



LIVRO DIDÁTICO DE A  
**PORTUGUES**

políticas, produção e ensino

**CLECIO BUNZEN**

[organizador]

# **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**



**Clecio Bunzen**

(Org.)

**Livro didático de Português:  
políticas, produção e ensino**

## Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

---

### Clecio Bunzen [Org.]

**Livro didático de português: políticas, produção e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

**ISBN 978-85-7993-297-7 [Impresso]**

**978-65-87645-80-3 [Digital]**

1. Livro didático de Português. 2. Elaboração de livro didático. 3. Letramento digital. 4. Estudos de linguagem. 5. Autores. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Hélio Márcio Pajeú

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

# Sumário

Apresentação (Clecio Bunzen)	7
1. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas (Egon de Oliveira Rangel)	17
2. O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética (Artur Gomes de Morais)	39
3. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português (Eliane G. Lousada)	65
4. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise (Fabiana Marsaro)	83
5. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II (Clecio Bunzen)	107
6. Livro didático de português: a participação do Linguísta como autor (Graziela Angelo)	129
7. Redação do ENEM no livro didático: aproximações e distanciamentos (Maria Inês Batista Campos e Nathalia Polachini)	147

8. A Lei 10.639/03 e a abordagem da literatura no Ensino Médio (Vima Lia Martin)	177
9. À beira do abismo: o que nos dizem as dissertações e teses sobre a literatura no livro didático de Ensino Médio? (Maria Amélia Dalvi)	199

## **Apresentação**

### **Diferentes olhares para um objeto complexo e multifacetado: o livro didático de português**

Clecio Bunzen (UFPE/CEEL)

Essa obra retrata e apresenta aos leitores algumas discussões realizadas no I Seminário de Pesquisas sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), organizado por mim e Maria Inês Batista Campos (USP), nos dias 08 e 09 de Outubro de 2012. O Seminário teve como principal objetivo reunir pesquisadores que investigam o LDP como objeto de pesquisa em diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas. No intuito de abranger diferentes materiais impressos – cartilhas, livros didáticos, apostilas, o Seminário convocou estudantes de graduação, mestrado e doutorado, assim como professores universitários, para apresentarem pesquisas finalizadas ou em andamento.

Alguns textos que compõem a obra “Livro didático de Português: políticas, produção e ensino” foram apresentados em algumas mesas que compuseram o Seminário, seguidas de ricos debates com dois professores convidados. As mesas de debate e os painéis temáticos procuraram discutir aspectos importantes para as pesquisas e interpretação dos livros didáticos de português, além de trazerem para a “arena” do debate acadêmico, diferentes atores envolvidos no processo de produção, avaliação e uso dos LDPs. Coordenadores do Programa Nacional do Livro Didático, Avaliadores, Autores de Livros Didáticos, Editores e Pesquisadores apresentaram discussões sobre: a política pública de avaliação dos livros didáticos, os desafios epistemológicos e metodológicos das



pesquisas, os processos de produção e usos dos LDs de alfabetização e língua portuguesa.

Os pesquisadores inscritos no Seminário tiveram a oportunidade de discutir suas pesquisas em sessões de Comunicação organizadas por eixos temáticos: (i) livros didáticos de alfabetização; (ii) livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I; (iii) livros didáticos de LP no Fundamental II; (iv) livros didáticos no EM. Assim, tivemos uma visão mais panorâmica da abrangência das temáticas as quais têm impulsionado pesquisas no campo da Linguística Aplicada, Educação, Linguística, Teoria e Crítica Literária etc. Três artigos que compõem esta coletânea foram apresentados em algumas das sessões, que contaram também com debatedores convidados. Além destes, outros textos foram publicados em periódicos nacionais, tais como a Revista Olh@res da Universidade Federal de São Paulo e a Revista Eutomia da Universidade Federal de Pernambuco, que lançou um *Dossiê Especial* sobre a temática, permitindo a divulgação de trabalhos apresentados no Simpósio. No Editorial da revista, podemos ler:

A edição especial de Linguística é dedicada a um tema palpitante no âmbito da linguística aplicada o qual foi objeto de ampla discussão no Primeiro Seminário de Pesquisa de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, o que revela o crescente protagonismo, do tema, nos estudos realizados nas diversas universidades públicas brasileiras. Deste seminário vem uma importante parcela do que é aqui publicado. A outra parcela vem de professores doutores de efetiva proeminência no cenário. Entre os destaques, as pesquisas de Pós-Graduação em torno dos livros didáticos em Literatura, língua portuguesa, depoimentos de professores sobre o livro didático de língua portuguesa, material didático para o ensino de uma língua viva, o gênero debate em coleções de Língua Portuguesa e a questão da autoria. Os seis artigos tratam de temas centrais, como a questão dos gêneros, do ensino da ortografia e de textos de literatura, contando com a contribuição de docentes que há muitos anos atuam na formação de professores, unindo conhecimento teórico e experiência consolidada na área de Linguística. Os artigos revelam a

diversidade de pontos de vista sobre a formação de professores no Brasil, o papel dos cursos de educação e da universidade, como um todo, para a formação de professores, os desafios curriculares, a experiência da Licenciatura, numa articulação entre as disciplinas acadêmicas com a educação básica. In: Eutomia, Recife, 11 (1): 2-4, Jan./Jun. 2013.

No intuito de fortalecer o diálogo e registrar a importância que tal temática tem tido em diferentes regiões do Brasil e grupos de pesquisa, a obra apresenta artigos que articulam três questões centrais: (a) as políticas públicas de avaliação dos LDPs; (b) aspectos da produção dos LDPs no cenário contemporâneo de relações entre editoras, universidades e Estado; (c) aspectos do currículo, da autoria e do ensino de língua e literatura nas escolas. O primeiro capítulo “Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas” amplia o debate que Egon Rangel (PUC-SP) estabeleceu no Seminário com Antônio Augusto Batista (CENPEC) e Roxane Rojo (Unicamp) na mesa “Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades”. Ao retomar aspectos do debate ocorrido no Seminário, Rangel proporciona uma leitura crítica e importante do PNLD, assim como da importância de políticas de distribuição de materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras.

Artur Gomes de Moraes (UFPE) traz no segundo capítulo reflexões sobre métodos e metodologias para pesquisa sobre livros didáticos de língua materna, focalizando especificamente o que os novos livros de alfabetização propõem para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética. Com base em diferentes pesquisas realizadas por ele e seus orientandos na Universidade Federal de Pernambuco, Moraes apresenta dados quantitativos e qualitativos no intuito de interpretar as mudanças metodológicas, permanências e rupturas dos livros de alfabetização. Temos aqui o olhar do pesquisador atento para aspectos importantes que envolvem tanto o “impacto” das avaliações do PNLD quanto às reflexões sobre como ensinar o sistema de escrita alfabética nos anos iniciais.

O terceiro capítulo escrito por Eliane Lousada (USP), intitulado “Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português”, retoma o Painel Temático “Projeto didático autoral: diálogo entre autores e editores”, em que os processos de construção de obras para o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos foram explicitados. Lousada parte da sua experiência como autora de uma coleção de livros didáticos de português para os anos finais do ensino fundamental para aprofundar aspectos da construção desse gênero do discurso (cf. BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005<sup>1</sup>) sob a ótica do autor, levando em consideração também o professor de língua materna, os objetos de ensino e o trabalho docente. Fabiana Marsaro – pesquisadora e editora de livros didáticos – discute no quarto capítulo o papel do projeto gráfico editorial de livros didáticos de língua portuguesa, compreende-o como um gênero do discurso multimodal. O papel do planejamento editorial e a realização gráfica são interpretados com base em conceitos bakhtinianos (gênero, arquitetônica) e fortalece um ponto de vista pouco analisado na Linguística Aplicada, mas importante para a compreensão dos diferentes atores envolvidos na produção do LDP e os efeitos de sentido das páginas coloridas, das imagens e ilustrações, dos detalhes gráficos que marcam as seções didáticas etc.

O foco das escolhas curriculares e do ensino de linguagem ganha destaque no artigo “Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II”, escrito com base em discussões propostas no Seminário sobre o papel da cultura digital nos livros didáticos impressos. Clecio Bunzen analisa duas coleções de livros didáticos utilizadas em uma escola pública brasileira pelo período de 06 anos (três anos para

---

<sup>1</sup> BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005. BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, pp. 73-117.

cada edição do PNLD) no intuito de compreender quais práticas de letramentos digitais os livros impressos estão apresentando. Tal perspectiva analítica reforça a importância da compreensão interpretativa das construções dos projetos didáticos autorais das coleções didáticas produzidas no Brasil para o ensino da língua portuguesa. Para dar conta de tal “agenda de pesquisa”, o olhar histórico para obras recentes e passadas no movimento presente-passado-futuro ajuda-nos a ampliar aspectos metodológicos para compreender temas específicos. Graziela Lucci de Angelo (UFSM) focaliza a produção de uma coleção didática dos anos 70 pelo linguista Dino Preti. Ao contribuir para a história da disciplina Língua Portuguesa, o artigo sinaliza o fato de que vários linguistas nos últimos 30 anos também são autores de livros didáticos, mobilizando diferentes conhecimentos no processo de elaboração didática.

No sétimo capítulo, Maria Inês Batista Campos (USP) e Nathalia R. S. Polachini (USP) mantêm o foco nas questões curriculares ao questionarem o espaço das redações do ENEM em livros didáticos de Ensino Médio. A relação entre exames vestibulares e a produção dos livros didáticos tem destaque no artigo, uma vez que as autoras analisam com base em conceitos de Bakhtin e do Círculo (“texto”, “arquitetônica”, “gênero”), como os enunciados das questões de produção de texto do ENEM são apropriados e recontextualizados nos LDPs. Com base em uma análise diacrônica, mostram de forma didática como a redação do ENEM se mantém como objeto de ensino. Ainda sobre os livros de Ensino Médio, o capítulo “A Lei 10.639/03 e a abordagem da literatura no Ensino Médio”, de autoria de Vima Lia Martin (USP), retoma o painel temático do Seminário para demonstrar o processo complexo de produção dos LDPs, especificamente da implementação legal da Lei 10.639/03 no ensino de literatura. Como autora de livro didático, Vima Martin descreve, narra e apresenta várias possibilidades inter-culturais do trabalho com literaturas em língua portuguesa no livro didático de Ensino Médio.

Para finalizar a obra e retomar os objetivos do Seminário de Pesquisas sobre LDP, Maria Amélia Dalvi (UFES) discute o que dizem as pesquisas sobre literatura no livro didático de Ensino Médio. Dalvi propõe-se a fazer um estudo detalhado em teses e dissertações que escolhem como objeto de análise os LDP de EM, especificamente o ensino de literatura. Baseada em reflexões sobre a história do livro e da leitura de Roger Chartier, a autora nos brinda com uma análise de múltiplos aspectos; com destaque para o fato de que ainda temos poucas pesquisas sobre ensino de literatura e livros didáticos. Por tais razões, considero que o presente volume possa desafiar outras pesquisas sobre os livros didáticos.

A organização do Seminário com Maria Inês Batista Campos, as diferentes reflexões e publicações que o Seminário proporcionou e as conversas com pesquisadores de diferentes lugares do Brasil fazem-me afirmar que o LDP – apesar de ser tão criticado no cenário acadêmico ainda é um objeto cultural presente nas escolas e usados de diferentes modos e maneiras pelos professores em seus fazeres cotidianos. Ao mesmo tempo, diferentes agentes e atores são envolvidos em sua produção, avaliação, distribuição e usos. Precisamos certamente ouvir e compreender mais os professores, os aprendizes e perceber os diferentes usos (cf. BUNZEN, 2009<sup>2</sup>). Outra temática que merece nossa atenção é o fato de os professores utilizarem diferentes materiais didáticos em sala, especialmente os livros/cadernos estaduais e municipais (e os apostilados e livros produzidos por institutos, ONGs, fundações) que tensionam a própria política pública do PNLD.

Gostaria de agradecer imensamente à colega Maria Inês Batista Campos por ter acreditado e organizado, com uma excelente equipe, o I Seminário na Universidade de São Paulo. Além disso, não poderia deixar de agradecer aos colegas que gentilmente escreveram seus artigos para composição desta coletânea. E aos colegas que

---

<sup>2</sup> BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Dissertação de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

compuseram as mesas de debate, painéis temáticos e sessões coordenadas, especialmente Antônio Augusto Batista, Roxane Rojo, Maria do Rosário Mortatti, Márcia Mendonça, Ceris Ribas Silva, Sandoval Gomes Santos, Adriana Teixeira e Ana Lúcia Guedes Pinto, Roberta Martins. Desejo que todos se sintam representados e que a rede dialógica sobre o LDP possa se ampliar com a publicação desta obra, que não seria possível sem o incentivo dos companheiros Maria Isabel de Moura e Valdemir Miotello.











# Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas<sup>1</sup>

Egon de Oliveira Rangel – (PUC-SP)

## 1. Preliminares

Passados dezoito anos de políticas federais voltadas para a avaliação periódica e obrigatória dos livros didáticos de língua portuguesa (LDP) destinados às redes públicas de ensino, duas atitudes a esse respeito, aparentemente contraditórias ente si, têm sido frequentes entre educadores e pesquisadores mais envolvidos com o tema. A primeira delas, já a partir da década de 2000, constata que os livros em questão mudaram bastante — e para melhor. Nessa perspectiva, as análises procuram indicar em que eixos do ensino e em que aspectos as mudanças foram maiores, ora apontando rumos para o seu aprofundamento, ora indicando estratégias e manejos capazes de otimizar os recursos em jogo (cf., a respeito, entre muitos outros: Dionísio & Bezerra, 2001; Rojo & Batista, 2003; Batista & Costa Val, 2004; Costa Val & Marcuschi, 2005; Costa Val, 2009; Rangel & Rojo, 2010).

A segunda atitude se manifesta em estudos, análises e/ou iniciativas pedagógicas que consideram os LDP, além de ideologicamente questionáveis, pouco — ou nada — adequados às atuais demandas de ensino-aprendizagem. A principal objeção dessa perspectiva incide sobre a padronização e a rigidez das propostas didáticas, encaradas como predominantemente prescritivas. As críticas incidem principalmente sobre as funções confiadas ao livro didático na prática docente, consideradas como

---

<sup>1</sup> A primeira versão deste artigo foi concebida como intervenção oral para a mesa-redonda “Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades”. SEMINÁRIO DE PESQUISA LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I. São Paulo: USP e UNIFESP, 08-09 de outubro de 2012.

limitadoras da autonomia do professor e inibidoras de iniciativas originais. Na maioria das vezes, tal avaliação aparece em estudos em que o foco é o currículo, a prática docente ou o ensino-aprendizagem desse ou daquele tópico; e o livro didático aparece, quase sempre, para ilustrar percalços e limitações a serem evitados ou superados pelo ensino. Mas manifesta-se também em análises e/ou estudos específicos sobre o LDP, como em Coracini (1999) ou em D'Ávila (2008), por exemplo.

Em consequência de uma ou outra posição, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela execução das políticas do Ministério da Educação (MEC) para o setor, tem sido encarado ora como um programa exitoso, cujo funcionamento deve ser mantido e permanentemente aprimorado, ora como uma iniciativa dispendiosa a ser inteiramente revista em sua natureza e objetivos, ou mesmo a ser extinta, destinando-se seus recursos a políticas e/ou programas considerados mais pertinentes e oportunos, particularmente os voltados para a formação do professor e/ou para a melhoria de suas condições de trabalho.

Tendo participado como debatedor da mesa-redonda “Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna”, no 1<sup>o</sup> *Seminário de pesquisa – livros didáticos de língua portuguesa*<sup>2</sup>, pretendo voltar, aqui, a esse debate sobre as possibilidades e os limites dos LDP. Para tanto, retomo brevemente aquele fórum, na próxima seção. Nesse movimento, destaco alguns aspectos das intervenções feitas, na ocasião, por Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista, debatedores cujo envolvimento com o PNLD e com a pesquisa acadêmica a respeito do LDP dispensa apresentações. Considerando-os ora individualmente ora em conjunto, apoio-me, nesse resgate, nos textos desses autores impressos no *Caderno de resumos e programação* do Seminário. Quando oportuno, recorro a informações outras, devidamente identificadas.

Neste artigo, meu objetivo não é o de discutir as intervenções referidas, mas sim o de valer-me delas para recuperar um certo

---

<sup>2</sup> São Paulo: USP; UNIFESP, 08 E 09 de outubro de 2012.

retrato do LDP, a meu ver partilhado por ambas as atitudes a que me referi ainda há pouco e, portanto, bastante presente nos debates. Ao longo do texto, procuro alinhar-me às atitudes do primeiro grupo; no entanto, baseando-me também nas críticas ao LDP e/ou a sua avaliação desenvolvidas por estudos do segundo grupo, pretendo apontar perspectivas de mudança para o PNLD.

## 2. LDP: dados para um possível retrato

Reportando-se às investigações na área de Linguística Aplicada ao ensino de português nos últimos vinte anos, com destaque para a produção do Grupo de Pesquisa LDP-Perfil, Rojo (2012) aponta algumas características do LDP.

A primeira delas é *o seu papel estruturador e cristizador de currículos*; e, em consequência, sua tendência a homogeneizar práticas e rotinas de sala de aula. Talvez em função de demandas de ensino típicas do momento histórico em que tomou a feição de *manual* com que o conhecemos hoje<sup>3</sup>, o LDP, embora procure acompanhar a renovação determinada pela virada pragmática no ensino de língua materna e nas mais recentes orientações oficiais, demonstraria grande apego a *um paradigma de ensino*, em alguma medida, *ainda beletrista*. Assim, mesmo que nunca se encontre realizado tal e qual, nas propostas do livro, esse paradigma permaneceria como uma referência teórico-metodológica inescapável. Em consequência, seria possível detectar, nas versões mais prototípicas, um conjunto de traços característicos dessa tradição. A saber:

---

<sup>3</sup> De acordo com estudos como o de Batista (2009), os livros didáticos teriam se configurado como manuais a partir da década de 1970. Ao que tudo indica, para atender às demandas próprias da rápida e desorganizada expansão das redes públicas de ensino e da consequente chegada às escolas de um alunado e de um professorado oriundo de camadas populares e, no caso dos docentes, com pouca experiência profissional e formação em licenciaturas curtas, muitas vezes em instituições de ensino precariamente organizadas.

- privilégio da norma culta e da escrita; e acrescento: com destaque, às vezes, para uma norma-padrão bastante defasada, a esta altura, em relação aos usos cultos do português brasileiro;
- linguagem oral posta em segundo plano (quando não esquecida), tratada com superficialidade ou mesmo como simples atividade-meio para a realização de atividades;
- concepção de leitura como resgate do tema e depreensão da estrutura do texto, deixando-se de lado sua dimensão discursiva;
- privilégio da forma e da gramática normativa no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos.

Para além dessas características, o LDP tenderia a organizar-se de forma a prescindir do planejamento e mesmo da prática do professor. Do que parece resultar, de acordo com as pesquisas referidas pela autora, uma limitação do protagonismo docente e uma tendência a desconsiderar as demandas específicas do contexto em que se atua.

Poderíamos dizer, então, que, como instrumento fundamental do ensino-aprendizado, o LDP teria acumulado, ao longo do tempo, defasagens e inadequações capazes de suscitar questionamentos quanto ao seu papel, funções e formatos. Não por acaso, a aparição, a partir dos anos 2000, de alternativas impressas como os apostilados, os cadernos do professor e do aluno e as sequências didáticas, assim como o surgimento, ainda mais recente, dos materiais didáticos digitais, são interpretados por Rojo (2012) como uma decorrência — potencialmente promissora — desse estado de coisas. Assim, a autora examina, a exemplo do que faz em parte significativa de sua produção mais recente, a dinâmica própria desses novos materiais, do ponto de vista de seus possíveis efeitos sobre o planejamento docente e as práticas de ensino-aprendizagem.

Batista (2012), por sua vez, retoma dois documentos diretamente relacionados ao PNLD. O primeiro deles (BATISTA, 2001) é um conjunto de recomendações para uma política de livros didáticos, feitas com base na experiência até então acumulada por quatro processos avaliatórios oficiais. O segundo é o relatório final

de uma pesquisa sobre o processo de escolha do LDP no contexto do próprio Programa (COSTA VAL & BATISTA, 2004). Para efeito do debate, Batista (2012) destaca dois tópicos comuns a esses documentos. No caso, tópicos referentes aos “livros de alfabetização”<sup>4</sup>, mas presentes também nos demais LDP; e, nessa medida, válidos para o debate mais amplo.

Assim como em Rojo (2012), o primeiro ponto destacado por Batista (2012) é a cristalização de um modelo de LDP. No entanto, o foco do autor incide sobre o *formato* desse modelo:

“O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos” (p. 15).

Portanto, para além da fixação de currículos, os LDP seriam responsáveis, em boa medida, por uma (indesejável) padronização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem.

O segundo tópico lembrado por Batista (2012) corresponde à constatação de que o PNLD teria perdido sua capacidade de induzir mudanças nas práticas docentes. Três seriam as causas dessa perda:

“Por um lado, a avaliação tenderia a expressar um ponto de vista teórico, excessivamente alheio ao uso do livro em sala de aula; por outro lado, os docentes, em suas escolhas, tenderiam a optar por aquelas obras menos inovadoras (...). As editoras, por sua

---

<sup>4</sup> Os “livros de alfabetização” foram introduzidos, no PNLD, como substitutos das antigas cartilhas. Concebidos e moldados já no contexto da virada pragmática no ensino de língua materna, esses livros integravam coleções destinadas ao então primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 4º ano), com uso concomitante com o primeiro volume da coleção. Atualmente, os três primeiros anos dos “anos iniciais” do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são atendidos por coleções de “letramento e alfabetização”.

vez, teriam procurado investir mais fortemente (...) numa solução de compromisso ou de acomodação, produzindo livros que preenchessem os requisitos mínimos para aprovação pelos especialistas da avaliação, mas fossem amplamente escolhidas pelos docentes” (p. 15).

Ao invocar essa constatação, o autor explicita um pressuposto do PNLD poucas vezes considerado em suas devidas dimensões: por sua natureza, formato e funções, o LDP seria capaz de *induzir a mudanças nas práticas de sala de aula*; e essas mudanças fariam parte das maiores ambições do Programa. Por outro lado, ao indicar as causas possíveis do fenômeno que denuncia, Batista (2012) põe em cena os atores do processo de produção, avaliação, escolha e uso de livros didáticos. Identificando um relativo descompasso entre a avaliação, de um lado, e, de outro, as demandas efetivas das práticas de sala de aula, o autor aponta uma solução de compromisso, promovida por autores e editores, entre uma e outra instâncias.

Assim como Rojo (2012), Batista (2012) articula seu exame do LDP e do PNLD com o campo mais amplo dos materiais didáticos e das novas iniciativas e recursos a eles consagrados. Mas restringe suas observações ao âmbito das políticas públicas, assinalando certas inflexões mais recentes na área dos materiais didáticos, indicadoras da necessidade de definirem-se novos rumos:

“A inibição da inovação e da possibilidade de indução de mudanças nas práticas de docentes conduziu à criação de novos programas e políticas que levam a perguntar se já não passou o momento de o PNLD assumir outra feição” (p. 15).

As mudanças a que o autor se refere dizem respeito tanto a desdobramentos do próprio PNLD, que passou a investir também em materiais didáticos complementares à alfabetização, ou mesmo em dicionários escolares específicos para cada nível de ensino, quanto a iniciativas outras, como os objetos digitais e outros recursos do *Guia de tecnologias*. Além disso, Batista (2012) refere-se à aposta feita por algumas secretarias estaduais e municipais de

educação “nos chamados materiais estruturados”, também conhecidos como *sistemas apostilados*, e a recursos digitais elaborados em regime de colaboração por professores e/ou técnicos da própria rede e abertos ao acesso de todos. Venham de onde vierem, tais iniciativas procuram promover, em maior ou menor grau, o acesso das redes públicas a materiais “que rompem com as limitações impostas pela escala do PNLD e com seu modelo cristalizado de livro” (p. 15).

Em conclusão, o autor levanta a hipótese de que “o livro de alfabetização [ou o LDP de qualquer nível de ensino] distribuído pelo PNLD” talvez “venha tendo cada vez mais um lugar marginal” nas práticas de sala de aula. E alerta, de um lado, para a necessidade de integrarem-se políticas e iniciativas dos diferentes níveis de governo, preservando-se “a natureza universalista do PNLD”. Finalmente, Batista (2012) assinala o risco de que o panorama por ele descrito “favoreça o avanço da iniciativa privada num espaço que é do estado” (p. 16).

### 3. PNLD: sinais de cansaço?

É possível identificar, nas duas intervenções aqui comentadas, o diagnóstico de um “duplo esgotamento” no campo do LDP. O primeiro esgotamento refere-se às limitações do livro impresso, concebido como *manual* que encarna um currículo, planeja o ensino e dirige o trabalho do professor em sala de aula, numa perspectiva ainda beletrista e num formato padronizado. O segundo esgotamento, explicitado por Batista (2012), pode ser considerado uma decorrência natural do primeiro, mas diz respeito ao PNLD como *programa* responsável pela execução de parte significativa das políticas públicas para o setor. No entanto, pressupondo o potencial indutor de mudanças dos materiais didáticos e de um programa como o PNLD, ambos os autores referem-se a recursos e iniciativas eventualmente capazes de conduzir à superação dos problemas apontados. Rojo aposta nas sequências didáticas e nas novas tecnologias, em especial nos “diferentes tipos de materiais didáticos



digitais” (p. 14); enquanto Batista aponta a necessidade de resgatar-se o espaço que é próprio ao PNLD, tomando-se como ponto de partida um levantamento criterioso e uma análise das iniciativas de estados e municípios nesse campo.

Considerando em conjunto esse quadro, pretendo, a partir desse momento, retomar os diagnósticos referidos, assim como as vias de superação sugeridas. Para tanto, incorporo ao debate alguns fatores que, a meu ver, não podem deixar de ser considerados.

No que diz respeito ao esgotamento do LDP como manual, é preciso lembrar que, a despeito da tendência à “homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes”, como Rojo (2012) nos lembra, há alguma diversidade na oferta de coleções<sup>5</sup> aos professores. Embora os manuais sejam a regra, em detrimento de alternativas como compêndios, antologias ou sequências didáticas, nem todos eles se organizam de modo a tolher a autonomia do professor. E a esta altura do processo avaliatório, são muito raros aqueles que, de tão diretivos, afigurem-se como “tutores” do docente.

Boa parte das coleções propõe projetos, nos quais a intervenção, as escolhas e o planejamento do professor são pressupostos. Além disso, algumas delas admitem ou mesmo convocam explicitamente diferentes “formas de usar”, devidamente discutidas e orientadas no Manual do Professor. Nesse sentido, ao contrário da tendência observada nos anos 1970, não há, entre as coleções aprovadas, nenhuma que se organize de acordo com o modelo da autoinstrução, muito embora todas elas sejam concebidas como material passível de manejo direto e relativamente autônomo por parte do aluno. Quanto ao docente pressuposto, na maioria dos casos, assemelha-se mais à figura do parceiro que à do executor acrítico de uma proposta previamente elaborada.

---

<sup>5</sup> O *Guia do livro didático* oferece, para cada componente curricular e a cada nível de ensino da educação básica, *coleções* que se estendem por todo um ciclo ou nível de ensino.

Já no que diz respeito às referências beletristas, não há como negar que permanecem. Mas já bastante enfraquecidas por um evidente movimento no sentido da renovação. E é igualmente inegável que as propostas de ensino, especialmente no que diz respeito ao tratamento didático dado à leitura e à produção de textos, já se orientam claramente pela virada pragmática, a começar pelo fato de boa parte das coleções tomar o gênero, explícita ou implicitamente, como unidade de referência para o trabalho didático. Em maior ou menor grau, o tratamento dado à leitura e à escrita, nas coleções aprovadas, dá mostras evidentes de que uma e outra são consideradas como atividades de (re)construção de sentidos, orientadas por propósitos específicos e dirigidas por/para interlocutores mais ou menos definidos. O papel desempenhado pelos conhecimentos prévios e pelo contexto não é desconsiderado; e o mesmo se pode dizer a respeito das dimensões textuais e discursivas da linguagem escrita. Mesmo a oralidade, inicialmente tratada apenas como atividade-meio, já figura como objeto de ensino em todas as coleções do *Guia*, muito embora ainda ocupe um espaço significativamente menor que o reservado aos demais eixos de ensino.

A propósito, ao menos desde o final da década de 1990, estudos como os referidos já no início deste artigo têm-se debruçado sobre os movimentos observados - seja no campo da elaboração/produção do LDP, seja no da avaliação, seja, ainda, no da escolha e do uso. E o que se tem revelado é uma realidade ao mesmo tempo complexa, heterogênea (do ponto de vista dos atores e instâncias presentes), e em constante movimentação e mudança. Um acordo entre os atores do processo, no estilo “nem tanto nem tão pouco”, no que diz respeito às inovações e ao protagonismo docente, certamente não está excluído do campo de possibilidades assim instaurado. Mas o panorama que se vislumbra sugere, também, o da construção paulatina de referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos ao menos parcialmente comuns, na direção de um consenso relativo; e pouco autoriza a ideia, às vezes invocada em debates sobre o LDP, de um impasse entre tradição beletrista e renovação de base científica.

Mesmo no eixo dos conhecimentos linguísticos, — ainda uma cidadela da tradição gramatical e da via transmissiva, de acordo com Bagno (2010)<sup>6</sup>, entre outros, — há abordagens inovadoras, em relação seja aos objetos de estudo propostos, seja ao tratamento didático reflexivo. Razão pela qual o mesmo autor é levado a admitir, até para as coleções do *Guia* do PNLD 2008, tomadas por ele para a análise, que,

(...) individualmente, há obras que se destacam, mesmo no eixo dos conhecimentos linguísticos, por oferecer em diversos momentos um trabalho bastante adequado na perspectiva do que venho chamando aqui de *educação linguística* (p. 179).

Convém lembrar, a esta altura, que a noção de educação linguística, com base na qual a análise das coleções é empreendida, vem (re)formulada pelo autor (p. 24-26) de forma não só a constituir-se como “o oposto absoluto” do tradicional “ensino de gramática” mas, ainda, a cobrir um campo de usos e teorizações delimitado pela interseção entre letramento, variação e mudança linguística e reflexão sobre a língua. O que nos autoriza a dizer que, mesmo no eixo de ensino que se tem mostrado mais resistente a mudanças, já havia, em 2008, coleções compatíveis com a perspectiva pedagógica defendida e, nesse sentido, já tendo superado o impasse referido ainda há pouco. Portanto, é forçoso reconhecer: não é por falta de oportunidades no âmbito do PNLD que o professor tende a preferir as coleções mais diretivas e/ou de menor investimento nas mudanças. Até porque algumas observações extensivas de práticas docentes, em pesquisas e/ou em atividades de formação continuada, revelam que o LDP fornecido pelo PNLD é frequentemente utilizado, de forma bastante

---

<sup>6</sup> Tendo participado do processo avaliatório do PNLD 2008 como coordenador adjunto, Bagno (2010) empreendeu uma análise sistemática do tratamento dado aos conhecimentos linguísticos nas coleções então aprovadas. E evidenciou seus problemas metodológicos, conceituais e ideológicos *nesse eixo de ensino*. As limitações da via transmissiva da gramática tradicional, assim como as dificuldades de assimilação da sociolinguística foram bastante evidenciadas, nessas análises.

flexível, evidenciando diferentes graus de autonomia do professor em relação aos livros, assim como o uso seletivo de seus componentes (Cf. Silva, 2005).

Na busca de uma interpretação plausível para os movimentos aparentemente contraditórios observados nesse campo, é preciso levar em conta, ainda, que, há duas ou três edições (há seis ou nove anos, portanto), a coleção mais escolhida do PNLD, nos dois segmentos do ensino fundamental, não só não está entre as mais diretivas, do ponto de vista do papel atribuído ao professor, como se destaca por abordar, ao lado de conteúdos gramaticais tradicionais, tópicos de linguística do texto e do discurso<sup>7</sup>, num padrão teórico-metodológico que, a meu ver, ultrapassa os limites da mera solução de compromissos. Seria preciso pesquisar o uso efetivo de coleções desse tipo em sala de aula, para averiguar-se o quanto e o como as propostas mais inovadoras de coleções desse tipo são assimiladas e executadas. Mas é possível supor que, nesses casos, a elaboração, a concepção — e, talvez, também o uso dos LDP — testemunhariam não o esgotamento, mas o poder de indução de um programa como o PNLD; ao mesmo tempo em que indicariam suas limitações e pontos de resistência.

Considerando esses fatos e comentários, acredito que a alegada preferência dos professores por coleções ao mesmo tempo mais diretivas e tradicionais deve ser melhor dimensionada, para que possamos detectar e compreender os “lugares” e, quando este for o caso, as causas e motivações das eventuais resistências do professor. Da mesma forma, deve-se levar em conta, na análise dessa situação, também as limitações decorrentes das condições institucionais e materiais da atuação docente. O que poderia nos proporcionar uma nova compreensão da oposição que, como adverte Batista (2012), parece estabelecer-se entre o processo avaliatório, com seu ponto de vista “excessivamente alheio ao uso do livro em sala de aula”, e as demandas efetivas do ensino-aprendizagem nas redes públicas. Nesse sentido, especialmente se considerarmos sua presença direta e cotidiana nas escolas, é possível tomar o PNLD e o LDP nele

---

<sup>7</sup> Cf., a respeito, o *Guia* do PNLD 2014 (anos finais do EF), pp. 85-89.

configurado como *efeitos* da organização e do funcionamento de nossas redes de ensino, e não como suas causas.

Nessa direção, convém lembrar que muitas das coleções aprovadas pelo PNLD supõem um professor com uma expertise pouco compatível seja com a formação escolar e/ou habilitação efetiva, seja com as condições de trabalho de boa parte dos docentes de escolas públicas (Cf., a respeito, estudo da UNESCO de 2004). No caso particular dos professores de português, Batista (1998) já apontava, no que diz respeito à leitura, as inseguranças e as lacunas de formação desse professorado. E embora mais de uma década já se tenha passado, tudo indica que, em boa medida, a pesquisa continua válida.

Assim, tudo leva a crer que a “virada pragmática”, embora pressuposta nas formulações e programas oficiais, não parece ter atingido as crenças e as práticas dos profissionais da educação na intensidade projetada pelas políticas para a área. E isso, por motivos os mais diversos, como a insuficiência dos programas de formação continuada; mas também pela natureza dessas políticas, gestadas, geridas e implementados em instâncias bastante diversas daquelas em que pretendem intervir. Trata-se de uma situação já bastante abordada, e que Barbosa (2000) analisou na área do currículo, evidenciando o descompasso entre a figura do professor pressuposta pelos PCN de Língua Portuguesa e o professorado “real”. Podemos dizer, portanto, que o PNLD — e, a rigor, qualquer política e/ou programa educacional —, pressupondo escolas e docentes autônomos e em plenas condições de fazer opções pedagógicas conscientes e qualificadas, confronta-se, no entanto, com situações concretas reguladas por condições materiais, administrativas e profissionais capazes de limitar em diferentes graus seu próprio potencial indutor de mudanças<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O PNLD tem, como um de seus princípios, a liberdade de escolha *do professor*. No entanto, um rápido exame das regras do jogo evidenciam que *é a escola* a instância de deliberação (já que a coleção será única para toda a unidade) e que diretorias de ensino e secretarias de educação podem interferir com sugestões, indicações e mesmo escolhas oficiais.

#### 4. Alternativas ao LDP ou redimensionamento das políticas para materiais didáticos?

A esta altura, convém nos perguntarmos em que medida os “materiais estruturados” ou os “sistemas apostilados”, produzidos por entidades privadas ou por secretarias de educação, se afiguram como vias efetivamente alternativas ao LDP, no que diz respeito aos tópicos examinados. A pergunta só poderá ser cabalmente respondida com base em pesquisas que tomem esses novos instrumentos didáticos e seus usos em sala de aula como objetos de análise, descrevendo suas particularidades e as comparando com o que já sabemos sobre o LDP.

No entanto, um rápido exame de alguns materiais produzidos por ou para secretarias de educação nos permite recorrer ao benefício da dúvida. Muitos deles são franca e resolutamente orientados pela proposta curricular do estado ou do município em jogo<sup>9</sup>; e trazem, em sequências oficialmente estabelecidas, os objetos de estudo a serem abordados a cada ano ou mesmo a cada semestre. A organização das propostas de ensino-aprendizagem obedece ao mesmo padrão observado nos LDP, com textos seguidos de atividades distribuídas em seções associadas mais ou menos diretamente a um dos quatro eixos de ensino próprios da disciplina. E no caso específico dos materiais de ensino médio, a literatura, como nos LDP, ora é tratada como atinente a todos os eixos de ensino, ora tende a organizar-se como um eixo próprio.

Raros são os projetos; e as orientações para o uso em sala de aula, embora às vezes bastante detalhadas, em geral não se caracterizam por reservar um amplo espaço para as escolhas e o planejamento do professor<sup>10</sup>. Em maior ou menor grau, esses

---

<sup>9</sup> Tomemos como referência, a título de exemplo, os “cadernos do aluno” e os “cadernos do professor” previstos para o ensino fundamental e médio, do programa *São Paulo Faz Escola*, da Secretaria de Estado da Educação.

<sup>10</sup> Ocorre-me, no programa estadual já referido, uma exceção: o material elaborado para uma disciplina de curta existência, *Leitura e Produção de Textos (LPT)*. Organizados em torno de alguns títulos literários do acervo estadual, os cadernos, dirigidos apenas aos professores, trazem propostas de leitura e produção para as quais o planejamento docente é uma condição necessária.

materiais também evidenciam uma preocupação em contemplar matrizes de referência para a avaliação de desempenho escolar, especialmente quando o estado ou município conta com um sistema próprio de aferição. E, nesses casos, é possível identificar, a cada etapa do ensino, atividades que desenvolveriam esta ou aquela das capacidades previstas<sup>11</sup>.

Nesse sentido, acredito poder dizer que boa parte desses materiais se organiza como um manual *do mesmo gênero que o LDP*, embora em fascículos. Mais que isso, foram deliberadamente concebidos para, dentre outros objetivos, fixar um currículo e padronizar materiais e procedimentos didáticos. Em consequência, constituem-se explicitamente como organizadores das práticas docentes de sala de aula; e de forma ainda mais diretiva que o LDP, dado o seu caráter oficial e, em alguns casos, o seu uso compulsório. Por outro lado, ainda que a justificativa para elaboração de material próprio seja sempre a de atender a demandas locais, não há qualquer diversidade de propostas; e, com exceção de um ou outro tópico particular, os objetos de estudo selecionados, assim como o tratamento didático a eles reservado, não parecem voltados para demandas específicas de um professorado e/ou de um alunado particular.

Pelo contrário: a impressão geral é a de que, assim como no LDP, um mesmo material poderia ser utilizado com funções e rendimentos assemelhados em qualquer outra rede ou localidade. A propósito, especialmente no caso dos apostilados produzidos por grupos privados para redes públicas, é exatamente o que acontece: localidades de regiões bastante diversas do País ou de um determinado estado recorrem seja a um mesmo material, seja a sucedâneos. E exceção feita a materiais elaborados sob encomenda para atender à educação indígena, quilombola e do campo, assim

---

<sup>11</sup> É o caso do material aqui tomado como referência, em que as competências previstas pelo sistema estadual de avaliação de desempenho da rede (o SARESP) vêm explicitadas nos cadernos do professor.

como à educação de jovens e adultos, pode-se dizer de toda essa produção o mesmo que o *Guia* informa a respeito dos LDP:

No tratamento dado aos temas [assim como na imagem que fazem de seus interlocutores], ainda prevalece o ponto de vista das classes médias das grandes e médias cidades, ainda que, em uma ou outra coleção, se manifeste alguma pluralidade de abordagem. As periferias urbanas, as camadas populares e a população rural continuam ausentes: aparecem como tema de alguns textos, mas sempre como 'aqueles de quem se fala', nunca em sua própria perspectiva. (Brasil, 2013; p. 26)

Finalmente, é preciso dizer que apesar de esses materiais serem submetidos a leituras críticas de profissionais da área, sua formulação final não se beneficia das análises e sugestões que um processo avaliatório externo, independente e regular como o do PNLND pode proporcionar a médio e longo prazos.

Tudo parece indicar, então, que as políticas públicas para materiais didáticos — ou mesmo para a educação em geral — movimentam-se entre demandas heterogêneas e eventualmente contraditórias entre si, tanto no nível da escola quanto nas instâncias superiores de gestão. De um lado, fixação de currículo, uniformização do(s) material(is) didático(s) e padronização de procedimentos; de outro, comunidades, escolas e redes diversas, com suas demandas específicas a desafiar formulações prontas; e, por fim, pesquisas e estudos acadêmicos que a qualquer momento podem pôr sob suspeita ou condenação práticas e crenças até então bem estabelecidas a respeito do ensino e/ou da aprendizagem.

No entanto, nada leva a crer que a questão de base das políticas públicas seja a de escolher entre uma coisa ou outra, ignorando ou subestimando as demais. Antes ao contrário: a ação do professor e o funcionamento das redes, inclusive do ponto de vista da gestão, parecem demandar atenção constante aos três tipos de parâmetros. Afinal, todo aprendiz é não só um sujeito de aprendizagem como outro qualquer mas, ainda, uma pessoa que vive em condições particulares, eventualmente únicas. Além disso, a organização e o



planejamento escolar do ensino-aprendizagem não podem, por sua vez, dispensar sejam os conhecimentos especializados já sedimentados, sejam as pesquisas acadêmicas.

Por outro lado, também neste campo é possível observar o que, a meu ver (Rangel, 2013), é uma regra geral das políticas públicas: o nível da *execução* está, sempre e necessariamente, em relativa defasagem com o da *formulação* e o do *planejamento*, na medida em que cada um deles tem sua origem e desenvolvimento em instâncias próprias, cada uma delas com seus atores e condições de funcionamento e/ou produção particulares. Nesse sentido, penso que os ajustes e adequações, em relação à “realidade” visada, só se farão a médio e longo prazos, a partir de intenso diálogo e estreita articulação entre essas instâncias. O que certamente extrapola limites setoriais e convoca ao debate e à ação política mais amplos.

Já no que diz respeito às novas tecnologias, com seus “objetos educacionais digitais” (OED), outras ponderações se impõem. Antes de mais nada, considero oportuno que indaguemos a respeito de suas possibilidades como *alternativas de fato* ao LDP. Ou seja, é preciso nos perguntarmos até que ponto as novas tecnologias, assim como os formatos e recursos inéditos que elas vêm viabilizando, correspondem e/ou induzem às renovações pedagógicas pretendidas.

Uma vantagem evidente das novas tecnologias sobre os materiais impressos é o grande interesse que suscitam no alunado, para quem elas já funcionam, em geral, como ferramentas de expressão e comunicação cotidianos. Por outro lado, sua grande penetração social acaba carreando às atividades que a elas recorrem o sentido de atualidade e relevância, além de proporcionar a seus usuários uma perspectiva de comunicação que parece ultrapassar os muros escolares. No entanto, resta saber se, na forma como são mobilizadas nos OED, essas tecnologias de fato, a) proporcionam acessos diferenciados ao conhecimento; b) desenvolvem a reflexão dos alunos; c) promovem estratégias de interação e tipos de protagonismo capazes de superar as limitações do LDP. Também aqui será preciso investigar, para que cheguemos a respostas confiáveis. Seja como for, nada indica que as novas tecnologias

tenham, *em si mesmas e por si mesmas*, o potencial indutor de mudanças que alguns de seus defensores preconizam. Além disso, alguns fatos amplamente conhecidos e outros tantos dados oriundos de observações pontuais recomendam cautela.

A título de exemplo, projetos federais relativamente recentes não levaram na devida conta as condições de infraestrutura e de manutenção necessárias ao bom funcionamento dos recursos visados, como se as novas tecnologias pudessem prescindir-las. Um bom exemplo é o investimento feito em TVs, vídeos e antenas parabólicas na implantação da TVEscola, ainda na década de 1990. Não só muitas escolas receberam materiais inutilizáveis, por conta de editais omissos e/ou da ausência de esquemas de controle de qualidade na execução local do programa, como a maior parte delas pouco pôde aproveitar os recursos, uma vez que não havia dinheiro suficiente para material de consumo nem para consertos. A falta de técnicos e de funcionários responsáveis por fazer funcionar os equipamentos e as dificuldades logísticas e administrativas para criar horários, espaços e remuneração adequados, seja para atividades de formação em serviço, seja para utilização dos materiais da TVEscola, encarregaram-se de limitar e mesmo de impedir o bom funcionamento do programa em uma significativa quantidade de locais.

Já no âmbito do LDP, desde a sua última edição o PNLD incorporou os OEDs às coleções impressas. Desde então, o autor/editor que assim preferir, poderá inscrever no Programa materiais impressos articulados a DVDs e/ou plataformas na internet com OEDs associados a atividades dos quatro eixos de ensino. No entanto, a Avaliação desses novos materiais detectou, na maioria absoluta dos casos, dois tipos básicos de problemas. De um lado, a predominância de atividades concebidas à semelhança dos games, capazes, eventualmente, de entreter o usuário, mas inócuas como instrumentos de ensino-aprendizagem. De outro lado, a larga predominância de atividades voltadas para o ensino de tópicos da gramática tradicional, sem qualquer renovação metodológica ou de conteúdo. Assim, tratamentos metodologicamente inadequados ou

insuficientes dos conteúdos, induções a erro no encaminhamento de exercícios, assim como erros conceituais, estereótipos e preconceitos discriminatórios, em versões já superadas pelas coleções impressas, revelaram-se com surpreendente frequência nos OEDs. Ao mesmo tempo, acessos renovados às competências e aos conhecimentos linguísticos, muitos deles de difícil abordagem em materiais impressos — como muitos dos aspectos da oralidade e do(s) uso(s) linguístico(s) — pouco se fizeram presentes. A conclusão que se anuncia é, portanto, a de que a produção brasileira de novas tecnologias educacionais ainda carece de parâmetros didático-pedagógicos apropriados.

