 1º Grau, 12., Brasília, 13 Dez. 1982. in: meo. .
- WIRTSCHAFTLICHE GESELLSCHAFT FÜR WESTFALEN UN LIPPE e. V, ed. Die kaputte welt-was uns deutsche Schulbücher sagen; eine gessellschaftliche analyse. Münster, 1982. Left 6.
- WITTER, Geraldina Porto. Alfabetização: lendo e escrevendo. Car lha da Amazônia. In: Seminário Multidisciplinar de Alfabetiza ção. Brasília, INEP, 1983.
- WITTER, Geraldina Porto. Bases científicas para a produção e avaliação de ilustração de cartilhas. Boletim de Psicologia São Paulo (80) :32-9 , 1981.
- \_\_\_\_\_. Psicologia escolar: pesquisa e ensino. São Paulo, USP, 1977. tese (mestrado).
- ZILBERMANN, Regina. Literatura infantil e ensino. Educação e Sociedade, São Paulo (8):119-44, 1981.
- \_\_\_\_\_. A literatura infantil na escola. 2.ed. São Paulo, Glo bal, 1982.
- \_\_\_\_\_. O livro didático e o ensino de literatura na escola : Leitura: teoria e prática, Porto Alegre, 3(4), dez. 1984.
- \_\_\_\_\_. O lugar do leitor na produção e recepção da literatu ra infantil. In: ZILBERMANN, Regina et alii. Literatura in fante-juvenil : ura gênero polemico. Petrópolis, Vozes, 1983.
- . A produção cultural para a criança. 2.ed. Porto Ale gre, Mercado Aberto, 1984.
- \_\_\_\_\_ & CADERMATORI, Lígia. Literatura infantil: autoritaris mo e emancipação. 2.ed. São Paulo, Ática, 1985.
- ZIMET, Sara Goodman, ed. What children read in school; critical analysis of primary reading textbooks. New York, Grune & Sttrator, 1972.

RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES QUE PESQUISAM O LIVRO DIDÁTICO

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL - ABT Rua  
Jornalista Orlando Dantas, 56 - Botafogo CEP: 22.231 -  
Rio de Janeiro, RJ

ALVES, Nilda (coord.) - Grupo de Pesquisa  
O cotidiano do livro didático na escola. A articulação e o  
método dos livros didáticos. FLACSO/Programa Brasil (vide  
FLACSO)/INEP (vide INEP)/UFF (vide UFF).

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
FLACSO/Programa Brasil  
R. Alcindo Guanabara, 24, salas 507/508  
CEP: 20.031 - Rio de Janeiro, RJ

FRACALANZA, Hilário (coord.) - Projeto Material Didático  
UNICAMP/Departamento de Metodologia de Ensino Caixa  
Postal 6136 CEP: 13.081 - Campinas, SP

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC/Biblioteca  
Av. Prof. Francisco Morato, 1565, 3º andar  
CEP: 05513 - Sao Paulo, SP

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE - FAE  
SCN/Quadra 2/Projeção C CEP: 70 . 519 -  
Brasília, DF

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV/CPDOC  
Praia do Botafogo, 190 Caixa  
Postal 21.120 CEP: 20.000 - Rio de  
Janeiro, RJ

FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR - FLE/Sede e Biblioteca Av.  
Paulista, 352, 159 andar CEP: 01127 - Sao Paulo, SP

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO-METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO  
GEEMPA  
R. Augusto Pestano, 72, Apt9 6  
CEP: 96.000 - Porto Alegre, RS

INSTITUTO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM  
UNICAMP  
Caixa Postal 6136 CEP: 13.081  
- Campinas, SP

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO - INL/Biblioteca Av.  
W-3 Sul, EQ - 506/507 CEP: 70.350 - Brasilia,  
DF

MAX-PLANCK-INSTITUT FUR BILDUNGSFORCHUNG D-  
1000 - Berlin-33, Lentzeallu 94

PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SAO PAULO  
PUC-SP/Centro de Pós-Graduação em Filosofia da Educação  
Rua Monte Alegre, 984  
Caixa Postal 7882  
CEP: 05014 - Sao Paulo, SP

SENADO FEDERAL/Biblioteca Anexo  
II, Terreo, SF CEP: 71.600 -  
Brasilia, DF

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB/Biblioteca Central  
Campus Universitário - Asa Norte CEP:-70.910  
- Brasilia, DF

UNIVERSIDADE DE SAO PAULO - USP  
Faculdade de Educação/Seção de Apoio à Pesquisa  
Cidade Universitária  
Caixa Postal 8105  
CEP: 05029 - Sao Paulo, SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP/Biblioteca Central  
Serviço de Informação Sobre Livro Didático (Consulte-se  
também Instituto de Estudos de Linguagem) Caixa Postal 6136  
CEP: 13.081 - Campinas, SP

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF Rua  
Almirante Tefé, 637 - Centro CEP:  
23.030 - Rio de Janeiro, RJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Caixa Postal 676 CEP: 13.560 - Sao Carlos,  
SP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE  
Programa Integrado de Mestrado - FIMES

UNIVERSIDADE LIVRE DE BERLIN/Biblioteca Central 1

Berlin 33, Garystrasse

ZILBERMAN, Regina (coord.)

Cenerò de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Ca  
tólica do Rio Grande do Sul - PUC-RS Porto Alegre - RS