Por outro lado, os princípios e critérios até o momento propostos para a avaliação da qualidade e do bom funcionamento dos materiais impressos revelam-se, em geral, válidos também para o exame de OEDs, exceção feita, evidentemente, àqueles critérios que se referem à materialidade gráfica das coleções. Assim, não há qualquer motivo, acredito, para aceitarmos que materiais digitais, pelo simples fato de se constituírem como novidades tecnológicas, possam dedicar-se a atividades que não ensinem, não desenvolvam capacidades linguísticas nem contribuam para a (re)construção e sistematização de conhecimentos sobre a língua e a linguagem. E se isso é verdade para os OED que hoje se apresentam ao PNLD, não há porque imaginar que o panorama seja diverso para outros recursos e tecnologias<sup>12</sup>.

Finalmente, é preciso lembrar que alguns programas oficiais comprovadamente indutores de mudanças em práticas docentes, por mais que, eventualmente, possamos considerá-las restritas a

---

<sup>12</sup> Em contrapartida, será preciso criar um novo conjunto de princípios e critérios capazes de avaliar a eficácia e a qualidade dos recursos e produtos digitais em sua especificidade. Podemos esperar, por exemplo, que a correção e a adequação metodológicas sejam fundamentais para legitimar qualquer atividade destinada ao ensino escolar de língua portuguesa. No entanto, os parâmetros apropriados a avaliar um quesito como este deverão avançar no sentido de considerar de forma mais explícita e sistemática as particularidades dos meios gráficos, de um lado, e dos digitais, de outro.

parcelas de professores e alunos, pouco ou nada recorrem a novas tecnologias. Tomando o gênero como unidade didática de referência e propondo às escolas um concurso nacional de redação, a *Olimpíada da língua portuguesa*, por exemplo, orienta e organiza o trabalho das escolas que a ela aderem com base em sequências didáticas impressas em cadernos dirigidos ao docente. No entanto, as propostas da *Olimpíada* parecem tirar parte de sua eficácia de características que, a despeito das diferenças evidentes, as aproximam das que se podem encontrar seja em atividades das melhores coleções do PNLD, seja nas orientações e subsídios constantes dos seus correspondentes manuais do professor.

Considerando algumas das principais características desses cadernos da *Olimpíada* — como a criação de contextos adequados para a produção textual; a fundamentação teórico-metodológica adequada; o planejamento “passo a passo”; a orientação detalhada; etc. — seria possível concluir que a qualidade e a eficácia de um material didático, no LDP ou em sequências didáticas como as referidas, reside, acima de tudo, em sua capacidade de atender a certos parâmetros e critérios pedagógicos. E, evidentemente, é fundamental que as condições necessárias ao uso adequado desse material estejam devidamente atendidas. Duas dessas condições afiguram-se essenciais: a formação dos educadores, no que tange aos pressupostos teórico-metodológicos envolvidos, e os recursos materiais indispensáveis. Arrisco mesmo a dizer que, uma vez garantidas essas condições, a tecnologia escolhida terá de *justificar-se por parâmetros pedagógicos*, a partir dos quais se possam avaliar sua pertinência e seu potencial indutor de mudanças.

## **5. Algumas considerações finais para o debate**

Estou plenamente convencido de que as coleções do PNLD, em sua natureza, formato e funções, merecem ser objeto de ampla discussão, assim como de análises capazes de extrapolar e mesmo de se contrapor à avaliação oficial. Afinal, todo processo avaliatório carece, por sua vez, de avaliação; de preferência independente, sistemática e

continuada. No entanto, também estou seguro de que a discussão sobre materiais didáticos deve urgentemente incorporar outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem em que eles se inserem.

Certa ocasião (RANGEL, 2006), argumentei no sentido de que um material didático só se configura como tal quando, à semelhança de uma caneta usada como exemplo de “*pen*”, numa aula de inglês, funciona como instrumento de ensino-aprendizagem. E concluí que os potenciais e os limites de cada material estão tanto no grau de especialização didática que ostentem para essas funções, quanto em fatores relativos

- à formação intelectual e pedagógica, à criatividade didática e mesmo à presença de espírito de cada professor;
- ao perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- às características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- às situações de ensino-aprendizagem em que se recorre ao material em questão (p. 103).

Nesse sentido, acredito que o debate sobre a qualidade, e mesmo sobre o rendimento didático-pedagógico de qualquer dos materiais a que me referi, inclusive no que diz respeito a seu potencial de indução de mudanças, não pode se fazer sem uma discussão simultânea das políticas públicas para a educação em geral, para o ensino de língua materna, para materiais didáticos e para o LDP. Parte considerável dos limites e possibilidades da maior parte de nossos programas em educação deve ser buscada nas políticas públicas em que se inserem e nas condições e modelos de gestão a que as práticas escolares (entre elas a atuação do docente em sala de aula) estão submetidas, e não apenas em suas características intrínsecas e/ou em suas opções tecnológicas.

Como disse o professor Alfredo Bosi, em matéria recente da revista *Carta Capital* (Edição 781), chegou a hora de apostarmos menos nos kits educacionais e de investirmos mais na formação do professor e na melhoria das condições de ensino-aprendizagem. Assim, talvez ainda seja cedo para afirmarmos que o atual modelo do LDP estaria esgotado, ou mesmo que sequências didáticas,

materiais estruturados, apostilados e/ou OEDs se configurariam, desde já, como materiais capazes de, *no contexto de políticas públicas para o ensino de língua materna*, ultrapassar o LDP. E talvez estejamos deixando passar a hora de investigar, no âmbito do PNLD, fatores “externos” que, em qualquer política ou programa voltado para o ensino-aprendizagem, deveriam ser considerados.

## Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática, pra que te quero?*; os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”. In: ROJO, Roxane Helena (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Os (as) professores (as) são ‘não-leitores?’”. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da (orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “O conceito de ‘livros didáticos’”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas (SP): Mercado de Letras; Brasília: CNPq, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Políticas públicas para livros didáticos: cerca de 10 anos depois”. Intervenção oral para a mesa-redonda *Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades*. SEMINÁRIO DE PESQUISA — LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: USP; Unifesp, 08 e 09 de outubro de 2012.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos; PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas (SP): Pontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

D'ÁVILA, Cristina Maria. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: Eduneb; Edufba, 2008.

DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RANGEL, Egon de Oliveira. "Material adequado, escolha qualificada, uso crítico". In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de & MENDONÇA, Rosa Helena. orgs. *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. "Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente". Comunicação oral para a mesa-redonda *Políticas linguísticas sobre formação de professores*. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA, X. Rio de Janeiro, UFRJ, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane (orgs.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19), 2010.

ROJO, Roxane. "Desafios e possibilidades do livro no ensino de português como língua materna: pesquisa e políticas públicas". Intervenção oral para a mesa-redonda *Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades*. SEMINÁRIO DE PESQUISA — LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I. São Paulo: USP; Unifesp, 08 e 09 de outubro de 2012.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Ceris Ribas da. "Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?". In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros; o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: 2004.

# O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética?

Artur Gomes de Morais (UFPE/CEEL)

## Introdução

“Todo conhecimento implica,  
necessariamente, um par de óculos”

Hélio Pellegrino in *A burrice do Demônio* (1982)

Avaliamos como muito salutar, para os que produzem e discutem conhecimento, a partir das instituições acadêmicas, explicitar as lentes com as quais estudam e interpretam os fenômenos da realidade que procuram entender. Para melhor situar como temos buscado respostas para a questão que constitui o tema (e o título) do presente texto, faremos, de início, alguns esclarecimentos acerca de nossos pontos de partida e sobre como vemos o atual debate a respeito da alfabetização, em nosso país. Na continuação do texto, dedicaremos duas seções para apresentar e discutir, respectivamente, as decisões metodológicas que têm orientado nossas pesquisas sobre livros didáticos de alfabetização e as principais evidências que temos obtido. Ao final, teceremos algumas considerações sobre o que temos podido refletir e aprender, ao estudar, mais sistematicamente, livros e outros materiais didáticos.

Livros didáticos (doravante, LDs) expressam concepções sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre os objetos de conhecimento tratados no currículo escolar. Como tais concepções variam, ao longo da história, analisar o modo como um LD ensina determinados conteúdos é buscar explicitar aquelas concepções cristalizadas por seus autores.



Ao discutir a educação escolar, acreditamos que ensinar e aprender não devem, nunca, ser tratados como verbos intransitivos. Adotando uma perspectiva epistemológica de tipo construtivista, que pressupõe didáticas específicas, entendemos que cada área do currículo escolar tem maneiras próprias de produzir conhecimento e que, dentro de cada área, as propriedades de cada objeto (ou conteúdo) vão exigir modos de funcionamento específicos do aprendiz. Se pensarmos na área de Língua Portuguesa, aprender a escrita alfabética é diferente de aprender a norma ortográfica, que, por sua vez, tem características de aprendizagem bem distintas do que é necessário para uma criança saber produzir uma notícia por escrito, que é bem diferente de escrever um poema. Compreender textos de diferentes gêneros também envolve aprendizagens específicas, o que nos faz concluir que não devemos usar procedimentos idênticos para tratar diferentes conteúdos, quando ensinamos língua.

Assim como André Chevallard explica, em sua teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1986), concebemos que as mudanças no saber produzido pela academia repercutem no saber a ser ensinado na escola, prescrito por documentos curriculares e livros didáticos, num processo que, inevitavelmente, implica reducionismos e exige vigilância epistemológica, para evitar, ao máximo, distorções no saber que se apresenta ao aluno, na instituição escolar, a partir daqueles materiais.

Essa afirmação merece uma análise mais detida de seus desdobramentos. Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que os pesquisadores de um campo (como a linguagem) influenciam, com suas teorizações, o que será proposto como sequências de conteúdos a serem ensinados, por exemplo, na disciplina Língua Portuguesa. Num país como o nosso, isso fica ainda mais evidente porque os livros a serem usados na educação básica, nas redes públicas de ensino (e, portanto, por mais de 80% dos estudantes), são avaliados por um Programa governamental, o PNLD, que se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outras normatizações instituídas pelo MEC. Cabe não esquecer que muitos dos

avaliadores do PNLD são professores universitários que pesquisam temas ligados às áreas do currículo escolar e que, frequentemente, participam, como consultores, da elaboração dos documentos curriculares do país, dos estados e dos municípios.

O segundo aspecto sobre o qual queríamos chamar a atenção é o fato de que a didatização da língua, na escola, é inevitável. Assim como Coll (1996), entendemos que, na escola, a relação que o professor e o aluno mantêm como o conhecimento a ser aprendido é bem diferente da que se dá, num atelier, entre um mestre artesão e seu aprendiz, que o imita. A descontextualização dos objetos de conhecimento, na escola, é intrínseca ao processo de ensinar e aprender. Os alunos, geralmente, se apropriam (compreendendo e/ou memorizando) algo que vão poder usar, em futuras ocasiões, mas que eles aprendem sem que haja uma necessidade extra-escolar real de aprender naquele momento.

Gostem ou não certos linguistas, a didatização (ou escolarização) da língua na escola é algo obrigatório, resta ser bem feita, como já há nos ensinou Soares (1999). Conforme nossas crenças atuais, baseadas em diferentes perspectivas (teorias da enunciação, linguística textual, análise do discurso), na área de língua portuguesa, a vigilância epistemológica a que nos referimos tem insistido sobre a necessidade de o ensino tomar o texto como unidade de trabalho e de as práticas de leitura e de produção de textos serem cuidadosamente planejadas, com definição de objetivos, interlocutores etc., para se aproximarem dos modos como lemos e escrevemos gêneros textuais fora da instituição escolar. Também temos vivido um relativo consenso, desde os anos 1990, sobre a adequação de o ensino de português centrar-se nos eixos didáticos de leitura e produção de textos orais e escritos, além do eixo de análise linguística (cf. MARINHO, 1998).

No caso da alfabetização, a hegemonia do discurso que trata o texto como unidade obrigatória fez também surgir certa crença de que, por participarem de práticas de leitura e de produção de textos, as crianças, espontaneamente, aprenderiam o sistema de escrita alfabética. Ou melhor, aprenderiam “o código”, como insistem

alguns estudiosos em continuar denominando o sistema de notação alfabética<sup>1</sup>. Concordamos com Soares (2003) quando afirma que, em nosso país, a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), a crítica radical aos métodos de alfabetização e o foco quase exclusivo nos processos de aprendizagem do alfabetizando teriam criado certa “desinvenção da alfabetização”. Como já assinalamos, em outro trabalho, interpretamos que tal “desinvenção” tem a ver também com o que denominamos “ditadura do texto” (MORAIS, 2012), segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades como palavras, letras e sílabas, bastando ler e produzir textos e esperar que as crianças, “naturalmente”, passassem a dominar a escrita alfabética.

O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética? Ao buscar responder à pergunta que constitui o título deste texto, desenvolvemos, nos últimos dez anos, um conjunto de pesquisas em que passamos a analisar, detidamente, as atividades propostas pelos “livros de alfabetização”, que funcionam hoje como substitutos das velhas cartilhas. Analisamos também livros destinados à educação infantil e livros de alfabetização usados em outros países.

Ao analisarmos a produção do meio acadêmico que teria influenciado os autores de documentos curriculares e de LDs, concebemos que, no campo da alfabetização, a partir dos anos 1980, três perspectivas teóricas têm influenciado o debate do campo da alfabetização no Brasil: a teoria da psicogênese da escrita, as pesquisas sobre consciência fonológica e os estudos sobre letramento. Assumindo diferentes “casamentos” dessas perspectivas teóricas, os que discutem “como alfabetizar” têm nelas buscado

---

<sup>1</sup> O emprego do termo “código” pode veicular uma carga depreciativa subjacente. Além de promover uma visão associacionista de ensino e aprendizagem, desconsiderando o complexo trabalho conceitual que o aprendiz tem que viver, para compreender as propriedades do sistema alfabético, dá a entender que tal aprendizado é uma coisa “menor”, visto que, já há algumas décadas, falar de “código” em linguística é falar de perspectivas teóricas vistas como limitadas e ultrapassadas.

inspiração, na hora de criar materiais com atividades de ensino-aprendizagem.

Ao demonstrar que as crianças operam de forma muito ativa e construtiva sobre as palavras e textos escritos do mundo, mesmo antes de entrarem na série de alfabetização, os estudos de Emilia Ferreiro e de seus colaboradores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1985, 1990; TEBEROSKY; COLOMER, 2003) têm demonstrado a inadequação de ensinarmos relações fonema-grafema ou “famílias silábicas” para crianças que ainda não desenvolveram certo nível de compreensão sobre como o alfabeto funciona. Refletindo a visão piagetiana ortodoxa, segundo a qual é importante deixar que as crianças descubram, reconstruam por elas mesmas os objetos de conhecimento que a escola enfoca, algumas propostas de ensino e materiais didáticos inspirados na psicogênese da escrita tenderiam a priorizar a produção de escritas espontâneas e a revisão do preconceito em relação ao erro.

Esta nova teoria nos ajudou bastante a compreender os processos do aprendiz. Avançamos muito, ao entender que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código aprendido pela repetição, e constatamos quão complexa é a trajetória que todo aprendiz de alfabeto vive para se alfabetizar, com etapas que nada têm de patológico, embora a criança interprete o funcionamento das letras de forma bem diferente da adotada pela professora. Contudo, precisamos reconhecer certos problemas que a didatização da teoria da psicogênese teria produzido.

Além da “desinvenção” que teria levado muitos a acharem que poderiam alfabetizar sem ter metodologias de ensino, cremos que a teoria teria incitado certos descuidos, por exemplo, com o ensino sistemático das relações som-grafia e da norma ortográfica (cf. MORAIS, 2012). Se consideramos que a teoria em pauta é, na realidade, um explicação psicolinguística sobre os processos de aprendizagem do sujeito individual, como fazer uma transposição didática da mesma, pensando em processos coletivos de ensino? Se a teoria insiste sobre a variação nos ritmos de aprendizagem dos alunos concretos que cada professor tem, como os autores de LDs de

alfabetização poderiam nela se inspirar, para produzir atividades padronizadas para alunos em abstrato?

Os estudos sobre consciência fonológica têm tido mais impacto em outros países (da América do Norte e da Europa) que em nosso país<sup>2</sup>. Cabe, entretanto, não esquecer que, nas últimas décadas, inúmeros trabalhos de pesquisa, feitos com crianças falantes das mais variadas línguas, têm confirmado o quanto o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras está relacionado ao sucesso na alfabetização. Alguns documentos curriculares dos países da Europa (cf., por exemplo, MEN, 2008, para o caso francês) assumem, explicitamente, que é tarefa da escola promover, desde a educação infantil, a consciência fonológica das crianças. Materiais didáticos franceses voltados aos alunos da educação infantil (cf. GOIGOUX; CÈBE; PAOUR, 2004) e LDs de alfabetização – por exemplo, FABRE; FABRE (2004) e CHAUVEAU *et al.* (2004) – trazem, a cada semana, atividades em que as crianças são chamadas, por exemplo, a identificar quais figuras têm nomes que contêm determinadas sílabas ou fonemas.

Depois de controvérsias ainda não totalmente resolvidas, os estudiosos da consciência fonológica têm concordado em que ela constitui uma condição necessária para as crianças compreenderem o “princípio alfabético”. Concordamos com essa perspectiva, mas consideramos que a consciência fonológica não é uma condição suficiente para que tal compreensão ocorra (MORAIS, 2004, 2012). Como Ferreiro (2003), entendemos que o registro escrito das palavras é fundamental para que as crianças possam pensar sobre seus abstratos “pedaços sonoros”. Vemos, também, que, ultimamente, muitos estudiosos têm exacerbado a importância da

---

<sup>2</sup> No ano de 2003, um grupo de defensores dos métodos fônicos lançou um movimento no Congresso Nacional (cf. BRASIL- CONGRESSO NACIONAL, 2003), que foi duramente criticado por muitos que, na academia, pesquisam sobre alfabetização (cf. BELINTANE, 2006). Como analisamos em outro trabalho (MORAIS, 2012), entendemos que os conceitos de *consciência fonológica* e *consciência fonêmica* são alvo de muito preconceito entre os partidários da teoria da psicogênese da escrita e também entre os que querem reduzir alfabetização a letramento.

consciência fonêmica, como se fosse preciso uma criança segmentar em voz alta os fonemas das palavras para se alfabetizar e avaliamos que, tanto no exterior, como em nosso país, a maioria dos partidários da consciência fonológica tem uma visão associacionista/empirista de aprendizagem. Autores de LDs de alfabetização inspirados em tal perspectiva (OLIVEIRA; CASTRO, 2010; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002) continuam tratando a escrita alfabética como um código e defendem, sem rodeios, um treino repetitivo das habilidades de consciência fonêmica e o treino das relações grafema-fonema como solução para alfabetizarmos nossos alunos.

Finalmente, julgamos que os estudos sobre letramento têm tido, sim, um impacto muito grande sobre o debate da didática da língua, em nosso país. Ainda nos anos 1980, antes de o termo “letramento” se difundir, já discutíamos a necessidade de a criança vivenciar, na escola, práticas em que pudesse se apropriar dos “usos e funções sociais” da escrita (cf. SOARES, 1988), tal como ocorriam fora do ambiente escolar. Quando autores como Shirley Heath (1982) e Gordon Wells (1983) demonstraram que as crianças de classe média tendem a ter sucesso, na alfabetização, porque escutam histórias lidas por seus pais, passamos a defender que, desde a educação infantil e na série de alfabetização, nossas crianças das escolas públicas vivenciassem, diariamente, práticas de leitura e/ou produção de textos variados, para compensar a baixa frequência de tais práticas em seus lares. Pesquisadores com distintas formações abraçaram tal perspectiva que, ademais, criticava as cartilhas por adiar o contato das crianças com textos e alertavam para a artificialidade e o *nonsense* dos pseudotextos que nossas cartilhas brindavam aos estudantes (ver, por exemplo, GERALDI, 1984).

Em meados dos anos 1980, ao mesmo tempo em que aprendíamos com a teoria da psicogênese que as crianças não internalizam o alfabeto apenas memorizando, já discutíamos a necessidade de trabalhar com textos na alfabetização. Entendemos que a proposta de “alfabetizar letrando” (cf. SOARES, 1998) tem tido um lugar importante nos documentos curriculares nacionais, desde

a década de 1990. Sem a etiqueta “alfabetizar letrando”, ela era assumida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL-MEC, 1997) e, de forma explícita, aparece, hoje, nos “direitos de aprendizagem” fixados pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL-MEC, 2012). Se, como já mencionamos, certas apropriações do “alfabetizar letrando” teriam levado pesquisadores a negligenciar o ensino sistemático da escrita alfabética, já que as crianças se alfabetizariam “naturalmente”, ao viver com textos, como os autores de LDs estariam conseguindo conjugar o ensino do sistema alfabético com as práticas de leitura e produção de textos?

Se pensarmos no que constituem os eixos didáticos que têm orientado a maioria das propostas curriculares de língua portuguesa e de alfabetização, em nosso país, vemos o quanto a hegemonia do letramento quase fazia desaparecer, no ciclo inicial do ensino fundamental, a compreensão de que, para crianças que estão aprendendo o sistema alfabético, o eixo de “análise linguística” deveria envolver, necessariamente, a reflexão sobre propriedades daquele sistema e o concomitante aprendizado de suas convenções. Felizmente, os recentes documentos do PNAIC (BRASIL-MEC, 2012), ao fixarem, com seus “direitos de aprendizagem”, um currículo nacional para o primeiro ciclo, conseguiram explicitar melhor em que consiste a dimensão não-textual do trabalho de análise linguística, para crianças que têm 6, 7 e 8 anos de idade.

### **Nossas pesquisas sobre livros de alfabetização de crianças e de adultos: questões metodológicas.**

Do ponto de vista metodológico, ao decidir pesquisar como os autores de LDs de alfabetização estavam propondo o ensino do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA), buscamos assumir uma análise rigorosa e evitar um tratamento “impressionista” do que predomina nos LDs. Assim, optamos por analisar, *sistematicamente, todas as atividades* que cada LD *dirige ao aprendiz*. Por que uma análise exaustiva de todas as atividades de todos os LDs

estudados? Temos muito receio de que várias investigações, no campo da alfabetização e da didática da língua, possam ter um olhar enviesado sobre os objetos que enfocam, porque seus autores se permitem “pinçar” os episódios ou extratos da realidade que confirmam os pontos de vista que, a priori, já tinham definido como interpretação do real. Nesses estudos enviesados, a seleção de exemplos concretos passa a ser apenas um exercício de defesa dos pré-julgamentos do pesquisador, que não são submetidos à verificação.

Por outro lado, por que privilegiar as atividades que o aluno é chamado a responder nos LDs (e não, por exemplo, se ater aos textos do “manual do professor”, que fundamentam a obra e explicam sua dinâmica didática)? Entendemos que as atividades que o aluno realiza, no livro ou a partir dos comandos nele presentes, expressam o que o autor julga necessário ser feito para que alguém domine o objeto de conhecimento em pauta, no nosso caso, o SEA. Conseqüentemente, a frequência com que certas atividades aparecem (ou não) num LD exprime o que seu autor julga (ou não) importante para o aprendizado do conteúdo que está sendo ensinado<sup>3</sup>.

Nas diferentes pesquisas que realizamos sobre o tema, temos usado análises temáticas de conteúdo (BARDIN, 1977), que nos permitem fazer tratamentos qualitativos (de categorização) e quantitativos, comparando a presença/ausência de variados tipos de atividades e sua distribuição ao longo de um ano ou de diferentes anos letivos de uma etapa da escolarização. Avaliamos que a análise de conteúdo, quando feita de modo rigoroso, permite ao pesquisador produzir, inicialmente, uma descrição de como seus dados se configuram, reduzindo a tentação de impregnar tal

---

<sup>3</sup> Ademais, o exame dos LDs submetidos ao PNLD indica o quanto as seções de fundamentação teórica e didática, que constituem o texto (“manual”) dirigido aos professores, muitas vezes, parecem ter sido redigidas por estudiosos de linguística e didática da língua, professando as perspectivas teóricas delimitadas pelo MEC, a cada edital do PNLD, mesmo que as sequências de ensino elaboradas pelos autores dos LDs nem sempre se aproximem de tais teorizações.



categorização com juízos de valor formulados a priori (por exemplo, sobre a qualidade das propostas de atividades que um LD traz para o estudante).

A seleção do corpus, em cada estudo, tem levado em conta critérios como o fato de os LDs serem os mais utilizados em determinada época, de terem sido adotados por certas redes de ensino, de terem sido aprovados pelo PNLD ou, ainda, o fato de declararem filiar-se a distintas perspectivas no campo de ensino de língua.

No âmbito do ensino do SEA, analisamos livros destinados a diferentes níveis como a educação infantil (PAULA; MORAIS, 2008), o primeiro ciclo do ensino fundamental (MORAIS; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2004; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2011) e a EJA (MORAIS, MARINHO, SILVA, 2011; CAVALCANTE, VIEIRA, MORAIS, 2012), incluindo também comparações entre LDs de primeiro ano destinados a alfabetizar em diferentes línguas, como o francês, o catalão e o português (MORAIS, TEBEROSKY, RIBERA, 2010) ou o espanhol, o francês e o português (MORAIS, 2007).

Em todos esses casos, analisávamos, especialmente, as unidades linguísticas (texto, frase, palavra, sílaba, fonema, letra, som, rima, aliterações etc.) sobre as quais os alunos eram chamados a trabalhar, além do tipo de operações (identificar, comparar, contar, copiar, escrever, ler etc.) que eram chamados a elaborar sobre aquelas unidades da língua. A matriz de categorias e subcategorias é sempre construída indutivamente, a partir da análise de LDs semelhantes aos que constituem o corpus, e aperfeiçoada a cada nova pesquisa. Após o treinamento da equipe no uso da matriz acordada, a categorização dos dados é feita por dois juízes independentes, a fim de pôr a prova a fidedignidade no processo de análise. Os casos de desacordo, que têm sido sempre inferiores a 10% do total de categorizações feitas, são resolvidos com a entrada em cena de um terceiro avaliador.

Em paralelo, para situar, minimamente, o tratamento dado ao letramento, durante a alfabetização, temos analisado o repertório

textual, considerando não só a quantidade e variedade dos gêneros textuais selecionados pelos autores, como cuidados na apresentação dos mesmos.

### **As principais evidências de nossas pesquisas sobre livros de alfabetização destinados a crianças e a jovens/adultos**

Apresentaremos e discutiremos, agora, o que temos constatado, pesquisando tantos LDs. Num primeiro momento, trataremos, brevemente, do repertório textual que os autores vêm selecionando para constituir as atividades de leitura e ponto de partida para as situações de produção textual. Num segundo momento, vamos nos deter no tratamento dado ao ensino-aprendizagem do SEA.

*Quanto aos gêneros textuais presentes nos LDs, o que podemos perceber?*

Nesse âmbito, temos constatado, reiteradamente, uma positiva influência do PNLD, já analisada, de modo mais específico, por outros autores (ver, por exemplo, MARCUSCHI; ALBUQUERQUE; TEIXEIRA, 2007). O exame dos LDs de alfabetização aprovados pelo MEC, para serem usados no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos, tem demonstrado que, independentemente da faixa etária dos alunos, é evidente a tendência de seus autores incluírem, nas obras, gêneros textuais variados, oriundos de diferentes esferas de circulação, buscando usar textos originais, integrais ou sem destruição da unidade de sentido. Algo bem diferente dos pseudotextos cartilhados de poucas décadas atrás.

Num país com uma história de leituras rarefeitas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002), parece que todos os que escrevem para alfabetizando teriam passado a querer suprir certa “carência de textos” dos estudantes. Vimos que, em certos casos, aparecia uma questionável “pulverização” (por exemplo, a presença de 65 gêneros distintos num livro destinado a crianças de 06 anos), o que nos faz indagar o que nossos meninos e nossas meninas ganhariam com tal overdose de gêneros e com a conseqüente redução de oportunidades

de frequentar, naquele ano letivo, mais vezes, os mesmos gêneros; por exemplo, textos narrativos classicamente ligados ao universo infantil. No caso dos adultos da EJA, era habitual, ao lado de músicas do cancionero popular ou MPB, a presença de longos textos elaborados pelos próprios autores de LDs, redigidos para explicar assuntos do universo adulto que constituíam as temáticas problematizadas pelos livros, numa certa ânsia de “informar” os jovens e adultos alfabetizando sobre detalhes do mundo social e natural.

Ao analisarmos duas coleções de livros didáticos de educação infantil – que, portanto, não eram avaliadas pelo PNLD – e que estavam entre as mais usadas por escolas privadas que atendiam a classe média recifense (PAULA; MORAIS, 2008), vimos que aqueles LDs privilegiavam textos como poemas, músicas, quadrinhas e cantigas da tradição oral, aparecendo também extratos (recortes) de histórias infantis. Verificamos que, apesar de introduzirem textos a cada unidade, os autores pareciam tratar os gêneros selecionados para os alunos da educação infantil como mero artifício lúdico-motivacional e não tomavam a compreensão de leitura como objeto de ensino-aprendizagem. Após a escuta (e canto, quando possível) dos textos que abriam cada unidade e que eram lidos pelo adulto, normalmente não era feita qualquer discussão ou exploração dos mesmos.

### *Como os LDs ensinavam o SEA?*

Ainda enfocando as duas coleções de educação infantil por nós investigadas, constatamos que, mesmo em meados da primeira década do atual milênio, aqueles LDs mantinham uma visão da notação escrita como código, de modo que iniciavam o precoce ensino da escrita alfabética, recorrendo aos clássicos métodos silábicos, começando por treinar as crianças na leitura e escrita de vogais e de encontros vocálicos. Aos cinco anos, depois de “revisar” as vogais e encontros vocálicos ensinados no ano anterior (!!!), as crianças eram submetidas ao ensino de correspondências som-

grafia, apresentado de maneira idêntica à adotada pelas velhas cartilhas silábicas. Como manda aquela tradição, no começo, apenas sílabas compostas por consoante e vogal eram ensinadas, o que criava um grande divórcio entre os pouco explorados textos reais, que abriam cada unidade, e os exercícios de treino de relações letra-som tão enfatizados. Nas duas coleções, as atividades que os alunos eram mais frequentemente chamados a resolver diziam respeito a: “traçar letras e sílabas para treinar a coordenação motora”, “ler sílabas”, “discriminar visualmente objetos ou sequências de letras”, “copiar letras/ sílabas”, “passar de letra de imprensa p/ cursiva”, “completar palavra com letra/sílaba determinada” e “copiar palavras”.

Quanto aos LDs destinados às crianças do ensino fundamental, começamos a pesquisá-los no início do milênio (MORAIS; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2004, MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005), formando um corpus composto por 10 obras aprovadas para o PNLD-2004 e as comparamos com duas cartilhas que, nos anos 1970, eram muito utilizadas em diferentes redes públicas do país (*Cartilha Pipoca* e *Cartilha Este Mundo Maravilhoso*). Quanto aos novos LDs de alfabetização, uma primeira e gritante evidência foi que a maioria não propunha um ensino sistemático da escrita alfabética. Provavelmente, certa hegemonia do discurso do letramento teria levado LDs – que já declaravam ser “construtivistas” e “alfabetizar letrando” –, a não propor atividades de reflexão sobre as palavras orais e escritas, nem a ensinar metodicamente as correspondências som-grafia do português. Entre os que pesquisávamos o ensino de alfabetização, passamos a fazer piada, dizendo que os LDs substitutos das antigas cartilhas passaram a “só letrar”, sem dar conta da alfabetização em sentido estrito (isto é, da apropriação do SEA)<sup>4</sup>. Havia um grande descompasso entre o cuidado dos autores

---

<sup>4</sup> Essa tendência não foi observada nos LDs franceses e espanhóis que analisamos (MORAIS; 2007), os quais, no ano de 2005, conciliavam a apresentação de pequenos textos (geralmente narrativos, no caso francês, ou poesias e narrativas, no caso do espanhol) com atividades diárias de reflexão metafonológica e com o ensino das correspondências letra-som daquelas línguas.

com as atividades de leitura e compreensão de textos e aquelas planejadas para ajudar os alunos a se apropriarem do “bê-á-bá”. Às vezes, até do ponto de vista quantitativo, as atividades voltadas ao ensino do SEA tinham espaço menor nas obras. A passagem do nível de exploração dos textos para a exploração de palavras, em sua notação escrita, revelava uma dificuldade dos autores em compreender como conciliar esses dois domínios do ensino de língua, na alfabetização.

Uma segunda constatação foi a provável tentativa daqueles novos LDs de se distanciarem das velhas cartilhas, ao não investirem no trabalho com certas unidades linguísticas. Praticamente só trabalhavam com textos, palavras... ou letras. Havia uma evidente supressão de um trabalho com unidades como frases e sílabas. Como nunca ou quase nunca exploravam com as crianças as formas orais e escritas de rimas ou aliterações, e raramente contavam e comparavam as quantidades de letras e de sílabas das palavras, aqueles LDs, aprovados pelo PNLD 2002, não promoviam, de forma intencional, a reflexão ou consciência fonológica dos alfabetizandos.

Mesmo quando identificavam letras, no interior das palavras, as crianças não eram convidadas a pensar nas partes sonoras a que tais letras correspondiam, ao pronunciar as palavras. Desse modo, pareciam viver no que passamos a designar como “um mundo de letras sem sons”. Nas primeiras unidades dos livros, era comum as crianças serem chamadas a explorar nomes próprios (os seus e os de personagens da lição), desmontando e remontando aqueles nomes, mas sem serem desafiadas a analisá-los fonologicamente. Após a segunda ou terceira unidade do LD, essas atividades de composição/decomposição de palavras e de identificação de letras em seu interior desapareciam, como se todas as crianças já tivessem compreendido como o SEA funciona, isto é, como se já tivessem alcançado uma hipótese alfabética.

Na mesma direção, era escassa a presença e a exploração dos textos curtos da tradição oral (como parlendas, trava-línguas, quadrinhas, adivinhas) que, por serem facilmente memorizados, se prestam a um rico trabalho de reflexão metafonológica, associando o

exame de “partes orais” das palavras a sua notação escrita (ver MORAIS; SILVA, 2010 ou MORAIS, 2012, onde defendemos o uso de tal recurso, desde o final da educação infantil).

Mas, num ponto, os novos LDs de alfabetização se assemelhavam às antigas cartilhas, ao cobrarem das crianças muitas leituras de palavras, sem qualquer reflexão sobre partes orais e partes escritas daqueles vocábulos. De algum modo, a cada unidade, sobretudo após o primeiro bimestre letivo, depois de explorar “o texto principal”, os autores “saltavam” para a apresentação de palavras conjugadas a desenhos, parecendo crer que, com a repetição e associação da escrita à figura, os aprendizes, magicamente, compreenderiam como o SEA funciona e dominariam as relações letra-som de nossa língua. Por se basearem num tipo de teorização empirista/associacionista de aprendizagem, concebida numa ótica cumulativa, as duas cartilhas antigas, por nós pesquisadas, usavam o mesmo expediente. Estas últimas, após apresentar a “palavra-chave” e as sílabas que o aluno deveria “sintetizar” em palavras, também o bombardeavam com atividades de leitura de palavras isoladas... além de cópias de palavras e das célebres leituras de frases contendo palavras compostas unicamente com as relações letra-som já treinadas (“O cego cigano foi ao cinema” e delírios afins, lembremos, num tempo em que não se falava de áudio-descrição para cegos).

Vimos, ademais, que, apesar de todos os autores de novos LDs, por nós examinados, se declararem construtivistas, na maioria das 10 obras pesquisadas não havia espaços em que as crianças pudessem escrever espontaneamente, produzindo notações não convencionais, tal como a teoria da psicogênese defende. Se tendiam a não criar situações em que, com a ajuda do LD, a professora pudesse diagnosticar os variados níveis de compreensão do SEA, demonstrados por seus alunos, aquelas obras também não continham qualquer proposta de atividades que considerassem a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes. Se os livros didáticos, desde sua origem, têm pressuposto um ensino coletivo padronizado, em que se espera de todos os aprendizes respostas

fechadas, únicas e corretas, os novos LDs de alfabetização que examinamos mantinham a tradição. Esse nos parece um tema delicado e a ele voltaremos na próxima seção.

Felizmente, o trem da história anda e, a cada nova edição do PNLD, passamos a constatar mudanças no modo como os LDs dedicados a crianças em alfabetização têm ensinado o SEA. Numa investigação desenvolvida por colegas do CEEL-UFPE (FERREIRA; ALBUQUERQUE; CABRAL; TAVARES, 2009), analisando, então, livros aprovados pelo PNLD 2007, que já tinham sido por nós estudados porque aprovados para o PNLD 2004 e que até a pouco estávamos descrevendo, constatou-se um avanço, no sentido de os autores dos LDs em pauta terem passado a tentar dosar melhor as atividades com textos (leitura/compreensão/produção), aumentando a frequência de atividades voltadas à apropriação do SEA, inclusive ampliando a quantidade de situações em que os aprendizes eram convidados a refletir sobre a dimensão fonológica das palavras, explorando algumas rimas e aliteraões, contando e comparando quantas letras ou sílabas certas palavras continham.

Progressivamente, os documentos regulatórios do PNLD do MEC parecem também vir expressando mais clareza sobre a necessidade de dosar alfabetização e letramento, quando formulam editais que requerem do mercado livros que traduzam propostas didáticas de “alfabetizar letrando”. Lendo o edital do PNLD 2010, vemos que lá se prescreve a criação de coleções de dois anos letivos, para dar conta da “alfabetização linguística” e que, explicitamente, se cobra que tais coleções permitam ao aluno o efetivo domínio da escrita alfabética, sem deixar de esclarecer que: “Para tanto é preciso que as atividades relativas a esse eixo explorem sistematicamente o conjunto de relações que se estabelecem entre a pauta sonora do português e os recursos disponíveis na escrita alfabética. (BRASIL-MEC, 2010, p 25).

Como comentamos em um trabalho anterior (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2011), curiosamente, por ocasião daquele PNLD, das 59 coleções submetidas para análise, apenas 19 foram aprovadas e disponibilizadas para os professores as escolherem ou não. O *Guia de*

*Livros Didáticos* daquela edição do PNLD (BRASIL-MEC, 2010) esclarecia que, para ser aprovada, cada coleção tinha sido avaliada quanto a conter um conjunto de 13 tipos de atividades concebidas como adequadas para o aprendiz desenvolver um efetivo domínio da escrita alfabética. Na listagem encontrávamos operações ou atividades como: “diferenciar a escrita de outros sistemas de representação”, “identificar a sílaba (ou o fonema) como unidade sonora”, “analisar as relações entre as unidades sonoras de palavras (sílabas, fonemas) e suas correspondentes na escrita” e “escrever com domínio progressivo da ortografia”. Como se pode notar, o PNLD passou a controlar, mais explicitamente, a presença, nos LDs de alfabetização, de atividades que não têm a ver apenas com textos e que são tratadas como essenciais para ajudar um alfabetizando a se apropriar do SEA.

Com a institucionalização de três anos como o tempo a que as crianças têm direito de estudar e se alfabetizar sem serem reprovadas (cf. Resolução de no. 7 do Conselho Nacional de Educação, em 14.12.2010), o edital do PNLD 2013 também avançou na especificação e cobrança de um tratamento conjugado de letramento (práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos) e de apropriação do SEA, para as coleções didáticas de alfabetização, agora concebidas para os 03 anos letivos do ciclo inicial.

Ainda não pesquisamos sistematicamente LDs de alfabetização aprovados por aquele último PNLD, mas o exame de duas coleções nos sugere que inovações importantes foram adotadas por certos autores. Ao lado de um mais intenso trabalho com a exploração de textos poéticos da tradição oral, nos primeiros volumes das coleções, e de uma maior frequência de atividades envolvendo a consciência fonológica, constatamos um ensino progressivo e exaustivo das correspondências som-grafia, ao longo dos segundo e terceiro anos, nos quais tal sistematização já envolvia a apropriação de várias regularidades ortográficas. Tudo isso, felizmente, vinha acompanhado de um cuidadoso ensino de variadas habilidades de compreensão leitora e de propostas de escrita de textos, as quais buscavam seguir critérios básicos de qualidade, quanto às condições de produção textual.



## *E os livros destinados à EJA? Como têm ensinado o SEA?*

Só recentemente o MEC instituiu o PNLA, programa que avalia os LDs de alfabetização que se destinam aos anos iniciais da EJA. Em ambas as edições (2008 e 2011) já realizadas, as editoras foram convidadas a inscrever livros individuais e não “coleções de alfabetização”.

Realizamos duas pesquisas em que tratamos do ensino do SEA naqueles livros. Na primeira (MORAIS, MARINHO, SILVA, 2011), examinamos seis obras aprovadas pelo PNLA 2008. Usando a mesma metodologia previamente adotada para o estudo dos LDs de crianças, escrutinamos as diferentes categorias de atividades que os aprendizes, jovens e/ou adultos, eram chamados a responder, no livro ou a partir do livro, ao longo do ano letivo. Da mesma forma que nos livros destinados a meninos e meninas, encontramos, na maioria dos LDs de 2008 destinados à EJA, um grande descompasso entre o investimento realizado “no letramento” e aquele voltado “à alfabetização em sentido estrito”. Das 06 coleções, apenas uma tinha um ensino mais sistemático da escrita alfabética. Nas outras, a prioridade em tratar de textos enfocando temas ligados ao universo adulto, levava os autores a dar a impressão de que estavam se dirigindo a alunos que já tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética e que, portanto, não seria necessário alfabetizar aqueles estudantes. Este, aliás, foi um problema detectado por Moura e Morais (2001), ao estudarem o ensino de alfabetização praticado por professoras do ano inicial da EJA. Esses autores constataram que as docentes pouco investiam em ensinar o SEA e, quando não estavam explorando textos, já priorizavam ensinar nomenclatura da gramática pedagógica tradicional ou ortografia.

A fim de examinar se, ao longo dos anos, os autores de LDs de alfabetização na EJA atualizavam ou modificavam suas obras, fizemos um segundo estudo (CAVALCANTE, VIEIRA, MORAIS, 2012), no qual comparamos dois livros que tinham sido aprovados nas duas primeiras edições do PNLA (2008 e 2011). As duas obras foram intencionalmente escolhidas porque, na edição inicial, tinham

tratamentos qualitativamente distintos nas atividades de leitura e produção de textos. Naquela primeira edição, ambas investiam pouco no tratamento do SEA. Tal como tínhamos percebido certa influência do PNLD na evolução dos livros destinados a crianças, no caso do PNLA 2011, vimos que a obra que antes já tinha uma boa proposta “no domínio do letramento” conseguiu avançar bastante, no sentido de, a cada unidade do LD, trazer um ensino sistemático da escrita alfabética. Infelizmente, o mesmo não foi verificado na outra obra pesquisada.

### **Algumas questões pendentes ou sobre as quais ainda nos interessa refletir.**

Avaliando retrospectivamente, acreditamos que o enfoque adotado, apesar de suas lacunas, tem-nos permitido identificar quatro aspectos ligados à qualidade das propostas de alfabetização contidas nos LDs estudados, sobre as quais faremos algumas reflexões.

Têm sido evidentes as dificuldades e polarizações que autores dos LDs têm vivido no processo de didatização da língua, na alfabetização, e que ficam manifestas, ademais, na incoerência entre o que alguns anunciam (no manual do professor) e o que propõem no interior dos LDs. Entendemos que, por um lado, isso pode expressar eventuais limitações daqueles autores para tratar o ensino do conteúdo em pauta, o SEA. Se abandonamos uma perspectiva empirista e cumulativa de aprendizagem, torna-se muito mais complexo elaborar atividades reflexivas, que ajudem o aprendiz a compreender as propriedades do SEA e dominar suas convenções operando de modo menos mecânico sobre o que lê e escreve.

Por outro lado, vemos uma possível vinculação entre aquelas “curvaturas da vara” (de início, em favor do eixo do letramento) e a maior ou menor existência de consenso, na academia, sobre como alfabetizar. Sim, interpretamos que o fenômeno de “desinvenção” da alfabetização, inflado por duas perspectivas emanadas da academia (teoria da psicogênese da escrita e estudos sobre letramento), parece

ter deixado autores de LDs (e professores, como observaram Albuquerque, Moraes e Ferreira, em 2008) inseguros sobre a necessidade ou não de um ensino sistemático da escrita alfabética.

Em segundo lugar, parece-nos incontestável a influência do PNLD sobre os autores e editoras e a necessidade de discutirmos como o PNLD tem avaliado os LDs de Alfabetização. Para compreender as oscilações nos critérios de avaliação, além das inevitáveis negociações entre os que estão na academia e são chamados a opinar, e da louvável busca por aprimoramento dos mecanismos avaliativos, cremos que é preciso não esquecer que vivemos num país no qual, até a pouco, não tínhamos um currículo nacional de alfabetização.

Se nas primeiras edições do PNLD a referência eram os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, recordemos que estes não prescrevem, claramente, que o processo de alfabetização deve durar dois anos, sem retenção dos aprendizes, nem assumem, claramente, como tarefa da escola, fazer um ensino sistemático das correspondências som-grafia nas antigas 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental. Já no novo milênio, lembremos que, em 2006, o início do direito à escolaridade obrigatória foi antecipado em um ano e que, em 2010, o Conselho Nacional de Educação, com sua resolução de no. 07, indiretamente instituiu, nas redes públicas do país, um ciclo de alfabetização com duração de três anos. Concomitantemente, nos PNLD de 2007 e 2010, passamos a ter “coleções de alfabetização” com volumes voltados, respectivamente, para os dois e três anos iniciais do ensino fundamental. Tudo isso ocorreu sem que, até o PNAIC, dispuséssemos de um currículo nacional de alfabetização<sup>5</sup>. Julgamos bem salutar que o próximo

---

<sup>5</sup> Interpretamos que os “direitos de aprendizagem”, instituídos pelo MEC, através do PNAIC, para cada um dos três anos iniciais do ensino fundamental, constituem, inegável e finalmente, um currículo nacional de alfabetização, mesmo que o MEC não o tenha anunciado dessa maneira. Tal currículo foi assumido pelo INEP para criar a matriz da “Avaliação Nacional da Alfabetização”, concebida para substituir a *Provinha Basil*, no início do segundo ano e , já no final de 2013, ser aplicada entre os concluintes do 3º. ano do primeiro ciclo.

PNLD assuma o currículo pactuado no PNAIC como referência para os critérios de avaliação dos LDs de alfabetização. Resta ao MEC refazer os Parâmetros Curriculares Nacionais, para não criar um conflito entre seus documentos reguladores.

O terceiro ponto que trazemos à reflexão é a impossibilidade de os LDs, por si sós, darem conta de oferecer um ensino ajustado aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem que, durante os três anos do primeiro ciclo, todo alfabetizador tem à sua frente. Comentamos que, embora os LDs aprovados pelo PNLD 2004 se dissessem construtivistas, propunham, via de regra, atividades padronizadas, sem permitir que os alunos escrevessem espontaneamente, de modo a expressar qual nível de compreensão do SEA teriam alcançado, mesmo ainda não usando as letras do alfabeto convencionalmente. Se pensarmos que os LDs podem assegurar atividades onde as crianças produzam essas escritas espontâneas, quanto ao tratamento da heterogeneidade, somos forçados a concluir que, no máximo, poderão propor algumas tarefas que alunos com diferentes conhecimentos resolvam com pistas distintas ou de formas diferentes. E a assumir a necessidade de usar outras ferramentas, a fim de realizar um ensino ajustado, que de fato transforme em realidade o respeito aos ritmos individuais, propugnado pela organização escolar em ciclos (MORAIS, 2012). Como discutimos na obra agora mencionada, o abandono de uma epistemologia associacionista de alfabetização, a adoção de uma perspectiva construtivista e a reorganização da escolarização inicial em um ciclo, exigem mecanismos que superem a padronização do ensino que tradicionalmente tem caracterizado a instituição escolar.

O quarto e último ponto a respeito do qual queremos chamar a atenção é sobre as interpretações que a academia e o senso comum criam acerca da relação que os docentes estabelecem com os LDs, no dia-a-dia. Ainda é corrente a idéia de que os professores teriam nos LDs uma “muleta”, que os salvaria de suas limitações (de conhecimento, de tempo para preparação de aulas), de modo que eles, os docentes, seriam “obedientes seguidores” do que os LDs

propõem, até o ponto de podermos deduzir que as atividades dos LDs traduziriam, de fato, o currículo praticado nas salas de aula.

As pesquisas que temos realizado com docentes de redes públicas indicam um quadro bem diferente desse. Exatamente por apontarem que os LDs do PNLD 2004 “só letravam” e pouco ajudavam a alfabetizar, as 36 alfabetizadoras, de três diferentes cidades de Pernambuco, entrevistadas por Santos e Morais (2007), usavam aqueles LDs mais como “suportes de textos” a serem lidos e explorados com os alunos e recorriam às velhas cartilhas para ensinar o SEA através de métodos silábicos. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), ao acompanhar alfabetizadoras de Recife, durante um ano letivo, também constataram que, mesmo as que praticavam um ensino diário do SEA, continuavam usando os LDs de alfabetização como mais um “suporte de textos”. Em Belo Horizonte, Silva (2005) também identificou a falta de uma proposta explícita de ensino do SEA como uma das principais razões por que alfabetizadoras se mostravam insatisfeitas com os livros de alfabetização que o PNLD lhes disponibilizava.

Concluindo, os LDs de alfabetização têm variado ao longo dos últimos anos e, para conhecer o ensino do SEA que propõem, precisamos estar investigando-os, periodicamente. Só examinando, de perto, as permanências e inovações que trazem, podemos conhecer as novas soluções que autores encontram para atender as exigências do PNLD, que por sua vez refletem os consensos que, na academia, vamos aos poucos conseguindo negociar, quando a conhecida querela retorna: como ensinar o velho bê-á-bá?

Depois de realizar as várias pesquisas aqui discutidas, continuamos acreditando que a análise cuidadosa do que os LDs propõem, em cada eixo didático da área de Língua Portuguesa, também constitui um bom procedimento de reflexão para, na formação inicial e continuada de professores, tornarmos os/as docentes mais conscientes ou alertas para as qualidades e limitações das ferramentas didáticas em que se apoiam.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G; FERREIRA, A.T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.
- ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In LEAL, T.F.; SILVA, A. (Orgs.) **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa – Computadores, livros... e muito mais**. Recife: Ed. da UFPE, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Porto: Edições 70, 1977.
- BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 1º e 2º Ciclos**. Brasília: 1997.
- BRASIL. CONGRESSO. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. In: **SEMINÁRIO O PODER LEGISLATIVO E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: novos caminhos**, 2003, Brasília. Relatório final... Brasília, DF, 2003.
- BRASIL-MEC. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2013**. Brasília, 2010.
- BRASIL-MEC. **Guia do Livro Didático – PNLD**. Brasília, 2010.
- BRASIL-MEC. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.
- CAVALCANTE, K. S.; VIEIRA, E.S.;MORAIS, A.G. **O que propõem os atuais livros didáticos de EJA, aprovados pelo PNLA, para o ensino da escrita alfabética?**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- CHAUVEAU, G. *et al.* **Mika CP. Cahiers de Lecture 1, 2, 3**. Paris: Retz, 2004.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La pensée sauvage, 1986.

COLL, César. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. **Anuario de Psicología**, 69:153-178, 1996.

FABRE, D.; FABRE, E. E. **Abracadalire**. Paris: Hatier, 2004.

FERREIRA, A. T. ; ALBUQUERQUE, E.B.C. ; CABRAL, A. C.; TAVARES, A.C.R. Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem?. In: Maria da Graça Costa Val. (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa** - Livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H. (Org.) **A Produção de Notações na Criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S. ; PAOUR, J-P. **Phono GS et début de CP - Pour développer les compétences phonologiques**. Paris : Hatier, 2004.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**v.10: 49-76, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita-** Livro e leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, B. ; ALBUQUERQUE, E.B ; TEIXEIRA, C. . O livro didático e a seleção textual no PNLD 2007 : Primeira a quarta série. 2007. Trabalho apresentado no II Seminário de Educação e Linguagem do CEEL-UFPE. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In BARRETO, E. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1998.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Programme de l'école maternelle** 19/06/2008. Disponível em : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm). Acesso em : 04 jan..2010.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, A.G. **O leitor em formação no Brasil e na Europa: uma visão comparada da alfabetização inicial**. Comunicação apresentada no II Seminário de Educação e Linguagem do CEEL-UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. da G C; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.; FERREIRA, A.T.B. **Novos Livros de Alfabetização e o Ensino do Sistema de Escrita Alfabética**. Universidade Federal de Pernambuco. Relatório apresentado ao CNPq, 2004.

MORAIS, A.G.; MARINHO, A.L.; SILVA, J.R. O ensino da escrita alfabética em livros didáticos da EJA aprovados pelo PNLA 2008. **Anais do VII SELIMEL**. Campina Grande, pp1-11, 2011.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S.(Org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 73-92.

MORAIS, A.G.;TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Terminologia metalinguística em livros de alfabetização usados no Brasil, na França e na Catalunha. **Cadernos de Educação**, 35:51-79, 2010.

MOURA, D. C.; MORAIS, A.G. . O sistema de notação alfabética: concepções e práticas de ensino dos docentes da alfabetização de jovens e adultos. In: XV EPENN - *Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*- Programação e resumos. São Luís, 2001.

OLIVEIRA, J.B.; CASTRO, J.C.J. **Aprender a ler**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

PAULA, M. F.; MORAIS, A. G. **Os livros didáticos produzidos na área de linguagem voltados à educação infantil**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. 2008.

SANTOS, A. A. ; MORAIS, A. G. . O uso dos novos livros didáticos de alfabetização: o que afirmam os professores ao ensinarem o sistema de



escrita alfabética?. In: **Anais do XVIII EPENN \_ Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2007. Maceió. v. 1. p. 1-12.

SILVA, Ceris S. Ribas. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Org.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**. No. 8, pp.3 -11, dez. 1988.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In EVANGRLISTA, A; BRANDÃO, H & MACHADO, M.Z. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte.v. 9, n. 52, p. 1-7, . 2003.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WELLS, G. Preschool Literacy - Related activities and success in school. In OLSON, D. et al. **Literacy, language and learning: The Nature and Consequences of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

# **Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português**

Eliane G. Lousada (DLM-FFLCH-USP, Grupo ALTER- CNPq)

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre um processo de elaboração de material didático, a partir da noção de gêneros textuais, para o ensino do português nos anos finais do Ensino Fundamental. A reflexão se insere no quadro de uma pesquisa mais ampla sobre o estudo e a elaboração de artefatos<sup>1</sup> para o ensino de línguas e sobre sua apropriação pelos professores, como um dos aspectos do trabalho educacional. Sendo assim, o presente estudo difere de outras pesquisas que objetivam analisar livros didáticos (Bunzen, 2005; Tagliani, 2011; Leite e Pereira, 2010), visto que nos interessa refletir sobre o material didático sob o prisma do trabalho docente, procurando compreendê-lo como um artefato disponível no meio de trabalho e que pode dar origem a algumas das ações dos professores. Essa opção não contesta a importância dos outros estudos já realizados, mas visa a acrescentar elementos para a reflexão já existente e, ao mesmo tempo, contribuir para os estudos sobre o trabalho educacional que vem sendo realizados por pesquisadores do Grupo ALTER-CNPq.

Para atingir nossos objetivos, propomo-nos a apresentar uma análise de algumas partes do PNLD 2011, comparando-a com reflexões sobre a concepção de um livro didático de Língua Portuguesa, aprovado pelo PNLD 2011, e com algumas de suas unidades. Para direcionar nossa reflexão, vamos nos ater a algumas partes do livro e do guia PNLD. Organizamos nossa reflexão a partir de algumas perguntas que guiam nossa discussão:

---

<sup>1</sup> A noção de artefato será explicada mais adiante, mas inclui o que chamamos de “prescrições”, ou seja, diretrizes governamentais ou institucionais, material didático etc

1. Qual é a concepção construída pelo guia PNLD 2011 sobre o ensino da linguagem oral e da aprendizagem de aspectos linguísticos?
2. Qual concepção de linguagem e de aprendizagem da língua parece ter guiado as decisões da editora?
3. Como essas concepções podem ser comparadas? O que isso indica?
4. Quais são os efeitos no livro didático? E no futuro trabalho do professor?

Para realizar nosso estudo, baseamo-nos no quadro teórico geral do Interacionismo sociodiscursivo e, especialmente, nos trabalhos que seguem essa linha para a elaboração do material didático. Para análise dos dados, baseamo-nos em alguns aspectos do modelo de análise textual do ISD (Bronckart, 1999) que prevê primeiramente uma reflexão sobre o contexto de produção dos textos, antes da análise dos níveis discursivo e linguístico-discursivo dos textos<sup>2</sup>. Neste artigo, não utilizamos todos os níveis de análise sugeridos pelo autor. Para atingir nossos propósitos, concentramos nossas análises no contexto de produção do texto do PNLD e nos conteúdos temáticos apresentados no PNLD. Além disso, efetuamos uma análise do tipo de atividades propostas no livro didático analisado, procurando contrapor essa análise ao que é sugerido pelo guia do PNLD.

Paralelamente a esse quadro teórico central, utilizaremos conceitos de algumas das Ciências do Trabalho, mais especificamente a Clínica da Atividade (Clot, 1999) e a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2002). A utilização desses conceitos é pertinente, pois permite a interpretação da situação de elaboração do material didático a partir de um quadro mais amplo que considera o trabalho de ensino como um todo, do qual faz parte a elaboração de “artefatos” para a realização do trabalho, dentre as quais, o material didático. A conjugação das linhas teóricas do ISD e da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade é possível, já que

---

<sup>2</sup>Para o modelo completo do ISD, ver Bronckart (1999).

ambas se apoiam nos princípios fundadores do Interacionismo Social (Vigotski, 1997), partindo, portanto, de um quadro conceitual comum. Além de compartilhar noções e posições teóricas, essas correntes, por sua natureza intedisciplinar, foram naturalmente se aproximando, como explicamos em seguida.

As teorias sobre análise do trabalho surgem nos anos 50, a partir da obra de Faverge e Ombredane (1955), com o objetivo de compreendê-lo para poder transformá-lo. A observação de como o trabalho é realizado e de onde ele ocorre é fundamental para a análise do trabalho. Aos poucos, a ergonomia clássica começou a dialogar com outras disciplinas, tais como a linguística, a antropologia, a sociologia, entre outras (Guérin *et. al*, 2001), sempre procurando considerar a interação entre duas lógicas complementares: uma centrada no social e outra na produção. Aqui temos o segundo ponto de encontro entre a análise que propomos neste artigo e essas linhas teóricas: uma reflexão entre as interações possíveis, necessárias, entre duas lógicas complementares. De um lado, a lógica do social, centrada, em nosso caso, nos ideais propostos no campo da educação; de outro lado, a lógica da produção, centrada, neste caso, na produção do material didático, visto como um produto de uma empresa que é a editora. Um outro aspecto que justifica nossa análise a partir da linha teórica da ergonomia refere-se a estudos realizados no campo da Didática das Línguas. Como aponta Bronckart (2008, p. 102), o estudo do trabalho educacional pode ser visto como uma consequência das pesquisas na área da Didática:

“interessar-se pelos processos desenvolvidos pelos alunos continua sendo indispensável, mas também é necessário compreender quais são as capacidades requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão [...]”.

Dessa forma, Bronckart (2008, p. 101) coloca a emergência dos estudos sobre o trabalho do professor como uma evolução das

pesquisas sobre as didáticas das disciplinas escolares. Cabe ressaltar que as pesquisas que começaram a estudar o trabalho educacional foram iniciadas de forma praticamente concomitante, por Bronckart e seus seguidores e pelo Grupo ALTER-CNPq, nos anos 2000. Portanto, podemos dizer que olhar para questões didáticas pelo prisma de algumas das ciências que estudam o trabalho é um movimento que se deu a partir do interior da própria Didática das Línguas, tal como ela é compreendida no quadro teórico-metodológico do ISD e das pesquisas do Grupo ALTER-CNPq.

### **A elaboração de material didático pelo prisma da análise do trabalho**

A ergonomia propõe a clássica divisão entre trabalho prescrito e trabalho real<sup>3</sup> para possibilitar a compreensão da distância – natural, segundo os ergonomistas – entre ambos. Esse conceito é útil para compreendermos o que ocorre desde as orientações oficiais para o material didático até sua realização efetiva pelas equipes que elaboram os materiais e, em última instância, até seu uso.

Nessa perspectiva, o trabalho é visto como a tarefa prescrita pela empresa/empregador ao trabalhador, ou seja, o que é pedido ao trabalhador ou exigido dele (Guérin *et al.*, 2001). No âmbito da educação, Goigoux (2002) afirma que o trabalho prescrito pode ser compreendido como o conjunto do que é definido pela instituição escolar e que é comunicado aos professores para ajudá-los a conceber, organizar e realizar seu trabalho. Segundo Goigoux (2002), ele assume três formas principais, complementares, independentes:

1. A publicação de programas de ensino e de instruções que definem anteriormente as expectativas da instituição escolar no que diz respeito aos professores. Um exemplo é o próprio PNLD, mas também os PCN.

---

<sup>3</sup>Para alguns autores, como Clot (1999), trata-se do trabalho realizado, já que ele reserva o termo “real” para outro conceito, o de “real da atividade”, que compreende, além do realizado, todos os possíveis, tudo o que se desejaria ter feito etc.

2. A avaliação do trabalho dos professores pelas instâncias avaliadoras, realizada ao longo de sua atividade, mas que influencia, por antecipação, a sua concepção.
3. A avaliação do desempenho escolar dos alunos que define o que é esperado como resultado da atividade profissional dos professores, chamada de prescrição posterior, ou ascendente. Como exemplo, podemos pensar em provas e exames, como a Prova Brasil.

Para os ergonomistas e para aqueles que estudam o trabalho educacional, a atividade de trabalho do professor consiste em reformular, adaptar e reconceber as prescrições iniciais, concebidas para todos, adaptando-as ao contexto de trabalho, que é sempre único (Saujat, 2002). É o que ocorre quando o professor parte de orientações ou “prescrições” propostas pelo governo ou pela instituição de ensino e as adapta para seu contexto, ou seja, sua sala de aula, seus alunos. Trata-se segundo (Machado e Lousada, 2010), de uma maneira de se apropriar de artefatos, disponíveis no coletivo de trabalho, transformando-os em instrumentos para a ação.

A noção de transformação de artefatos em instrumentos para a ação tem sua origem na obra de Vigotski (1997), que estudou a maneira pela qual o homem cria instrumentos (materiais) para mediar sua ação no mundo, modificando-o por meio de processos artificiais. Como aponta Friedrich (2012), Vigotski (1997) estudou como o homem cria instrumentos psicológicos para controlar seus processos mentais naturais, como a memória. Exemplos desses meios artificiais de controle da memória são todos os artifícios que usamos quando queremos lembrar de algo, desde o *post it* de papel, até o *post it* que se insere virtualmente na tela do computador, ou a simples palavra escrita à caneta na mão ou até mesmo a troca do relógio ou da aliança de uma mão para a outra, indicando que “não deve esquecer de...”. Embora Friedrich (2012) utilize os termos instrumento e instrumento psicológico para retomar o conceito de Vigotski (1997), optamos, neste artigo, por utilizar a diferença proposta por Rabardel (1995) e outros estudiosos do trabalho (Clot, 1999), adotando os termos artefato e instrumento. Segundo esses

autores, os artefatos são objetos materiais ou simbólicos, socio-historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingir determinadas finalidades. Eles são colocados à disposição dos trabalhadores em uma determinada época e em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, podemos considerar, ao lado de Machado e Lousada (2010) que os PCNs ou o PNLD são artefatos, que, se assumidos pelo professor, levarão a atingir as finalidades também colocadas como prescrições. Porém, é necessário que o trabalhador se aproprie do artefato e, para tanto, ele precisa se certificar de que este pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno. É só dessa forma que podemos falar em apropriação, ou seja, em fazer com que algo seja adaptado a um uso ou finalidade determinada pelo trabalhador, no caso, o professor.

Voltando para os objetivos deste artigo, consideramos que a situação de elaboração de material didático corresponde à criação de artefatos-instrumentos para o trabalho educacional. Para tanto, baseamo-nos no conceito de gênese instrumental proposto por Rabardel (1995, 2003) e retomado por Clot (1999). Rabardel (2003) afirma que os instrumentos humanos têm um duplo caráter: eles contêm componentes dos artefatos e componentes dos esquemas de utilização dos usuários. Para ele, a elaboração de artefatos e a adaptação informal das atividades humanas para os artefatos, estão relacionadas, por um lado, às variações locais das situações e das tarefas e, por outro (mais importante), ao desenvolvimento de instrumentos através da gênese instrumental. Partindo desse conceito-chave, o autor propõe o uso do termo “design” para caracterizar a criação de instrumentos, distinguindo o *design para o uso* e o *design em uso*. Justamente, o desenvolvimento dos instrumentos através do uso pode ser considerado como uma característica intrínseca da atividade humana, distribuída entre designers e usuários. A tarefa dos designers é elaborar uma proposta instrumental na forma de artefatos e em termos de operações antecipadas: o design para o uso. Já os usuários podem

aproveitar essas proposições, totalmente ou parcialmente, para desenvolver seus próprios instrumentos – que preencham suas próprias características de usos, dependendo da organização e das situações em que serão usados (design em uso). Eles podem também não aproveitar essas proposições, simplesmente não usando os artefatos, e não os transformando em instrumentos (Rabardel, 2003).

Se transpusermos essas noções para nosso contexto, podemos pensar que as editoras elaboram livros didáticos que são artefatos, concebidos para o uso: o design para o uso. No entanto, serão os professores, em seus contextos específicos de trabalho, que vão colocar em uso esses artefatos, criando seus próprios esquemas de utilização do livro didático, transformando-o em instrumentos ou simplesmente não usando o livro didático na aula, apesar de adotado pela escola. Trata-se do design em uso.

## **Resultados da análise dos dados**

Para responder às perguntas que determinamos, propomos analisar alguns trechos do guia do PNLD-2011, confrontando-o à concepção de um livro didático e das atividades nele propostas. Sendo assim, optamos por analisar alguns trechos do PNLD segundo as seguintes categorias propostas por Bronckart (1999):

- Contexto de produção do texto: enunciador, destinatário, objetivos, local institucional e momento.
- Infraestrutura geral do texto: plano global dos conteúdos temáticos.

Quanto ao livro didático, analisamos algumas unidades, precedidas de uma reflexão sobre a proposta de elaboração da editora. Vejamos, então, os resultados de nossas análises e reflexões.

O guia PNLD 2011 tem 156 páginas no total e 152 páginas numeradas. Trata-se de um documento assinado pela Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Equipe técnico-pedagógica, Equipe responsável pela avaliação etc. Os destinatários identificados no documento são



professores das escolas públicas. Porém, identificamos como destinatários indiretos, outras editoras, autores, professores, diretores e coordenadores pedagógicos de escolas, entre outros. O objetivo do documento é dar as diretrizes para a escolha de material didático; no entanto, pela própria situação de recepção do PNLD, ele acaba dando diretrizes para a elaboração e, portanto, exerce influência no mercado editorial. Refletindo sob o prisma da Ergonomia da atividade e Clínica da atividade, podemos dizer que o PNLD veicula *prescrições* para a escolha do material didático, porém que se tornam prescrições para a elaboração do material didático e afeta diferentes participantes do mercado editorial.

Para realizar nossa análise, observamos primeiramente os conteúdos temáticos presentes no PNLD que permitem fazer um contraponto com duas seções da coleção: *Oralidade* e *Reflexão linguística*. A escolha dessas duas seções foi feita por dois motivos:

a) a seção de oralidade no livro analisado foi considerada fraca na primeira versão da coleção, tendo sido reformulada para a versão seguinte;

b) a seção de reflexão linguística, apesar de ter sido aprovada, traz uma concepção de aprendizagem da língua que propõe o trabalho com elementos linguísticos descontextualizados dos gêneros textuais trabalhados na unidade. Sendo assim, temos frequentemente um trabalho com elementos linguísticos afastado do trabalho com o gênero estudado, embora os aspectos linguísticos apareçam contextualizados em outros textos. A seção *Leitura* foi utilizada apenas para comparação com a seção *Reflexão linguística*.

Tendo esse critério em vista, descartamos os seguintes conteúdos presentes no PNLD, sempre visando aos propósitos deste capítulo: *produção de textos, literatura e estética literária, variação linguística*. Foram escolhidos, portanto, apenas os conteúdos temáticos que fariam contraponto com as partes do livro, estando estes localizados entre as páginas 17 e 23 do PNLD, inseridos na seção *Comentários Específicos*.

O quadro abaixo mostra as partes escolhidas do PNLD 2011 e do material didático analisado.

Quadro: Dados escolhidos para análise

Foco das análises	PNLD 2011	Para Viver Juntos <sup>4</sup> (7º e 8º anos)
Ensino da linguagem oral	Seção: Comentários específicos (p. 17 à p. 23)	Oralidade: livro do 8º ano, unidade 8
Ensino dos aspectos linguísticos e reflexão sobre a língua		Reflexão linguística: livro do 7º ano, unidade 8

Um dos excertos selecionados no PNLD 2011 encontra-se na subseção: *Sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo segmento do novo EF* (p. 19) e pode ser lido abaixo:

*Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita,*

[...]

*ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.*

[...]

*Tais circunstâncias atribuem a esses anos do EF uma responsabilidade ainda maior, no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas.*(excerto 1, p. 19)

No excerto acima, vemos a importância dada pelo guia à aprendizagem da linguagem em uso, bem como ao ensino da linguagem oral. No excerto abaixo, observamos também essas duas

---

<sup>4</sup>Uma nova versão do livro foi lançada posteriormente. Uma das alterações nessa versão foi justamente a seção *Oralidade*.

preocupações do PNLD: de um lado, a preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral e, de outro, a importância atribuída às práticas de análise e reflexão sobre a língua, tanto para a compreensão do sentido, quanto para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem:

*Considerando-se tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos implicadas no quadro acima descrito quanto as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo EF, deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:*

*o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;*

[...]

*o pleno acesso ao mundo da escrita; e, portanto, a práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (excerto 2, p. 20)*

Destacamos ainda o excerto abaixo, em que vemos novamente a importância dada às atividades de produção oral, mas também de compreensão oral. Além disso, vemos que o guia valoriza o trabalho com aspectos linguísticos a partir das condições sociais de uso da língua e não atividades artificialmente criadas:

*Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDP) a eles destinados.*

*Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos*

*produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.* (excerto 3, p. 20)

Como já indicamos, o material analisado neste artigo foi o livro *Para Viver Juntos*, da Editora SM, em suas versões para o 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, apresentaremos algumas reflexões sobre a concepção do material, à qual tivemos acesso por termos feito parte da equipe de elaboração. Em seguida, mostraremos a análise sobre duas seções do livro didático: *Oralidade e Reflexão Linguística*.

Quanto à concepção do livro didático, parece-nos importante salientar que os autores que dela participaram foram contratados por meio da elaboração de uma unidade-piloto, seguindo o projeto editorial já estabelecido para a coleção. Os autores foram convidados por serem licenciados em Letras, alguns professores de Língua Portuguesa, outros mestres e doutores especialistas na elaboração de material didático baseado em gêneros textuais. A proposta de chamar professores para elaborarem o material é interessante, pois visa a aproximar o design em uso (professores) do design para o uso (elaboradores). Porém, veremos a seguir que esses autores não puderam realmente contribuir com suas reflexões durante o processo de elaboração, tendo que seguir a proposta da editora.

Em princípio, os autores não se conheciam, já que não se tratava de uma equipe que aceitou conjuntamente elaborar o material, mas, sim, de convidados da editora. Eles trabalharam separadamente, seguindo as orientações do projeto editorial e da editora, mantendo contato com a equipe de edição e não tendo contato entre si, ao menos não formalmente. Com isso, podemos observar um apagamento da autoria do material e um reforço do projeto editorial. Nesse contexto, havia pouco espaço para contestações e divergências, como pudemos constatar, por exemplo, na seção *Reflexão Linguística* já que, apesar de muitas discussões, não foi possível, na grande maioria dos casos, mostrar à editora a importância de se trabalhar aspectos linguísticos a partir dos gêneros textuais escolhidos em cada unidade.

No material didático, selecionamos a unidade 8, do livro do 7º ano, para apresentar uma análise de como foram trabalhados os aspectos linguísticos quando o gênero abordado é artigo de opinião. O trabalho com o gênero artigo de opinião é bem desenvolvido na unidade, apresentando atividades e reflexões sobre suas partes constitutivas e sobre a construção de argumentos, contra-argumentos, exemplos e conclusão. Todos esses aspectos são observados nos textos e, em seguida, são propostas atividades de reflexão sobre eles, antes da produção escrita.

No entanto, ao observarmos a seção *Reflexão Linguística*, vemos que os aspectos escolhidos para estudo são:

- tipos de predicados (verbal e nominal) : a partir de um texto de Ciência hoje e de uma tirinha;
- verbos significativos e sequências de ações: que poderiam ser bastante apropriados em textos em que predominem sequências narrativas;
- Verbo de ligação e predicado nominal.

Portanto, observamos que os aspectos linguísticos são trabalhados de forma descolada do gênero textual explorado na unidade, o que mostra um descompasso entre o que se ensina em termos procedimentais (o saber-fazer) e em termos de conhecimentos, ou aspectos ligados ao saber teórico, declarativo. Em outras palavras, não se evidencia, para o aluno, que os aspectos linguísticos fazem sentido de serem aprendidos quando estão a serviço de uma ação de linguagem, ou seja, de um gênero textual que vai permitir a ação no mundo real.

No livro do 8º ano, na unidade 8 o gênero textual trabalhado é o debate regrado. Ele aparece na seção *Leitura 2* e é um texto escrito, do qual se observa o conteúdo. É proposto um trabalho sobre os conhecimentos prévios dos alunos e sobre a situação de produção dos debates, destacando os diferentes papéis sociais ocupados pelos participantes. No plano discursivo, é trabalhada a organização textual dos debates, abordando a expressão da opinião, os argumentos, contra-argumentos e conclusões. É proposta até mesmo uma discussão sobre o papel do argumento de autoridade no

debate, o que mostra que o livro didático leva em conta uma perspectiva polifônica da produção de linguagem, propondo considerar as outras vozes presentes implicitamente no debate.

Entretanto, quanto às características do gênero debate, na edição do livro didático que foi analisado, o gênero oral é trabalhado como um texto escrito, sem que haja discussão sobre as diferenças inerentes aos textos orais e a suas diferenças em relação aos textos escritos.

No plano linguístico-discursivo, que se evidencia na seção *Reflexão linguística*, são trabalhadas orações coordenadas sindéticas explicativas e conclusivas, a partir de tirinhas, textos curtos e canções. Embora os aspectos linguísticos sejam trabalhados de maneira contextualizada, podemos nos perguntar se não seria mais pertinente que tivessem sido trabalhados a partir do gênero debate, que se prestaria a esse tipo de exploração, pois trata-se justamente de conteúdos necessários para a argumentação.

Com essas análises, vemos que, embora a seção *Reflexão Linguística* proponha a observação de aspectos da língua a partir de textos autênticos, ela parte de uma outra situação de uso da língua, com outro gênero textual (tirinha) e esse gênero não é estudado como tal, servindo apenas para apresentação dos aspectos linguísticos e não para mostrar ao aluno que, ao usar os aspectos linguísticos adequados às situações de uso, poderá ser mais efetivo em sua ação permeada pela linguagem.

### **O confronto de perspectivas: a visão do PNLD e da editora**

Seguindo o que já apontamos, pelo guia do PNLD deve-se privilegiar o ensino da língua por meio da reflexão sobre sua funcionalidade, usando textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. O guia aponta que se deve ensinar a oralidade por meio da compreensão e produção oral, variando os gêneros e reforçando os gêneros menos cotidianos. No entanto, para a editora, a reflexão linguística não deve vir dos gêneros trabalhados

e, sim, de tirinhas e textos curtos. Portanto, percebe-se que, para a editora, não é necessário que a língua esteja vinculada aos gêneros trabalhados, mostrando diferentes usos dos aspectos linguísticos em função dos contextos e gêneros nos quais ela aparece.

Além disso, para a editora a oralidade pode ser trabalhada a partir do texto escrito, pois o trabalho é focado no conteúdo e não nas formas que a linguagem oral assume e que a diferenciam da escrita. Isso contradiz o que é colocado no PNLD que propõe o ensino de gêneros orais, sobretudo os escolares, formais ou públicos, levando-se em conta as características da oralidade. Tampouco a compreensão oral é privilegiada, mostrando a ideia de que a compreensão do texto escrito é suficiente para a produção de textos orais adequados.

Por essas análises, podemos observar que há um certo descompasso entre as concepções de ensino-aprendizagem da língua materna veiculadas no guia e a visão da editora do livro, que se reflete no material elaborado. O descompasso não é completamente prejudicial, já que a coleção foi aprovada pelo PNLD. Mas talvez seja um reflexo da necessidade de adaptações dos materiais didáticos às pressões editoriais relacionadas à competitividade do material. Embora não tenha prejudicado a aprovação do material, acreditamos que esses conflitos trazem consequências para o trabalho do professor, que terá que auto-prescrever seu trabalho, reconceber as orientações do guia PNLD e as atividades do livro didático em função de seu contexto, seus alunos, sua sala de aula. Sendo assim, o professor terá que construir uma nova coerência entre as orientações do governo, o material didático e o contexto institucional em que trabalha. Nessas condições, transformar esse artefato em instrumento para a ação pode não ser tão simples para o professor.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos a situação de elaboração de um livro didático, refletindo sobre os diferentes papéis ocupados pelos participantes do processo: prescrições oficiais, editora e autores e

sobre os conflitos existentes entre a proposta da editora e as orientações do PNLD 2011.

Como vimos, os autores têm a tarefa de adaptar as prescrições oficiais para a criação do artefato – livro didático – para os professores. Eles são colocados entre as prescrições oficiais, que veiculam os ideais da educação preconizados pelo governo e as prescrições da editora, que se pautam por uma lógica do mercado. Os ideais da educação e as pressões do mercado são, muitas vezes, contraditórios. Com isso, o material é concebido a partir de uma situação conflituosa, que os autores tentam contornar, para atender ao que está sendo solicitado pela editora que os contratou.

Dessa forma, vemos que, em termos de design para o uso, o livro didático, enquanto artefato, é elaborado no conflito entre essas prescrições e o resultado mostra as incoerências e contradições que apontamos. Em termos de design no uso, a editora faz um esforço de contratar professores para a elaboração do material. Porém, esses professores não têm nenhuma autonomia para antecipar as situações de uso, pensando realmente em como propor um material próximo aos contextos em que serão utilizados. Assim, podemos imaginar que os professores que usarão o material terão que adaptar o livro didático a partir dessas contradições que já existem desde sua elaboração.

Se retomarmos o que afirma Rabardel (2003), o design no uso é inerente a todas as situações de utilização de artefatos para o trabalho e é, inclusive, desejável. Incluir os responsáveis pelo design em uso, ou seja, os professores, na elaboração dos livros didáticos deveria fazer parte das propostas das editoras, como uma maneira de realizar artefatos mais eficientes para o uso. Da mesma forma, incluir especialistas em materiais didáticos, responsáveis pelo design para o uso, deveria também ser uma preocupação das editoras, desde que ambos os responsáveis pelo processo, design para o uso e design em uso, pudessem trabalhar juntos e ter autonomia para fazer propostas. Em outras palavras, o design para o uso poderia ser mais eficaz, eficiente e adaptado se fosse elaborado por uma equipe interdisciplinar, como propõe Schneuwly (2012), em



que os designers no uso se aproximassem dos designers para o uso e em que todos trabalhassem conjuntamente.

Não se trata de culpabilizar o guia, nem a editora, nem os autores, nem o material didático, mas de repensar o design de artefatos para o trabalho educacional, procurando evitar o grande descompasso que existe e que acaba se refletindo no material. Acreditamos que esse descompasso influencia a atividade docente, a qual se inicia a partir desses conflitos, pois o professor se vale do livro didático para preparar suas aulas. Ele precisa, assim, reconceber as atividades do livro, lidando com as incoerências que ele apresenta, com as lógicas contraditórias que ele veicula, resolvendo-as tendo em vista o aluno e procurando transformar esse artefato em instrumento para sua ação. Nesse contexto, repensar a elaboração de material didático pode ser uma das formas de contribuir com a transformação da situação inicial de trabalho do professor.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, 2004, p. 35-54.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo, EDUC, 1997[1999].
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 2008.
- BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: *EstudosLinguísticos XXXIV*, p. 557-562, 2005.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 1999.
- FAVERGE, J-M; OMBREDANE, A.; *L'analyse du travail*. PUF, 1955.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem, desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In : *SELF*. P. 78-85. 2002.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R.C.M. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. In: *Calidoscópico*, vol. 8, n. 1, p. 3-13, jan/abr 2010.

MACHADO, A.R. ; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

RABARDEL, P. *From artefact to instrument*. Editorial. In: *Interacting with Computers* 15 p. 641–645, 2003.

SAUJAT, F. *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation*. 2002.Thèse (Doctorat) – Université de Provence, Provence, 2002.

SCHNEUWLY, B. *Palestra proferida no Colóquio Linguagem e Trabalho*. FE-USP, 2012.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. In: *RBLA*, BeloHorizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Paris : La dispute, 1997.

#### **Documento e livros analisados**

Costa, C. L. et al. *Para Viver Juntos: 7º ano*. São Paulo: Editora SM, 2008.

Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa*.

Penteado, A. E. de A. et al. *Para Viver Juntos: 8º ano*. São Paulo: Editora SM, 2008.



# Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise

Fabiana Panhosi Marsaro (IEL/UNICAMP)

## Introdução

Neste artigo, tomaremos como objeto o projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa, isto é, em uma primeira definição, o planejamento – editorial – e a realização – gráfica – da forma e composição visual do livro didático de língua portuguesa (doravante LDP). Este trabalho integra uma reflexão mais ampla que viemos realizando e que vem nos mostrando, por sua vez, a possibilidade e a necessidade de se refletir como o projeto gráfico-editorial do LDP pode contribuir ou não para um ensino-aprendizagem crítico e situado da língua materna e sobre qual papel podem assumir, nesse contexto, a autoria, a edição e a configuração visual, pelas mãos de autores, editores e *designers*.

O projeto gráfico-editorial do livro didático pode, inicialmente, parecer uma questão menor frente a tantos outros desafios que professores e alunos enfrentam diariamente em busca de uma educação de qualidade. Além do mais, percebe-se, nos últimos anos, um desgaste no próprio conceito de livro didático. Em determinados contextos, por exemplo, concorrendo ou não com outros materiais, o LDP acaba não sendo nem mesmo utilizado por professores e alunos em sala de aula.

Podemos ser questionados, então, sobre o porquê de mais uma pesquisa sobre o LDP. Por que, falando-se de LDP, escolher este objeto tão específico: o projeto gráfico-editorial? Como definir esse objeto e com que abordagem analisá-lo? De que forma essas reflexões participam do debate a respeito das urgentes demandas da educação linguística em nosso país?

Nos limites deste artigo, de maneira necessariamente breve, tentaremos responder parcialmente a algumas dessas questões, ao mesmo tempo em que procuraremos mostrar como o projeto gráfico-editorial relaciona-se ao conceito bakhtiniano de *arquitetônica* e de que forma esse entendimento contribui para sua análise.

### **Projeto gráfico-editorial do LDP: uma definição**

O conceito de projeto gráfico-editorial não se restringe a uma definição fechada ou definitiva. Mesmo para nós, a construção desse objeto de pesquisa começou de maneira empírica. Inicialmente, sabíamos aquilo que nos chamava a atenção no LDP e que, conseqüentemente, desejávamos pesquisar e analisar, mas não necessariamente com que categorias e conceitos teríamos que lidar.

Chegamos ao termo “projeto gráfico-editorial” por meio da leitura dos Guias do PNLD de 2007 e 2011. Ainda que nos documentos não haja uma definição para o conceito, logo notamos que alguns dos elementos do LDP que nos interessava observar estavam arrolados nos itens de avaliação relativos a esse critério. No Guia do PNLD/2007, integram o projeto gráfico-editorial do LDP a “organização interna”, as “ilustrações”, a “legibilidade”, o “espaço entre linhas, entre letras e palavras”, entre outros aspectos (BRASIL, 2006, p. 17). No Edital do PNLD/2011, são citadas como “características do projeto gráfico e editorial” também “os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas”, além do “acabamento e matéria prima” (BRASIL, 2009, p. 5).

“Projeto gráfico-editorial”, entretanto, não é um termo que aparece recorrentemente fora do contexto do PNLD. Em nossas pesquisas, percebemos ser mais comum falar, quando muito, em “projeto gráfico”, somente, ou em “design do livro”. Choppin (2004), por exemplo, um dos textos de referência para os estudos acerca do livro didático, menciona vagamente os “aspectos ‘formais’” para referir-se a sua paginação e tipografia (CHOPPIN, 2004, p. 559) e a imprecisão nessa definição é destacada pelo uso das aspas.

Podemos dizer que a noção de projeto gráfico-editorial não é fixa ou fechada e também que desliza por várias áreas do conhecimento, como o *Design* e a História. Como se vê, o projeto gráfico-editorial é um objeto complexo e isso é mais do que esperado, na medida em que o próprio LDP se caracteriza como tal.

Assim, dissemos que o projeto gráfico-editorial do LDP compreende o planejamento – editorial – e a realização – gráfica – da forma e composição visual do LDP. O projeto gráfico-editorial, de fato, compreende as etapas de planejamento – de esboço, de rascunho – e também de realização – elaboração, execução. O projeto gráfico-editorial do LDP é primeiro planejado para depois se materializar, página a página, no livro. O planejamento e a materialização do projeto gráfico-editorial do LDP mobilizam, na esfera editorial, dois agentes principais: o editor e o *designer*. No planejamento do projeto editorial do LDP, o editor precisa levar em conta o orçamento disponível para o livro, o público-alvo a que ele se destina e seus objetivos pedagógicos, definidos junto ao autor. As especificações do editor, no planejamento editorial, podem afetar mais ou menos a realização do projeto gráfico pelo *designer*. Nessa realização do projeto gráfico do LDP, o designer precisa levar em conta a legibilidade da página e a harmonia dos elementos que a compõe, mas também o projeto pedagógico do autor, sendo coerente a ele.

O projeto gráfico-editorial do LDP não compreende apenas a dimensão da técnica, mas também do discurso e da subjetividade. Embasados na Teoria Bakhtiniana, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, podemos dizer que autor, editor e *designer*, ao produzir um LDP, produzem também um enunciado em um gênero do discurso (cf. BUNZEN; ROJO, 2005). Nesse sentido, o projeto gráfico-editorial poderia ser entendido como um componente da estruturação do discurso didático que se materializa no LDP.

### **O LDP como gênero do discurso**

Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, podemos dizer que, um livro didático para o ensino da língua materna é também

um enunciado em um gênero secundário do discurso “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 74-75). No LDP, gêneros diversos compõem a coletânea de textos e existem ainda exercícios, explicações, imagens e ilustrações, dentre outros elementos, intercalando-se a fim de constituir o objeto final. De acordo com Bunzen:

Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades (BUNZEN, 2005, p. 37)

Tomar o LDP como gênero discursivo, portanto, permite que analisemos seu projeto gráfico-editorial como constitutivo de sua forma composicional, principalmente, mas também, no todo do gênero, de seus temas e estilo. Assim como Bunzen, entendemos que essa abordagem do LDP nos permite

(...) compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos (BUNZEN, 2005, p. 44)

Esse entendimento, além de teoricamente coerente, é também produtivo à medida que nos permite utilizar outros conceitos do Círculo de Bakhtin para que compreendamos melhor as tensões envolvidas na produção e utilização do LDP. No caso da análise do

projeto gráfico-editorial, especificamente, entendemos ser bastante produtivo o conceito de “arquitetônica”.

### **Arquitetônica de Bakhtin**

Conforme dissemos, amparados pela Teoria Bakhtiniana, entendemos, assim como Bunzen e Rojo (2005), que o LDP é um enunciado em um gênero do discurso e, portanto, acreditamos que se possa analisar o projeto gráfico-editorial do LDP em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

A Teoria Bakhtiniana foi desenvolvida tendo como objeto, inicialmente, o texto verbal-escrito e impresso. Entretanto, concordamos com Rojo, quando afirma que “o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas” por Bakhtin (ROJO, 2013, p. 12). Ao contrário, a partir das reflexões do Círculo, nossa análise pode considerar esses enunciados em toda a sua complexidade.

No chamado método sociológico de análise dos enunciados, formulado pelo Círculo, consideram-se primeiramente as esferas sociais e a situação de enunciação, ou seja, as condições concretas da enunciação, depois os gêneros do discurso em que o enunciado se realiza para só então chegar às formas da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 124). Através do método, podemos lidar com os enunciados de modo situado, sem ignorar as relações histórico-sociais que lhe deram forma, afinal

para conceber gênero é necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem, assim como os elementos linguísticos, enunciativos, formais que possibilitam sua existência. (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 383)

Brait e Pistori (2012), em trabalho a respeito da produtividade do conceito de gênero, dão especial atenção ao conceito de forma



arquitetônica. De acordo com as autoras, a confusão existente entre essa noção e a de forma composicional acaba fazendo com que, não raro, apenas esta última seja considerada nas análises (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 398).

O conceito de “arquitetônica” aparece pela primeira vez, na Teoria Bakhtiniana, no ensaio “O problema do material do conteúdo e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 1988 [1934-1935]), sendo retomado em outros textos que, em edição brasileira, estão reunidos no volume “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979]). Inicialmente, como o título do trabalho anuncia, Bakhtin estava interessado em refletir a respeito da forma, do conteúdo e do material na criação estética. O autor argumenta:

a forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona. A forma depende, de um lado, do conteúdo e, do outro, das particularidades do material e da elaboração que este implica (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 207).

Grillo e Olímpio explicam que, nesse texto, Bakhtin “critica a estética material e o método formal por tentar fundar uma ciência empírica positiva da obra de arte, apoiando-se sobre o princípio da primazia do material.” (GRILLO; OLÍMPIO, 2006, p. 384). Um exemplo do que se está dizendo é apresentado por Brait e Pistori, com base em Medviédev<sup>1</sup>:

A piada (...) como gênero, caracteriza-se pela capacidade de construir e contar aspectos anedóticos da vida, segundo um modo particular de organização do material. Nem o material vale

---

<sup>1</sup> O exemplo utilizado por Brait e Pistori vem de o “O Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica”, obra do Círculo cuja autoria é objeto de polêmica ainda nos dias de hoje. As autoras valem-se da recente tradução para o português em que, por motivos justificados no prefácio, optou-se por utilizar apenas o nome de Medviédev, sem se mencionar Bakhtin entre os autores.

por si mesmo, nem tampouco os aspectos anedóticos isolados. É necessário um enunciado anedótico, construído e contado por um sujeito, participante de uma comunidade organizada de um determinado modo, que se dirige a um determinado auditório, objetivando sua reação, estabelecendo o processo de interação, para a piada se concretizar como gênero. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 385)

Ao teorizar os gêneros do discurso, Bakhtin afirma que “a relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 309). Assim, a forma composicional de um gênero tem relação direta com as apreciações de valor dos sujeitos nos enunciados, indissolúvelmente ligadas também ao tema e ao estilo.

É preciso compreender, porém, como explicam Grillo e Olímpio, que “a forma composicional é a realização de uma forma arquitetônica por meio da organização de um material (GRILLO; OLÍMPIO, 2006, p. 384). Ou ainda, de acordo com Faraco, retomado por Brait e Pistori, que “é a **forma arquitetônica** que governa a construção da massa verbal, a construção da **forma composicional**, incluindo a seleção do material verbal pensado como linguagem situada (FARACO, 2009a, p.109)” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Ainda de acordo com Brait e Pistori, mais do que se analisar tema, forma composicional e estilo, para a apreensão dos sentidos no gênero é necessário

compreender suas condições concretas de vida, suas interdependências e relações, suas posições dialógicas e valorativas, isto é, a forma arquitetônica que governa a construção da massa verbal – ou verbo-visual, neste caso – e, conseqüentemente, constrói seu plano, a forma composicional e o estilo. (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 390)

Como se vê, de fato, forma arquitetônica e forma composicional são noções intimamente ligadas. Por isso mesmo, de acordo com

Rojo, desde 1924, o próprio Bakhtin, “insiste na diferenciação entre a *forma composicional* do gênero e as *formas arquitetônicas*”. A autora explica que é atribuído “à primeira o caráter de estabilidade, ‘utilitário’, ‘teleológico’ – embora ‘inquieto’ – ‘disponível para realizar a tarefa arquitetônica’” (ROJO, 2007, p. 1768). Já a *arquitetônica*, nas palavras do próprio autor

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; [...] são as formas da existência estética na sua singularidade. [...] A forma *arquitetônica* determina a escolha da forma composicional. (BAKHTIN, 1924/1979, p. 25 *apud* ROJO, 2007, p. 1768)

O que se conclui, então, é que

diante de um gênero, e dos textos que o constituem, é necessário considerar suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. Esse movimento amplo, e não apenas descritor das estruturas, da forma composicional, visa justamente à **forma arquitetônica** do gênero, do texto, dos textos. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378)

De volta ao objeto deste artigo, de que modo as reflexões a respeito da forma *arquitetônica* podem contribuir para uma análise do projeto gráfico-editorial do LDP? É preciso, antes de tudo, considerar o LDP em sua dimensão externa: analisar sua situação de produção, circulação e recepção; entender as condições de sua publicação; compará-lo e relacioná-lo aos demais livros que circulam em determinado tempo e espaço; entender de que modo ele é marcado pela tradição do gênero LDP e por seu estilo próprio. Apenas depois de refletir sobre esses elementos, poderemos considerar o LDP em sua dimensão interna: o modo como se

organiza (se em capítulos, unidades, lições); por quais gêneros ele é intercalado; quais lógicas regem a disposição de textos e imagens, entre outros vários elementos.

Uma primeira interpretação poderia nos levar a concluir que o projeto gráfico-editorial é uma realização da forma composicional do gênero LDP. Uma leitura mais atenta da Teoria Bakhtiniana, no entanto, nos leva ao conceito de forma arquitetônica, nos fazendo perceber que não se trata de descrever o livro, a página, em busca dos elementos que constituem o projeto gráfico-editorial, mas sim de se entender os contextos específicos, sócio-historicamente marcados, em que o LDP foi produzido, as valorações de autor, editor e autor nesse processo. Sob esse olhar, não faz sentido, por exemplo, admitir que a página seja, isoladamente, uma unidade de análise. A página do livro, seus capítulos, são alguns dos elementos a considerar no entendimento mais amplo da significação de um LDP específico.

Brait e Pistori nos lembram ainda que

A reiteração da dimensão marcada por aspectos linguísticos, forma, conteúdo temático, não pode ser desvinculada de outro aspecto essencial à concepção de gênero presente no pensamento bakhtiniano: a noção de esfera ideológica que envolve e constitui a produção, circulação e recepção de um gênero, pontuando sua relação com a vida, no sentido cultural, social etc. (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 383)

É fundamental, portanto, para se entender e analisar o LDP, se entender e analisar a organização e funcionamento da esfera editorial, na qual o LDP é pensado e produzido, com a participação de vários agentes, em meio a várias tensões e disputas.

### **Tensões envolvidas na produção do LDP na esfera editorial**

Pela especificidade de seus modos de produção, circulação e uso, o livro didático é definido por vários teóricos, como Choppin, como “um produto cultural complexo... [que] se situa no

cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (CHOPPIN, s/d. *apud* CHOPPIN, 2004, p. 563). Esse caráter híbrido do livro didático – instrumento pedagógico e produto comercial, objeto material e ao mesmo tempo simbólico – é explicado da seguinte forma por Choppin:

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Transformar textos em livros, objetos complexos, demanda processos de produção igualmente complexos e que mobilizam diversos agentes. Falando-se em livros didáticos, outros fatores se somam à equação, ainda mais no Brasil, que possui o maior programa de distribuição gratuita de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e um cenário editorial bastante

particular, em que o lucro das grandes editoras é fonte justamente das vendas de livros didáticos para o Governo Federal.

Criado por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, o PNLD é hoje um dos maiores programas para compra e distribuição gratuita de livros didáticos do mundo. Até 1996, cabia ao PNLD, principalmente, gerenciar a logística de entrega, em todo o território nacional, dos livros didáticos previamente escolhidos pelos professores, até então sem interferência do Programa.

Levou cerca de dez anos para que as características do PNLD se modificassem até o Programa adquirir seu formato atual. Uma mudança de impacto foi em relação à logística de distribuição dos livros, que em 1994 passou a ser executada pelos Correios, depois de convênio firmado em 1993. Outra alteração foi o início das avaliações, pelo PNLD, dos livros didáticos inscritos no Programa, também a partir de 1994.

Hoje, passadas quase três décadas de sua implantação e consolidadas as alterações que lhe deram seu atual formato, o PNLD é executado contemplando as seguintes etapas, descritas por Zúñiga:

lançamento de *edital*, em que se divulga a regulação do Programa; *inscrição* das editoras; *triagem* técnica e física; *avaliação* pedagógica dos livros didáticos (realizada por meio de parcerias com universidades públicas); divulgação do *Guia* do Livro Didático (em que são resenhadas somente obras aprovadas, delimitando o universo de escolha por parte da escola); *escolha* e *solicitação* (por parte da escola); *aquisição* dos livros (pelo FNDE às editoras, após prévia negociação de preços entre ambas as partes); *produção* (pelas editoras); *distribuição* e *entrega* (das editoras às escolas, através de contrato entre o FNDE e a Empresa de Correios e Telégrafos [...]). (ZÚÑIGA, 2007, p. 15)

Para Batista, os problemas e desafios que o PNLD enfrenta atualmente se igualam ou até superam os ganhos trazidos pelo Programa desde sua implementação. Para ao autor, essas dificuldades se dão em diferentes frentes: existem questões relativas

à “cristalização de uma concepção de livro didático”, ao “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes”, às “relações de dependência do setor editorial para com o PNLD” e à complexidade envolvida na “operacionalização do PNLD” (BATISTA, 2003).

Com a intervenção do PNLD, as editoras não têm mais que atender apenas às expectativas de professores e alunos, que utilizam os livros como consumidores finais, mas também às dos avaliadores do Programa. Batista observa, no entanto, “tensões e distanciamentos entre essas expectativas” (BATISTA, 2003):

o longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PNLD, que tende a ser orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica. (BATISTA, 2003)

A análise do autor nos leva a outra condição bastante específica do mercado editorial brasileiro: a forte dependência econômica das editoras em relação às compras de materiais didáticos pelo Governo Federal. Embora o PNLD tenha tornado a produção de livros didático no Brasil “uma atividade arriscada, já que a avaliação tornou-se um forte filtro entre os produtores do livro e seu mercado” (BATISTA, ROJO, ZUÑIGA, 2005, p. 51), ao mesmo tempo vem garantindo regularidade às compras desses materiais, sempre em grandes quantidades, o que faz dele um nicho de atuação vantajoso para as editoras.

Essa dependência não é necessariamente recente, pois ao longo da história do país, em vários momentos, houve diferentes tipos de subsídios e incentivos à produção de livros didáticos. Atualmente, no contexto do PNLD, em que novos riscos estão envolvidos na produção de livros didáticos para o Governo Federal, principalmente após o início das avaliações, os grandes lucros obtidos nessas negociações parecem ter se tornado a principal

motivação das editoras, cenário que vem beneficiando, principalmente, empresas de grande porte.

Uma vez entendido que as editoras são, antes de tudo, empresas, para se falar das ações dos agentes do mercado editorial envolvidos na produção do LDP, é preciso considerar que fatores que não os didático-pedagógicos, mesmo que pareçam ter pouco a ver com o produto final, podem mostrar-se decisivos. Isso porque, apesar de sua configuração bastante específica de material de ensino-aprendizagem, o LDP, quando encarado em sua dimensão de objeto fabricado em uma cadeia de produção, nasce em meio a um contexto não só mercadológico, mas industrial e corporativo.

O LDP, portanto, inevitavelmente, está sujeito às lógicas que – pretendem, pelo menos – caracterizar o funcionamento das (grandes) editoras nas quais é produzido. Lógicas essas que, talvez, acabam tendo até mais influência que as normas presentes nos documentos oficiais. Em vista disso é que podemos dizer que a produção do LDP não se dá sem tensão.

Para Signorini (2004), a produção do livro, “como processo, constitui-se de uma série de operações concatenadas e interdependentes, visando a um determinado objetivo. Os desvios do processo cristalizam-se no produto” (SIGNORINI, 2004, p. 135). Ainda segundo a autora, a chave para a realização de um bom trabalho estaria na “definição precisa das etapas e no controle de cada uma delas, identificando e corrigindo os desvios que tendem a afastar o resultado do objetivo perseguido” (SIGNORINI, 2004, p. 135).

No mesmo sentido, Chico Homem de Melo (2007), enquanto pesquisador e *designer* de livros didáticos, afirma que, hoje, a lei que rege a produção nas editoras parece ser a de que “livro bom é livro que segue fielmente o que foi planejado” (MELO, 2007, s/p.). Ou seja, assim como afirma Signorini (2004), “desvios” são considerados prejudiciais ao processo. A partir dessa constatação, o autor tece uma crítica à incoerência que vê entre o discurso das empresas – alinhado aos preceitos do novo capitalismo – e as práticas, propriamente:



Vivemos uma situação esquizofrênica. Em seus discursos, os dirigentes das empresas – editoras incluídas – fazem a defesa de uma administração moderna, na qual há menos hierarquia, maior participação de todos, maior troca de experiências. E quem faz isso é um novo profissional, com uma visão ampla dos processos, que busca uma abordagem holística... E, no entanto, vive-se um cotidiano fundado no mais radical fordismo: o livro didático é produzido em uma linha de montagem ortodoxa, na qual um elo da corrente não pode interferir nem sequer conversar com os demais (MELO, 2007, s/p.)

Por princípio, em se tratando de empresas que fabricam bens consumíveis, as editoras deveriam basear seu trabalho em métodos e padrões de produção. Entretanto, pelo caráter bastante específico dos produtos fabricados – livros dos mais diferentes tipos, para os mais diferentes públicos, nos mais diferentes formatos – é de se esperar que haja uma variedade e flexibilidade maior nos seus processos produtivos, em relação aos de outras empresas. Ainda que na mesma editora ou em uma mesma coleção, não há um único caminho, nem procedimentos que se apliquem a todo tipo de livro. No contexto deste artigo, privilegiaremos a produção do LDP a partir do ponto de vista do *designer*, agente este que é, junto ao autor e ao editor, representativo do processo e talvez o que mais esteja relacionado à produção do projeto gráfico-editorial.

### ***Design e designers no LDP***

Podemos dizer que, na produção do LDP, autor e editor, geralmente, têm o que Melo chama de “pouca cultura de *design*” (MELO, 2007, s/p.). Os conceitos que regem a produção do projeto gráfico do LDP, então, diferentemente daqueles envolvidos na concepção do projeto pedagógico, costumam ser pouco familiares para ambos.

As principais decisões e ações quanto ao projeto gráfico-editorial do LDP, não cabem diretamente nem ao autor nem ao

editor, mas ao *designer*, também chamado de editor de arte<sup>2</sup>, que trabalha ao lado de iconógrafos, fotógrafos, ilustradores e diagramadores, entre outros agentes.

O *designer*, ao participar da esfera editorial, tem suas ações condicionadas pelas necessidades e imposições da editora. Segundo Signorini, o “*design* gráfico implica processo de produção. O processo gráfico começa com a necessidade do cliente, toma forma na mente do *designer* e se concretiza em cada um dos exemplares finais da tiragem” (SIGNORINI, 2004, p. 135). Na observação de Melo, porém, esse processo se efetiva de forma mais fragmentada do que seria desejável:

Atualmente, o processo de produção de um livro didático é comandado pela divisão de tarefas. No que diz respeito ao *design*, há várias frentes: um profissional ocupa-se do projeto gráfico, outro da pesquisa iconográfica, outro da ilustração, outro da fotografia, outro da editoração eletrônica. Nenhum desses profissionais tem contato com os demais. Quem faz a amarração dessas pontas é o editor de arte, o qual, por sua vez, presta contas ao editor da obra. (MELO, 2007, s/p.)

O *designer* gráfico trabalha com um *modus operandi* que se assemelha ao de outros profissionais. Richard Hendel compara:

os *designers* estão para os livros assim como os arquitetos estão para os edifícios. Os *designers* escrevem especificações para fazer livros do mesmo modo que os arquitetos escrevem-nas para fazer edifícios. Mesmo o detalhe mais aparentemente trivial precisa ser decidido, e são exatamente essas minúcias que tornam bem-sucedido um *design*. (HENDEL, 2003, p. 33)

Assim, para cada livro a ser produzido, é preciso que o *designer* gráfico elabore um projeto. O conceito de *design* gráfico, portanto, engloba o conceito de projeto gráfico que, por sua vez, aplica-se a

---

<sup>2</sup> Lembrando que nem sempre, em todas as editoras, os mesmos nomes referem-se a funções idênticas.

cada livro em particular<sup>3</sup>. A Associação dos *Designers* Gráficos define “projeto gráfico” da seguinte forma:

Projeto gráfico *Design*. Planejamento das características gráfico-visuais de uma peça gráfica, seja uma publicação, seja um folder ou um cartaz, envolvendo o detalhamento de especificações para a produção gráfica, como formato, papel, processos de composição, impressão e acabamento. (VÁRIOS, 2004, p. 189)

Note-se que a definição desses elementos pode não ser exclusivamente de responsabilidade do *designer*. Decisões quanto ao papel ou ao preço do livro dependem muito mais de questões logísticas e administrativas, que costumam ser de incumbência do editor<sup>4</sup>. No caso do LDP, há ainda o peso dos Editais do PNLD, que, de antemão, definem as especificações técnicas dos livros que serão avaliados e, se aprovados, comprados pelo Governo Federal.

Definido o projeto gráfico (e/ou o projeto visual) do livro, considerando os elementos a que nos referimos anteriormente, a elaboração da obra se dá, de fato, página a página, por meio do processo de diagramação. Nos termos de Melo, “o projeto dá o norte, mas o que vai dar a cara final do livro, o que vai efetivamente materializá-lo, é a diagramação de página por página” (MELO, 2007, s/p). A diagramação pode ser definida como o

conjunto de operações utilizadas para dispor títulos, textos, gráficos, fotos, mapas e ilustrações na página de uma publicação ou em qualquer impresso, de forma equilibrada, funcional e atraente, buscando estabelecer um sentido de leitura que atenda a determinada hierarquia de assuntos (VÁRIOS, 2004, p. 176).

Conclui-se, então, que as ações do *designer*, em síntese, são as de projetar – no todo – e diagramar – página a página – o livro,

---

<sup>3</sup> Ou a cada coleção.

<sup>4</sup> Richard Hendel nos lembra que “Por nobres que sejam os atributos que o editor confira ao livro, eles são mercadorias e precisam ser vendidos com lucro, se os editores quiserem sobreviver.” (HENDEL, 2003, p. 350)

considerando, além de suas próprias decisões, outras, de responsabilidade dos demais agentes da esfera editorial, que podem ser tomadas anterior ou simultaneamente ao seu trabalho. O *designer* precisa levar em conta, por exemplo, as estratégias e objetivos definidos pelo editor, o responsável pela edição, as especificações técnicas e logísticas do gráfico, que compõe e imprime o livro, e mesmo demandas mais relacionadas ao distribuidor e ao livreiro, em alguns casos (VÁRIOS, 2004, p. 178).

Assim como existem tensões na atuação do editor, principalmente em relação ao autor, o *designer* encontra desafios específicos para sua atuação profissional no mercado editorial:

[O *design* editorial] é a área de atuação do *designer* que rivaliza com a de identidade corporativa no que diz respeito à própria profissão. Além de símbolos e logotipos, os *designers* gráficos são conhecidos por projetar livros, revistas e jornais. Também no quesito antiguidade, trata-se de uma atividade ancestral de especialização profissional – afinal de contas, escribas existem há milhares e milhares de anos. Nos dias correntes, embora seja provavelmente a atividade que absorve o maior contingente de *designers* no país, dado o volume significativo da produção editorial brasileira, alguns vícios ainda persistem. Até há pouco tempo, a intervenção do *designer* em livros resumia-se à capa, enquanto o miolo recebia um tratamento mecânico e burocrático. (CAMPOS, 2004, p. 28).

Sobre essa forma “mecânica e burocrática” de se encarar o papel do *designer* na produção de livros, é interessante pensar como ela está atrelada à própria identidade da profissão, que veio se modificando recentemente. Com o surgimento do computador e, a partir de meados dos anos 1980, de plataformas operacionais amigáveis, como os sistemas *Macintosh* e *Windows*, tornou-se tarefa trivial organizar, imprimir e distribuir quase qualquer tipo de material. A manipulação de fontes, espaços, entrelinhamentos e mesmo o tratamento e edição de imagens passaram a não se limitarem mais à atuação de profissionais. Os elementos gráficos,

portanto, tão característicos do livro, não eram mais domínio exclusivo do extinto tipógrafo profissional.

Para Ohtake (2004, p. 18), o surgimento do computador desviou o “*design*” de seus propósitos originais, levando a um “desregramento” da profissão. Diante da indefinição de qual seria o novo papel do *designer*, os profissionais passaram a investir em experimentações. Ou seja, na medida em que tiveram seu papel questionado pelo surgimento das novas tecnologias, os profissionais do *design* tiveram que buscar novas formas de atuação que, de alguma maneira, se diferenciassem do trabalho “mecânico e burocrático” que qualquer um passou a poder realizar por meio de seu computador doméstico.

É interessante relacionar essas observações de Ohtake à pertinente análise de Duval. Para a autora,

o interesse atual pela “*mise-en-livre*” reflete a consideração de uma dimensão social e cidadã por seus atores: editores, *designers* gráficos, impressores, todos, de uma forma igualitária, (...) buscam uma maior visibilidade de sua prática (DUVAL, s/d., s/p.)

As condições de trabalho, entretanto, inclusive dentro das editoras, impõem limites a essa atuação comprometida:

Fazer um livro é, para um *designer* gráfico, reunir uma série de experiências vividas e demonstrar a sua habilidade. No projeto editorial, cada bloco de texto deverá estar bem definido, cada foto bem colocada, cada página conversando com a anterior e a posterior, dentro da preocupação com a legibilidade e com a proposta editorial. Esse trabalho, que requer tempo e atenção, é às vezes solicitado da noite para o dia, e muitos *designers* ávidos por ter um livro publicado aceitam prazos inexecutáveis. Na realidade, ninguém consegue fazer um trabalho exemplar nessas condições. (CONSOLO, 2004, p. 131)

Melo faz crítica semelhante, a partir de suas próprias experiências profissionais:

Meu trabalho atual como *designer* de livros didáticos – e de muitos escritórios como o meu – passou a se restringir apenas ao projeto do livro, e não mais à editoração eletrônica. Interferir no texto, nem pensar. A diagramação passou a ser feita por escritórios especializados em produzir páginas num ritmo frenético, limitando-se a acomodar da melhor maneira possível uma determinada quantidade de textos e imagens dentro do número de páginas pré-estabelecido. O papel do projeto resume-se a dar uma aparência agradável ao livro, e a tentar tornar visualmente clara a crescente complexidade estrutural do conteúdo. (MELO, 2007, s/p.)

Assim, é preciso pensar até que ponto as questões comerciais prevalecem em relação às didático-pedagógicas também nos aspectos formais do livro. Nesse sentido, o papel do *designer* na produção do LDP também precisa ser objeto de reflexão. Melo afirma que o “projeto gráfico de livro didático é ponto de partida, não é ponto de chegada” (MELO, 2007, s/d.) e argumenta em favor do *designer* enquanto um co-autor do LD. Para ele, é preciso que haja, por parte das editoras, uma mudança qualitativa em relação ao papel do *designer*:

Para que a potencialidade de sua intervenção possa ser plenamente explorada, é imprescindível o redesenho das relações editor-autor-*designer*. E esse redesenho passa por editores mais cientes das questões pertinentes ao *design*, e por uma interlocução qualificada entre os atores do processo. Uma interlocução na qual os interlocutores sejam capazes de falar e de ouvir – e isso vale para todos, editores, autores e *designers*. (MELO, 2007, s/p.)

Concordando com o autor, acreditamos poder afirmar também que na autoria do **gênero LDP**, movidos por diferentes interesses, autor, editor e *designer* atuam de formas distintas nas diferentes etapas do processo de produção e, por meio do projeto gráfico-editorial e do projeto pedagógico da coleção, agem sobre os temas, o estilo e a forma composicional do LDP, imprimindo suas valorações

ao material. Ao falar do projeto gráfico-editorial do LDP, portanto, precisamos considerar o fato de que há subjetividade no *design*.

Além disso, podemos dizer que, diferentemente do *design* do livro tradicional que, com exceção da capa, prioriza a neutralidade, a fim de propiciar a melhor legibilidade possível do texto, parece-nos que o *design* do livro didático, de certo modo, tornou-se uma característica que agrega valor ao produto, ou seja, que diferencia determinado livro didático dos seus concorrentes e cria mais apelo para sua compra (ou escolha). Talvez seja necessário ponderar se o projeto gráfico-editorial está servindo mais ao livro didático enquanto produto ou efetivamente ao livro didático enquanto material de ensino-aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Para concluir as reflexões teóricas que tiveram lugar neste artigo, é importante lembrar que diante de *uma realidade que tem “transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea”* (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38 apud ROJO, 2009, p. 107) *existe a necessidade de se eleger novos objetos de pesquisa e de lançar novos olhares sobre objetos já não tão novos, como é o caso do LDP.*

Foi nosso objetivo procurar mostrar algumas das inter-relações entre o projeto gráfico-editorial e o projeto pedagógico do LDP. Embasados pela Teoria Bakhtiniana, defendemos a perspectiva que considera o livro didático de língua portuguesa um enunciado em um gênero do discurso. Coerentes a essa Teoria, o projeto gráfico-editorial foi considerado parte fundamental da estruturação do discurso didático materializado no gênero LDP.

O projeto gráfico-editorial do LDP, como ressaltamos, é um objeto complexo e o reconhecimento dessa complexidade deve ser fundamental para sua análise. Na medida em que o LDP assume uma identidade híbrida de produto comercial e instrumento de

ensino-aprendizagem, estão em jogo muitos interesses e, inevitavelmente, nem sempre os pedagógicos prevalecem.

Portanto, falar em projeto gráfico-editorial não é apenas tratar de legibilidade, tampouco avaliar se um LDP é mais ou melhor ilustrado. Acreditamos que um bom projeto gráfico-editorial do LDP configura-se na medida em que se relaciona produtivamente com o projeto pedagógico da obra, valendo-se não só de soluções estéticas, mas de estratégias que valorizem e ampliem a proposta de ensino-aprendizagem dos autores. Só é possível atingir esse objetivo, porém, se estiver mais do que claro, para todos os agentes envolvidos na produção do LDP, que esse é o objetivo a ser alcançado. Esta aí a importância de *designers*, autores e editores no processo.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1934-1935].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: \_\_\_\_.; ROJO, Roxane Rojo (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A Produtividade do Conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São José do Rio Preto, n. 56, v. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas No



Guia De Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2009.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, pp. 73-117.

CAMPOS de trabalho do *designer* gráfico. In: Vários autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do *designer* gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 27-37.

CONSOLO, Cecília. Parcerias: fotógrafos, arquitetos, editores. In: Vários autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do *designer* gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 129-134.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004.

DUVAL, Marion. **Du livre à la « mise en livre »: vers une poétique du média**. Disponível em: <<http://www.objetslivres.fr/Du-livre-a-la-mise-en-livre-Vers.html>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; OLÍMPIO, Ariadne Mattos. Gêneros do Discurso e Ensino. **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, p. 379-390, 2006.

HENDEL, Richard. **O design do livro**. Tradução Geraldo Gerson de Souza e Lúcio Manfredi. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MELO, Chico Homem de. Livros didáticos e as relações autor-editor-designer. **ABC Design**, Curitiba, v. 22, p.14-16, 01 dez. 2007. Disponível em: <<http://abcdesign.com.br/por-assunto/artigos/livros-didaticos-e-as-relacoes-editor-autor-designer/>>. Acesso em: 01 jul. 2012

OHTAKE, Ricardo. *O que é ser designer gráfico hoje*. In: Vários autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do designer

gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 17-27.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin- Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: **Anais do SIGET**, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: Roxane Rojo (Org.) *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SIGNORINI, Márcia. Produção gráfica. In: Vários autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do *designer* gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004, p. 135-149.

VÁRIOS autores. **O valor do design**: guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos *Designers* Gráficos, 2004

ZÚÑIGA, Nora Olinda Cabrera. **Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no livro didático de Matemática**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2007.



# Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II

Clecio Bunzen (UFPE/CEEL)

## ☺ - Abrindo o arquivo

No presente artigo, objetivo trazer algumas reflexões sobre como recentes livros didáticos de Português (doravante LDP), aprovados nas duas últimas edições do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD 2011 e 2014), tratam as práticas de letramento digital. Meu interesse pelo tratamento das práticas de letramento digital surge relacionado a pesquisas que tenho desenvolvido ou orientado sobre a construção dos projetos didáticos autorais das coleções didáticas produzidas no Brasil para o ensino da língua portuguesa (cf. BUNZEN, 2005, 2009; BUNZEN e ROJO, 2005; BUNZEN e MÁXIMO, 2013).

Uma das questões centrais para compreender um projeto didático autoral é o processo de seleção curricular, que envolve a escolha de saberes, conhecimentos, práticas, textos e discursos que são legitimados e transformados em objetos a ensinar. Defendo que o LDP (BUNZEN, 2009; BUNZEN e ROJO, 2005) é uma produção discursiva em que determinados objetos a ensinar (e não outros) são selecionados e organizados, levando-se em consideração a *avaliação apreciativa* (VOLOCHINOV, 1988) dos interlocutores e da própria disciplina escolar. Já se sabe que o processo de seleção curricular está imbricado em processo de seleção cultural, que implica quase que necessariamente “a constituição de saberes escolares formalizados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto à prática dos alunos quanto à prática dos mestres” (VICENT, LAHIRE & THIN, 2001, p.28).

Se os LDPs escolhem trabalhar com a leitura de obras literárias clássicas, com a literatura de cordel ou com adaptações dos clássicos para quadrinhos, tal decisão envolve um processo de seleção cultural, assim como um processo de objetivação e codificação das próprias práticas e saberes escolares. A escolha de textos impressos e clássicos da literatura aponta necessariamente para uma forma escolar que prioriza um ensino do “ler” sistematizado, formalizado, obrigatório, que leva em consideração determinados gêneros, textos e autores (e não outros!), enfocando necessariamente atividades e tarefas específicas.

Assim como em épocas anteriores ao advento da escola moderna e do ensino obrigatório da leitura e da escrita, estamos vivenciando um marco histórico em que os sujeitos interagem com diferentes tecnologias, mídias e gêneros sem quase nenhuma interferência do processo de escolarização. Muitas crianças, jovens e adultos utilizam e-mail, consultam sites, produzem *blogs*, postam comentários e *selfies* em redes sociais, utilizam mapas virtuais em aplicativos ou no GPS, compram passagens aéreas, declaram imposto de renda, guardam dados em *pen drives* e chips, fazem sexo virtual ou “batem papo” em diferentes ferramentas, fazem reunião por Webconferência, compartilham inúmeras imagens e textos, organizam seus arquivos em pastas eletrônicas, fazem pesquisa para a escola ou universidade, procuram emprego, vendem objetos, respondem e-mails e outros tipos de mensagens eletrônicas, divertem-se jogando os mais diferentes jogos, assistem a vídeos e programas específicos, agendam e recebem informações de exames médicos, assim como consultam a previsão do tempo, o horóscopo ou um tradutor eletrônico. Muito provavelmente grande parte de tais aprendizagens ocorreram de forma pouco sistemática e fora do contexto escolar, isto é, distante das práticas, eventos, crenças e valores que perpassam o processo de escolarização. Ao mesmo tempo, os sujeitos podem usar computadores, celulares, controle remoto, tablets/ipads, caixas eletrônicos e máquinas fotográficas digitais de maneira pouco crítica e sem uma reflexão mais

consciente sobre o papel das múltiplas linguagens nos diversos tipos de interação (não)humana que participam.

Assim, longe de propor um ensino mecânico e escolarizado de práticas de letramento digital, com pouca alteração nos modos de construir conhecimentos na escola, como ocorrem em muitos *laboratórios de informática* em que as crianças jogam com *softwares* de inspiração behaviorista, entram em sites para realizar pesquisas com poucas orientações e/ou digitam textos sem reflexões sobre o processo de edição, formatação revisão e *design*; gostaria de refletir sobre a possibilidade (ou não) de integração das práticas de letramento digital extraescolares com o tipo de reflexão consciente e uma pouco mais explícita e sistematizada proposta pelo processo de escolarização. Para tanto, escolhi como objeto de estudo as propostas dos recentes livros didáticos para os professores e alunos das escolas públicas brasileiras, especialmente na disciplina de Português.

Como esta disciplina escolar trabalha necessariamente com a leitura, produção textual e análise linguística de forma mais orgânica e central, podemos supor os jovens podem refletir sobre as práticas de letramento digital como objetos de ensino, transformando algumas facetas de tais práticas em saberes escolares. Na tentativa de conhecer mais de perto qual o tratamento dado às práticas de letramento digital nas recentes propostas que circulam nas escolas públicas do século XXI, orientei-me pelos seguintes questionamentos, que serão retomados ao longo do artigo:

- a) As mudanças nas formas de interação entre os sujeitos que ocorrem fora da escola têm impactado de alguma forma o currículo prescrito em relação às práticas de letramento digital?
- b) De que forma as *mídias e tecnologias digitais* – cada vez mais comuns nas casas dos brasileiros de diferentes classes sociais – são tratadas nos LDPs?
- c) Há alguma proposta com leitura nos LDPs que leve em conta o internauta e seus modos de ler os textos multissemióticos que

circulam na rede digital, com destaque para o *hipertexto* e a *hipermídia*<sup>1</sup>?

- d) Há propostas de produção de textos (escritos, orais, visuais ou híbridos) que explorem diferentes programas e aplicativos, especialmente os que possibilitam novas formas de produção textual colaborativa<sup>2</sup>, compartilhamento de informações e de revisão textual?
- e) As atividades dos LDPs levam os jovens a refletirem de forma consciente sobre a língua(gem) utilizada nas diversas situações interativas, levando em consideração questões éticas (como a violência verbal em redes sociais, o uso da “cópia oculta” nos emails ou a circulação de vídeos caseiros) e estéticas<sup>3</sup> (apreciação de vídeos, fotografias, ciberpoemas etc.)?
- f) As ferramentas que envolvem questões linguísticas, como o corretor/revisor ortográfico, o uso de dicionário para sinônimos ou tradutores eletrônicos, são problematizados e trabalhados em atividades de forma organizada e explícita?

---

<sup>1</sup> Santaella (2008) apresenta uma boa discussão sobre os traços definidores do *hipertexto* (ex: o seu caráter não-linear, o processo de interatividade) e sua transmutação em *hipermídia* na primeira metade dos anos 90. Para a autora dois fatores principais levaram à emergência da *hipermídia*: (a) a hibridização das tecnologias e (b) a convergência das mídias. Sobre hipertextos e a sua possível inserção na prática escolar, sugiro também a leitura de Costa (2006), Coscarelli & Ribeiro (2011), Coscarelli (2012) e Gomes (2011).

<sup>2</sup> Azzari e Custódio (2013) discutem, por exemplo, a possibilidade de um trabalho na escola com Fanfics ou *Google Docs*. Já Ribeiro (2012) dedica parte da sua obra para discutir novas formas de escrever com tecnologia, explorando também o *Google Docs*, compreendido como “um pacote de ferramentas de edição, com planilha, editor de apresentação (slides) e outras possibilidades” (p.86). Outros autores enfatizam também as mudanças que têm ocorrido nos processos editoriais, como o jornalismo baseado em *tags* e a produção coletiva e colaborativa na *Wikipedia* (cf. Ribeiro *et al.*, 2010).

<sup>3</sup> As obras “Leitura e escrita em movimento” (Ribeiro *et al.*, 2010) e “Livros & Telas” (Martins *et. al.*, 2011) trazem uma diversidade de artigos que abordam de forma privilegiada a relação da literatura com a internet, passando pelo processo de formação de leitores

- g) O processo de produção, circulação, recepção de textos multissemióticos na esfera digital tem dialogado de alguma forma com o trabalho escolar centrado na leitura de *textos impressos* (livros, revistas, jornais, gibis, panfletos, etc.) e na *produção manuscrita* (cadernos, cartazes, jornal mural)?
- h) Como os *novos gêneros* (*e-mail, homepages, chats, posts, blogs, wiki, fanfics, memes*) e as novas formas de circulação de gêneros já conhecidos (como a propaganda, os jogos, a notícia e a canção, por exemplo) – que impactaram as formas de relação entre os sujeitos nos últimos dez anos - são explorados do ponto de vista didático e metodológico nas coleções?

Algumas pesquisas sobre livros didáticos de Português revelam que estamos tratando ainda de uma temática nova e complexa para autores, editores e comissão avaliadora do PNLD. Coscarelli e Santos (2010), ao analisar LDPs de Ensino Fundamental I e II aprovados respectivamente no PNLD 2007 e 2008, chegam à conclusão de que há presença de alguns elementos do mundo digital; porém as práticas de letramento digital **não** configuravam ainda como um objetivo traçado pelas coleções. Comentam que várias obras abordam as novas tecnologias de forma “esporádica e superficial” (p.187) ou analisam alguns gêneros digitais pela “identificação dos recursos formais”, sem levar em consideração “sua função social, objetivos, público-alvo, usos e linguagem” (p.178).

Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Caiado e Moraes (2010) e Bunzen (2011). Ao examinar todas as coleções aprovadas no PNLD 2005 e 2008, os pesquisadores identificam apenas 08 coleções que trazem possíveis situações que envolvem as novas tecnologias digitais. Caiado e Moraes (2010) informam que há um predomínio de textos extraídos de sites da internet nos LDPs, assim como indicações de sites para pesquisa. Bunzen (2011), ao analisar 04 coleções de alfabetização aprovadas no PNLD-2010, revela também que o tratamento das TICs é mais evidente no trabalho de indicação de sites (sem uma maior orientação) e no trabalho de pesquisa na Web ainda “de modo ingênuo e acrítico das ferramentas de busca” (Braga, 2007). Neste



sentido, todas as pesquisas mencionadas aqui indiciam que há uma presença muito reduzida de práticas de letramento digital nas propostas, com pouca discussão, produção dos gêneros digitais e da própria linguagem digital e hipermediática. Segundo Caiado e Morais (2010, p. 10), “os dados apontam, que a realidade digital apresenta, ainda, baixa representatividade nos manuais didáticos que acompanham o cotidiano do trabalho do professor e do aluno em nossas escolas”.

Como as práticas de letramento digital alteraram de forma significativa a vida cotidiana pública e privada dos sujeitos de diferentes idades, culturas e identidades<sup>4</sup>, parece-me inevitável que os projetos políticos pedagógicos das escolas, os currículos prescritos pelos estados e municípios, assim como os livros didáticos, apresentem cada vez mais propostas pedagógicas de forma crítica, reflexiva e aprofundada sobre o que implica (con)viver com as novas tecnologias e com o texto contemporâneo, compreendido como multissemiótico e multimodal (cf. SANTAELLA, 2008; ROJO, 2013; DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013). Ao assumir tal posição, passo a discutir na próxima seção do artigo como duas coleções lidam com tais demandas/pressões curriculares, sociais e políticas?

### **:>) - Apresentando os dados e o recorte da pesquisa**

As duas coleções que analiso neste trabalho foram aprovadas na avaliação institucional do Ministério da Educação, no âmbito do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Desta forma, ambas as coleções de LDP passaram por uma avaliação oficial com critérios definidos por uma comissão. O PNLD, ao estabelecer critérios para

---

<sup>4</sup> Basta olharmos atentamente as manchetes das capas das revistas semanais dos últimos anos, assim como as propagandas e seus produtos, o nome das seções, os textos e o próprio *layout* para descobrimos como as novas tecnologias influenciam nossas representações, disposições e ações sociocognitivas. Há inúmeras referências diretas e indiretas ao mundo digital, especialmente ao uso de computadores e celulares.

avaliação dos LDP, traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, assim, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua materna.

Como não temos um currículo prescrito fixo, com uma lista de “conteúdos” ou “objetos de ensino” para cada ano escolar que compõe o ensino fundamental de 09 anos, cada coleção de LDP aprovada pelo PNLD apresenta para seus potenciais leitores (professores e alunos) uma seleção de temas, textos, exercícios, ilustrações, avaliações e objetos de ensino intercalados em um conjunto determinado de páginas, que compõe unidades ou capítulos para serem utilizados em um determinado ano letivo (cf. BUNZEN e MÁXIMO, 2013). Nesta conjuntura, Batista e Costa Val (2004, p.18) comentam que a avaliação oficial atua como uma faceta importante do currículo prescrito em determinados aspectos: (i) “através da seleção dos conteúdos”; (ii) “por meio dos critérios de natureza conceitual e política”; (iii) “por meio dos critérios de natureza metodológica”.

Neste quesito, vale salientar que há pouca indução/sinalização por parte da avaliação oficial para que os LDPs ofereçam objetos de ensino ou práticas de letramento digital<sup>5</sup>. Os critérios de avaliação, as explicações e resenhas que compõem o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011 e 2014 falam muito pouco do trabalho com as novas tecnologias, com o hipertexto e a hipermídia. Em pesquisa anterior, Coscarelli e Santos (2010, p.177, **negrito das autoras**) já sinalizavam que não havia “entre os critérios elencados, nada que **demande explicitamente** a entrada das novas tecnologias nos LD”, apesar de alguns critérios sugerirem uma ampliação das práticas e eventos de

---

<sup>5</sup> Vale fazer uma ressalva de que o edital do PNLD-2014 solicitou obras que apresentassem *Objetos Educacionais Digitais* em DVD. Tal discussão e aprofundamento não é objetivo desse trabalho, porém é importante destacar que o próprio Guia Nacional de Língua Portuguesa comenta que apenas 03 coleções (25% da amostra) apresentam objetos educacionais digitais para cada ano, com destaque para jogos (semelhantes a games eletrônicos) para o ensino da leitura e dos conhecimentos linguísticos (cf. BRASIL, 2013, p.28).

letramentos dos jovens, com destaque para exploração de textos multissemióticos. A leitura do Guia do PNLD-2014, por exemplo, demonstrou claramente que existem poucos comentários sobre o trabalho com práticas de letramento digital nas coleções aprovadas. Quando aparecem, não raro são seguidos de ressalvas que focalizam o fato de as coleções não aprofundarem o estudo da esfera digital (ver Exemplo 01) ou a necessidade de uma infra-estrutura adequada para uma boa utilização das propostas didáticas (ver Exemplo 02):

**Exemplo 01:** “Há também textos que circulam na vida cotidiana, na esfera publicitária e escolar e na internet, embora estes não sejam explorados em suas especificidades.” (BRASIL, 2013, p.66).

**Exemplo 02:** “Para desenvolver o trabalho pedagógico proposto pela coleção para o letramento audiovisual, por meio da leitura e da produção de curtas, trailers, documentários e videopoemas, é preciso que professor e alunos tenham facilidade de acesso à internet e aos equipamentos necessários (principalmente câmeras, projetores multimídia e microcomputadores)”. (BRASIL, 2013, p. 84).

Por observar uma quase invisibilidade do trabalho com práticas de letramento digital no Guia Nacional, o qual em tese serviria de base para auxiliar as escolhas docentes, tornou-se necessário recorrer diretamente às obras ou a seus sumários<sup>6</sup> no intuito de conhecer mais um pouco se haveria atividades de análise e produção de gêneros e/ou ambientes digitais ou até mesmo a exploração de temáticas ou da linguagem utilizada em tais práticas sociais.

De forma também pontual e esparsa, foi possível localizar alguns objetos de ensino e temas de forma esparsa e pontual ao

---

<sup>6</sup> Analisei algumas obras aprovadas no PNLD-2011 que compõem o corpus de pesquisas anteriores (cf. BUNZEN e MÁXIMO, 2013), assim como consultei os *links* das coleções aprovadas no PNLD-2014, disponibilizados no próprio Guia como elemento facilitador para os professores terem uma visão do conjunto da coleção (cf. BRASIL, 2013).

longo de algumas coleções. A Unidade 4 do livro de 7º Ano da coleção *Português nos dias de Hoje*, aprovada no PNLD-2014, explora, por exemplo, a relação entre os gêneros carta pessoal e *e-mail*; assim como a Unidade 12 – *Boca no Trombone* –, do 7º ano da coleção *Universos*, apresenta como objeto de ensino a carta (e-mail) de reclamação. O diário impresso e o virtual (*blog*) também foi alvo de atenção e comparação em algumas propostas de LDPs. Na terceira unidade do 8º ano da coleção *Viver Juntos*, intitulada de *Diário Íntimo e Diário Virtual*, os alunos são convidados a explorar trechos do Diário de Zlata: a vida de uma menina na Guerra de Zlata Filippovic<sup>7</sup> e o *Blog* do Fininho<sup>8</sup>, do ex-tenista profissional e comentarista esportivo Fernando Ariel Meligeni. Em outras coleções, encontramos atividades em que os alunos são convidados a produzirem seus próprios *blogs*.

Após essa visão mais panorâmica, tornou-se importante investigar mais apuradamente como determinadas coleções organizam as atividades pontuais que contemplam facetas de práticas do letramento digital. A partir das questões (a – h) apresentadas na seção anterior, selecionei duas coleções de LDPs para uma análise descritiva de cunho interpretativista, a saber: Coleção *Tudo é Linguagem*, aprovada no PNLD-2011; e Coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, aprovada no PNLD-2014.

A escolha das duas coleções específicas deve-se a uma tentativa de estabelecer um critério longitudinal, levando em consideração o tempo de uso das coleções de LDPs nas escolas públicas brasileiras (03 anos). Assim, priorizei as escolhas realizadas por docentes de uma escola pública do interior de São Paulo para o trabalho com jovens do 6º ao 9º ano entre os anos de 2011 e 2016 (PNLD-2011 e PNLD-2014); almejando projetar quais atividades e reflexões são propostas para o trabalho com práticas de letramento digital ao

---

<sup>7</sup> O livro foi traduzido no Brasil pela Companhia das Letras e conta o registro pessoal da autora com onze anos que ao longo de dois anos 1991 e 1993 convive com a guerra em Sarajevo na ex-Iugoslávia.

<sup>8</sup> <http://fernomeligeni.uol.com.br>

longo do Ensino Fundamental II nos LDPs aprovados pelo PNLD e escolhidos pelos professores.

PNLD-2011			PNLD-2014		
2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Coleção:</b> <i>Tudo é Linguagem</i> <sup>9</sup> <b>Autores:</b> Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi <b>Editora:</b> Editora Ática			<b>Coleção:</b> Singular & Plural <sup>10</sup> <b>Autores:</b> Laura de Figueiredo, Marisa Balhtasar e Shirley Goulart <b>Editora:</b> Moderna		

### @ - Práticas de letramento digital na coleção *Tudo é Linguagem* (2011-2013)

A coleção *Tudo é Linguagem* encontra-se organizada em torno de 08 Unidades Didáticas principais (geralmente 02 por bimestres), além de uma Unidade Suplementar de ensino de gramática e um Projeto de Leitura ao final de cada volume. A coleção prioriza a formação do leitor literário, escolhendo como objeto de ensino para a leitura e a produção textual gêneros determinados gêneros do discurso: conto popular, conto fantástico, crônica, poemas, epopeias, trechos de romance etc. O modelo **retórico-literário** presente nas coleções desde o século XIX divide espaço nos quatro volumes com alguns gêneros da **esfera jornalística**: reportagem, notícias, artigo de opinião, editorial. As propostas de leitura e produção textual – com destaque para o Projeto de Leitura – priorizam o trabalho com materiais impressos da cultura literária e jornalística. A escola enquanto uma agência de letramento acaba em certo sentido normatizando e estabilizando, como bem descreveu Buzato (2009, p.08), algumas práticas de letramento e “certas possibilidades de acesso do cidadão a

<sup>9</sup> *Tudo é Linguagem* foi aprovada em duas edições do PNLD (2008 e 2011), mas não apareceu na lista mais recente do PNLD-2014.

<sup>10</sup> *Singular & Plural* é uma proposta didática nova no mercado editorial brasileiro e encontra-se entre as 12 coleções aprovadas no PNLD-2014.

espaços de participação política”. Se por um lado a coleção possibilita o acesso à cultura letrada em que livros, jornais e revistas impressos são centrais, por outro as práticas de letramento digital, apesar de essenciais para cidadania e formação política, são marginalizadas, visto que não se configuram como objeto de ensino nas **32 Unidades Didáticas** que compõem a coleção.

A presença de elementos que apontam para determinadas práticas de letramento digital são silenciadas na proposta, uma vez que são esparsas as referências à cultura digital, ao hipertexto ou à hipermídia. O Quadro 1 sintetiza algumas informações sobre o tratamento dado ao longo das unidades e projetos de ensino dos quatro volumes:

Quadro 1 – Visão geral da coleção Tudo é Linguagem

Ano	Quantidade de Unidades e Projetos	Quantidade de páginas	Quantidade de atividades que exploram o letramento digital	Quantidade de textos ou reflexões sobre o letramento digital	Quantidade de páginas
6º ANO	10	304	01	03	04
7º ANO	10	352	-	04	04
8º ANO	10	320	-	02	02
9º ANO	10	304	-	02	06
Total	40	1280	01	11	16

A coleção *Tudo é Linguagem* prioriza falar sobre o letramento digital de forma rápida e pontual em algumas situações ao longo da obra, com maiores referências no volume do 7º Ano. De forma geral, apresento aqui **três** formas de tratamento presentes em 11 situações didáticas em que há alguma referência ao nosso objeto de estudo:

- a) **Indicação de sites** para pesquisas ou livros que discutem de alguma forma as práticas de letramento digital. Indica-se, por

exemplo, sites do Procon ([www.procon.df.gov.br](http://www.procon.df.gov.br)) ou do Instituto de Defesa do Consumidor ([www.uol.com.br/idec](http://www.uol.com.br/idec)) em uma seção chamada “Veja Mais” que tem como objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos.

- b) **Utilização de textos** (especialmente propagandas comerciais ou institucionais) que circularam em materiais impressos, mas que mantêm uma relação direta com indicação de sites para venda de produtos ou divulgação de ideias. São textos que servem como exemplos de possíveis usos da língua (personificação, metáfora etc), mas que não discutem nenhum aspecto do letramento digital, apesar da divulgação explícita de endereços eletrônicos.
- c) **Explicação didática** de aspectos que envolvem o uso de tecnologias ou do hipertexto, com destaque em dois volumes para comentários sobre o fato de que a tela do computador pode ser compreendida como um “veículo portador do texto”. Há também uma notícia veiculada em um jornal eletrônico em que é possível verificar uma exposição do *layout* da página eletrônica, mas sem maiores reflexões, visto que o foco é na estrutura composicional. O objetivo principal era demonstrar que há elementos da diagramação que se mantêm na circulação da notícia no jornal impresso, na revista e na tela do computador.

Infelizmente, as três formas de tratamento encontradas não garantiram nenhum tipo de atividade escolar reflexiva e sistematizada sobre as práticas de letramento digital. Sites são indicados sem nenhum objetivo de consulta ou reflexão metacognitiva sobre os percursos de leitura do hipertexto, assim como a notícia do jornal eletrônico – que poderia constituir um rico objeto de discussão crítica na esfera escolar<sup>11</sup> – ainda não é trabalhada. A notícia “*Clean up Day* une mergulhadores para limpeza do fundo do mar”, publicada no [webventure.estadao.com.br](http://webventure.estadao.com.br), é transcrita para o LDP e as questões não exploram qualquer elemento

---

<sup>11</sup> Ver, por exemplo, a recente discussão de Rojo e Barbosa (2014).

da prática de letramento da esfera digital, dando prioridade a localização de elementos explícitos no texto “Como você já sabe, há elementos que não podem faltar numa notícia. Localize-os nessa notícia sobre o Clean up Day” (p.196). Navegar e ler jornais digitais pode constituir em práticas de letramento digital possíveis de ser trabalhadas, comparando de fato versões impressas das notícias com as versões digitais. Ribeiro (2013) relata experiências com alunos que mostraram facilidade na navegação em jornais digitais, mas algumas dificuldades para interpretar os textos noticiosos que leram. Conforme a autora: “não basta navegar, é preciso ler. (...) E a escola, até hoje, tem feito poucas incursões no campo da navegação (impressa também), presumindo que isso seja “natural” ou um passo que o leitor dá sem a necessidade de ajuda” (p.84).

A única atividade que sugere de forma mais explícita o uso do computador com Internet é uma pesquisa de dois textos curtos – “em jornais, revistas, publicações para jovens, livros ou sites” (6º ano, p.55). O uso da Internet aparece duas vezes no volume do 9º ano. A primeira vez é como temática da letra da canção “Pela Internet”, do compositor Gilberto Gil. O livro propõe atividades que exploram o léxico da canção, os neologismos (informar), as metáforas e rimas; mostrando, inclusive, a relação intertextual com a canção *Pelo Telefone*, escrita por Donga em 1917. No entanto, não há nenhuma reflexão discursiva da canção ou mesmo atividades que possibilitem elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos, com possibilidades de discutir elementos que se relacionem com: *website, homepage, informação, e-mail, hot-link, site, internet, hacker, Macmilícia*. Sem uma compreensão (inclusive conceitual) de tais elementos, o aluno dificilmente conseguirá compreender e replicar de forma ativa a letra da canção. Tais termos são tratados em um “pequeno glossário de termos da informática” que, infelizmente, não faz com que os alunos se discorde, concorde ou critique as posições assumidas na canção. Por exemplo, todos concordam/compreendem a relação proposta entre a milícia e a linha de computadores da marca *Apple*? Como os alunos compreendem “Macmilícia”, por exemplo?



## @ - Práticas de letramento digital na coleção *Singular & Plural* (2014-2016)

A coleção *Singular & Plural* organiza-se em torno de três eixos de ensino: leitura, produção de textos e estudos de linguagem. Todos os volumes encontram-se organizados em três Unidades Temáticas (Unidade 1 – Mudanças e Transformações; Unidade 2 – Diversidade Cultural e Unidade 3 – Problemas Nacionais e Internacionais), que, por sua vez, são constituídas por 02 capítulos. Além disso, cada volume apresenta 02 capítulos específicos para práticas de leitura literária e três unidades de conhecimentos de língua(gem). Os temas apresentados nos 24 capítulos priorizam a formação de jovens para o uso e reflexão de diversos gêneros do discurso: diário, romance, esquete, reportagens, entrevistas, gráficos, tabelas, exposição oral, debate, carta de reclamação e solicitação, crônica, cordel, poema, currículo, entrevista profissional etc. A literatura recebe destaque nos capítulos temáticos, mas também é contemplada no Caderno de Práticas de Literatura. Assim, percebe-se que há um projeto didático que prioriza o trabalho com a diversidade de temas, textos e gêneros ao longo da coleção.

Em relação à coletânea de textos para leitura, chama atenção o fato de que há uma grande quantidade de textos (quase 50% da coletânea) que foram retirados de sites da Internet, especialmente daqueles que tratam de elementos da cultura juvenil. Quando isso acontece, é comum que o projeto gráfico-editorial mantenha a configuração e o *design* das páginas da Web, como uma estratégia discursiva de mostrar que aqueles textos circulam na sociedade em outros formatos e mídias. Muitas atividades, inclusive, procuram contextualizar que o texto que será lido foi produzido para/na esfera digital: “o texto que você acabou de ler é um **artigo de opinião**, escrito por um estudante de jornalismo, e foi retirado da revista eletrônica *Teen*, do portal *Guia da Semana*” (7º ano, p.43). Neste sentido, encontramos, nos quatro volumes que compõem a coleção,

algumas reflexões e/ou possibilidades de um trabalho (ainda que pontual) com determinadas práticas de letramento digital.

Quadro 2 – Visão Geral da Coleção Singular & Plural

Ano	Quantidade de Unidades e Projetos	Quantidade de páginas	Quantidade de atividades que exploram o letramento digital	Quantidade de textos ou reflexões sobre o letramento digital	Quantidade de páginas
6º ANO	11	300	01	07	10
7º ANO	11	348	04	09	21
8º ANO	11	308	03	06	15
9º ANO	11	304	02	04	10
Total	44	1260	10	26	56

Em comparação com as possibilidades de contato com práticas de letramento digital, podemos levantar a hipótese de que os alunos que estudarão com a coleção *Singular & Plural* têm mais chances de refletir ou usar gêneros digitais pelas propostas que aparecem ao longo dos volumes. O maior destaque é para as propostas de produção de texto e divulgação em *blogs* ou *sites*, além de exploração de programas para organização de *slides* para exposição oral. Um bom exemplo desse trabalho pedagógico é a discussão sobre mensagens em ambiente de discussão na internet no 7º Ano. O livro informa que “muitos blogs de revistas ou jornais digitais destinados ao público jovem têm uma coluna especial para tratar destes assuntos e um canal aberto para que seus leitores e suas leitoras possam participar, opinando sobre o que leram” (p.49). Partindo desta afirmação, as atividades: (i) retomam os conhecimentos prévios e as práticas de letramento dos alunos em relação à discussão na internet (“você já participou de alguma discussão na internet? Sabe em que tipos de ambiente e com qual finalidade elas

acontecem?); (ii) possibilita a leitura de textos de diferentes sites, inclusive um deles discutindo sobre o uso de software livre e recursos educacionais abertos; (iii) propõem uma discussão sobre os diferentes perfis de internautas e as diferenças de linguagem; (iv) faz análise de algumas mensagens em fórum de discussão sobre o primeiro beijo, discutindo o papel do moderador e do administrador dos fóruns virtuais (ex: deletar mensagens ou finalizar participações); (v) propõe um quadro de discussão sobre questões de ética e regras de participação em ambientes virtuais de discussão etc. Todas essas ações didáticas são seguidas por uma cadeia de atividades que permitem algumas reflexões metacognitivas sobre a participação em fóruns, ampliando a discussão sobre a linguagem utilizada pelos jovens no fórum. A título de exemplificação, transcrevo aqui duas atividades que permitem uma visualização da escrita digital como ferramentas sociais portadoras de sentido, com propósitos comunicativos:

“5. Para um participante que tivesse acabado de entrar neste fórum e que se interessasse por ler as mensagens, por qual delas ele deveria começar, para entendê-las melhor? Explique como você chegou a essa resposta.

6. O que você observa sobre a linguagem usada nas mensagens deste fórum:

a) É uma linguagem mais formal ou informal? Justifique a sua resposta com elementos da mensagem.

b) Todas as mensagens são parecidas em relação à linguagem empregada? Explique.

c) A linguagem usada na produção das mensagens é adequada para o contexto? Por quê?” (7º ano, p.53).

Em outro capítulo, os alunos do 7º ano são convidados a refletir sobre uma carta de reclamação enviada para o site [www.reclameaqui.com.br](http://www.reclameaqui.com.br), solicitando que os alunos discutam a função desse site e o porquê de as pessoas publicarem cartas nele. A sequência de atividades trabalha com questões de interlocução em um site específico, assim como do uso de letras maiúsculas em mensagens

digitais: “por que provavelmente o autor usou letras maiúsculas em uma parte da carta?” (p.122). Percebe-se assim que há atividades de leitura de textos que circulam na esfera digital (cartas, fóruns, notícias, reportagens, postagens), assim como há algumas propostas de produção para além dos muros da sala de aula.

Ao trabalhar com o gênero depoimento, por exemplo, as autoras propõem que os jovens enviem comentários para *blogs* ou sites de revistas juvenis (<http://atrevida.uol.com.br>; <http://todateen.uol.com.br>, <http://atrevidinha.uol.com.br>, entre outras). Indica-se também a possibilidade da sala ou do professor ter um *weblog*, pois assim os jovens “poderão divulgá-los para seus amigos e familiares, que poderão conhecer o resultado do seu trabalho” (p.35). No âmbito da leitura, encontrei propostas que solicitam comparação entre uma reportagem impressa e a versão *on-line* do jornal no intuito de fazer com que os alunos observem semelhanças e diferenças da funcionalidade, do design e da relação com os interlocutores: “por que você acha que a versão *on-line* e a impressa são tão diferentes? Você acha que essa diferença acrescenta ou limita informatividade e atrativos ao texto?” (p.49). As atividades encontradas se caracterizam por pensar os letramentos digitais em relação com outras práticas de leitura e escrita, escolhendo determinadas facetas e saberes para serem explorados na escola. Já é possível vislumbrar nos LDPs um maior espaço para “novos escritos” e “novas tecnologia e ferramentas de leitura-escrita”, convocando “novos letramentos” (ROJO, 2013).

Outro conjunto de estratégias didáticas e editoriais ainda colabora com essa relação entre o trabalho com novas práticas de letramento, pois indicam *blogs*, *sites* ou *links* de vídeos. Ao ler uma crônica do Marcelo Rubens Paiva, a contextualização indica aos alunos que o escritor tem um *blog* (<http://blog.estadao.com.br/marcelo-rubens-paiva/>) e que eles podem explorá-lo. Em alguns volumes, algumas orientações em boxes ou atividades orientam sobre a pesquisa na escola mediada pela Internet, tais como a importância de compreender a qualidade das palavras-chave para uma busca em determinados sites, assim como as diferenças entre

usar as palavras entre aspas para refinar a pesquisa. A questão da confiabilidade das fontes de pesquisa emerge também no trabalho sobre a pesquisa e o resumo para apresentação oral no 9º ano.

Por fim, citamos a escolha de *Singular & Plural* de discutir, através de debates ou reflexões de caráter mais crítico, alguns usos da tecnologia e sua relação com as culturas juvenis e o seu cotidiano. No 6º ano, os alunos discutem o uso do internetês e se as novas formas de escrita na internet prejudicam ou não a escrita dos adolescentes; a Geração Y ou Mobile e as diversas atividades realizadas na internet são alvo de um conjunto de atividades no 8º ano que envolve leitura de gráficos e dossiês para conhecer as práticas culturais de diferentes classes sociais e localizações geográficas; já no 9º ano a questão da pirataria de livros na internet é um dos temas em destaque. A proposta pedagógica em análise contempla, em certo sentido, um posicionamento crítico do aluno leitor-escritor-internauta, fazendo com que se torne sujeito de sua ação.

### ☺ - Fechando o arquivo

Ao longo do artigo, a questão das escolhas curriculares dos LPDs aprovados nas últimas edições do PNL D e sua inter-relação com as práticas de letramento digital foram alvo da análise de duas coleções no intuito de compreender o tratamento editorial e pedagógico, levando em consideração as escolhas de uma escola pública para jovens que frequentam o Ensino Fundamental II. Como não há objetos de ensino pré-definidos pelo Ministério da Educação para cada ano escolar, as propostas didáticas dos livros didáticos acabam constituindo como um referencial comum para todo o território. Levanto, então, a hipótese de que o que diferencia as coleções é o tratamento didático, metodológico e editorial dado a cada objeto de ensino no âmbito de seu projeto didático autoral, além do projeto gráfico. As resenhas do Guia Nacional do Livro Didático apresentam de forma bastante geral e abrangente os eixos de ensino, trazendo poucas informações sobre o tratamento dado

aos objetos de ensino. Tal efeito de homogeneidade é bastante visível ao lermos os comentários sobre as práticas de letramento digital nas coleções sobre a forma como são tratados.

Guiado mais por perguntas/inquietações (a-h), procurei indícios desse tratamento no Guia Nacional do Livro Didático, nos sumários e links disponíveis das obras, assim como na análise mais detalhada de duas coleções, compostas por 04 volumes. As análises demonstraram – especialmente no caso da coleção *Tudo é Linguagem* (PNLD-2011) – que as mudanças nas formas de interação que ocorrem fora da escola ainda têm impactado pouco o currículo prescrito para o ensino de língua portuguesa, cujo foco central continua sendo as obras impressas com destaque para a literatura e o campo do jornalismo. O *hipertexto* e a *hipermídia* quase não foram destacados como objetos de ensino, com exceção de um início de discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os jornais impressos e digitais em ambas as coleções. No caso da coleção *Singular & Plural*, algumas atividades de produção textual são sugeridas para que utilizem o *weblog* como forma de ampliação da circulação dos enunciados, além de uma reflexão mais sistemática sobre o uso de fóruns de discussão na internet. Ao fazer tal aposta curricular, algumas questões éticas (moderação dos fóruns, por exemplo) ou linguísticas (uso da linguagem em sites voltados para o jovem) emergem ainda que de forma muito situada e pontual.

No entanto, se levarmos em consideração toda a produção acadêmica dos últimos 15 anos em torno da relação entre as questões de língua(gem) e a educação formal, especialmente no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educomunicação, fica visível que há lacunas na própria avaliação oficial dos LDPs, uma vez que não avalia de **forma explícita** o uso das novas tecnologias e/ou reflexões sobre o impacto delas no nosso cotidiano; mantendo critérios mais amplos que podem silenciar determinados objetos de ensino.

Se levarmos em consideração que selecionar é imprescindível, pois não podemos ensinar tudo na escola; a escolha dos objetos de ensino, em uma disciplina em que as práticas de letramento da

cultura impressa são prioritárias e hegemônicas, torna-se algo central. Acredito que as decisões sobre quais práticas de letramentos digitais enfatizar, quais temáticas trazer e quais ferramentas podem ser exploradas, levando em consideração a realidade das escolas públicas – torna-se um desafio para professores, autores de livros didáticos impressos/digitais e para as próprias políticas públicas. Ao mesmo tempo, ao tomar como referências as práticas sociais que os alunos se engajam no cotidiano, levando em consideração o *hipertexto* e a *hipermídia*, possivelmente teremos um ensino mais crítico e reflexivo das práticas discursivas de linguagem. Com bem defende Rojo (2013), torna-se necessário tentar compatibilizar as exigências sociais da contemporaneidade com as práticas escolares, mesmo sabendo que os processos de aprendizagem se dão de formas diferentes, mas complementares. De um lado é importante legitimar, conhecer e validar as experiências de letramento digital que os alunos trazem para escola; por outro é importante também construir conhecimentos, metalinguagem e relações curriculares que desafiem os jovens a construir redes mais sólidas e ações conscientes de suas atividades no âmbito complexo da esfera digital.

## Referências

- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: Roxane Rojo (org.) *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto; COSTA VAL, Maria da Graça. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.) **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- BRAGA, Denise. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

- BRASIL. *Guia de livros didáticos*; PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BUZATO, Marcelo. Letramento e inclusão digital: do estado-nação à era das TIC. In: **DELTA**. Vol. 25, Nº 01, São Paulo, 2009.
- BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BUNZEN, Clecio. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Dissertação de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- BUNZEN, Clecio. O tratamento das TICs nas coleções de alfabetização. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Sorocaba, SP, 2011.
- BUNZEN, Clecio; MAXIMO, Jéssica. O gênero “debate” em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011. In: **Eutomia**, Recife, 11 (1): 362-385, Jan./Jun. 2013.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- CAIADO, Roberta. MORAIS, Artur. Livros Didáticos de Língua Portuguesa: tratamento dado aos materiais textuais relacionados às Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. In: **Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/RobertaCaiado&Artur-Morais.pdf>
- COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, Carla; SANTOS, Else. O livro didático como agente de letramento digital. In: Maria da Graça Costa Val (Org.) **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: Maria Teresa de Assunção Freitas e



Sérgio Roberto Costa (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, pp.37-44, 2006.

DIONISIO, Angela; VASCONCELOS, Leila. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Aracy; MACHADO, Maria Zélia; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia (Orgs.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas Tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. A importância do Design na leitura. In: Carla Coscarelli (Orgs.) **Leituras sobre a leitura**. Belo Horizonte: Editora Vereda, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria; SOBRINHO, Jerônimo; SILVA, Rogério. (Orgs.). *Leitura e escrita em movimento*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: Roxane Rojo (Org.) *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. Gêneros jornalísticos e novos letramentos: novo ethos, curadoria, redistribuição. In: Lia Seixas e Najara Pinheiro (Orgs.) **Um diálogo entre Comunicação e Linguística**. São Paulo: Editora Insular, 2014.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: Inês Signorini (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, pp. 47-72, 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

# Livro didático de Português: a participação do linguista como autor

Graziela Lucci de Angelo (UFSM)

Nos fins dos anos 1970, na confluência de uma escola de acesso democratizado, da emergência de um discurso de renovação sobre o ensino de língua materna<sup>1</sup>, e da circulação de um livro didático de língua portuguesa reconfigurado em duas versões — a do aluno e a do professor —, é publicada uma coleção didática denominada *Português Oral e Escrito*, pela Editora Nacional, a partir de 1977, destinada às quatro séries finais do antigo primeiro grau (hoje ensino fundamental II), obra que, diferentemente das que circulavam na época, é assinada por um linguista, o professor Dino Preti, docente da Universidade de São Paulo naquele período.

Interessada em compreender a relação que se estabelece entre essa publicação e o processo de reformulação do ensino de língua portuguesa, em andamento naquele período, também em mãos dos linguistas, é que esse trabalho se coloca. A especificidade da autoria dessa coleção, tendo à frente um nome de destaque da linguística nacional, permite que se coloquem algumas questões: que dizer é produzido pelo linguista na posição de elaborador de livro didático de português nos anos 70? Como essa publicação responde ao discurso de renovação no ensino de língua materna advindo da esfera acadêmica? Que relação entre o discurso dos linguistas, ensino de língua portuguesa e livro didático passa a se estabelecer nessas condições? Como essa proposta didática autoral (Bunzen, 2009) se articula com a tradição desse ensino? Como essa coleção se articula com os documentos e programas oficiais para o ensino de língua portuguesa publicados no período de sua produção?

---

<sup>1</sup> Proposta de reformulação que circulava, por exemplo, em artigos de linguistas, em cursos de atualização para professores, em documento oficial para o ensino de língua portuguesa.

Para responder a essas questões, o trabalho a ser apresentado se ampara na perspectiva sócio-histórica dialógica bakhtiniana, que toma a linguagem como um fenômeno sempre estratificado, fundamentalmente saturado pelos índices sociais de valor. Tal abordagem defende a ideia de que toda expressão, todo enunciado tem como centro organizador o meio social em que se insere o indivíduo, de forma que todo dizer sempre se orienta para o “já-dito”, como uma réplica de uma memória construída socialmente; sempre se orienta para uma resposta e se constitui como ponto de convergência de múltiplas vozes sociais.

Trabalhar nessa perspectiva é entender que o enunciado não é uma unidade da língua, na visão saussureana, mas da comunicação verbal e, por isso, não possui uma significação, mas um sentido que se relaciona com um juízo de valor, com uma postura axiológica, uma compreensão ativa do sujeito. Assim, essa pesquisa, alicerçada nessa base teórica, alinha-se a uma abordagem interpretativista, diante de textos produzidos por um sujeito historicamente situado (um linguista em questão), que “falam” a um outro sujeito (o pesquisador), que procura compreendê-los não como objetos mudos, reificados, mas como enunciados prenes de sentido.

Este trabalho, de cunho qualitativo, entende a reflexão a ser feita como uma resposta avaliativa por parte do pesquisador frente aos textos com que se defronta, o corpus de pesquisa, compreendendo-os na articulação com o contexto sócio-ideológico mais amplo em que são produzidos.

### **A coleção didática *Português Oral e Escrito***

Nas primeiras páginas da coleção, são apresentadas informações de que ela se inclui na área de Comunicação e Expressão, além de dados biográficos do autor. Tais dados<sup>2</sup> esclarecem, dentre outros aspectos, que o autor é, naquele

---

<sup>2</sup> A obra informa que o autor, Dino Preti, é formado em Letras pela USP; foi o primeiro colocado no Concurso de Ingresso ao Magistério Secundário Oficial do

momento, um professor com experiência nos três graus de ensino (primeiro, segundo e terceiro graus<sup>3</sup>) e também um pesquisador-linguista renomado de uma das mais destacadas instituições de ensino superior do país, a USP. É desse lugar de prestígio intelectual como sujeito altamente letrado, pesquisador da área da Sociolinguística e experiente na carreira docente, que Preti se credencia como autor de coleção didática de língua portuguesa.

O exame da coleção faz ver que ela é acompanhada de um encarte dirigido ao professor, independentemente de ser um livro do aluno ou do professor. É sobre esse material — o encarte —, o mesmo para qualquer uma das séries da coleção, que o presente trabalho irá se deter, tomando-o como corpus de pesquisa. Entendo que esse texto, de caráter introdutório, possa ser um local produtivo de observação sobre o dizer do autor, por se colocar como uma primeira interlocução entre autor-linguista e professor-leitor, um lugar de antecipação e de defesa de encaminhamentos que posteriormente poderão se concretizar no desenvolvimento de toda a obra. Esclareço, entretanto, que não tenho por objetivo verificar a coerência entre posturas defendidas nesse encarte e o trabalho de fato realizado pelo autor no interior das suas unidades. Atenho-me a ler o encarte, por entender que ele possa sinalizar possíveis vínculos que, nos anos 1970, são estabelecidos por um linguista e o processo em andamento de renovação do ensino de língua portuguesa.

---

Estado de São Paulo, em 1966; coautor do Curso de Madureza (nível médio), área de Português, divulgado pela Fundação Padre Anchieta; assessor de ensino de Português por quatro anos nessa mesma fundação; professor de primeiro e segundo graus na rede particular de ensino; professor no ensino superior no Mackenzie e na ECA-USP; mestre pela USP em 1969; doutor pela USP em 1972, na área da Sociolinguística, cuja tese foi publicada pela Companhia Editora Nacional sob o título de *Sociolinguística: os níveis de fala*; professor do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no período de publicação da obra; assessor técnico em São Paulo do Projeto NURC (Norma Urbana Culta); colaborador na imprensa paulistana e em revistas de língua e literatura.

<sup>3</sup>Terminologia utilizada no período de vigência da LDB 5692/71. Os primeiro e segundo graus equivalem ao ensino básico e o terceiro grau, ao ensino superior.

O encarte tem quatro páginas, compostas por duas colunas cada uma delas. No alto da primeira página está colocado o nome da coleção, *Português Oral e Escrito*, acrescido de um número que corresponde à série do 1º grau a que o livro didático se destina, além do nome do autor da coleção. Trata-se basicamente de um mesmo texto introdutório, ou seja, um mesmo encarte para os livros de 5ª a 8ª séries, intitulado “A orientação da obra”, que inclui partes assim denominadas: objetivos, plano didático da obra (com várias subdivisões) e a distribuição da matéria no ano letivo (única parte específica a cada série).

### **Lendo e respondendo**

Concebendo o livro didático como um objeto cultural multifacetado, conforme Bunzen (2005), entendo que o encarte que o acompanha é uma dessas muitas faces que o constituem, também a produzir sentidos no processo de compreensão desse objeto cultural. Como ele é o corpus de pesquisa deste trabalho, passo, a seguir, a realizar uma leitura desse material, que poderá trazer subsídios para que possamos responder às perguntas inicialmente colocadas.

Se nos concentramos inicialmente no título da coleção, percebemos que ele tem algo a nos dizer: faz referência às duas modalidades da língua, oral e escrita, e as apresenta numa determinada ordem, o que nos leva sem dificuldades a fazer vínculos com os conhecimentos linguísticos de linha estrutural dos anos 60 e 70 no Brasil, que se voltam para o estudo dessas modalidades, e esclarecem que a realidade primeira de uma língua é a falada. Como a oralidade, nessas décadas, é reconhecida como objeto de investigação legítimo numa abordagem científica da linguagem, deveria, da mesma forma, ter seu espaço garantido também no ensino de língua projetado por um linguista que se filia aos estudos linguísticos dessa época.

Assim, percebemos que o título anuncia uma forma de conceber a língua e uma forma correspondente de conceber o ensino de

língua, contemplando as duas modalidades, e sugerindo que a escrita seja precedida pela oralidade, há muito tempo numa posição tímida (com o abandono das práticas da retórica), quando não inexistente no ensino de língua portuguesa anterior à década de 70 (Soares, 2002).

Da leitura dos cinco primeiros parágrafos que compõem a abertura do encarte, algumas passagens merecem ser destacadas, pois vão sinalizando ao professor-leitor o dizer do autor em relação à elaboração da coleção didática.

Ao iniciar com a passagem “Esta coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares que se vêm processando em toda escola brasileira” (p.1), é possível reconhecer o momento histórico da sua produção, aquele das reformas curriculares, sob determinação da Lei 5692/71, texto oficial que reorientou o ensino brasileiro, reorganizou e renomeou as áreas de estudo do que passou a se denominar ensino de primeiro e segundo graus. É também no período de vigência dessa lei que a disciplina Língua Portuguesa passou a se chamar Comunicação e Expressão.

Além dessa legislação educacional maior, há que se lembrar, também, de uma outra publicação, os *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*, voltada aos professores da escola paulista de primeiro grau, e publicada em 1975 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, contemplando guias específicos para sete disciplinas. Aquele dirigido ao ensino de língua portuguesa, assessorado pelo linguista Carlos Franchi, da Unicamp, foi o primeiro documento oficial produzido com base nos conhecimentos linguísticos no país.

Quando o autor vincula a produção de sua coleção aos processos de reformulação em andamento (“Esta coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares”), embora não faça menção explícita aos documentos que amparam tais reformas, deixa claro ao leitor que essa coleção é um material didático atualizado, porque sintonizado com as exigências educacionais daquele momento, e, por isso, certamente útil às necessidades do professor à procura de saídas para se adequar ao ritmo de mudanças implementadas tanto na esfera educacional mais ampla quanto na

mais específica, disciplinar. É assim, imprimindo credibilidade à coleção, que o autor abre o primeiro parágrafo de seu encarte.

Um segundo ponto a considerar diz respeito à visão deixada explícita pelo autor sobre a forma como deve ser entendida a sua obra em termos da base teórica e metodológica: “Muito mais do que uma obra teórica, entendemos este trabalho como uma orientação de TREINAMENTO, que visa a desenvolver as aptidões do aluno para ouvir, falar, ler e escrever a língua portuguesa” (grifo do autor), através de “uma técnica de estruturas linguísticas repetidas ou variadas, através de MODELOS previamente solucionados” (p. 1) (grifo do autor). Suas palavras sinalizam que a elaboração da coleção está sintonizada com uma abordagem behaviorista de aprendizagem, moderna para a época, associada à visão teórica estrutural dos estudos da linguagem, que entendia que a aprendizagem de língua se dava através de modelos variados, de treinamento, repetição que levam o aluno a desenvolver sua linguagem oral e escrita<sup>4</sup>. Pode-se perceber que o dizer do autor mais uma vez qualifica a obra, pela consonância com teorias de ensino de língua defendidas no período, embora esclareça que o lugar de onde fale não seja o da Linguística Aplicada (“evitamos fazer Linguística Aplicada”), muito provavelmente em função de ser um pesquisador já reconhecido em outra área dos estudos linguísticos no Brasil, a Sociolinguística.

Mais um ponto a ser observado se refere a como o autor compreende a função da sua obra didática no trabalho docente:

Apesar de tudo, continuamos pensando que a obra, embora planejada com todo o carinho, destina-se, como qualquer outra do gênero, a ser apenas UM INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR, não dispensando sua atuação, mas colaborando para torná-la mais eficiente e original e menos rotineira. (grifos do autor)

---

<sup>4</sup> Complementa o autor que as dificuldades que possam advir para “certos níveis de classe de ensino” poderão ser resolvidas com o auxílio do professor através da intensificação de exercícios que possibilitarão aos poucos que formas menos usuais se tornem familiares “integrando-se normalmente em sua linguagem oral ou escrita” (p. 1).

Nessa passagem, o autor explicita e reitera (“**continuamos pensando**”) sua visão de livro didático em geral e, conseqüentemente, a natureza da sua própria produção, destacando ao professor-leitor, em letras maiúsculas, que ela é não mais que um instrumento à sua disposição, com o intuito de colaborar para melhor diversificar o trabalho docente, sem dispensar sua atuação.

Em meio à circulação de críticas negativas, presentes naquele período, voltadas à função e uso do livro didático; é possível compreender a preocupação do autor em trazer essa questão já para o início do encarte. Explicitando que a sua compreensão de livro didático não se alinha à anulação do papel do professor em sala de aula como refém desse material, ele indiretamente abre espaço para que a sua coleção seja entendida como alternativa positiva para o professor, um instrumento a seu favor, um meio de trabalho sintonizado com as pesquisas linguísticas do período e um caminho apropriado para se ajustar às reformas curriculares em andamento.

Após breve introdução, o encarte introduz os *Objetivos* da coleção: “o aprimoramento cultural do aluno, sua melhor integração na comunidade em que vive”; e, para alcançá-los, diz o autor que “o importante seria capacitá-lo para entender-se com seus semelhantes, de maneira cada vez mais eficiente, através de seu primordial meio de comunicação e expressão: a língua que fala”. É possível perceber que os objetivos da coleção estão sintonizados com as determinações da legislação maior da educação do país no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, conteúdo específico da matéria Comunicação e Expressão, conforme denominação da época.

Para concretizar tais objetivos, o autor apresenta o *Plano Didático da Obra*, com as partes que o compõem: “Cada livro compõe-se basicamente de quatro unidades, destinadas a igual número de períodos letivos” (quatro bimestres). Cada unidade, por sua vez, é subdividida em 7 partes, a saber: 1. Texto para leitura e interpretação com comentários à margem; 2. Breves notícias sobre o autor e a obra; 3. Exercícios sobre o vocabulário do texto; 4. Exercícios de interpretação do texto; 5. Treinamento oral; 6. Treinamento escrito; 7. Atividades de comunicação e expressão.



Ao esclarecer cada etapa desse plano, Preti vai aos poucos construindo simultaneamente a imagem do destinatário da coleção, o professor de LP, e, principalmente e mais uma vez, da própria coleção. Em relação a esse profissional, projeta alguém que, por sua ação pessoal, poderá optar por seguir ou não tal plano (“um plano didático que o professor poderá acompanhar”), assim como poderá alterá-lo, “enriquecendo-o com sua experiência pessoal e adequando-o às condições de sua classe” (p.2).

Ao mesmo tempo em que projeta um professor como alguém que age, interfere na obra, enriquecendo-a, fazendo do livro didático um *instrumento* a seu favor — tal qual é entendido pelo autor e deve ser entendido também pelo professor — ele procura fazer crer que esse agir é proporcionado porque a própria obra didática “oferece suficiente ‘abertura’ sem a qual não seria possível uma didática pessoal e eficiente”. Trata-se, portanto, de um dizer do autor que, em construindo uma imagem positiva do professor, constrói também uma imagem positiva da coleção didática, aspecto de importância a ser apresentado ao leitor num texto introdutório, pois mais qualifica a obra que o professor poderá, num momento posterior, vir a adotar.

Para que o professor possa conhecer esse *Plano*, o autor detalha uma a uma as suas várias partes.

O primeiro tópico é *Texto para leitura e interpretação*, que, no conjunto de cada livro, vem compor a antologia a ser trabalhada, com doze textos mais quatro suplementares. Esclarece que esses textos são de assuntos variados, de épocas e de regiões brasileiras diferentes, de valor literário — mas não em detrimento do universo do aluno (Faraco, 1984)— de níveis linguísticos diferentes, mais populares e mais cultos, expondo, assim, que defende uma determinada visão de língua a ser ensinada como um conjunto de variedades linguísticas, visão defendida pela sociolinguística.

Embora o autor dê espaço para uma breve exposição ao leitor sobre os níveis de linguagem (ou registros)<sup>5</sup>, anunciando mais uma vez seu lugar teórico, deixa claro que é de responsabilidade do professor “mostrar ao aluno a necessidade que ele tem de atingir os *níveis* mais cultos da linguagem”, demonstrando dessa forma uma determinada concepção de ensino de língua, que, mesmo concebendo a língua como uma realidade heterogênea, multifacetada, entende como necessário o domínio dos níveis cultos da linguagem por parte do aluno.

Incluída ainda nessa parte são apresentadas sugestões de ordem metodológica na condução dos textos, de forma a marcar mais uma vez que a obra se abre às decisões do professor, através de uma seleção lexical em que o autor se resguarda de se colocar como aquele que dirige as ações do professor:

Sugerimos que o professor processe uma leitura em voz alta, inicialmente, seguida da leitura silenciosa da classe. Depois, conforme o texto, pode-se fazer uma leitura dramatizada, com a participação de vários alunos, como em geral se sugere nos trabalhos de comunicação e expressão.

Em seguida, pensamos que se deva proceder à discussão do texto, precedida do estudo do vocabulário. (p.2)

O segundo elemento do plano didático, ainda com o trabalho com o texto, é *Breve notícia sobre o autor e sua obra*, que se apresenta como uma “pequena biografia que acompanha cada lição”. Vale atentar para a compreensão que o autor tem sobre essas informações e que precisam estar claras também para o professor: elas são um ponto de partida para possíveis investigações “sobre algumas obras

---

<sup>5</sup> “Os textos escolhidos demonstram a variedade de *níveis* linguísticos (ou registros), particularmente na fala das personagens. Essas variações, conforme se sabe, são devidas a fatores diversos, como, por exemplo, a cultura, a idade, o sexo, a profissão, o *status* do falante, bem como à *situação* em que o diálogo ocorre. Comentários à margem do texto lembram ao aluno o problema dos *níveis* mais populares da linguagem, as estruturas e vocabulário tipicamente coloquiais” (grifos no texto) (p.2).

ou temas sugeridos pelo professor” (grifo meu) e não um conjunto de informações para “levar o aluno à decoração de seus dados”, o que sinaliza uma posição contrária em relação à utilização de memorização no ensino de língua<sup>6</sup>.

O terceiro tópico *O sentido das palavras*, segundo o autor, amplia um trabalho com o vocabulário do texto, já iniciado à margem dos textos estudados. Também aqui Preti dá espaço para a questão dos níveis de linguagem, que, trabalhados na obra através de “possíveis exercícios tendo por base a linguagem culta ou a coloquial”, ajudam “o aluno a compreender, nas suas limitações, o problema básico da variação linguística”. Nessa passagem o autor, como sociolinguista que é, vê na variação linguística algo básico, incontornável para se entender uma língua e, por isso, necessariamente deveria ser levada em conta na situação de ensino, para que o aluno possa compreendê-la. Fica explícito na passagem que é o aluno, não professor, que precisa compreender essa questão, pressupondo-a já vencida por parte do docente. Novamente se coloca uma imagem positiva do professor, como alguém conhecedor das noções teóricas de variação linguística e de língua a ela vinculada, concepções básicas do processo de renovação do ensino de Língua Portuguesa, já presentes nos Guias Curriculares naquele período. Fica uma questão colocada: seria a imagem positiva projetada de professor de Língua Portuguesa uma estratégia do autor para melhor conseguir a adesão dos professores às novidades da linguística?

O quarto tópico *O sentido do texto* mais uma vez reforça a imagem de a coleção ser um espaço para a ação do professor e não um direcionamento a ser seguido por esse profissional de forma estreita. Embora o autor não deixe de apresentar seus posicionamentos quanto à metodologia de ensino de Língua Portuguesa, à forma de como entender um texto (“Cada texto deveria, em princípio, ser discutido pelos alunos na classe. Esse debate, que é básico para se compreender a ‘abertura’ que cada texto oferece”), deixa claro que as respostas apresentadas no Livro do

---

<sup>6</sup> Essa mesma compreensão já estava também colocada por Faraco (1984).

Professor se colocam como sugestões, “representam apenas opções, que poderão ser aceitas ou não” (p. 2), colocando dessa forma o professor como centro da condução do processo de ensino e não o livro didático.

*Treinamento oral* é o quinto tópico do plano didático da obra. Como o próprio nome diz, trata-se de “treinar o aluno na aquisição de novas estruturas, novas formas linguísticas, muitas vezes opostas às coloquiais, mas não raro englobando estas também.” (p. 2). Além desse objetivo, estes “trabalhos assessoriamente têm ainda um efeito importante sobre o aluno, no sentido de desinibi-lo e fazê-lo falar, comunicar-se com colegas, utilizando as estruturas e vocabulários propostos pelos exercícios”. Tal metodologia de ensino de base estrutural, de aporte behaviorista, é entendida como forma de capacitar o aluno para o processo comunicativo. Embora esse trabalho seja novo no interior de uma coleção didática naquele período, tratava a oralidade não como exercício da manifestação oral espontânea do aluno, mas apenas enquanto *treinamento* de novas estruturas através de modelos solucionados, “aplicando a técnica de exercícios estruturais (repetição, substituição, ampliação, redução, correlação etc)”.

O tópico *Treinamento escrito*, posterior à oralidade (sequência que retoma a ordem apresentada no próprio título da coleção, *Português Oral e Escrito*), segundo o autor, “dá ênfase à linguagem escrita, à ortografia, ao conhecimento mais em profundidade das estruturas usuais da língua, iniciando-se o aluno no exame, na observação dos fenômenos linguísticos” (p. 3). Através de exercícios, trabalha-se um programa gramatical que progressivamente trata de “problemas sintáticos mais importantes da língua”, “classes de palavras e sua flexão”, ortografia, comparação entre níveis de língua e revisão gramatical. Esse trabalho gramatical, sob a forma de *treinamento escrito* sistemático, inclui “um apanhado da teoria gramatical” ao lado de exercícios mais complexos, cujo conteúdo, segundo o autor, poderá ser ampliado dependendo do nível da turma, mais uma vez, a critério do professor. Fica muito clara sua posição favorável relativa à inclusão da gramática num curso de português como meio de despertar a reflexão do aluno sobre os

problemas da linguagem: “Acreditamos que todo programa de português deve funcionar com um programa gramatical mínimo”. Ainda tentando orientar o professor em termos da superação das dificuldades que o aluno poderá encontrar em certos exercícios, uma possível saída, segundo o autor, é “intensificá-los, ampliando os exemplos, até se tornarem familiares ao aluno”, numa demonstração clara de crença na repetição de modelos para solucionar dificuldades dos alunos, ou seja, num processo de *treinamento*.

O último tópico do plano didático denomina-se *Atividades de Comunicação e Expressão* no qual o autor explicita sua compreensão sobre uma nova concepção de ensino de Língua Portuguesa, que afasta determinadas posturas entendidas como ultrapassadas, e traz outras —ideias da ciência linguística, da Teoria da Comunicação — percebidas naquele momento como inovadoras. Segundo o autor, uma postura a afastar diz respeito à compreensão de que uma aula de português seja reduzida ao ensino da gramática. Embora não descartando o ensino gramatical, entende que outras atividades, como as que denomina *Atividades de Comunicação e Expressão*, devem ser incluídas, para que uma aula de Língua Portuguesa seja compatível com os novos tempos:

A nosso ver, realiza orientação consciente e moderna, o professor que ensina, em sala de aula, a leitura ou dramatização de um texto; que orienta e corrige um coral de jograis; que faz gravações, demonstrando à classe os recursos da comunicação sonora; que dirige uma pesquisa em jornais e revistas; que mostra as virtudes de uma comunicação visual associada à linguística, analisando, por exemplo, um número de jornal, previamente adquirido pela classe; e outras tantas atividades que fazem parte de uma filosofia de aula que elege a sala de aula como lugar ideal para a aprendizagem.

Incluindo mais de cem trabalhos de comunicação e expressão em cada volume da coleção, salienta o autor que cabe ao professor, também nessas atividades, a condução desse processo, escolhendo as que melhor se adequarem ao contexto sociocultural em que são

realizadas. Informa também que está “hoje completamente superada” a ideia de que trabalhar com atividades de comunicação e expressão seja sinônimo de “matar aula”, sinalizando que o período de resistência à inclusão de atividades outras que não as legitimadas no ensino tradicional de língua era uma etapa já vencida nos anos 70. É possível perceber nessas palavras do autor muito mais que uma informação aos professores, mas uma estratégia de convencimento para impulsionar o docente a aderir a uma nova forma de conceber o ensino de língua portuguesa que previa não só o trabalho com a comunicação linguística num espectro amplo (ou seja, não somente o texto escrito literário como referência), mas também outras formas de comunicação como, por exemplo, a visual, sonora, cênica, todas entendidas como pontos de ancoragem legítimas para o ensino de língua materna.

Fechando o encarte encontra-se a parte denominada “A distribuição da matéria no ano letivo”, em que o autor traz uma síntese do que vai ser trabalhado numa determinada série assim como a distribuição de conteúdos, também apresentada como uma sugestão ao professor (“Sugerimos, pois, a seguinte distribuição”). Cada livro é composto por quatro unidades, com três lições cada uma, e cada unidade (correspondente a um bimestre) integra o estudo de textos, treinamento oral e escrito, atividades de comunicação e expressão e leitura suplementar. Fica assim detalhada a estrutura de uma unidade a constituir uma proposta de ensino de língua portuguesa pelo olhar de um linguista em fins dos anos 70 no país.

## **Respondendo e avaliando**

Após uma leitura e alguns comentários sobre o encarte da coleção didática *Português Oral e Escrito*, a partir de pontos que se sobressaem, ou, mais especificamente, pontos que nos “falam” no processo interativo entre leitor/autor de um texto, podemos voltar às questões iniciais que se colocaram para este trabalho, tentando respondê-las à luz do referencial teórico adotado. Segundo essa

abordagem, responder é avaliar axiologicamente os textos/enunciados com os quais nos deparamos, articulados no contexto sócio-histórico de sua produção. O texto de Dino Preti, entendido como um enunciado, fruto das suas condições de produção, é interpretado na relação que vai estabelecendo com outros enunciados com os quais mantém relações de sentido.

Com base nessa leitura, entendida como uma interpretação, uma resposta possível sempre avaliativa frente ao material sógnico que se apresenta diante do pesquisador, podemos perceber que o enunciado de Preti estabelece uma relação de acolhimento com alguns documentos oficiais que circulavam nesse mesmo período, textos que anunciavam mudanças, reformas curriculares, seja de caráter educacional mais geral (a lei 5692/71), seja mais específico (Guias Curriculares para o ensino de 1º grau), a serem implementadas naquela época. De forma geral, podemos dizer que a visão de língua, de ensino de língua e o objetivo desse ensino estão sintonizados com o que preveem um ou outro desses textos oficiais.

Se examinarmos mais de perto a relação que se estabelece entre o enunciado de Preti e o do processo de renovação do ensino de Língua Portuguesa proposto pelos linguistas nos anos 70, podemos dizer que entre eles se estabelece uma relação de convergência, pela inclusão de determinados conceitos científicos “pedagogicamente relevantes” (Ilari, 2009) — a noção de língua como realidade heterogênea, os níveis linguísticos (ou registros), a noção de variação linguística — de conhecimentos da Teoria da Comunicação, e de um aporte metodológico estrutural para o ensino de língua, através da atividade central de *treinamento*, com exercícios sistemáticos realizados através de modelos.

Essa convergência de sentidos também é percebida na elaboração e organização do plano didático da obra, seja pela escolha de textos da antologia — com assuntos e épocas variados, “com predominância dos assuntos e autores contemporâneos”, textos regionais, textos mais voltados ao universo do aluno —, pelos exercícios propostos com linguagem culta ou coloquial, seja pelo trabalho com exercícios estruturais orais e escritos, assim como por

um grande número de propostas de atividades de comunicação e expressão.

Um outro aspecto a se avaliar diz respeito à articulação entre a proposta didática autoral (Bunzen, 2009) de Preti, anunciada no encarte da coleção, e o enunciado da tradição do ensino de língua portuguesa. O que se pode notar é que se estabelece uma relação de continuidade parcial com essa tradição, isto porque os objetos de ensino — leitura, oralidade, escrita e gramática — permanecem os mesmos; o trabalho com o ensino gramatical, centro da tradição do ensino, continua contemplando problemas de sintaxe, “um estudo progressivo das classes gramaticais e de sua flexão, um trabalho contínuo com a ortografia”, “um apanhado da teoria gramatical” embora esse trabalho seja apresentado não sob a forma tradicional (exposição de conteúdo específico, exemplos, exercícios) mas reconfigurado numa outra metodologia de ensino, através de exercícios estruturais modelares, de treinamento oral ou escrito. Certamente a não continuidade com a tradição fica por conta da ampliação do espaço destinado à oralidade, o trabalho com os níveis de linguagem através, por exemplo, de “uma comparação constante entre os níveis de língua” e, principalmente, a inclusão de grande número de exercícios que levam em consideração outras formas de expressão que não só a linguística (mímica, dramatização, comunicação sonora, visual) e o trabalho com textos que não só os literários (por exemplo, o trabalho com jornais e revistas em sala de aula).

Embora se estabeleça uma relação de convergência entre o enunciado de Preti e o da renovação do ensino de língua portuguesa proposto pelos linguistas dos anos 70, de abordagem estrutural e sociolinguística, esse mesmo enunciado estabelece uma relação de distanciamento em relação ao da renovação do ensino de língua dos anos 80, cujas ideias básicas se acham agrupadas e publicadas em 1984 no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, um dos responsáveis pelo discurso pró-alteração do ensino de língua materna naquele período, denominado por Pietri (2003) de *discurso da mudança*.



Essa relação de distanciamento se explica em termos da concepção de linguagem defendida nos anos 80, de base sociointeracionista, dos desdobramentos político-pedagógicos advindos dessa concepção, da forma avaliativa de conceber a elaboração e utilização do livro didático. Embora uma avaliação crítica negativa sobre o livro didático já estivesse circulando nos anos 70 na esfera educacional, ela não se colocava ainda como uma forte “bandeira” no processo de renovação do ensino de língua dos anos 70, como aconteceu com o processo dos anos 80. Talvez essa posição desfavorável ao livro didático ainda não definitivamente encampada nos anos 70 permita compreender a publicação da coleção didática *Português Oral e Escrito* elaborada por um linguista naquele período, publicação essa que seria certamente desaprovada pelo discurso de antagonismo em relação a esse material, defendido com veemência pelo enunciado dos linguistas dos anos 80.

A leitura do encarte parece confirmar essa interpretação, pois, como já anteriormente descrito, o dizer do linguista Dino Preti frente à forma de entender o livro didático se coloca, desde os primeiros parágrafos do encarte, de forma reiterada, não como um substituto do professor, mas um instrumento a seu dispor e sob a *sua atuação* como profissional do ensino de língua. Certamente essa necessidade de caracterizar reiteradamente o lugar do livro didático na dependência do professor, assinala uma resposta axiológica desse linguista à discussão já em andamento no ambiente educacional brasileiro naquele período. Esse posicionamento favorável, considerando o professor não refém do livro didático, certamente lhe dá argumentos e espaço para apresentar a sua própria coleção.

Embora haja pontos de divergência entre o enunciado de Preti e o do *discurso da mudança*, é preciso não esquecer que em um ponto havia concordância: era preciso mudar o ensino tradicional de língua com base nos estudos científicos da linguagem e, para isso, era preciso um outro professor de língua portuguesa que aderisse às novas ideias e *efetivamente* alterasse suas práticas de ensino com base no discurso da ciência linguística.

Nessa trajetória pela renovação, a leitura do encarte da coleção de Dino Preti se mostra pertinente para que se conheça a relação que foi se estabelecendo ao longo desse processo entre linguistas, ensino de língua portuguesa e livro didático: se as propostas de ensino de língua não são as mesmas nos anos 70 e 80, também não há uniformidade em relação à compreensão do uso do livro didático de língua portuguesa no processo de ensino: ou como instrumento didático de auxílio ao professor, como defende o linguista Dino Preti em várias passagens do encarte da coleção didática, ou como instrumento de alienação (Geraldi, 1987), conforme considera o *discurso da mudança*, posições antagônicas que revelam a não homogeneidade de posições assumidas por linguistas relativas à adoção do livro didático.

Interessante seria verificar, dando continuidade ao trabalho realizado, como esse processo de compreensão conflitante do uso do livro didático de língua portuguesa foi se configurando desde os anos 70, 80 até os nossos dias. Teria o Plano Nacional do Livro Didático, com sua política de avaliação, feito neutralizar nas últimas décadas posições antagônicas relativas ao uso do livro didático de português? Como explicar a publicação de várias coleções hoje assinadas por linguistas renomados? Dino Preti de certa forma destoou quando em fins dos anos 70 apresentou sua coleção, mas no momento presente certamente não causaria surpresa. Como entender essa situação? Fica, assim, um caminho aberto para novas investigações.

#### Referências

- BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e os projetos didáticos autorais. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.
- BUNZEN, C. Livro didático de língua portuguesa. Dissertação de mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura: teoria e prática*. Ano 6, nº 09, 1987.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- ILARI, R. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em: 9 jul.2013.
- PRETI, D. *Português Oral e Escrito*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- PIETRI, E. de . O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo: CERHUPE, 1975.
- SOARES, M. B. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M.(org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

# **Redações do Enem no livro didático: aproximações e distanciamentos**

Maria Inês Batista Campos (USP)

Nathalia R.S.Polachini (USP)

## **Considerações preliminares**

Neste artigo, inscrito no eixo do projeto de pesquisa “Linguagens e identidades em materiais didáticos de língua portuguesa”, apresentamos um exercício de investigação teórico-metodológico de perspectiva bakhtiniana. O objetivo é analisar como as propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. Esses conteúdos somente apareceram nas coleções dez anos depois que o Enem (1998) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, entidade vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes desse nível de ensino.

Depois da implantação do Enem, questões da prova começaram a integrar lentamente alguns livros didáticos dirigidos às escolas particulares e públicas com o intuito de preparar os alunos para a avaliação nacional. Essa presença está marcada principalmente nas questões relativas à interpretação de texto. Um levantamento realizado com base no Guia do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD-EM)/2012 mostrou que das onze coleções aprovadas apenas duas contemplam o Enem com capítulos específicos. O assunto, nas outras coleções, ganha rubrica junto com o vestibular, mas sem oferecer os temas das propostas de redação veiculadas no Enem.

De maneira ampla, duas questões norteiam este artigo: Do ponto de vista diacrônico, qual o espaço oferecido pelos livros didáticos de

português (LDPs) para o estudo das redações do Enem, assumindo que o assunto se modifica em função das prescrições governamentais definidas nos editais? Do ponto de vista sincrônico, como cada coleção prioriza o aprendizado das cinco competências exigidas para a produção das redações: uso da norma padrão, texto dissertativo-argumentativo, coesão, coerência e proposta de cidadania?

Partindo dos conceitos de Bakhtin e o Círculo de “texto” e de “arquitetônica”, no primeiro momento, identificamos a organização didática como inter-relações entre leitura e escrita, a fim de compreender as orientações prescritas pelos autores para que os alunos possam assumir suas posições autorais frente às propostas de produção do texto dissertativo-argumentativo. Em seguida, procuramos mostrar que na maioria das vezes a redação do Enem no espaço do livro didático acaba por construir sentidos exclusivamente preparatórios para o aluno passar no exame anual do governo, uma vez que a redação é abordada de maneira isolada, fora de uma prática discursiva articulada à vida do estudante. Também aparece quase sempre como um apêndice no conjunto dos capítulos e de seções de cada volume. Como bem explica Faraco, a forma arquitetônica governa a construção verbal, incluindo a seleção do material verbal pensado como linguagem situada (FARACO, 2011, p.23). Nem sempre, o assunto abordado ganha essa articulação entre conteúdo apresentado, forma e posicionamento axiológico. Muitos exercícios tornam-se mecânicos e automatizados para os alunos, propiciando pouco envolvimento diante da proposta, uma vez que não se esclarece para quem estão escrevendo, o que devem defender e as reais condições de avaliação.

Neste artigo, seguiremos os passos de análise segundo a noção de arquitetônica: a) identificar as coleções de LDP que apresentam o Enem como assunto de capítulo, dentre as onze coleções aprovadas no PNLD-EM/2012 (33 volumes); b) recuperar o histórico de publicação de cada coleção selecionada em que a proposta didática é tratada, comparando as várias edições de cada coleção, quando tiver outras edições, com o objetivo de focar as atividades que desenvolvem no aluno a capacidade de leitura e de escrita, exigências

centrais das redações do Enem; c) analisar como o capítulo de redação do Enem transforma-se em gênero do discurso, mostrando as exigências da prova e os procedimentos linguísticos para resolvê-la.

## 1. MEMÓRIA DISCURSIVA

Recuperar o trajeto político-educacional do Enem é resgatar um processo de memória ligado ao projeto educacional do ensino médio. Para o levantamento do percurso de implementação dessa política avaliativa no Brasil, bem como as bases teóricas e metodológicas, fizemos uma coleta de fontes documentais no site do Inep, em documentos-base do exame nos respectivos anos como os editais, cartilhas para os participantes (*Guia do participante* 2012), *Matriz de referência* dos anos 2009/2011. Também os documentos oficiais de orientação do trabalho de ensino da língua materna no ensino médio (*PCN-EM, Orientações Curriculares para Linguagens, códigos e suas tecnologias*) foram tomados como fontes capazes de fornecer informações adequadas para compreensão do que se pretendeu investigar. Após o procedimento da coleta das fontes documentais mencionadas, sistematizamos as informações descrevendo o percurso de implementação dessa política avaliativa no Brasil.

Organizado em três momentos distintos, o Enem reflete o desenvolvimento de políticas públicas para a educação básica no país, servindo de modalidade complementar ao vestibular tradicional. No primeiro momento histórico (1998-2003), implantado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o alvo era estruturar um sistema de avaliação para o ensino médio que considerasse como importante a inclusão de novas linguagens, tendo uma maior preocupação em incluir os jovens no mundo digital. Já o segundo momento (2004-2008), com o presidente Luís Inácio Lula da Silva, o MEC criou um novo programa que passou a utilizar o Enem como porta de entrada para as instituições privadas de educação superior a estudantes de baixa renda e que não tinham diploma de nível superior (Prouni- Programa Universidade para Todos). No terceiro momento (a partir de 2009), ainda no governo

Lula, o sistema de avaliação sofreu uma mudança significativa, com uma nova portaria para o “Novo Enem”, com foco nos objetivos e nas competências e habilidades de cada área do conhecimento. Instituiu-se a unificação dos processos seletivos (SISU) com o *Sistema de Seleção Unificada*. Avanços?

Em 2009, a publicação da Lei nº 12.061 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10º da LDB/1996 e garantiu, pela primeira vez, a *universalização* do ensino médio gratuito no Brasil. Nesse mesmo ano, o Enem tornou-se um processo seletivo para ingresso nas universidades, institutos federais e algumas estaduais, provocando uma mudança no ensino médio e colocando em discussão as posturas tradicionais que não atendiam aos propósitos dessa avaliação. De um exame para diagnosticar a qualidade do ensino básico no país, tornou-se um exame norteador do trabalho do professor de língua portuguesa e de todas as disciplinas. Se de um lado mantém-se o caráter avaliativo, de outro ganhou uma dimensão de unificação para a seleção de muitas universidades federais. O Enem tornou-se parte da etapa de seleção para o ensino superior.

Tal procedimento foi adotado pelo MEC para induzir a uma mudança no sistema de ensino descontextualizado e disciplinar vigente no ensino médio. A proposta passou a ser uma abordagem transdisciplinar, voltada para solução de problemas práticos encontrados no cotidiano do aluno, substituindo o mero acúmulo de conteúdo. Dessa maneira, um dos principais objetivos do exame é estimular a reestruturação dos currículos do ensino médio.

A *Matriz de Referências para o Enem 2009* foi reformulada com especificidade para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse documento quase se torna um currículo do que se espera do ensino de língua portuguesa do ensino médio. Com relação à leitura dos textos verbais e verbo-visuais, o aspecto contemplado está no eixo cognitivo, que enfoca a construção da argumentação. Nesse item, o destaque é para que o aluno relacione informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, a fim de construir uma argumentação consistente.

No edital do Enem/2011, a *Matriz de referência* apresenta um anexo com os objetos de estudo, designado para as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Além disso, acrescenta o item “Competências expressas na matriz de referência para redação”:

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para a Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto de tipo dissertativo-argumentativo. (Inep, 2011, anexo III)

As cinco competências avaliadas são<sup>1</sup>:

#### **Competências expressas na matriz de referência para Redação**

**Competência 1:** Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

**Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

**Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

**Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Figura 1

Fonte: Inep/MEC, 2012.

---

<sup>1</sup> A competência 1 sofreu mudanças significativas ao longo das edições. Em 2011, o termo antes utilizado “domínio da norma culta da língua escrita” passou a ser designado “domínio da norma padrão da língua escrita”. Em 2013, outra importante alteração ocorreu com a mudança para “domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”.



Em 2013, o Enem completou quinze edições com mais de 7 milhões de participantes, demonstrando um grau de importância crescente, conforme o número de candidatos em cada ano. Em 1998, na primeira edição, eram um pouco mais de 100 mil inscrições:

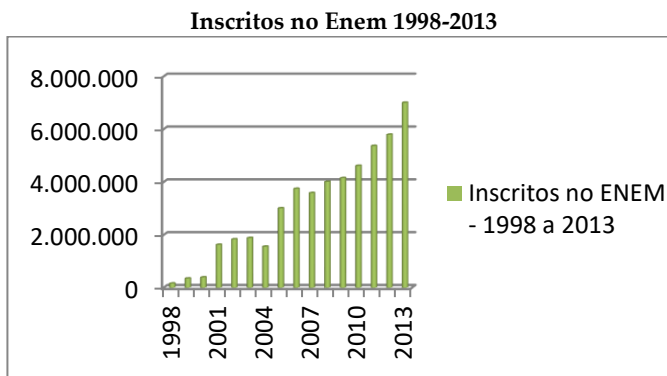


Gráfico 1

Fonte: MEC/Inep, 2013.

Diante desse espaço discursivo, o Enem se transformou em objeto didático em duas coleções avaliadas no último PNLD/EM-2012. Que espaço os autores concederam às redações do Enem? Como o livro didático expõe essa atividade de produção textual para o aluno?

Para analisar esse material, apresentaremos, de maneira sintética, dois conceitos para a compreensão da construção de sentido referente à leitura das propostas didáticas: “texto” e “arquitetônica”. Nesse recorte teórico-metodológico, é possível surpreender a orientação de ensino-aprendizagem a partir da teoria de Bakhtin e o Círculo a fim de levar o aluno a articular leitura e produção de textos como um todo de sentido.

## 2. TEXTO E ARQUITETÔNICA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

No conjunto das obras de Bakhtin e o Círculo, a concepção enunciativa de “texto” e de “enunciado” está discutida em vários ensaios como, por exemplo, em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica*

(1959-1961). Nele, Bakhtin foca a importante dimensão do diálogo, explicando que “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929), “texto” é tratado como enunciado, como um acontecimento social, uma interação verbal entre interlocutores; no artigo *A construção do enunciado* (1930), Voloshinov afirma que “a unidade real da linguagem é o enunciado” (SILVESTRI & BLANK, 1993, p. 247); em *Os gêneros do discurso* (1952-1953), na longa seção intitulada “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)” (BAKHTIN, 2003, p. 270), a noção de “texto” pressupõe a compreensão do funcionamento da comunicação discursiva a partir de uma cadeia em que cada elo tem fronteiras materiais definidas. O texto constitui sentido tão-somente na interação com outros textos precedentes e subseqüentes. Assim, para entender a cadeia discursiva, o enunciado concreto é a unidade da comunicação real que se manifesta como uma tomada de posição, sendo uma resposta ao já-dito e, portanto, que comporta sempre um valor apreciativo, mantendo um movimento ininterrupto no todo do discurso. Para Bakhtin, o texto não se limita exclusivamente a uma análise linguística dos fenômenos puramente da língua, mas trata da relação com os horizontes sociais em que ele se inscreve.

Essa postura teórica de Bakhtin é importante para compreendermos o papel significativo da noção de “arquitetônica” que apresentaremos a seguir de forma sintética. A título de hipótese, a arquitetônica permite aprofundar mais à frente a possibilidade de se pensar em uma boa chave para as propostas de leitura e de escrita, uma vez que nos permite percorrer o caminho teórico-metodológico: primeiro, identificar as partes que compõem o objeto, depois, analisar como as partes se articulam construindo sentidos,

por fim, como o objeto como um todo repercute nos interlocutores sociais, dentro das fronteiras de várias culturas e linguagens.

Bakhtin elaborou a reflexão filosófica sobre a arquitetônica na década de 1920. Os primeiros ensaios escritos, segundo Vauthier, formam um tríptico, pela maneira como as ideias foram retomadas e aprofundadas, embora essa sequência cronológica não tenha sido publicada pelo filósofo russo (VAUTHIER, 2012, p. 423). O primeiro texto, *Para uma filosofia do ato responsável* (1919)<sup>2</sup>, ficou inacabado (sem título e faltando as primeiras oito páginas), o nome foi dado por Sergei Bocharov. Um importante conceito-chave do texto é o ato responsável, orientação filosófica que não permite que se trate o objeto do conhecimento de modo isolado, mas supõe uma compreensão responsiva que exige alguém que fala e um outro que responde ativamente.

O segundo trabalho, *O autor e a personagem na atividade estética* (1920-1923), está traduzido parcialmente em português na coletânea *Estética da criação verbal* (2003), nele faltam cerca de vinte páginas da introdução do primeiro capítulo. O trecho foi omitido da coletânea russa (e da brasileira), e publicado na Rússia em 1986, portanto quase vinte anos depois da primeira edição de 1979. Esse fragmento encontra-se intitulado “SupplementarySection” na edição americana *Art and Answerability* (1990). Na edição espanhola *Hacia una filosofía Del acto ético. De los borradores y otros escritos*, em 1998, essa parte apareceu sob o título Autor y héroe en la actividad estética.

Ao iniciar a leitura do primeiro capítulo da edição brasileira de “O autor e a personagem”, somos surpreendidos logo no segundo parágrafo com a expressão “Já afirmamos **bastante** que cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá” (BAKHTIN, 2003, p. 3). O leitor relê o advérbio “bastante” e não entende a que se refere, porque o texto acabou de começar. Tal menção refere-se a uma parte anterior que não está presente nessa edição. Na verdade, é preciso retomar o início do texto publicado na

---

<sup>2</sup> Em 2010, ensaio traduzido para o português aos cuidados de V.Miotello e Carlos Alberto Faraco.

versão em inglês ou em espanhol para encontrar as várias páginas que trazem uma detalhada análise do poema de Aleksandr Púchkin, *Razluka* [A separação]. Esse fragmento, por sua vez, sinaliza que faz parte do mesmo projeto de investigação filosófica iniciado anteriormente em *A filosofia do ato responsável*.

O terceiro ensaio do tríptico, *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (1924), discute a questão entre forma composicional e forma arquitetônica, abordando como a forma arquitetônica se relaciona com o conteúdo. Bakhtin insiste em estabelecer a diferença entre *forma composicional* do gênero e *formas arquitetônicas*, atribuindo à primeira o caráter de estabilidade, “teleológico”, “utilitário”, – embora “inquieto” – disponível para realizar “a tarefa arquitetônica”. Já, as *formas arquitetônicas*:

[...] são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional (BAKHTIN, 1998a, p. 25).

Essa distinção entre forma composicional e arquitetônica parte da ideia de que esse último conceito nasce de um pensamento que tem o ser humano como centro de valor, porque há um homem que fala, que se interroga e que procura estabelecer relações interativas, formulando perguntas e respostas diante dos acontecimentos da vida. Ao propor esse conceito, Bakhtin explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo, não com uma fundamentação analítica à frente, mas com um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. O conceito de arquitetônica, assim, torna-se uma alternativa para pensar o mundo dos sentidos, da diversidade, da cultura, sem precisar eliminar as

análises formais, mas entendendo o movimento das relações dialógicas. Daí a explicação sobre a unidade arquitetônica:

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente enquanto tornado desse modo um mundo humano (BAKHTIN, 2010, p. 124)

A partir dessa elaboração teórica, podemos entender que descrever a arquitetura de um texto não é apresentar um esquema abstrato, mecânico, mas recuperar um plano concreto do enunciado singular, como explica o tradutor americano: “a arquitetura destina-se a descrever uma *atividade*: as relações que ela organiza estão sempre em estado de tensão dinâmica” (HOLQUIST & LIAPUNOV, 1990, p. XXIII). A proposta teórico-metodológica é recuperar os momentos centrais do eu, do outro e do eu-para-o-outro, princípio que concretiza essa contraposição entre “eu” e o “outro”.

Voltamos então a pensar o texto não como objeto em si a ser dissecado, mas como um acontecimento, um centro de valores que cria tensões entre, no mínimo, dois pontos de vista. No texto verbal e verbo-visual, por exemplo, a imagem se constrói nas relações dialógicas, tecendo valores e estabelecendo tensão entre o leitor, o conteúdo e a forma. Na proposta bakhtiniana, não é possível fragmentar o texto da esfera de circulação, de produção e de recepção, uma vez que esse conjunto é parte constitutiva do todo. O texto é, portanto, entendido como ato realizado, como um acontecimento da ordem do humano, que nele interfere exatamente por ocupar um lugar posicionado no espaço e no tempo.

### 3. O ENEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Entendendo que o conceito de “arquitetônica tende a descrever uma atividade, as relações que ela organiza e que se manifestam em

estado de tensão dinâmica” (HOLQUIST, 1990, XXIII), o objetivo é mostrar como o modelo mecânico de ensino de produção escrita, apresentado nos livros didáticos, não é capaz, na maioria das vezes, de levar o aluno a compreender as redações do Enem, dominá-las e produzi-las como um autor comprometido com a sociedade.

Três etapas compõem esta análise. Na primeira, identificaremos a presença do Enem nos livros didáticos selecionados do PNLD-EM/2012. Na segunda, dentro da perspectiva histórica, vamos comparar quatro edições de uma das coleções que contemplou os estudos do Enem desde 2008. Por fim, buscaremos abordar o capítulo específico que trata da redação do Enem, linguística e discursivamente, articulando a importância da reelaboração do material ao longo do tempo.

Selecionamos duas coleções do ensino médio aprovadas no PNLD-EM/2012 que apresentam capítulos específicos em torno do trabalho com o Enem. A primeira é i) *Projeto Eco:Língua portuguesa* (Roberta Hernandez; Vima Lia Martin, Editora Positivo, 1ª edição, 2010) e a segunda é ii) *Português Linguagens* (Thereza C. Magalhães e William R. Cereja, Editora Saraiva, 7ª edição, 2010).

A coleção *Projeto Eco: Língua Portuguesa (PE)*, até 2013, está na primeira edição e apresenta uma média de cinco unidades com capítulos que giram em torno de três eixos: “Literatura”, “Língua em uso” e “Produção de texto”. Nos três volumes, a ênfase recai nos conteúdos literários, uma vez que a esse campo de saber são dedicados dois capítulos em cada unidade. Já a coleção *Português Linguagens (PL)* tem longa tradição no mercado, compreendendo oito edições: 1990 (1ª), 1994 (2ª), 1999 (3ª), 2004 (4ª), 2005 (5ª), 2008 (6ª), 2010 (7ª), 2012 (8ª). Cada volume, dividido em quatro unidades, traz também a literatura como eixo estruturante. Os capítulos são agrupados em “Literatura”, “Produção de texto”, “Língua: uso e reflexão” e “Interpretação de textos”. Ao final de cada unidade, uma seção especial denominada *Em dia com o Enem e o vestibular* aborda prioritariamente as questões de múltipla escolha.

Na primeira parte da análise, nosso recorte prioriza a investigação dos conteúdos trabalhados exclusivamente nos capítulos, o que exclui

seções especiais, suplementos ou atividades sugeridas no manual do professor. Passaremos adiante a comparar como os autores marcaram a presença do Enem no interior de suas coleções.

**Enem em 2 coleções didáticas do PNLD-EM/2012**

		EIXOS	CAPÍTULOS
<b>PE(2010)</b>	1º ano	Literatura	_____
		Língua em uso	_____
		Produção de texto	_____
	2º ano	Literatura	_____
		Língua em uso	_____
		Produção de texto	_____
	3º ano	Literatura	_____
		Língua em uso	_____
		Produção de texto	A Redação do Enem
<b>PL (2010)</b>	1º ano	Literatura	_____
		Língua: uso e reflexão	_____
		Produção de texto	_____
		Interpretação de texto	As competências avaliadas pelo Enem As habilidades avaliadas pelo Enem As habilidades e seus esquemas de ação: a comparação e a memorização abilidades de leitura e suas operações: observação, análise e identificação
	2º ano	Literatura	_____
		Língua: uso e reflexão	_____
		Produção de texto	_____
		Interpretação de texto	Habilidades de leitura e suas operações: explicação e demonstração Habilidades de leitura e suas operações: justificação e conclusão Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação abilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação
	3º ano	Literatura	_____
		Língua: uso e reflexão	_____
		Produção de texto	_____
		Interpretação de texto	Habilidades de leitura e suas operações: a comparação As situações-problema nas provas do Enem Preparando-se para a interpretação de textos do Enem Textos não verbais e mistos

Quadro 1 - Fonte: Elaborado pelas autoras

Em *PE*, o trabalho específico com o conteúdo do exame somente é apresentado no último capítulo do volume 3. Em *PL*, as atividades em torno do Enem são oferecidas em todos os volumes, no capítulo final de cada unidade. Contudo, tal especificidade não se dá de modo congênere nas coleções. Como mostramos no quadro acima, a primeira coleção inseriu seu trabalho no eixo da produção de texto, enquanto a segunda contemplou as sequências didáticas no eixo da interpretação de texto.

O capítulo 20 de *PE*, “A Redação do Enem”, está organizado em dez páginas com foco nas competências avaliadas na redação, trazendo a explicação das características gerais da prova, dos temas comuns e dos comandos instrucionais. Em seguida, apresenta uma análise das particularidades de duas redações nota 10 referentes à proposta do Enem/2007. A seção intitulada “Produção do gênero” traz atividades para o aluno redigir uma dissertação-argumentativa a partir de um dos temas do Enem dos anos de 2009, 2006 ou 2005. (p.311-313). Na coletânea oferecida pelas autoras, no entanto, a proposta com indicativo de “Tema 2009” que trata da questão do meio ambiente foi apresentada efetivamente no Enem 2008. Outro aspecto dessa seção refere-se à proposta de “Tema 2006”, que retira as marcas visuais que compõem a coletânea oficial: o lápis como plano de fundo do texto “O ato de ler” e a fotografia de um manuscrito não são oferecidos aos alunos para a composição do texto. Como atividade final, o capítulo propõe um roteiro de avaliação do texto do aluno.

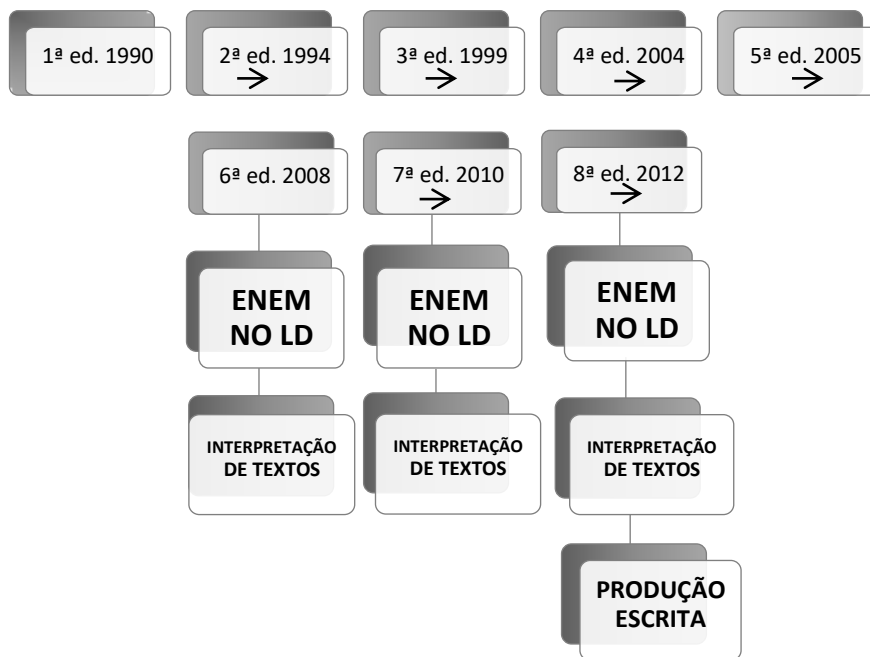
Na coleção *PL*, doze capítulos contemplam o Enem com propostas didáticas em torno das competências e habilidades da área de conhecimento. Por essa razão, cada capítulo aborda operações de leitura como: memorização, identificação, comparação, levantamento de hipóteses etc. Essas propostas, contudo, focalizam exclusivamente as questões objetivas distribuídas ao longo do caderno de questões do exame.

Desse modo, notamos que o assunto teve espaço diminuto a considerar a relevância que o exame nacional ganhou na esfera escolar do país. Pensando que desde 1998 ele está na pauta do dia,



as coleções apresentaram-no ora de modo isolado como um capítulo único para a produção do gênero, dentro do eixo da produção de texto, e ora como estruturante de toda a obra, mas restringindo-o unicamente dentro do eixo da interpretação de texto.

**Perspectiva Histórica: Enem em PL (1990-2012)**  
**22 anos de coleção/5 anos de Enem**



Quadro 2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerando a influência do Enem na reestruturação dos currículos do ensino médio, poderíamos dizer que o espaço concedido ao exame, em especial, à redação, dentro dessas coleções, é ainda um lugar em “expansão” e, sobretudo, novo. Como mostrou o levantamento das obras aprovadas no PNLD-EM/2012, *PE* foi a única coleção a incorporar um capítulo específico para o tratamento da redação. Levando em conta o valor cultural, social, educativo e econômico atribuído ao Enem, que paulatinamente ocupa o lugar do

vestibular, poderíamos pensar que os domínios das competências e das habilidades exigidas na redação tornam-se conteúdos cada vez mais requisitados no ensino médio. Como a redação ganha importância nas propostas das coleções analisadas?

Na próxima etapa do artigo, buscaremos demonstrar, dentro do eixo histórico, as ancoragens realizadas na área da produção textual pela coleção *Português Linguagens* (mais antiga). As mudanças ao longo das suas três últimas edições foram significativas, com espaço cada vez maior para o ensino da produção escrita dirigida ao Enem.

Ao comparamos a 7ª edição do livro (2010) com duas antecedentes (5ª/2005 e 6ª/2008), e, com a edição subsequente (8ª/2012), é possível reconhecer uma mudança no espaço concedido à redação. Essa situação ocorreu devido a fatores como as esferas de circulação das coleções, dirigidas a públicos diferentes, como mostraremos a seguir.

Na 5ª edição (2005), que se estruturava restritamente nos três eixos: “Literatura”, “Produção de texto” e “Língua: uso e reflexão”, os autores não mencionaram o Enem. Já na 6ª edição (2008), o conteúdo do Enem foi abordado pela primeira vez, coincidindo com a introdução do novo eixo “Interpretação de Texto”-o qual foi mantido nas edições subsequentes. Uma questão se levanta: O novo eixo foi introduzido em virtude do Enem? A resposta parece indicar que sim, uma vez que, como sinalizamos na tabela a seguir, há doze novos capítulos de interpretação de textos abordando exclusivamente atividades em torno do exame. Vale lembrar que, naquele ano, o Enem completara dez anos de história e batia novos recordes de inscrições, chegando pela primeira vez ao número dos 4 milhões de participantes. Desse modo, podemos constatar que os autores contemplavam o Enem exclusivamente no domínio das competências de leitura, sem um trabalho específico para a escrita:

**Perspectiva Histórica**  
**Enem na coleção PL**

EIXOS	5ª ed./2005	6ª ed./2008	EIXOS
Literatura	—	—	Literatura
Língua: Uso e reflexão	—	—	Língua: Uso e reflexão
Produção de textos	—	—	Produção de textos
		12	Interpretação de textos
<b>TOTAL CAPÍTULO</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	

Tabela 1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Passaremos a seguir, na última etapa da análise, a identificar quando e como ocorreu a apresentação do Enem no âmbito da redação. Para tanto, é importante retomar a 7ª edição (2010), tratada no início do artigo. Além dos capítulos que abordam o Enem, a coleção PL traz a seção *Em dia com o Enem e o vestibular*.

**Perspectiva Histórica**  
**Seção *Em dia com o Enem e o vestibular***

6º ed./2008		7ª ed./2010		
<b>VOLUMES</b>	1º	<b>Unidade 1</b>	As cinco competências avaliadas pelo Enem na produção de texto	As competências avaliadas pelo Enem na produção de texto
	2º	<b>Unidade 2</b>	A narração e a dissertação no Enem e nos vestibulares	—
	3º	<b>Unidade 1</b>	Painel de textos como tema da redação	—
		<b>Unidade 4</b>	Os gêneros do discurso na redação do vestibular	—
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>			<b>1</b>

Tabela 2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Analisando esse suplemento, localizamos, no final da primeira unidade (volume 1), uma sequência didática de três páginas voltada

à redação: *As competências avaliadas pelo Enem na produção de texto*, única atividade desse tipo encontrada nos três volumes. No entanto, ao analisarmos a coleção anterior (6ª edição/2008), identificamos quatro breves sequências didáticas especiais para a produção textual nessa mesma seção, três a mais que sua edição posterior. A partir da tabela abaixo, é possível notar que de uma edição para outra ocorreu uma atualização quanto às três seções que tratavam da redação: foram suprimidas. Qual a razão da mudança?

É exatamente por entendermos que uma obra se orienta, em primeiro lugar, para os ouvintes e os leitores, e para determinadas condições de realização e de percepção, como nos ensina Medviédev (MEDVIÉDEV, 2012, p.195), que lembramos: a edição de 2010 foi uma versão reformulada para circular nas redes públicas de ensino, adquirida e distribuída gratuitamente nas escolas pelo PNLD-EM/2012. A mudança de esfera de circulação e o público podem servir como uma possível justificativa às diferenças encontradas tanto na qualidade do papel, layout, capa, quanto, como verificamos, no conteúdo oferecido aos alunos.

#### Capas da coleção *PL*(volume 3) 2008, 2010, 2012

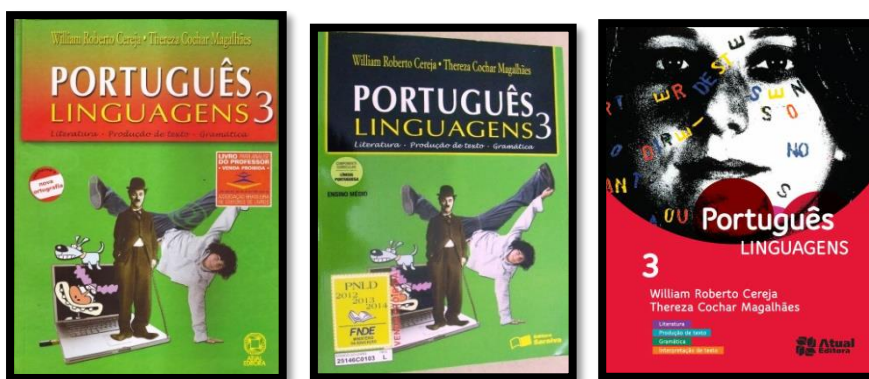


Figura 1  
Fonte: Acervo pessoal

Não é por acaso que a versão seguinte, 8ª edição (2012 - ainda sem resultado da avaliação oficial do PNLD-EM/2014), voltada para a rede particular, modifica-se, e a materialidade do objeto também: capa, textura do papel, layout, cores, entre outros aspectos.

Ainda, ao tratar da dupla orientação do gênero na realidade, Medviédev aponta que, em segundo lugar, “cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2012, p.195). Com isso, essa conceituação nos permite dizer que a maior novidade das edições de *PL* não se restringe apenas aos aspectos materiais, mas aos aspectos de conteúdo e forma como mostraremos a seguir.

Um olhar minucioso sobre o *corpus* revela que a 8ª edição (2012) recuperou as quatro pequenas sequências didáticas encontradas na seção *Em dia com o Enem e o vestibular* da 6ª edição e as incorporou ao novo volume. Contudo, dessa vez, os autores trouxeram as atividades para dentro de um capítulo especial para a redação. Além das tradicionais sequências didáticas dedicadas ao Enem no eixo da interpretação de texto, a edição atual integra um capítulo intitulado *A redação no Enem e nos vestibulares*:

**Perspectiva histórica:  
Redação do Enem em *PL*, 8ª ed./2012**

EIXOS		CAPÍTULOS	
<b>VOLUMESPL</b>	<b>1º ano</b>	Literatura	=====
		Língua: uso e reflexão	=====
		Produção de texto	=====
		Interpretação de texto	Competência leitora e habilidade de leitura A observação, a análise e a identificação A comparação e a memorização A explicação e a demonstração
	<b>2º ano</b>	Literatura	=====
		Língua: uso e reflexão	=====
		Produção de texto	=====

3º ano	Interpretação de texto	Justificação e conclusão Habilidades de leitura e duas operações: levantamento de hipóteses e relação Habilidades de leitura e suas operações: a influência e a interpretação As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares
	Literatura	_____
	Língua: uso e reflexão	_____
	Produção de texto	A redação no Enem e nos vestibulares
	Interpretação de texto	O Enem e os cinco eixos cognitivos Competências e habilidades do Enem(I) Competências e habilidades do Enem (II) Competências e habilidades do Enem (III)

Quadro 3

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esse capítulo apresenta treze páginas e foi organizado em duas seções: i) *Trabalhando com o gênero*, e ii) *Produzindo redação a partir de tema do Enem ou de vestibular*. Dentro da primeira seção, há três subseções: a) *A Dissertação e as cinco competências avaliadas pelo Enem na produção de texto*; b) *Painel de textos como tema de redação*; c) *Os gêneros do discurso na redação de vestibular*. Nessas partes, a abordagem linguística volta-se para o ensino da escrita, e, ainda que não haja um enfoque específico quanto às competências escritoras, isto é, norma padrão da língua, domínio do tipo dissertativo, coesão, coerência e elaboração de proposta de intervenção, encontramos um foco na leitura que constrói o repertório para a produção de texto. Desse modo, a sequência didática evidencia não só o campo da leitura, mas também o campo da escrita, uma vez que, em 2012, parte das competências e habilidades do exame, que costumavam ganhar foco exclusivo nos volumes da coleção no eixo da interpretação de texto migraram para um capítulo dedicado especialmente à redação, dessa vez, no eixo da produção textual.

Podemos notar que somente 8% do espaço do Enem nas sequências didáticas é concedido à produção escrita, quando

comparado com os 92% de interpretação de texto, como atesta o gráfico abaixo. No entanto, esse número sinaliza que, pela primeira vez, a redação ganhou espaço não só de capítulo, mas de gênero.

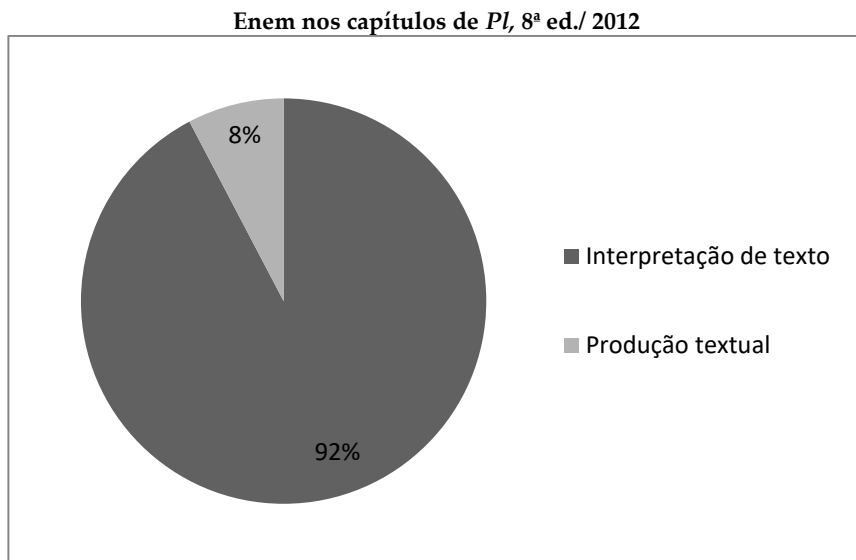


Gráfico 2

Fonte: Elaborado pelos autores

Considerando as três etapas da análise, podemos concluir que, desde 2008, a redação apresentada nos livros da coleção PL mudou significativamente com as alterações que o Enem foi trazendo depois de 2009, principalmente. As sequências didáticas voltadas ao Enem demonstraram essas interferências, em que a palavra de autoridade do MEC acabou por modificar o ensino de língua portuguesa. Baseando-nos na afirmação de que “o tema de uma obra é o tema do enunciado, considerado como determinado ato sócio-histórico” (MEDEVIÉDEV, 2012, p.196), podemos dizer que o aumento de espaço dedicado ao ensino da redação do Enem constitui também reflexo e resposta ao crescente espaço da redação nos próprios documentos oficiais e matrizes de referência do exame, como mencionado no início deste artigo.

## Considerações finais

Dentro de um contínuo espaço-tempo que se constrói nas relações dialógicas, as duas coleções analisadas trazem maneiras singulares para a mesma proposta: ensinar redação do Enem. Na coleção *Projeto Eco: Língua Portuguesa*, como uma única edição disponível, a análise não permitiu abordar o capítulo dentro da perspectiva histórica, uma vez que publicado em 2010, falta-nos as atualizações para comparar as sequências de edições subsequentes, flagrando as tensões dinâmicas. Já a coleção *Português Linguagens*, com suas 8 edições, forma um conjunto arquitetônico, o que permitiu a articulação das relações no espaço e no tempo, construindo uma longa tradição com 22 anos de produção (1990-2012). Essa coleção nos permite compreender diacrônica e sincronicamente o estudo da implementação das redações do Enem nos livros didáticos.

A coleção *Português Eco* tem uma perspectiva inovadora na abordagem das redações do Enem, uma vez que transforma o assunto em capítulo. Diferencia-se das outras dez coleções que não abriram espaço para esse tema de modo sistemático. Já *Português Linguagens* incorpora avanços da pesquisa linguística. Observamos que, em 2008, a perspectiva estava focada nos estudos de interpretação de texto, de maneira isolada, explorando as competências e as habilidades exclusivamente no eixo das operações de leitura. Mas quatro anos depois, na edição de 2012, os autores, incorporaram novas dimensões teórico-metodológicas relacionadas especificamente à redação, isto é, considerações específicas para a escrita; a redação do Enem passa a se constituir como um capítulo com conteúdo significativo nas propostas escritas.

Nos livros analisados, no entanto, mais do que qualquer outro aspecto, a redação do Enem ainda se mantém como um objeto escolar de ensino, distante das articulações de práticas sociais vivas da linguagem. Em outras palavras, o que se enfatiza fundamentalmente são as exigências do Enem, preparando o candidato a organizar uma sequência textual. Portanto, cabe ao aluno, seguir os modelos das melhores redações, conformando-se



em reescrevê-las. Todas essas propostas ainda não desenvolvem a capacidade discursiva dos concludentes do ensino médio, mas o preparam para mais um vestibular.

Nesse sentido, acreditamos que a presença da redação do Enem nos livros didáticos de língua portuguesa só faz sentido quando compreendida como um importante gênero do discurso que incorpora de maneira efetiva a esfera de circulação desse exame, a composição da prova ao longo dos quinze anos e a trajetória dos temas ao longo do tempo. Em outras palavras, apenas por meio da compreensão da produção do gênero do discurso é que a escola propiciará condições ao aluno de assumir a voz autoral, o papel de cidadão, saindo da sina da avaliação da escrita exclusivamente pela forma linguística, perpetuando-se as práticas de ensino artificiais.

## Referências

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998a, p. 13-70.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998b, p. 71-210.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.

BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-192.

BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAJTIN, M.M. Hacia una filosofía Del acto ético. In: Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. Comentarios de I. Zavala y A. Ponzio. Rubi: Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997, p. 7-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – 3º e 4º ciclos, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Guias de livros didáticos: PNLD 2012, língua portuguesa ensino médio*. Brasília: MEC/FNDE/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: [www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld\\_ensinomedio/ld\\_ensinomedio](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio). Acesso em: 06 mai. 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 out. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 12.061/09– 27 out. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2007-2010/2009/lei/l12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2009/lei/l12061.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2013.

FARACO, C.A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

GUERREIRO, Carmen. Mudanças no perfil do ENEM. *Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 8, n. 81, julho de 2012, p.50-55.

HOLQUIST, Michael. (1990) Introduction: The architectonics of Answerability. HOLQUIST, Michael; LIAPUNOV, Vadim. *Art and answerability*. Austin: University of Texas Press. p. IX-XliX.

INEP (2001). Documento básico 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>>. Acesso em: 21 out. 2012.

INEP (2008). Relatório pedagógico ENEM 2006. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2006.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2006.pdf)>. Acesso em: 21 de out. 2012.

INEP (2009). Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem2009\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem2009_2.pdf)>. Acesso em: 22 de out. 2012.

INEP. Edital nº7, de 18 de maio de 2011- Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2011/edital\\_n07\\_18\\_05\\_2011\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2011/edital_n07_18_05_2011_2.pdf)>. Acesso em: 01 de nov. 2013.

INEP. Matriz de Referência 2009. Brasília: Inep/MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em 01 de nov. 2013.

INEP. Matriz de Referência 2011. Brasília: Inep/MEC, 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em 01 de nov. 2013.

INEP (2012). A redação no ENEM 2012. Guia do participante. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/guia\\_participante\\_redacao\\_enem2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. (Original russo, 1928).

VOSCHINOV, V.N.; BAJTÍN, M. La construcción de la enunciación In.: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (Org.) *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antrhopos, 1993, p. 245-276.

VAUTHIER, B. A la recherche des interlocuteurs occidentaux de Bakhtine et de son Cercle. Cahiers de l'ILSL. Les discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (épistémologie, philosophie, idéologie). n. 14, Lausanne, Presses Centrales de Lausanne, n. 14, p.229-245, 2002.

VAUTHIER, B. Lire Medvedev pour mieux comprendre Bakhtine : le rapport entre pensée et langage dans l'oeuvre de jeunesse de Bakhtine. Tra. Francisco de Freitas Leite e Edson Soares Martins. *Macabéa*. Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 1, n.2, dez. 2012, p. 423-452.

### **Coleções didáticas analisadas**

ALVES, R. H. & MARTIN, L.V.; *Projeto eco: língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 5. ed. Volumes 1,2, 3. São Paulo: Atual, 2005.

\_\_\_\_\_. *Português: Linguagens*. 6. ed. reform. Volumes 1, 2, 3. São Paulo: Atual, 2008.

\_\_\_\_\_. *Português: Linguagens*. 7. ed. Volumes 1, 2, 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Português: Linguagens*. 8. ed. Volumes 1, 2, 3. São Paulo: Atual, 2012.

## ANEXOS

### Enem nos capítulos de *PL*(2008)

COLEÇÃO	VOLUMES	CAPÍTULOS	O ENEM NO LIVRO DIDÁTICO	EXO	ANO
Português Linguagens (6ª ed.)	1º	41	<p>Un. 1: A literatura na baixa idade média i) Capítulo 11: O Enem e as cinco competências</p> <p>Un. 2: História social do Classicismo ii) Capítulo 9: O Enem e as 21 habilidades</p> <p>Un. 3: Barroco: a arte da indisciplina iii) Capítulo 11: As habilidades e seus esquemas de ação: a comparação e a memorização.</p> <p>Un. 4: História social do Arcadismo iv) Capítulo 10: Habilidades de leitura e suas operações: observação, análise e identificação</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	2008
	2º	51	<p>Un.1: História social do Romantismo. A poesia i) Capítulo 14: Habilidades de leitura e suas operações: explicação e demonstração</p> <p>Un. 2: O Romantismo. A prosa ii) Capítulo 13: Habilidades de leitura e suas operações: justificação e conclusão</p> <p>Un. 3: História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo iii) Capítulo 12: As habilidades e seus esquemas de ação: levantamento de hipóteses e relação</p> <p>Un. 4: História social do Simbolismo iv) Capítulo 12: Habilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	

3º	45	<p>Un.1: História social do Modernismo i) Capítulo 13: Habilidades de leitura e suas operações: a comparação</p> <p>Un.2: A segunda fase do Modernismo: o romance de 30 ii) Capítulo 11: As situações-problemas nas provas do Enem</p> <p>Un.3: A segunda fase do Modernismo: a poesia de 30 iii) Capítulo 10: Preparando-se para a interpretação de textos do Enem</p> <p>Un.4: A literatura contemporânea iv) Capítulo 11: Textos não verbais e mistos</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
----	----	--	------------------------	--

Quadro 4

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Eixo comparativo: Enem nos capítulos de PE (2010) e PL (2010)**

COLEÇÃO	VOLUMES	CAPÍTULOS	ENEM NO LIVRO DIDÁTICO	EIXO	PNLD
Projeto Eco - Língua portuguesa	1º	24	—	—	2012
	2º	20	—	—	
	3º	20	i) Cap. 20: A Redação no Enem	PRODUÇÃO DE TEXTO	

**Português Linguagens  
(7ª ed.)**

1º	36	<p>Un. 1: Linguagem e literatura i) Cap. 7: As competências avaliadas pelo Enem</p> <p>Un. 2: As origens da literatura brasileira ii) Cap. 9: As habilidades avaliadas pelo Enem</p> <p>Un. 3: Barroco: a arte da indisciplina iii) Cap. 11: As habilidades e seus esquemas de ação: a comparação e a memorização</p> <p>Un. 4: História Social do Arcadismo iv) Cap. 9: Habilidades de leitura e suas operações: observação, análise e identificação.</p>	<p><b>INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS</b></p>
2º	49	<p>Un. 1: História social do Romantismo. A poesia i) Cap.13: Habilidades de leitura e suas operações: explicação e demonstração</p> <p>Un. 2: O Romantismo. A prosa ii) Cap. 12: Habilidades de leitura e suas operações: justificação e conclusão</p> <p>Un. 3: História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo iii) Cap. 12: Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação</p> <p>Un. 4: iv) Cap. 12: Habilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação</p>	<p><b>INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS</b></p>

3º	43	<p>Un. 1: História social do Modernismo i) Cap. 11: Habilidades de leitura e suas operações: a comparação</p> <p>Un. 2: A segunda fase do Modernismo. O romance de 30 ii) Cap. 12: As situações-problema nas provas do Enem</p> <p>Un. 3: A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30 iii) Cap. 9: Preparando-se para a interpretação de textos do Enem</p> <p>Un. 4: A literatura contemporânea iv) Cap. 11: Textos não verbais e mistos</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
----	----	--	------------------------	--

Quadro 5

Fonte: Elaborado pelas autoras.

#### Enem nos capítulos de PL(2012)

COLEÇÃO	VOLUMES	CAPÍTULOS	ENEM NO LIVRO DIDÁTICO	EIXO	PNLD
Português Linguagens (8ª ed.)	1º	30	<p>Un. 1: A literatura na baixa idade média i) Cap. 11: Competência leitora e habilidade de leitura</p> <p>Un.2: História social do Classicismo ii) Cap. 9: A observação, a análise e a identificação</p> <p>Un.3: Barroco: a arte da indisciplina iii) Cap. 10: A comparação e a memorização</p> <p>Un. 4: História social do Arcadismo iv) Cap. 4: A explicação e a demonstração</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	A SER AVALIADO PELO PNLD 2014

2º	45	<p>Un. 1: História social do Romantismo. A prosa i) Cap. 13: Justificação e conclusão</p> <p>Un. U2: O Romantismo. A prosa ii) Cap. 12: Habilidades de leitura e duas operações: levantamento de hipóteses e relação</p> <p>Un. 3: História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo iii) Cap. 11: Habilidades de leitura e suas operações: a influência e a interpretação</p> <p>Un. 4: História social do Simbolismo iv) Cap. 11: As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
3º	45	<p>Un. 1: História social do Modernismo i) Capítulo 12: O Enem e os cinco eixos cognitivos</p> <p>Un.2: A segunda fase do Modernismo. O romance de 30 ii) Cap. 11: Competências e habilidades do Enem (I)</p> <p>Un. 3: A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30 iii) Cap. 11: Competências e habilidades do Enem (II)</p> <p>Un. 4: A literatura contemporânea iv) Cap. 5: A redação no Enem e nos vestibulares v) Cap. 11: Competências e habilidades do Enem (III)</p>	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO / PRODUÇÃO DE TEXTO

Quadro 6

Fonte: Elaborado pelas autoras.





## A Lei 10.639/03 e a abordagem da literatura no Ensino Médio

Vima Lia Martin (USP)

Atualmente, um dos grandes desafios para a elaboração de propostas didáticas para o ensino de literatura no Ensino Médio consiste no cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Especialmente nas áreas de educação artística, de literatura e de história, observa-se, assim, a necessária abordagem de aspectos da história e da cultura dos povos africanos que participaram da formação de nosso país.

Tendo em vista esse cenário, e a partir de nossa área de atuação - os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa -, apresentaremos algumas sugestões para o ensino e a aprendizagem das literaturas africanas e afro-brasileira no contexto escolar. Importa dizer que essas propostas (e outras que, por limitações de tempo e espaço, optamos por não focalizar aqui) encontram-se incorporadas e desenvolvidas na obra Língua Portuguesa (Ensino Médio), publicada pela Editora Positivo. Trata-se de uma coleção didática elaborada por Roberta Hernandes Alves e por mim, aprovada no PNLD 2012 e inscrita no PNLD 2015.

\*\*\*

Pesquisadores e educadores importantes têm enfatizado o papel central que a educação literária possui na formação da consciência crítica daqueles que se dispõem a estudar os textos literários. De fato, o estudo da literatura constitui um espaço de reflexão e de ação que apresenta implicações sociais, culturais e políticas bastante significativas.

No sistema educacional brasileiro, a formação do chamado leitor literário, conforme as Orientações Curriculares do Ensino Médio (MEC/2006), deve contribuir efetivamente para a ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica do aluno/leitor. Especialmente o documento que se refere aos conhecimentos sobre literatura, que contou com o suporte crítico de Haquira Osakabe (UNICAMP) e Lígia Chiappini Moraes Leite (USP), enfatiza a especificidade, a complexidade e a autonomia da disciplina literatura, ainda que seus conteúdos tenham sido incorporados aos chamados estudos da linguagem (Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias).

Como já apontamos, ensinar literatura na escola se torna ainda mais desafiador se atentarmos para o cumprimento da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar.

Atentos a essa demanda - e no âmbito de nossa atuação como pesquisadora e docente das literaturas de língua portuguesa -, apresentaremos a seguir algumas sugestões para o ensino e para a aprendizagem das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio, baseadas no método comparativo e na abordagem prospectiva, na esteira do proposto por Benjamin Abdala Jr. em "História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa" (2003).

O método comparativo, baseado na leitura contrastiva de textos literários escritos em português, favorece a reflexão sobre a identidade nacional, cultural e literária dos países de língua oficial portuguesa. Sob a óptica comparatista, compreender sistemas (ou subsistemas) culturais e literários singulares, que compartilham de um mesmo sistema linguístico, adquire maior consistência, uma vez que são evidenciados espaços literários de intercâmbio e tensão entre valores socioculturais heterogêneos.

Já a abordagem prospectiva mostra-se importante para o exercício de uma cidadania ativa. Sem desconsiderar sentido histórico do texto, sua função e valor no momento específico em que foi escrito, importa também sublinhar suas conexões com as

demandas da vida contemporânea: nesse sentido, é fundamental que professores e alunos possam atualizar os sentidos de diferentes produções literárias e responder a seguinte questão: afinal, o que esse(s) texto(s) me diz(em) hoje?

Nossas sugestões baseiam-se principalmente numa *ampliação de foco* no que tange à apreensão dos tradicionais conteúdos de literatura tal como aparecem organizados nos currículos escolares e dispostos em grande parte dos materiais didáticos brasileiros disponíveis e em circulação na atualidade. Expandindo os repertórios já oferecidos, a ideia é efetivar a inclusão sistemática de autores e textos das literaturas africanas e afro-brasileira, preferencialmente em diálogo com o conjunto de autores e textos - brasileiros e portugueses - já canônicos. Com isso, objetiva-se enfatizar a existência de diferentes perspectivas construídas sobre a realidade, expandindo caminhos para uma prática pedagógica simultaneamente crítica e propositiva, calcada na percepção plural e dinâmica da história da literatura.

Apresentamos a seguir oito propostas de inserção desses “novos conteúdos/perspectivas” no currículo já conhecido que, como sabemos, comumente obedece à cronologia da historiografia literária. Escolhemos oito “momentos” do ensino de literatura que nos parecem propícios para a ampliação dos repertórios já canônicos: no momento inicial em que se estudam as noções de arte e literatura; no momento em que se estudam os textos produzidos no período colonial; nos momentos em que se estudam o Arcadismo, o Romantismo, o Realismo e o Modernismo; no momento em que se estuda a literatura produzida por Guimarães Rosa; e, por fim, no momento em que se aborda a novíssima literatura produzida no século XXI. Focalizaremos, de modo sucinto, cada uma dessas possibilidades.

## 1.

Tradicionalmente, o ensino da literatura no Ensino Médio tem início com a apresentação e discussão das noções de arte e literatura. É o que se observa, via de regra, nos currículos escolares e nos livros

didáticos, sejam eles organizados em forma de compêndio ou manual.

Já nesse primeiro momento, parece-nos importante sublinhar o caráter histórico e político dos conceitos de arte e literatura, enfatizando que são bastante amplos e podem abarcar fenômenos diversos que fazem parte do cotidiano de diferentes grupos sociais. A reflexão transcrita a seguir, de uma especialista em cultura afro-brasileira, abre caminhos para que objetos artísticos e literários não canônicos possam ser apreciados e compreendidos sem preconceitos.

Costuma-se relacionar a arte à ideia de beleza. Há muito tempo, tenta-se definir o que é capaz de despertar essa ideia no ser humano e até hoje não se chegou a uma resposta exata. Cada cultura, cada contexto constrói um conceito sobre o que seja arte e beleza.

No mercado formal, os limites para determinar o que seja uma obra de arte são tênues e imprecisos. Essa determinação, em geral, fica a cargo de críticos, historiadores, peritos e da mídia especializada que, durante muito tempo, adotou uma concepção estética eurocentrista, interpretando os fenômenos segundo os valores do ocidente europeu. [...]

Na Europa, de modo geral, principalmente após o século XV, pressupunha-se que a produção artística, para ser considerada como tal, necessariamente deveria ser executada ou por alguém dotado de habilidades especiais ou segundo modelos de produção artística. A arte deveria ser ensinada segundo os padrões estéticos ditados e adotados e o resultado deveria apresentar certo grau de “civilidade” e beleza.

Os adornos corporais, os objetos rituais e utilitários integrados ao cotidiano dos povos africanos não partilhavam das concepções ocidentais, portanto, não foram legitimados como arte.

Sabemos, hoje, que o conceito de arte não se restringe à estética eurocentrista e podemos falar em artes e não apenas em arte. [...] arte é linguagem que se manifesta através de música, dança, teatro, imagens. Seus processos de construção desenvolvem uma lógica interna particular na organização de sons, silêncios, ritmos,

cores, formas, linhas, gestos, de acordo com a intenção do produtor.

SOUZA, Ana Lúcia *et alli*. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Palmares, 2005. p. 141.

Na esteira dessas considerações, vale a pena enfatizar o valor dos objetos de arte africanos, sejam os vinculados a realidades tradicionais (máscaras, esculturas, tecidos), sejam os produzidos em contextos mais urbanos/contemporâneos (telas, painéis, instalações). Também a literatura oral praticada pelos povos africanos – que ainda continua bastante presente na vida cultural de alguns grupos que vivem nas zonas rurais – merece relevo. Os contos, lendas, fábulas, provérbios, canções e adivinhas, veiculados em línguas africanas, que tanto podem ter uma finalidade útil, servindo para instruir, como uma função lúdica, de entretenimento, transmitem valores éticos e conhecimentos práticos essenciais para a coesão das sociedades assentadas em culturas de base oral.

Já as literaturas africanas modernas, bem como a chamada literatura afro-brasileira, que pode ser identificada por marcas autorais, temáticas, linguísticas e por um ponto de vista próprio, merecem ser referidas e valorizadas nesse momento. Afinal, tendo em vista a formação crítica do leitor literário, trata-se de textos cuja leitura possibilita a aquisição de novos aprendizados, voltados à reeducação das relações étnico-raciais em nosso país.

## 2.

No momento dedicado ao estudo dos primeiros autores que escreveram durante o período colonial brasileiro, costuma-se ler Caminha, Anchieta, Vieira e Gregório de Matos. É uma boa oportunidade para se contemplar as consequências da expansão do império português, problematizando não apenas a dominação colonial no Brasil, mas também nos países africanos colonizados por Portugal.

Um viés que nos parece interessante para a discussão sobre o colonialismo diz respeito à focalização de textos literários africanos que abordam a questão do choque cultural estabelecido entre europeus e “indígenas”.

No Brasil, foi principalmente a partir do século XIX que os textos literários passaram a representar, de modo mais sistematizado, as presenças europeia, indígena e africana na formação social e cultura brasileira. Já na África colonizada por Portugal, foi nas primeiras décadas do século XX que começou a ser produzida, de maneira mais orgânica, uma literatura preocupada em dar visibilidade às especificidades das culturas locais, de matriz africana.

Assim, em meados do século passado, quando o colonizado pode, finalmente, tomar a palavra e elaborar, com mais autonomia, seus próprios pontos de vista, os textos literários começaram a apresentar uma visão bastante crítica das tensões culturais decorrentes do encontro da cultura europeia com as culturas nativas dos povos que habitavam os territórios que hoje constituem os países africanos de língua portuguesa. É o que se observa, por exemplo, no poema “Epigrama”, do santomense Marcelo da Veiga.

### **Epigrama**

Cuidado com o branco  
que atravessa o mar.  
Tem riso aberto e franco  
e humildade no olhar.  
Mas cuidado! Cuidado!  
Veio porque precisa  
se tens dó que é coitado  
ficas sem camisa.

VEIGA, Marcelo. *O canto do ossobó*. Lisboa; Edições ALAC, 1989.

Como se observa, o poema aconselha os africanos a se acautelarem diante do “branco” que chega ao seu território, pois, embora tenha uma aparência amistosa, o colonizador europeu tem por objetivo primeiro explorar os nativos. O texto, breve e

engenheiro - como são os epigramas – deixa, assim, entrever uma perspectiva (africana) sobre a colonização.

### 3.

O estudo do movimento árcade brasileiro contempla reflexões sobre a participação de diversos escritores em movimentos de emancipação política, em especial na Inconfidência Mineira. Nesse momento, é possível ampliar a perspectiva tradicional do ensino desse tópico, considerando a questão dos degredados brasileiros que foram sentenciados a cumprir pena na África, nomeadamente em Angola e Moçambique. Como se sabe, esse deslocamento espacial foi responsável por aproximar pessoas, ideias e práticas sociais dos dois lados do Atlântico.

Nesse sentido, a trajetória de Tomás Antônio Gonzaga em Moçambique é emblemática. Acusado de conspirar contra o governo português, ele foi preso em 1789. Em 1792, sua pena foi convertida em degredo e o poeta foi enviado a Moçambique, onde deveria permanecer por dez anos. Mas o poeta não volta ao Brasil. Na África, casa-se com Juliana de Sousa Mascarenhas, filha de um rico comerciante de escravos, e ocupa importantes cargos ligados ao governo português.

O degredo de Gonzaga em Moçambique e seu encontro com a jovem Juliana inspiraram o escritor moçambicano Mia Couto a escrever uma curiosa - e idílica - versão sobre o nascimento da poesia moçambicana.

Começo por uma história. Uma história verdadeira. No deambular do século XIX, uma moçambicana chamada Juliana vivia no sossego da sua pequena ilha, na serena contemplação das águas do oceano Índico. A pacatez de sua vida seria alterada, uma certa tarde em que o seu pai, um próspero comerciante chamado Sousa Mascarenhas, trouxe para casa um homem doente. O homem ardia em febre e para assegurar tratamento ele ficou alojado num quarto do casarão. Juliana foi a enfermeira de serviço, responsável pela lenta recuperação do intruso.



Durante a convalescença, Juliana e o homem se apaixonaram. A ternura de Juliana era devolvida por via de versos rabiscados em folhas dispersas. Pouco tempo depois, os dois se casavam. Nos demorados serões da casa colonial se juntava a gente culta da ilha e o homem declamava poesia. Esses serões faziam nascer o primeiro núcleo de poetas e escritores na Ilha de Moçambique, a primeira capital da colônia de Moçambique. Esse homem era um brasileiro e chamava-se António Gonzaga. Anos depois ele e a sua amada Juliana faleceram e foram enterrados no pequeno cemitério da Ilha.

O nascimento da poesia moçambicana está marcado por um encontro que seria bem mais do que um casamento entre duas pessoas. Havia ali uma espécie de presságio daquilo que seria um entrosamento maior que iria prevalecer.

COUTO, Mia. “O sertão brasileiro na savana moçambicana”. In *Pensatempos. Textos de opinião*. Lisboa/Maputo: Editorial Ndjira, 2005.

O casamento (real) de Juliana e Gonzaga é retomado por Mia Couto como símbolo inaugural das relações literárias estabelecidas entre Brasil e Moçambique. Nossa sugestão é que, ao se estudar o Arcadismo brasileiro, seja também considerada a questão do degredo, como forma de aproximação entre brasileiros e africanos. Nesse contexto, o texto de Couto pode ser convocado para iluminar um aspecto desse diálogo ocorrido em fins do século XVIII.

#### 4.

No que tange aos estudos sobre o Romantismo, sejam eles realizados no Ensino Médio ou no Ensino Superior, alguns tópicos são comumente abordados: a consolidação do gênero romance, ligado a valores das sociedades urbano-burguesas europeias; a poesia e a prosa brasileiras, voltadas para uma afirmação identitária de caráter nacionalista. Como se vê, trata-se de temas vastíssimos, que podem gerar inúmeras relações com as produções literárias africanas e afro-brasileiras. Comentaremos a seguir duas possibilidades de ampliação desses conteúdos.

É de grande relevância o fato de que foi justamente durante o século XIX que o gênero romance se consolidou e se popularizou na forma em que o conhecemos hoje. Entretanto, a história de formação do romance é frequentemente focalizada a partir da perspectiva europeia e costuma deixar de fora outras histórias formativas. Nos países africanos colonizados por Portugal, por exemplo, o romance surge com força apenas no século XX, constituindo-se como um espaço para a projeção de identidades de nações que começavam a ser imaginadas. E, como gênero propício para a investigação e o mapeamento de realidades históricas e culturais, o romance escrito nesses países oferece um amplo painel das múltiplas faces sociais e culturais que os caracterizam.

No caso específico de Angola, o primeiro romance publicado foi *O segredo da morta*(*romance de costumes angolenses*), de Assis Jr. (1934). Na esteira dessa obra pioneira, os romances escritos por Castro Soromenho, Óscar Ribas, José Luandino Vieira e Pepetela, por exemplo, colaboraram de forma decisiva para a afirmação do gênero romanesco no país. Dar visibilidade a essa história, a partir da leitura de romancistas africanos, é uma forma de favorecer uma percepção mais plural, dinâmica e crítica da história da literatura.

Já no âmbito dos estudos sobre a poesia romântica, é possível estabelecer paralelos entre a produção empenhada de escritores comprometidos com a Abolição, como, por exemplo, Castro Alves e Luiz Gama, poeta negro autor de *Primeiras trovas burlescas* (1859) e a produção poética contemporânea afro-brasileira. Nesse sentido, importa enfatizar que condição subalterna dos negros no Brasil não foi substancialmente alterada com o fim da escravidão. Por isso, no campo de literatura, a sua luta por emancipação e por um Brasil sem preconceito racial tem sido contínua.

O início da publicação dos *Cadernos Negros*, em 1978, é um interessante exemplo dessa luta. Trata-se de uma publicação literária que, desde o seu primeiro número, divulga poemas e contos que tematizam aspectos da vida, da tradição e da cultura dos negros brasileiros. Propor aos alunos a reflexão sobre os textos de autores ligados aos *Cadernos Negros* pode ser uma excelente oportunidade de

reflexão sobre o preconceito e a condição dos afrodescendentes na atualidade. O poema a seguir, escrito por Conceição Evaristo, confirma essa hipótese.

### **Vozes-mulheres**

A voz da minha bisavó ecoou  
criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem - o hoje - o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

EVARISTO, Conceição. "Vozes-mulheres". In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Vol.2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p.217.

## 5.

A obra ficcional de Eça de Queirós - um dos mais relevantes prosadores do Realismo português - é comumente estudada durante o Ensino Médio. Ao se focalizar a importância do escritor, vale enfatizar a sua influência entre autores brasileiros e africanos que, ao se apropriarem de um repertório literário marcado pela denúncia social e pela ironia, revitalizaram o espírito crítico tão presente na escrita queirosiana.

No Brasil, a imagem que o escritor português construiu, por meio da ficção e de suas colaborações jornalísticas, foi, sobretudo, a de um homem libertário, um iconoclasta que se dedicava à demolição de monumentos e de instituições retrógradas. A fascinação de vários de nossos escritores pelo universo narrativo de Eça pode ser atestada por depoimentos como o de Graciliano Ramos, transcrito a seguir:

Seus personagens [de Eça] não são, por assim dizer, entidades fictícias, criação de um cérebro humano – são indivíduos que vivem a nosso lado, que têm os nossos defeitos e as nossas virtudes, que palestram conosco e nos transmitem ideias mais ou menos iguais às nossas. [...] Que enorme quantidade de Raposos, de Zé Fernandes, de Dâmasos, de Conselheiros Acácios e de Ramires não há neste mundo!

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. São Paulo: Record, 2009.

Já na África de língua portuguesa, as marcas da literatura queirosiana podem ser percebidas já no final do século XIX. Especialmente em Angola, escritores ainda muito ligados à tradição europeia, mas já sensíveis à situação específica da então colônia portuguesa, constituíram-se como porta-vozes de um sentimento nacional, precursor da consciência nacional que se consolidaria ao longo do século XX.

Nesse contexto, autores como Alfredo Troni (1845-1904) e Pedro Félix Machado (1860 - ?), que também atuaram na imprensa angolana do período, escreveram narrativas pioneiras na caracterização do “mundo africano”, atentando para elementos típicos das culturas dos povos nativos. Essa perspectiva crítica é bastante afinada com a perspectiva realista defendida por Eça de Queirós em suas conferências no Cassino lisbonense, por exemplo.

Nesse sentido, a ideia de que o escritor deve retratar objetivamente a realidade social, valorizando o homem como resultado, conclusão e produto das circunstâncias que o envolvem, ecoa nas páginas da ficção escrita por esses escritores “realistas” angolanos.

A novela *NgaMutúri* (1882), escrita por Troni, constrói um painel da sociedade luandense, registrando a crioulação que resulta do encontro de culturas. Nela, o narrador se vale de uma ironia tipicamente queirosiana, que afirma a perspectiva realista em detrimento do sentimentalismo romântico.

Também o *Romance íntimo* (1892), publicado por Pedro Félix Machado como a primeira narrativa de uma trilogia intitulada *Cenas de África*, pode ser filiado ao realismo queirosiano. Na obra, percebe-se facilmente o positivismo social que norteou o escritor angolano no registro da sociedade escravocrata de seu tempo.

Contemporaneamente, um romance do escritor angolano José Eduardo Agualusa, intitulado *Nação Crioula – A correspondência secreta de Fradique Mendes* (1997), confirma a revitalização da presença de Eça de Queirós nas letras angolanas. Essa narrativa, de caráter epistolar, é constituída por 26 cartas. As primeiras 25 simulam a correspondência que Carlos Fradique Mendes –

personagem inventado por Eça e dois amigos em 1869 e retomado mais tarde na obra *A correspondência de Fradique Mendes* (1900) – teria enviado a três interlocutores: Madame de Jouarre, Ana Olímpia e Eça de Queirós. A 26ª. carta seria de autoria da angolana Ana Olímpia e seu destinatário também seria Eça de Queirós.

Essa engenhosa narrativa, que tem por base a intertextualidade, aborda alegoricamente a constituição das identidades nacionais de Angola e do Brasil, frisando a existência de um diálogo intercultural entre esses países e também com Portugal.

Como se vê, os procedimentos literários desenvolvidos pelo escritor realista português foram incorporados e transformados por autores brasileiros e angolanos em diversos momentos da tradição literária de cada país. Nesse sentido, a vitalidade e a atualidade do repertório queirosiano é um convite sempre renovado para a releitura e a revisitação de sua obra.

## 6.

Ao se propor o estudo da literatura modernista brasileira, é possível privilegiar a sua importância para a consolidação das literaturas africanas de língua portuguesa. No campo da poesia, por exemplo, as propostas dos escritores modernistas brasileiros repercutem nos textos elaborados pelos escritores dos países africanos, em especial em Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Como se sabe, a afirmação de nossa independência literária foi uma preocupação que determinou temas e formas da poesia concebida por poetas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Para eles, a questão da identidade nacional foi prioritária e se traduziu em poemas que falavam sobre a história e o cotidiano brasileiros através de uma linguagem irreverente, que flexibilizava as normas gramaticais ao aproximar a língua falada e a escrita poética.

A afirmação de uma dicção nacional - a “fala brasileira”, nas palavras de Mário de Andrade - constitui-se, assim, como uma das molas mestras da nossa experiência modernista, dado o seu caráter fundante de uma personalidade cultural autônoma. E é justamente a

adesão dos escritores africanos a um universo literário que afirmava sua independência em relação aos padrões culturais portugueses que pode explicar o diálogo estabelecido entre a poesia africana e a poesia modernista brasileira.

Daí a relevância das propostas do nosso modernismo como modelos dinamizadores das transformações que se buscavam no momento de afirmação das identidades nacionais africanas. A revista angolana “Mensagem” (1951), cujo lema era “Vamos descobrir Angola!”, a pioneira revista “Claridade” (1936), em Cabo Verde, e a revista “msaho” (1952), em Moçambique, são espaços de expressão de intelectuais e escritores que, como já havia ocorrido no Brasil, reclamavam uma cultura “autêntica”, enfatizando a complexidade das realidades locais e os anseios de liberdade popular. O poema transcrito a seguir, escrito pelo cabo-verdiano Ovídio Martins em 1974, dialoga diretamente com “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Bandeira, explicitando a importância da produção poética modernista brasileira como fonte inspiradora para os escritores africanos:

### **Anti-evasão**

Pedirei  
Suplicarei  
Chorarei

Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão  
E prenderei nas mãos convulsas  
Ervas e pedras de sangue

Não vou para Pasárgada

Gritarei  
Berrarei  
Matarei!

Não vou para Pasárgada.

MARTINS, Ovídio. "Anti-evasão". In: FERREIRA, Manuel. *50 poetas africanos*. Lisboa: Plátano, 1986.

Já no campo da prosa, os romances escritos por Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado, por exemplo, também repercutem fortemente na ficção africana. Seus textos, que foram porta-vozes de uma perspectiva crítica sobre a realidade social brasileira, evidenciam os anseios e os limites de grupos socialmente marginalizados e expõem, em maior ou menor grau, a tensão entre os protagonistas e as pressões da natureza e do meio social. Nesse sentido, o homem pobre do campo não é mais apreendido literariamente como objeto, mas como sujeito histórico passível de desalienação.

Especialmente em Cabo Verde, que apresenta similaridades climáticas com o interior do nordeste brasileiro, a recepção das obras "regionalistas" foi bastante produtiva. No arquipélago, a existência de variadas instituições culturais, desde meados do século XIX, favoreceu a emergência de uma consciência nativista relativamente precoce entre os habitantes das ilhas. Por isso, uma literatura voltada para a discussão das especificidades culturais cabo-verdianas surge mais cedo em comparação com as outras ex-colônias portuguesas, sendo que o grupo que se formou em torno da revista "Claridade" (1936) pode ser identificado como o precursor do sistema literário cabo-verdiano.

De fato, a poesia e a prosa concebidas pelos escritores denominados claridosos revelam uma tomada de consciência nacional nítida, que antecede uma declarada posição anti-colonial. Nesse contexto, o romance social nordestino foi decisivo para o despertar da consciência regional entre os escritores cabo-verdianos. A representação enfática do espaço físico adverso e a recriação de uma linguagem de caráter referencial são estratégias narrativas que, elaboradas por ficcionistas como Manuel Lopes, Baltazar Lopes e Manuel Ferreira, contribuíram efetivamente para o desenvolvimento



da literatura do arquipélago, de viés crítico e sintonizada com uma proposta de transformação social.

7.

No panorama dos autores brasileiros que se consagraram na segunda metade do século XX, Guimarães Rosa emerge com destaque. E, no âmbito dos estudos comparados de literaturas de língua portuguesa, seu papel dinamizador é de grande importância. O angolano Luandino Vieira e o moçambicano Mia Couto, por exemplo, são escritores que declaram sua admiração pelo escritor brasileiro, afirmando ainda que a obra roseana foi fundamental em seus próprios processos de criação ficcional. Aliás, é interessante notar que os três escritores nomeiam seus contos como “estórias”, numa referência às narrativas de cunho tradicional e popular, contadas oralmente.

Quando aproximamos os textos de Rosa, Vieira e Couto, o que se nota é uma semelhança no modo de elaboração da linguagem literária. Essa semelhança pode ser explicada se levarmos em conta as realidades sociais e culturais que as suas obras se propõem a ficcionalizar.

Tanto o sertão mineiro, como os espaços luandenses e moçambicanos - que as obras buscam traduzir literariamente - são uma espécie de “matéria-prima” que serve de fonte para os escritores. E, nesses universos, é possível perceber a coexistência de duas visões de mundo distintas, que estão relacionadas e interagem entre si.

Essas duas visões de mundo, que poderíamos chamar de lógica da oralidade ou lógica rural, de um lado, e lógica letrada ou lógica urbana, de outro, correspondem a temporalidades e modos de vida distintos e estão em profunda tensão na obra dos três escritores.

Mais ainda, podemos dizer que é justamente a tensão entre essas duas ordens - uma “arcaica” e outra “moderna” - a responsável pela criação da linguagem inovadora através da qual os autores contam as suas estórias. Uma linguagem profundamente poética, que mistura aspectos do português normativo a formas

espontâneas da oralidade, e que se apresenta marcada por neologismos, ditos populares, termos eruditos e inversões frasais.

Para ilustrar essa intersecção entre a obra de Rosa e a dos autores africanos, vale recorrer mais uma vez a um texto de Mia Couto, já citado neste artigo, sugestivamente intitulado “O sertão brasileiro na savana moçambicana”.

(...) E foi poesia que me deu o prosador João Guimarães Rosa. Quando o li pela primeira vez experimentei uma sensação que já tinha sentido quando escutava os contadores de histórias da infância. Perante o texto eu não simplesmente lia: eu ouvia vozes da infância. Os livros de Rosa me atiravam para fora da escrita como se, de repente, eu me tivesse convertido num analfabeto seletivo. Para entrar naqueles textos eu devia fazer uso de um outro ato que não é “ler”, mas que pede um verbo que ainda não tem nome.

Mais que a invenção de palavras, o que me tocou foi a emergência de uma poesia que me fazia sair do mundo, que me fazia inexistir. Aquela era uma linguagem em estado de transe, que entrava em transe como os médiuns das cerimônias mágicas e religiosas. Havia como que uma embriaguez profunda que autorizava a que outras linguagens tomassem posse daquela linguagem. (...)

Para se chegar àquela relação com a escrita é preciso ser-se escritor. Contudo, é essencial, ao mesmo tempo, ser-se um não escritor, mergulhar no lado da oralidade e escapar da racionalidade dos códigos da escrita enquanto sistema único de pensamento. Esse é o desafio de desequilibrista – ter um pé em cada um dos mundos: o do texto e o do verbo. Não se trata apenas de visitar o mundo da oralidade. É preciso deixar-se invadir e dissolver pelo universo das falas, das lendas, dos provérbios. (...)”

COUTO, Mia. “O sertão brasileiro na savana moçambicana”. In *Pensatempos. Textos de opinião*. Maputo: Editorial Ndjira, 2005, p.107.

No fragmento, observa-se que o escritor moçambicano reconhece na dimensão da oralidade presente nos textos de Rosa

uma importante fonte de inspiração. O “ser poeta” para Rosa - e Couto - consistiria, assim, em escapar da racionalidade que ordena o mundo da escrita. Esse ponto de contato entre os dois autores - que pode ser estendido também para o angolano Luandino Vieira - pode funcionar como um elemento disparador para a reflexão não apenas sobre as semelhanças que existem entre os seus textos (a presença da oralidade, por exemplo), como também sobre as diferenças temáticas e formais, que iluminam as particularidades de cada sistema cultural focalizado.

## 8.

Parece-nos fundamental que os alunos, durante o Ensino Médio, entrem em contato com autores contemporâneos, cujas obras foram publicadas mais recentemente. Ainda que essa produção ganhe relevo apenas no final do terceiro ano, como via de regra acontece nos cursos de língua portuguesa no Ensino Médio, vale a pena lançar luz sobre escritores que se encontram inseridos em realidades mais imediatas.

No campo das literaturas africanas de língua portuguesa, é interessante notar que, se há cerca de meio século a cultura brasileira funcionou como uma espécie de farol a iluminar a produção literária das então colônias, um olhar mais detido sobre a produção contemporânea daquele continente aponta para a permanência da ligação estabelecida entre africanos e brasileiros. De fato, referências a escritores, compositores, livros e espaços geográficos e ficcionais brasileiros ainda estão presentes em produções de diferentes autores de ficção e poesia.

A obra do escritor angolano Ondjaki exemplifica a permanência do diálogo literário estabelecido entre africanos e brasileiros. Seu poema “Chão”, por exemplo, apresenta uma dedicatória: “palavras para manóel de Barros”. O nome do poeta brasileiro está grafado em letra minúscula, assim como todas as palavras que compõem o poema. O objetivo dessa escolha parece ser o de desautomatizar o uso da língua portuguesa; aliás, esse parece ser o objetivo de todos os textos do livro em que está inserido, intitulado “há prendisajens

com o xão”, em que se observam neologismos, inversões sintáticas e um uso não convencional da pontuação.

### Chão

palavras para manóel de barros

apetece-me des-ser-me;  
reatribuir-me a átomo.  
cuspir castanhos grãos  
masgargantadentro;  
isto seja: engolir-me para mim  
poucoquinho a cada vez.  
um por mais um: areios.  
assim esculpir-me a barro  
ere-ser chão. muito chão.  
apetece-me chãonhe-ser-me.

ONDJAKI. *há prendisajens com o xão*. Luanda: Editorial Nzila, 2002, p.11.

A lição do poeta brasileiro - desconstruir a percepção objetiva do real para buscar sentidos *outros*, originais -presentifica-se no texto do escritor angolano. De viés filosófico, seu poema se vale de imagens lúdicas e desconcertantes para expressar o desejo de autoconhecimento, em busca de uma identidade primordial. Trata-se de empreender um inusitado processo de retorno ao reino mineral (areia, barro, chão), numa metamorfose voltada sempre para dentro e para baixo, como se essa involução à terra fosse capaz de revelar uma verdade essencial.

Como se vê, a relação do poema angolano com a poética de Manoel de Barros ultrapassa a singela dedicatória e manifesta-se no próprio fazer poético, que atualiza as linhas de força do projeto literário do escritor cuiabano. Nesse sentido, não há dúvidas sobre a relevância do papel ainda exercido pelo Brasil na produção poética africana de língua portuguesa. Em produções recentes, o país emerge como um território cúmplice, de onde emanam vozes

capazes de compreender e se solidarizar com realidades sociais e culturais que podem ser aproximadas.

\*\*\*

Para finalizar, gostaríamos de frisar que as sugestões apresentadas, longe de esgotar as propostas de abordagem das literaturas africanas e afro-brasileira na escola, objetivam contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de expansão dos currículos escolares e dos programas de ensino, introduzindo novos autores, textos, problemas e perspectivas.

Nossa intenção não é assumir uma postura prescritiva, mas a de apontar sugestões pontuais, alguns caminhos dentre os muitos que podem ser construídos para que, de fato, a Lei 11.645/08 seja cumprida e a formação literária de nossos alunos possa ser incrementada e verticalizada. Nesse sentido, o método comparativo e a abordagem prospectiva dos textos literários parecem ser meios produtivos de ampliação de repertórios e de mediação do acesso dos alunos a universos culturais simultaneamente distintos e próximos daqueles tradicionalmente abordados na escola.

## **Bibliografia**

- ABDALA, Jr., Benjamin. "História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa". In *De voos e ilhas. Literatura e comunitarismos*. Cotia, SP: Ateliê, 2003.
- ABDALA, Jr., Benjamin. *Literatura, história e política*. São Paulo: Cotia, SP: Ateliê, 2007.
- AGUALUSA, José Eduardo. *Nação crioula. A correspondência secreta de Fradique Mendes*. Rio de Janeiro, Gryphus, 2001.
- ALVES, Roberta e MARTIN, Vima Lia. *Língua Portuguesa – Ensino Médio*. Curitiba: Editora Positivo, 2013.
- ARRIGUCCI, Davi. "O mundo misturado: romance e experiência em Guimarães Rosa". In *Revista Novos Estudos CEBRAP*, 40. Novembro 1994: 7-29.

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique. Experiência colonial e territórios literários*. Cotia, SP: Ateliê, 2005.
- COUTO, Mia. *Pensatempos. Textos de opinião*. Maputo: Editorial Ndjira, 2005.
- DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Vol.2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FERREIRA, Manuel. *50 poetas africanos*. Lisboa: Plátano, 1986.
- GOMES, Simone Caputo. *Cabo Verde. Literatura em chão de cultura*. Cotia, SP: Ateliê, 2008.
- HAMILTON, Russell. *Literatura africana. Literatura necessária II*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- Lei 11.645/2008. Brasília: MEC, 2008.
- MACÊDO, Tania. *Angola e Brasil: estudos comparados*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- ONDJAKI. *háprendisajens com o xão*. Luanda: Editorial Nzila, 2002.
- Orientações curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. São Paulo: Record, 2009.
- RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- SANTILLI, Maria Aparecida. *Paralelas e tangentes entre literaturas de língua portuguesa*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- SOUZA, Ana Lúcia et alli. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Palmares, 2005.
- VEIGA, Marcelo. *O canto do ossobó*. Lisboa; Edições ALAC, 1989.



## À BEIRA DO ABISMO: O QUE NOS DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO?<sup>1</sup>

Maria Amélia Dalvi (UFES)

A metáfora do abismo nos guia: não como depressão de grande profundidade, mas na compreensão de que o abismo se faz na indecidibilidade entre o último ponto estável e o desconhecido; se o abismo nos aproxima de uma queda vertical, nos aproxima, também, da beleza de todo voo. Partindo do último ponto (aparentemente) estável – pesquisas de mestrado e doutorado defendidas entre 2001 e 2011 que têm a literatura no livro didático de ensino médio como escopo –, nos lançaremos a uma indagação sobre o que esse conjunto de trabalhos nos permite pensar sobre o conhecimento que nossa área tem produzido e sobre nossa área de conhecimento. Noutras palavras, apresentamos aqui resultados de uma pesquisa bibliográfica que busca empreender uma sistematização da discussão contemporânea atinente à questão da literatura nos livros didáticos de ensino médio, e, em paralelo, tecer indagações sobre o que essa mesma discussão diz *de nós* e, especialmente, *conosco*.

Concebemos que os trabalhos de mestrado e doutorado que tomam como centro de interesse a literatura nos livros didáticos de ensino médio estão relacionados a apropriações específicas de discursos acadêmico-científicos, educacionais, políticos e editoriais, no seio de cambiantes comunidades de interpretação – muitas vezes,

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por convênio entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Edital 02/2011, processo 52982920. Uma versão parcial deste texto, sob outro título, foi apresentada no I Seminário de Pesquisas sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, na Universidade de São Paulo (USP), em outubro de 2012, e publicado na revista *Eutomia*, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



tensionadas entre si. Cientes disso, consideramos, com Alain Choppin (2002, 2004), que são dificuldades inerentes às pesquisas na/da área a definição do objeto (livro didático?, livro escolar?, manual?), a raridade de obras de síntese, a inflação de publicações e a dificuldade de acesso integral aos textos. Sabemos, ainda em consonância com Choppin (2002, 2004), que o dinamismo das investigações resulta de fatores tais como o interesse de inúmeras populações em discutir suas identidades e instituições escolares, perspectivadas pelos estudos das culturas; os avanços ocorridos na história dos livros e das edições desde o início dos anos de 1980; o progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação; e, enfim, as incertezas em relação ao futuro do impresso e à educação letrada das novas gerações (e, nesse sentido, em relação ao papel que os livros escolares desempenharão frente às novas tecnologias). Desse modo, é possível aventar como possibilidades de explicação para a diversidade de abordagens no estudo dos livros didáticos (em particular, os destinados ao estudo da literatura no ensino médio) a complexidade do objeto, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes e a miríade de agentes que envolve.

O influxo de pesquisas brasileiras sobre o livro didático acompanha a história (ou o desenvolvimento) de nossa produção editorial, conforme assinala Décio Gatti Jr. (2005). Se, para André Pirola (2008), dos anos 1950 ao final da década de 1970, o Brasil começava uma reflexão sistemática sobre manuais escolares e, nesse *primeiro momento*, a pesquisa acadêmica tendia à investigação do conteúdo ideológico dos manuais, no *segundo momento* (ou seja, a partir dos anos 1980), acumularam-se questionamentos sobre o ensino, a finalidade dos manuais escolares e as políticas públicas. *Na atualidade* – a partir do legado da produção acadêmico-científica nos primeiros anos do século XXI, posterior, portanto, à instituição dos Programas Nacionais do Livro Didático –, algumas das questões de pesquisa que nos parecem candentes são justamente essas: O que diz ou pode dizer o conjunto dos trabalhos já produzidos? Que leitura permite de nosso tempo, de nossa área de conhecimento e do conhecimento que nossa área tem produzido?

Nosso propósito, ao iniciarmos o trabalho, foi identificar, em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011, temáticas, abordagens teórico-metodológicas e resultados (conclusivos ou não) em relação à literatura nos livros didáticos de ensino médio. Procuramos conjugar essa leitura qualitativa das fontes a uma análise quantitativa do número de trabalhos defendidos no período, em relação aos níveis, às diferentes instituições e programas de pós-graduação, às palavras-chave escolhidas pelos autores e à recorrência ou não dos mesmos orientadores. Esse mapeamento retoma e repensa delineamentos já feitos das pesquisas sobre literatura e livros didáticos (DALVI, 2010, p. 86-121; DALVI, 2011a, p. 91-149), esforçando-se para – ciente dos tensionamentos, das dificuldades, do dinamismo e da diversidade da produção acadêmico-científica – fazer o risco do abismo valer a pena.

Os dados foram produzidos a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com acesso pelo sítio eletrônico <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. As buscas, atualizadas até 20 de setembro de 2012, retornaram um total de 85 trabalhos, que foram filtrados a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, restando apenas 13, que compuseram e compõem o nosso *corpus* privilegiado aqui. As palavras-chave utilizadas para as buscas foram “livro didático” ou “livros didáticos”, “literatura” e “ensino médio”. Sabemos que há muitos trabalhos defendidos e aprovados em Programas de Pós-Graduação pelo país que não foram lançados ou pelo menos não foram lançados adequadamente no Banco da Capes (que, atualmente, parecer ser o mais completo, quando se põe como meta o conjunto da pós-graduação no país); no entanto, entendemos que essa fragilidade é parte das limitações de pesquisa com que nos defrontamos – e que já nos dão pistas para ler nosso tempo, nossa produção de conhecimento e nossa área.

Na lida com os dados tomamos algumas noções fundamentais do pensamento do historiador francês Roger Chartier. Esse diálogo entre os dados e a perspectiva teórico-metodológica afigura-se, pois,

como uma tentativa de pensar parte das pesquisas contemporâneas em torno dos temas privilegiados (livros didáticos, literatura, ensino médio), no entendimento de que a revisitação dos trabalhos já efetivados constitui um momento significativo e intransponível do percurso – percurso no qual se tem em vista compreender como uma determinada realidade (de um lado, a presença-ausência da literatura nos livros didáticos de ensino médio; de outro, a presença-ausência da literatura nos livros didáticos de ensino médio nas pesquisas de pós-graduação contemporâneas) é construída, pensada e dada a ler.

A tomada das dissertações e teses como fontes e como objetos privilegiados justifica-se porque, nesses trabalhos, sob a orientação de um pesquisador experiente, supõe-se o estabelecimento de um diálogo com a produção bibliográfica atinente aos temas e uma apresentação dos dados e leituras mais relevantes, sob a expectativa de um diálogo responsável entre o já visto e o por ver – razão pela qual esse é o material que deveria ser priorizado, à frente de artigos (sempre parciais em relação ao conjunto dos trabalhos) e mesmo de livros (sempre dados a lume com algum atraso em relação aos relatórios de pesquisa – devido ao tempo que se leva entre a submissão de originais, sua apreciação, sua preparação e sua publicação). Parece-nos que, em tudo isso, é possível historiar (e, talvez, historiografar) um tempo, com as apropriações que promove dos objetos impressos – particularmente, pensamos nas obras literárias, nos livros didáticos e na produção intelectual-acadêmica atinente a ambos os domínios, como possibilidades de ler, para além das utilizações, os modos como dadas comunidades de interpretação legitimam ou proscvem certas práticas e certas representações culturais.

Para além dos objetivos já expostos, a opção por pontuar os – ainda que poucos – trabalhos localizados nos bancos de teses e de dissertações oficiais sobre a literatura nos livros didáticos atende, a partir de necessárias adaptações, às mesmas preferências dos autores de *As utilizações do objecto impresso*, volume organizado por Roger Chartier (1998 [1984]): a) *privilegiar impressos que não são livros*,

*mas que têm ampla divulgação* (as dissertações e teses muitas das vezes não são publicadas como livros, mas estão gratuitamente acessíveis nos bancos de teses e de dissertações para *download*, além de depositadas fisicamente em bibliotecas universitárias); b) *fazer uma escolha do particular, em lugar da generalidade* (o tema é bem específico, e as dissertações e teses selecionadas são analisadas uma a uma – somente como fotograma de um momento histórico é que foram lidas em seu conjunto, depois de uma atenção individualizada); e c) *compreender as utilizações dos materiais escritos privilegiados inseridos no contexto preciso, localizado, específico que lhes confere sentido* (ou seja, o âmbito da instituição, da pós-graduação, da linha de pesquisa, do momento de produção, do nível acadêmico etc.).

Entendemos que o trabalho que fazemos, de desenhar o quadro das pesquisas contemporâneas (2001-2011) sobre a literatura nos livros didáticos de ensino médio e de pensar nele como um modo de *prática* e de *representação* de um tempo, excede a revisão bibliográfica em sentido estrito, para a qual são objetivos principais verificar se textos relacionados aos assuntos a serem estudados já foram produzidos/publicados, conhecer a forma como esses assuntos foram abordados em eventuais trabalhos anteriores e confirmar a preexistência e assegurar a inserção em um dado campo de conhecimento. Desejamos não apenas empreender uma revisão bibliográfica, mas, principalmente, entender como a literatura nos livros didáticos de ensino médio é lida pelas pesquisas contemporâneas, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação – e, assim, pensar sobre nós mesmos, como pesquisadores do tema, sobre nossos programas de pós-graduação e, claro, sobre a área à qual também nos dedicamos, pensando-nos, desse modo, como *comunidade de interpretação*, que produz, sistematiza e se apropria de um dado saber e das figurações/representações dele e nele.

É importante ressaltar, ainda mais uma vez, que os 13 trabalhos sobre os quais pensamos aqui foram acessados por meio eletrônico. Assim, pensar sobre eles não prescinde considerar, como nos alerta Roger Chartier (2010 [2007]), as rupturas que vivemos quanto às discontinuidades e fragmentações de leitura e quanto às questões

que concernem às alterações atinentes à percepção da totalidade textual encerrada no objeto escrito e na superfície da tela de um computador; como sinaliza o historiador francês, já não são imediatamente visíveis “os limites e a coerência do *corpus* ao qual pertencem como extratos” os arquivos eletrônicos que tomamos em nosso levantamento.

Parece-nos, pois, que esse tipo de trabalho ao qual nos dedicamos não pode ignorar algumas “interrogações do presente”, como já apontou Chartier (2010). A partir do pensamento do historiador francês, seriam elas, em síntese: 1) como manter o conceito de propriedade (intelectual, autoral...), em um mundo em que os textos são móveis, maleáveis, abertos e nos quais cada um pode interferir/intervir?; 2) como reconhecer uma ordem dos discursos quando as possibilidades técnicas permitem a circulação das opiniões e conhecimentos, como também dos erros e falsificações?; 3) como entender o novo modo de conservação e transmissão dos escritos, que impõe uma lógica analítica e enciclopédica, na qual os textos têm como contexto o pertencimento a uma mesma rubrica – no nosso caso, o fato de serem relatórios de pesquisa de mestrado e de doutorado disponíveis em um sítio eletrônico oficial, de uma importante agência de regulação/regulamentação da pós-graduação no país?; e 4) como pensar a “violência” a que são submetidos os textos, quando apresentados à leitura em formas (suportes, contextos...) que não são mais aquelas em que os encontraram os leitores do passado?

Quanto à primeira interrogação, pensamos que é significativo *entender as dissertações e teses não como propriedade ou produto intelectual de um autor* (aquele que aparece na capa... e que recebe o título em função da aprovação do trabalho), *mas de um conjunto de atores e fatores*, tais como a disposição ou não de alguém orientar tal ou qual pesquisa e o grau de intervenção desse orientador no encaminhamento do tema, do recorte, das questões, da bibliografia; o grau de considerações, sugestões, alterações e correções que a banca impõe à revisão do trabalho, seja no momento da qualificação, seja no momento da defesa; a existência institucional de condições

para realização do trabalho (p. ex., grupo de pesquisa, biblioteca especializada, “ânimo” institucional de acolher o projeto); a coerção das agências de fomento (p. ex., um professor licenciado da rede pública tem, às vezes, que desenvolver pesquisa que explicitamente contribua com sua função docente; uma agência municipal ou estadual exige o devotamento a um tema de interesse local ou de impacto social; existe, inelutavelmente, uma pressão pelo aligeiramento do tempo de desenvolvimento dos trabalhos de pós-graduação, a fim de atender às metas das instâncias reguladoras) etc. A esse respeito, é importante lembrar que “la producción, no solo de libros, sino de los propios textos, es un proceso que, más allá del gesto de la escritura, implica diferentes momentos, diferentes técnicas, diferentes intervenciones” (CHARTIER, 2006, p. 13-14).

No que diz respeito à segunda interrogação (Como reconhecer uma ordem dos discursos quando as possibilidades técnicas permitem a circulação das opiniões e conhecimentos, como também dos erros e falsificações?), é necessário *encontrar possibilidades para tomar a circulação das opiniões e conhecimentos – bem como a potencia(liza)ção dos “erros” e “falsificações” – como inscrição de leitores, rasurando qualquer noção estanque de autoria* (ainda mais uma vez, como já feito ao longo da história do escrito, e em particular no séc. XX). A validação ou não de dada informação ou resultado de pesquisa passa a ser, assim, potencialmente tributária da inserção do leitor nos campos ou confluências temáticas aos quais os textos pautados se relacionam, ou nos quais se inscrevem. A própria noção de leitura se enriquece; e também a preocupação com qualquer ordem dos discursos – e dos livros, como bem asseverou Chartier (1994) – abala as pretensões do saber especializado e, por extensão, do conhecimento acadêmico-científico: não basta a chancela universitária como selo de confiabilidade, pois os próprios graus de confiabilidade de tais ou quais relatórios de pesquisa variam em função da inserção ou não dos leitores nos campos ou confluências temáticas aos quais os trabalhos se relacionam ou nos quais se inscrevem; assim, *passam a ser avaliados muito mais os leitores que aqueles que assinam ou chancelam os textos em processo de leitura.*

Dizemos isso porque nos parece razoável concordar com Roger Chartier quando afirma:

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91).

Por sua vez, o novo modo de conservação e transmissão dos escritos, que impõe uma lógica analítica e enciclopédica, na qual os textos têm como contexto o pertencimento a uma mesma rubrica – e, no nosso caso, como já dissemos, o fato de serem 13 relatórios de pesquisa de mestrado e de doutorado de 13 diferentes instituições, disponíveis em um sítio eletrônico oficial, de uma importante agência de regulação/regulamentação da pós-graduação no país – nos obriga a não desconsiderar que, originalmente, esses trabalhos estavam depositados em bibliotecas muito distantes entre si, sem qualquer comunicação; também não podemos desconsiderar que assim, inseridos em linhas de pesquisa particulares de programas e instituições independentes, não compunham um quadro das pesquisas sobre literatura nos livros didáticos de ensino médio (o quadro fomos nós quem criamos...); talvez se inserissem em grupos e linhas de pesquisa que pautam a) os problemas, representações e práticas culturais, ou b) a história da educação, do livro e da leitura, ou c) as questões atinentes ao ensino de língua materna ou, ainda, d) os estudos literários e linguísticos. Agora, *desterritorializados (em seu espaço-tempo original) e reterritorializados (como um conjunto contemporâneo de estudos sobre literatura nos livros didáticos de ensino médio)*, esses trabalhos são reinventados por um novo critério, uma nova ambiência, uma nova lógica de leitura.

Por tudo isso, entendemos que *não se trata de pensar como “violência” as novas configurações ou ordens a que são submetidos esses relatórios de pesquisa, quando apresentados à leitura em formas (suportes,*

contextos...) *diferentes daquelas em que os encontraram os leitores do passado* (orientadores, membros de banca, usuários das bibliotecas depositárias): *é necessário pensar essas novas configurações ou ordens como parte do próprio processo de criação de leituras, ou de potencialização de sentidos*. Sem dúvida, o fato de existir em papel, sob capa dura, em biblioteca universitária o trabalho que se acessa pelo Portal da Capes, assim como o fato de sabermos que os trabalhos são lançados na rede por Programas de Pós-Graduação (que, em alguma medida, respondem por esses trabalhos e pelos modos como são lançados) – tudo isso impacta nossas leituras e compõe os horizontes de apropriação das novas comunidades culturais que os acessam (os trabalhos) e as acessam (nossas leituras desses trabalhos). No entanto, esses trabalhos não são (e jamais poderiam ser) os “mesmos”, em cada um de seus modos e meios de existência.

Apresentamos nos quadros abaixo sínteses das pesquisas de mestrado e de doutorado localizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, conforme os parâmetros anteriormente explicitados. Reiteramos que os 85 trabalhos inicialmente arrolados foram filtrados a partir de seus títulos, resumos e palavras-chave; excluímos de nosso escopo tanto os trabalhos que realmente não tinham a ver com nossos interesses (p. ex., que pensavam livros didáticos de Biologia ou Química), quanto aqueles que, mesmo pensando a literatura na escola, a formação de leitores literários ou o ensino de literatura, não tomavam os livros didáticos de literatura para o ensino médio de modo privilegiado (ou seja, aqueles que apenas abordavam o livro didático lateralmente ou em uma parte específica do trabalho). Desse modo, nosso *corpus* é o seguinte:



## I

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2003	Aldora Maia Veríssimo	Educação	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (SP)	Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez	220
TÍTULO E PALAVRAS- CHAVE	O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático.  Livro didático. Texto. Literatura. Leitura estética.					

## II

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2010	André Barbosa de Macedo	Educação	Universidade de São Paulo – USP (SP)	Circe M. F. Bittencourt	258
TÍTULO E PALAVRAS- CHAVE	De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português.  Livro didático. História da disciplina escolar.					

## III

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2002	André de Sena Wanderley	Letras	Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PB)	José Helder Pinheiro	99
TÍTULO E PALAVRAS- CHAVE	A poesia de Álvares de Azevedo e o ultra-romantismo em livros didáticos do ensino médio.  Poesia. Álvares de Azevedo. Literatura e ensino. Ultra-romantismo.					

## IV

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2007	Eliane Andréa Bender	Linguística e Letras	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (RS)	Vera Teixeira de Aguiar	127
TÍTULO E PALAVRAS- CHAVE	O livro didático de literatura para o Ensino Médio.  Literatura. Ensino Médio. Livro didático.					

## V

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2009	Evaldo da Mota Silveira	Linguagem e Ensino.	Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (PB)	José Helder Pinheiro	103
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	A poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos. Manuel Bandeira. Poesia. Livro didático.					

## VI

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Doutorado	2011	Fabiana de Lima Peixoto	Estudos Étnicos e Africanos	Universidade Federal da Bahia – UFBA (BA)	Florentina da Silva Souza	217
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio. Material didático. Literatura afro-brasileira. Ensino.					

## VII

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2001	Genoveva Maria Lage de Carvalho Schiavon	Letras	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (MG)	Rachel Esteves Lima	114
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	A ascensão da cultura e o livro didático de literatura no ensino. Literatura. História. Didática.					

## VIII

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Doutorado	2010	Maria Amélia Dalvi	Educação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (ES)	Cleonara Maria Schwartz	240
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Carlos Drummond de Andrade. Livro didático. Ensino de literatura. Roger Chartier. Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM).					

## IX

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2004	Maria Eugênia da Silva Viotto	Letras	Universidade Estadual de Maringá - UEM (PR)	Clarice Zamonaro Cortez	133
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	<p>A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida.</p> <p>Leitura. Literatura. Ensino. Livro didático.</p>					

## X

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2011	Regina Celli Santana Jardim	Linguística Aplicada	Universidade de Taubaté - UNITAU (SP)	Miriam Bauab Puzzo	117
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	<p>Uma análise do livro didático <i>Literatura Brasileira: tempos leitores e leituras</i>, no tópico Trovadorismo e algumas sugestões de aplicação.</p> <p>Texto poético. Construção de sentidos. Leitura. Diálogos.</p>					

## XI

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Doutorado	2007	Ricardo Magalhães Bulhões	Letras	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (SP)	Odil José de Oliveira Filho	156
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	<p>A periodização literária: uma análise dos materiais didáticos em dois momentos do século XX.</p> <p>Ensino de literatura. Periodização. Materiais didáticos.</p>					

## XII

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2006	Sonia Maria Ribeiro Jaconi	Letras	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (SP)	Helena Bonito Couto Pereira	117
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	<p>A apresentação da literatura nos livros didáticos do Ensino Médio.</p> <p>Livros didáticos. Ensino médio. Literatura.</p>					

## XIII

NÍVEL	ANO	AUTOR	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	PÁGINAS
Mestrado	2004	Vânia Lúcia Betazza	Letras	Universidade Estadual de Londrina – UEL (PR)	Neuza Ceciliato de Carvalho	203
TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	Literatura e Educação em tempos pós-modernos: uma abordagem nos livros didáticos do ensino médio.  Literatura. Educação. Livro didático.					

O *corpus* constitui-se de 13 trabalhos, sendo 10 dissertações de mestrado (SCHIAVON, 2001; WANDERLEY, 2002; VERÍSSIMO, 2003; BETAZZA, 2004; VIOTTO, 2004; JACONI, 2006; BENDER, 2007; SILVEIRA, 2009; MACEDO, 2010; JARDIM, 2011) e apenas 03 teses de doutorado (BULHÕES, 2007; DALVI, 2010; PEIXOTO, 2011), o que tanto pode sinalizar um aparente desprestígio dos estudos em torno do livro didático à medida que os pesquisadores avançam na carreira acadêmica, quanto pode ser uma consequência do fato – óbvio – de que são defendidas muito mais dissertações que teses anualmente (haja vista o fato de que muitos Programas de Pós-Graduação no país oferecem cursos de mestrado, mas não de doutorado). Em relação à primeira proposta de explicação, cumpre lembrar que Batista e Rojo, no estado da arte sobre livros didáticos que publicaram em 2005, já sinalizavam que “à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez [...] pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 28).

A distribuição dos 13 trabalhos com que lidamos aqui (sobre literatura nos livros didáticos de ensino médio), em relação aos anos de produção, parece bem constante, equilibrada. Entre 2001 e 2011, anualmente, os números oscilam entre nenhuma dissertação ou tese defendida (caso dos anos de 2005 e 2008), uma dissertação ou tese defendida (caso dos anos de 2001, 2002, 2003, 2006 e 2009) e duas dissertações ou teses defendidas (caso dos anos de 2004, 2007, 2010 e 2011).

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1 M	1 M	1 M	2 M	-	1 M	1 M 1 D	-	1 M	1 M 1 D	1 M 1 D

Tabela 01 – Distribuição dos trabalhos ano a ano

O aparente equilíbrio na distribuição dos trabalhos no período pode ser lido de diversas maneiras: podemos pensar que há uma constância de interesse pela conjugação dos temas livro didático, literatura e ensino médio; podemos pensar que, como o número de trabalhos é relativamente pequeno (pouco mais de uma dezena), na distribuição ao longo de onze anos (2001-2011) a média prevista é essa mesmo; podemos atribuir essa constância ou equilíbrio ao acaso; e podemos, ainda, pensar que não houve nenhum acontecimento ou evento (social, cultural, político, educacional) que minorasse ou ampliasse o interesse pelo tema (literatura no livro didático de ensino médio) em um momento específico (embora a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a consolidação dos Programas Nacionais do Livro Didático pudessem ser usados, sob algumas perspectivas, como argumentos contrários a essa hipótese).

De nossa parte, entendemos que a conjugação de todas essas possibilidades que apresentamos acima é que poderia nos dar alguma explicação: nenhuma delas, isoladamente, seria satisfatória. Uma outra consideração interessante diria a respeito do fato de o tema não estar, no momento, vivendo um *boom* ou um “modismo” acadêmico (a baixa ocorrência é uma evidência), mas, em paralelo, manter uma constância de interesse juntos aos pesquisadores – a esse respeito, é interessante lembrarmos-nos de que: a) as cartilhas escolares e os livros didáticos de ensino fundamental são muito mais estudados que os materiais didáticos voltados ao ensino médio; e b) o ensino de literatura é pensado com muito mais recorrência em relação ao ensino médio que a outros níveis de escolarização. Desse modo, o recorte com que temos trabalhado talvez nasça da conjugação da (relativamente) alta recorrência de pesquisas sobre literatura no ensino médio à (relativamente) alta recorrência de trabalhos sobre livros didáticos de língua portuguesa, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e em Letras e Linguística.

Quanto às áreas dos Programas de Pós-Graduação em que as dissertações e teses foram defendidas, é interessante notar que as 03 teses foram defendidas em áreas diferentes: 1 na Educação (DALVI, 2010), 1 em Estudos Étnicos e Africanos (PEIXOTO, 2011) e 1 em Letras (BULHÕES, 2007). Já as 10 dissertações se distribuem da seguinte maneira: foram 2 em Educação (VERÍSSIMO, 2003; MACEDO, 2010), 5 em Letras (SCHIAVON, 2001; WANDERLEY, 2002; BETAZZA, 2004; VIOTTO, 2004; JACONI, 2006), 1 em Linguagem e Ensino (SILVEIRA, 2009), 1 em Linguística e Letras (BENDER, 2007) e 1 em Linguística Aplicada (JARDIM, 2011). Esses dados são importantes, pois fazem ressaltar tanto a interdisciplinaridade própria ao tema, quanto a amplitude dos debates que a literatura em livros didáticos de ensino médio enceta, com sensível predomínio da Grande Área de Letras e Linguística (9 dos 13 trabalhos). Talvez, de uma perspectiva histórico-cultural, isso sinalize no momento presente uma tendência aparentemente crescente de estudos inter e transdisciplinares, além de uma abertura nos Programas de Pós-Graduação a temas e abordagens cada vez menos centrados nas especificidades de área.

Educação	Est. Étnicos e Africanos	Letras	Linguagem e Ensino	Linguística e Letras	Linguística Aplicada
1 D 2 M	1 D	1 D 5 M	1 M	1 M	1 M

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos quanto à área dos Programas de Pós-Graduação

Em relação às instituições, a distribuição dos trabalhos é surpreendente, já que todas as 13 pesquisas foram realizadas em instituições distintas umas das outras. As dissertações foram defendidas na PUC-RS (RS), na UEL (PR), na UEM (PR), na UFCG (PB), na UFJF (MG), na UFPB (PB), na UNITAU (SP), na UNOESTE (SP), na UPM (SP) e na USP (SP); já as teses foram defendidas na UFBA (BA), na UFES (ES) e na UNESP (SP). No que diz respeito aos estados sede e às regiões das instituições, temos o seguinte quadro: 2 no Paraná (PR) e 1 no Rio Grande do Sul (RS), totalizando 3 na região

Sul do país (o que corresponde a 23,08% das pesquisas); 1 na Bahia (BA) e 2 na Paraíba (PB), totalizando 3 na região Nordeste do país (o que também corresponde a 23,08% das pesquisas); e 1 no Espírito Santo (ES), 1 em Minas Gerais (MG) e 5 em São Paulo (SP), assim, temos 7 trabalhos na região Sudeste do país (o que corresponde a 53,84% das pesquisas) – ressalte-se a surpreendente ausência no Banco da Capes de trabalhos oriundos de instituições sediadas no estado do Rio de Janeiro, que conta com diversos Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação, Letras, Linguística e afins. Não foi localizado, também, nenhum trabalho sobre literatura nos livros didáticos de ensino médio nas regiões Centro-Oeste e Norte.

A dispersão entre instituições e a concentração em algumas regiões permite considerações. A primeira é que a fragmentação das pesquisas (ou seja, ausência de linhas de pesquisa com produção regular na temática privilegiada, a saber, “literatura nos livros didáticos de ensino médio”), aparentemente, confirma a especificidade do recorte aqui empreendido e mostra que as demandas por trabalhos sobre a literatura nos livros didáticos de ensino médio possivelmente surjam dos mestrandos e doutorandos, e não como foco de interesse para os programas de pós-graduação, para as linhas de pesquisa ou mesmo para os orientadores. A segunda consideração é que a concentração em instituições da região Sudeste (e, nessa região, em instituições localizadas no estado de São Paulo) dessa produção reforça a histórica desigualdade no país no que toca a distribuição de recursos e de pessoal, quando se trata de produção científico-acadêmica.

Essa dispersão entre instituições e programas de pós-graduação ecoa no rol de orientadores das pesquisas. De um total de 13 trabalhos, apenas 2 foram orientados pelo mesmo pesquisador, José Helder Pinheiro, mas em instituições “distintas”, UFPB e UFCG (nova universidade criada a partir de *campus* da UFPB). Desses 12 orientadores, apenas 02 desenvolveram suas próprias pesquisas de

mestrado e/ou doutorado com foco em livros didáticos e também apenas 02 com foco no ensino de literatura e/ou na educação literária<sup>2</sup>.

NOME	ÁREA DE MAIOR TITULAÇÃO	LIVROS DIDÁTICOS NO MESTRADO OU DOUTORADO	ENSINO DE LITERATURA OU EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO MESTRADO OU DOUTORADO
Circe Maria F. Bittencourt	História	X	
Clarice Zamonaro Cortez	Letras		
Cleonara Maria Schwartz	Educação		
Florentina da Silva Souza	Letras		
Helena Bonito C. Pereira	Letras		
José Helder Pinheiro	Letras		
Maria de Lourdes Z. Perez	Letras		
Miriam Bauab Puzzo	Letras		
Neuza C. de Carvalho	Letras	X	X
Odil José de Oliveira Filho	Letras		
Rachel Esteves Lima	Letras		
Vera Teixeira de Aguiar	Letras		X

Quadro 1 – Formação dos orientadores em relação à pesquisa com livros didáticos e/ou literatura

<sup>2</sup> Utilizamos as expressões “ensino de literatura” e “educação literária” por serem as mais consagradas para nos referirmos às aproximações entre Literatura e Educação – não desconsideramos, porém, as revisões por que a ideia de ensino de literatura e as discussões sobre a (im)possibilidade de sua disciplinarização passam nas últimas décadas.



Em relação às orientações teórico-metodológicas, os trabalhos indiciam grande multiplicidade. Sete dos treze trabalhos (quase metade) não assumem uma orientação teórico-metodológica explícita, aglutinando contribuições de autores, áreas e perspectivas epistemológicas muito díspares e às vezes até aparentemente contraditórias. Os outros indicam como áreas de filiação<sup>3</sup> a Sociologia da Leitura (1) e a Estética da Recepção (1), além de especificações aparentemente mais genéricas (p. ex., “Estudos Pedagógicos” etc.); como autores de base, os trabalhos apontam Adorno e Horkheimer (1), Ayerbuck (1), Bakhtin (1), Bittencourt (1), Canclini (1), Chartier (1), Chervel (1), Choppin (1), Eco (1), Hutcheon (1), Iser e Jauss (1), Orlandi (1), Santiago (1) e Zilberman (1) – e a dispersão de orientações aqui também se dá a ver.

Um fato importante é que poucos desses autores indicados como referências de base inscrevem sua produção na área específica da Educação; na verdade, mesmo Bittencourt, Chervel, Choppin e, em alguns momentos, Zilberman, que poderiam ser esses poucos autores, a todo o momento estão apontando para a conexão com outras áreas e/ou para o descentramento da questão educacional, didática ou pedagógica, preferindo inscrever a escola, as disciplinas escolares, a cultura escolar ou as práticas em educação nos campos da epistemologia, da história e da cultura. Talvez isso diga bastante sobre as bases ou entradas dos estudos sobre livros didáticos, e particularmente em sua conexão com a Literatura; e talvez, como leitura histórico-cultural, diga bastante sobre as dificuldades que, historicamente, constituíram as bases dos diálogos, parcerias e aproximações entre as áreas de Educação e Literatura (ou Letras) no país.

No que diz respeito às palavras-chave, é interessante observar o quadro. A expressão “Livro(s) didático(s)” aparece 8 vezes, já “Material(is) didático(s)” aparece duas vezes: assim, em 13 trabalhos, são 10 ocorrências no total. Como segunda palavra-chave

---

<sup>3</sup> São indicados entre parênteses o número de ocorrências/menções a partir dos resumos.

mais frequente, temos “Literatura”, que aparece 6 vezes. Surpreendentemente, “Poesia” tem duas ocorrências e “Texto poético”, uma, totalizando 3. Em seguida, com 2 ocorrências cada, aparecem: “Ensino”, “Ensino Médio”, “Ensino de Literatura” e “Leitura”. Isso nos desenha um quadro interessante, no qual a poesia e o texto poético figurariam, supostamente, como “azarões”: as palavras ou expressões “Livros didáticos”, “Materiais didáticos”, “Literatura”, “Ensino”, “Ensino médio”, “Ensino de literatura” e “Leitura” eram esperadas, no recorte pelo qual optamos – a poesia é que se ressalta como surpresa e talvez venha aguçar a curiosidade em torno da ausência de foco na narrativa e no teatro nos estudos sobre a literatura no livro didático de ensino médio.

A frequência de estudos com foco na poesia (4 no total de 13, sendo que em 3 deles comparecem como palavras-chave “Poesia” e “Texto poético”, e em um, no título, há a palavra “poeta”) talvez possa ser pensada sob a insígnia da fragmentação dos textos no livro didático de literatura para o ensino médio. Como têm apontado diversos trabalhos, o livro didático é o reino da fragmentação textual; nesse sentido, é muito mais fácil reproduzir nesse objeto cultural a integralidade dos textos poéticos que a dos textos em prosa (crônicas, contos e romances) – talvez esse seja um dos motivos que explique o fato de cerca de 30% dos trabalhos abordarem, privilegiadamente, os poemas. Em Wanderley (2002), Silveira (2009), Dalvi (2010) e Jardim (2011) são estudados, respectivamente, a poesia e/ou a figura autoral de Álvares de Azevedo, de Manuel Bandeira, de Carlos Drummond de Andrade e das Cantigas de Amor Trovadorescas: em outro momento, talvez seja interessante pensar a escolha dos períodos medieval, romântico e modernista como basilares de um tempo (o nosso) e da importância que damos a momentos de crise e criação (ou seja, a opção por esses períodos permitiria, de nossa perspectiva, pensar os interesses que nos movem, as balizas que nos enquadram).

As demais palavras ou expressões têm apenas uma ocorrência cada: “Construção de sentidos”, “Diálogos”, “Didática”, “Educação”, “História”, “História da disciplina escolar”, “Leitura

estética”, “Literatura e ensino”, “Periodização”, “Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM)” e “Texto”. Em relação a nomes próprios (autores) tomados como palavras-chave, aparecem uma vez cada: “Álvares de Azevedo”, “Carlos Drummond de Andrade”, “Manuel Bandeira” e “Roger Chartier”. Também as expressões “Ultra-romantismo” e “Literatura Afro-Brasileira” comparecem uma vez cada, como palavras-chave que especificam recortes particulares no bojo dos trabalhos.

Assim, por um lado, excetuando-se os nomes próprios e as expressões “Ultra-romantismo” e “Literatura Afro-Brasileira”, vemos que as palavras-chave, no geral, são bem coerentes e localizam a ambiência em que o conjunto das pesquisas se move; por outro lado, a “dissidência” representada pelos nomes próprios e pelas expressões “Ultra-romantismo” e “Literatura Afro-Brasileira” em relação ao conjunto reforça o apelo investigativo que guarda a escolha dos períodos medieval, romântico e modernista, além de pôr em destaque a revisão dos valores sociais pelo respeito à diferença, pontuada pela preocupação com as questões étnico-raciais e pela retomada dos estudos de base histórica, em clave antropológica (pelo fulcro cultural).

É hora de exigir um ponto final. Assim, lembrando o já dito em outro momento (DALVI, 2011a, p. 97), devemos ter chegado até aqui com a certeza de que as pesquisas relacionadas aos livros didáticos (e, no nosso caso particular, relacionadas à literatura no livro didático de ensino médio) assumiram feições muito díspares entre si, especialmente após as revisões epistemológicas empreendidas nas últimas décadas. Isso, certamente, contribui para uma muito (pro)positiva multifacetação – mas que nos parece prejudicada pela dificuldade de localizar, acessar, catalogar e organizar os trabalhos (no nosso caso, as incompletudes do Banco de Teses e Dissertações da Capes e a falta de registro de pesquisas por parte das instituições nesse Banco pretensamente unificado são entraves agudos).

Outro problema é que às vezes é praticamente impossível incluir nas sínteses ou revisões bibliográficas alguns trabalhos: o texto integral não está disponível na Internet, o autor não autoriza o

acesso ao trabalho, o texto impresso não está depositado nas Bibliotecas indicadas ou não é localizado no acervo e, ainda, as Bibliotecas depositárias não se dispõem a providenciar cópias do material para público externo à instituição-sede: isso pode estar a evidenciar que, a despeito das benesses das redes e das novas tecnologias, há muito que caminhar em relação à constituição de uma cultura da publicidade da produção científico-acadêmica, reinventando as formas de sociabilidade intelectual e, também, de gestão e difusão do conhecimento. Por isso, nos soa cada vez mais urgente pensar a cultura escrita nas tensões entre público, publicidade, publicação, popularização.

Como síntese do trabalho de revolver as pesquisas de pós-graduação em um período específico (2001-2011) sobre uma temática bastante recortada (literatura nos livros didáticos de ensino médio), cujos princípios teórico-metodológicos e cujo *corpus* apresentamos acima (inscrevendo no percurso nossa própria leitura dos dados), temos:

- que o número de trabalhos é bastante aquém ao esperado (13), considerando-se a relevância dos temas privilegiados (literatura, livros didáticos, ensino médio);
- que há sensível predomínio das pesquisas qualitativas;
- que há uma concentração e, ao mesmo tempo, uma dispersão (cuja natureza paradoxal pontuamos no desenvolvimento do texto) dos trabalhos pelos estados, instituições, programas/áreas de concentração e orientadores;
- que há baixa recorrência dos mesmos orientadores (em 13 trabalhos, foram 12 orientadores) e, dentre esses, poucos desenvolveram suas próprias teses nas áreas temáticas afins ao recorte aqui eleito;
- que há predomínio das pesquisas bibliográfico-documentais;
- que há sensível influência de trabalhos calcados nas contribuições da Estética da Recepção, do Círculo de Bakhtin, da História Cultural e dos Estudos Culturais;
- que há um diálogo recorrente com os documentos oficiais (p. ex., Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros

Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio);

- que, via de regra, se conclui pela inadequação ou impertinência dos livros didáticos no que tange à leitura literária, ao ensino de literatura e à educação literária no nível médio da educação básica;
- que o livro didático é analisado, prioritariamente, como uma fonte – e não como um objeto – de pesquisa;
- e que a incidência maior de análises recai sobre o conteúdo e a natureza didático-pedagógica do material em exame, com poucos ou inexistentes trabalhos sobre a materialidade e a textualidade, sobre a editoria e a autoria, sobre a apropriação escolar, sobre a memória, sobre as políticas públicas e sobre a constituição da(s) disciplina(s) de Língua e de Literatura.

Assim, finalizando, cumpre retomar as considerações que feitas em outro momento (DALVI, 2011b, p. 183-218): que o estudo sobre os estudos em torno da literatura no livro didático de ensino médio é (sempre, e cada vez mais) necessário, seja pela importância desse objeto cultural privilegiado na economia da edição, seja por seu impacto social na organização das práticas de leitura literária (em um país cujo principal irradiador é a escola), seja pelo histórico desprestígio dos estudos sobre o livro didático e sobre as aproximações entre literatura e educação, seja pela fragilidade de nosso ensino médio, seja pelo papel da literatura no livro didático de ensino médio na constituição de leitores de literatura, na confirmação do cânone literário e, por fim, na consolidação de conteúdos e métodos. Mas, talvez mais do que todos esses motivos, o estudo sobre os estudos em torno da literatura no livro didático de ensino médio, pela via das pesquisas de pós-graduação, nos permita entender em alguma medida os campos em que nos inserimos como pesquisadores e professores e nos permita pensar nosso tempo como desafio à escrita de uma *história* – cujo referente preferimos que seja ambivalente – de nossa cultura (e, assim, de nossa vida) universitária.

## Referências

- BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-45.
- BENDER, Eliane Andréa. **O livro didático de literatura para o Ensino Médio**. Dissertação (Linguística e Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.
- BETAZZA, Vânia Lúcia. **Literatura e Educação em tempos pós-modernos: uma abordagem nos livros didáticos do ensino médio**. Dissertação (Letras). Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- BULHÕES, Ricardo Magalhães. **A periodização literária: uma análise dos materiais didáticos em dois momentos do século XX**. Tese (Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.
- CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. In: **Estudos Avançados**. n. 24, v. 69, São Paulo, 2010, p. 1-30.
- CHARTIER, Roger. Que és un libro? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Que és un texto?**. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2006, p. 9-35.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1994.
- CHARTIER, Roger (Org.). **As utilizações do objecto impresso (séc. XV-XIX)**. Tradução: Ida Boavida. Algés, Portugal: Difel, 1998 [1984].
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.
- CHOPPIN, Alain. L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. **Paedagogica Historica**. v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49.
- DALVI, Maria Amélia. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: Edufes, 2011a.
- DALVI, Maria Amélia. A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada. In: **Contexto**. n. 20, jul.-dez. 2011b, p. 183-218.
- DALVI, Maria Amélia. **Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio**. Tese (Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cadernos CEDES*, dez. 2005, vol. 25, n. 67, p. 365-377.

JACONI, Sonia Maria Ribeiro. **A apresentação da literatura nos livros didáticos do Ensino Médio**. Dissertação (Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

JARDIM, Regina Celli Santana. **Uma análise do livro didático Literatura Brasileira: tempos leitores e leituras, no tópico Trovadorismo e algumas sugestões de aplicação**. Dissertação (Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, 2011.

MACEDO, André Barbosa de. **De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português**. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo, 2010.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. **Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio**. Tese (Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia, 2011.

PIROLA, André L. B. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

SCHIAVON, Genoveva Maria Lage de Carvalho. **A ascensão da cultura e o livro didático de literatura no ensino**. Dissertação (Letras). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001.

SILVEIRA, Evaldo da Mota. **A poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos**. Dissertação (Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

VERÍSSIMO, Aldora Maia. **O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático**. Dissertação (Educação). Universidade do Oeste Paulista, 2003.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. **A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida**. Dissertação (Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2004.

WANDERLEY, André de Sena. **A poesia de Álvares de Azevedo e o ultrarromantismo em livros didáticos do ensino médio**. Dissertação (Letras). Universidade Federal da Paraíba, 2002.

## **Sobre os autores (baseado no currículo Lattes)**

### **Artur Gomes de Morais (UFPE/CEEL)**

Oteve graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Psicologia pela Universidad de Barcelona (1996). Fez pós-doutorado na Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005). Em 2011 fez um segundo pós-doutorado na UFMG. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua também no CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem e na Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: psicolinguística, didática da língua portuguesa, alfabetização, formação do professor e psicologia da educação.

### **Clecio Bunzen (UFPE/CEEL)**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e mestrado (2005) e doutorado (2009) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Foi professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), atuando também como colaborador no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCAR, na linha de pesquisa "Ensino e aprendizagem de língua". Tem experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: livro didático, letramento escolar, ensino da leitura e da escritura, conhecimentos linguísticos e gêneros do discurso.

### **Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP)**

É bacharel (1977) e mestre (1994) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é doutorando em Linguística Aplicada e professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, avaliação de livro didático,



formação do leitor, letramento literário e linguagem e subjetividade. Foi membro da Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos do MEC (COGEAM).

**Eliane G. Lousada (USP)**

Possui mestrado (1998) e doutorado (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faz parte do grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), do grupo LAF (Universidade de Genebra) e é líder do grupo ALTER-AGE. Atualmente é professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, na Universidade de São Paulo. Foi professora da University of Guelph, Canadá, no departamento de Etudes Françaises, onde atuou na graduação e no mestrado (Masters) em Estudos Franceses (French Studies). Nesse contexto, ministrou a disciplina de pós-graduação em Didática do francês e orientou alunos de MA. Tem experiência nas áreas de desenvolvimento e formação de professores, elaboração de material didático baseado na noção de gênero textual e análise de textos e discursos, com publicações científicas nessas áreas. Além disso, é co-autora de livros didáticos em inglês como língua estrangeira e português como língua materna. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos, na ergonomia da atividade e na clínica da atividade.

**Fabiana Marsaro (UNICAMP)**

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2010) e mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição (2013). Atualmente, trabalha como editora de livros didáticos de Língua Portuguesa. Entre seus interesses de pesquisa estão os seguintes temas: livro didático impresso e digital, projeto gráfico-editorial, multiletramentos e currículo.

**Graziela Lucci de Angelo (UFSM)**

Possui mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em história do ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos

seguintes temas: ensino de língua materna, história do ensino de língua portuguesa; ensino e livro didático de língua materna.

**Maria Amélia Dalvi (UFES)**

É licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde trabalha como professora. Interessa-se, principalmente, por questões relacionadas à educação literária e pelas inter-relações entre impressos, leitura e literatura, a partir de perspectivas sócio-históricas e histórico-culturais. Coordena, no âmbito da Ufes, Programa de Cooperação Acadêmica com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e a Universidade de Passo Fundo. Integra o Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística ([www.gtlilj.com.br](http://www.gtlilj.com.br)) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa Literatura e Educação ([www.literaturaeeducacao.ufes.br](http://www.literaturaeeducacao.ufes.br)), com cujos integrantes organiza, semestralmente, os Colóquios de Leitura, Literatura e Educação, e, bianualmente, as Jornadas de Literatura e Educação.

**Maria Inês Batista Campos (USP)**

Professora doutora da Universidade de São Paulo, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)/USP. Membro-pesquisador dos grupos GP/CNPq/USP - Grupo de Estudos do Discurso da USP; e GP/CNPq/PUC-SP; Linguagem, Identidade e Memória; vice-coordenadora do Programa de Licenciaturas Internacionais/ PLI-França, entre Universidade Paris IV e USP; editora responsável da Linha d'Água, revista do PPG Filologia e Língua Portuguesa. Foi coordenadora da Comissão de Licenciatura de Letras (CoC Licenciatura/ Letras), no período 2009-2012. Foi vice-coordenadora do GT Estudos Bakhtinianos (2010-2014). Bacharelado e Licenciatura em Letras, Português-Alemão (1975); Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (1980); Mestrado em Língua Portuguesa (1996), bolsista CAPES; Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2002), bolsista CNPq; Estágio no exterior (bolsa sanduíche) - Université de Aix-Marseille I (2001), bolsista CAPES. Experiência na área de Teoria e Análise Linguística na área de Linguística, com ênfase na teoria bakhtiniana e em materiais didáticos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II e Médio. Atua com os

temas: teoria bakhtiniana, gêneros do discurso, discurso literário, linguagem de texto verbo-visual, estudos de produção de materiais didáticos de língua portuguesa, autoria e estilo.

**Nathalia Polachini (USP)**

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Participa como membro-estudante do GP / CNPq / USP Grupo de Estudos do Discurso da USP - GEDUSP ([www.gedusp.org](http://www.gedusp.org)) e do subgrupo de pesquisa Redes Bakhtinianas. Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês (bacharelado/licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), ingresso em 2006. Realizou pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP no período de 2009 a 2010, com o projeto Ensinando Língua Portuguesa: da universidade à sala de aula;. Tem interesse nas áreas de ensino/aprendizagem de língua materna e análise dialógica do discurso.

**Vima Lia Martin (USP)**

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Letras Português pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1998) e doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora doutora RDIDP da Universidade de São Paulo. Integra o Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África (FFLCH/USP) e o grupo interinstitucional de pesquisa Literatura e Educação (Ifes - ES, Ufes - ES, UFPR - PR, Unicentro - PR, Unifesp - SP, UPNFM-Honduras e USP - SP). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, e desenvolve os seguintes projetos de pesquisa: Literatura e marginalidade social; e Ensino de literaturas de língua portuguesa: literaturas africanas e afro-brasileira em perspectiva. É autora de obra didática de Língua Portuguesa para Ensino Médio.

Essa obra retrata e apresenta aos leitores algumas discussões realizadas no I Seminário de Pesquisas sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), organizado por mim e Maria Inês Batista Campos (USP), nos dias 08 e 09 de Outubro de 2012. O Seminário teve como principal objetivo reunir pesquisadores que investigam o LDP como objeto de pesquisa em diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas. Para abranger diferentes materiais impressos – cartilhas, livros didáticos, apostilas – o Seminário convocou estudantes de graduação, mestrado e doutorado, assim como professores universitários, para apresentarem pesquisas finalizadas ou em andamento. Além disso, contou com a colaboração de ex-coordenadores do PNLD, avaliadores, autores, diretores de escolas, editores e pesquisadores no intuito de ouvir diferentes vozes sociais.

Clecio Buzen

