

MÁRCIA ABREU (ORG.)

LEITURA,
HISTÓRIA E
HISTÓRIA DA
LEITURA



PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO
DE LIVROS ESCOLARES

UM OBJETO VARIÁVEL E INSTÁVEL: TEXTOS, IMPRESSOS E LIVROS DIDÁTICOS¹

Antônio Augusto Gomes Batista²

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolivelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não

1. Este trabalho baseia-se em parte dos resultados do projeto integrado de pesquisa "Alfabetização e leitura: relações entre a produção científica, as práticas dos alunos e professores e a produção didática", financiada pela Finep, durante os anos de 1996-1999, e desenvolvida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Uma primeira versão do trabalho, destinada a bibliotecários e estudantes de biblioteconomia, foi publicada em BATISTA 1998.

2. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador do Ceale.

são poucos, portanto, os indicadores do *desprestígio* social dos livros didáticos.³ Livro “menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “coleccionadores” mas não de “bibliófilos”, manipulado por “usuários” mas não por “leitores”, o pressuposto parece ser o de que seu *desprestígio*, por contaminação, *desprestigia* também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores neles incluídos.⁴

Final, embora esses livros tendam a despertar o interesse acalorado de órgãos governamentais, da imprensa e das editoras, assim como de professores do ensino fundamental e médio e de formadores de professores, esse interesse parece não ser compartilhado, permanentemente, pela pesquisa educacional, assim como pela investigação histórica e sociológica sobre o livro brasileiro. Ainda que a pesquisa educacional realizada ao longo dos anos 70 e 80 tenha se envolvido nos debates sobre o livro didático “consumível” (cf., por exemplo, Oliveira *et al.* 1984) e sobre a ideologia que os livros escolares em geral inculcariam (cf., por exemplo, Nosella s.d. e Faria 1991), com a diminuição da intensidade desses debates, seu interesse parece ter-se arrefecido e se mantém, hoje, de modo assistemático e indireto, em estudos e investigações na área de metodologia de ensino, nos quais o livro escolar tende a ser tomado menos como um objeto de estudo do que como um instrumento para a análise de práticas de ensino. Nos últimos anos desta década, tem-se assistido a uma renovação do interesse educacional, no campo dos estudos de história da educação, em decorrência, ao que tudo indica, da influência de estudos na área da sociologia e da história do livro e da leitura (cf., por exemplo, Darnton 1990a e 1990b, De Certeau 1990 e Chartier 1990). Nesse caso, entretanto, salvaguardadas exceções (ver, por exemplo, Bittencourt 1993), o livro escolar é compreendido mais como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e pesquisa.

3. Cf. BOURDIEU 1992, a respeito dos fatores em torno dos quais se constrói o *prestígio* (e o *desprestígio*) de livros e editoras.

4. Cf., a respeito da hierarquia dos temas acadêmicos e dos benefícios decorrentes de sua escolha, BOURDIEU 1998.

Excetuado esse interesse (na maior parte das vezes indireto, como se viu) da pesquisa educacional (e, particularmente, das investigações no campo da história da educação), pouco tem sido o interesse demonstrado pelos estudos e investigações de áreas – história, sociologia, comunicação, estudos culturais e literários⁵ – que tradicionalmente se ocupam do livro em geral, de sua circulação e de sua leitura.⁶

O pequeno valor social atribuído ao livro didático não justifica, porém, a pouca atenção a ele dada. Em primeiro lugar, vem-se constatando (Silva 1997, Melo 1997 e MEC 1997) que – ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais (Dias 1999). Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.⁷ É preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país.

5. Os estudos desenvolvidos por Marisa Lajolo e Regina Zilberman, entretanto, sobre as relações entre leitura, literatura e escola (e, particularmente, entre os dois primeiros fenômenos e os livros escolares) vêm mostrando, consistentemente, a importância da compreensão do livro didático para o estudo do fenômeno literário e da cultura brasileira, assim como a riqueza de perspectivas não diretamente relacionadas com a pesquisa educacional para a compreensão da produção editorial destinada ao mercado escolar (ver, por exemplo, LAJOLO 1982 e LAJOLO e ZILBERMAN 1991 e 1998).

6. Para um estado do conhecimento da produção brasileira sobre o livro didático, ver, apesar de sua desatualização, os levantamentos feitos por FREITAG (1987) e Unicamp (1988).

7. O conceito de *letramento* diz respeito ao estado ou condição de indivíduos, grupos sociais ou sociedades que fazem usos da escrita. Dada a natureza complexa do conceito – e do fenômeno que procura descrever – é de difícil apresentação. Para uma apreensão mais aprofundada e sistemática do conceito, cf. SOARES 1996a e 1998.

Em segundo lugar, dados relativos à produção editorial brasileira vêm indicando que o impresso didático desempenha um papel extremamente importante no quadro mesmo dessa produção mais geral. Nos anos de 1990 e 1991, por exemplo, os livros didáticos e de literatura infantil constituíram a maior parte da produção editorial brasileira. Segundo a Fundação João Pinheiro (1993), esses gêneros estreitamente ligados à escola corresponderam a 21% (em 1990) e a 19% (1991) do total de títulos em primeira edição; no mesmo período, corresponderam, respectivamente, a 40% e 39% do total de títulos reeditados, a 33% e 46% do total de exemplares publicados em primeira edição e, por fim, a 69% e 66% do total de exemplares reeditados. De acordo com dados mais recentes (*Folha de S. Paulo*, 26/04/98: 5,3), mais da metade da produção editorial brasileira é de livros didáticos: 70% dos livros produzidos no país, em 1997, eram destinados ao ensino.⁸

Em termos financeiros, as vendas do subsector de livros didáticos, no mercado e para o Estado – por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, tendem a representar mais que o dobro das vendas dos demais subsectores:

Variação das vendas de livros no Brasil em 1996 e 1997 por subsectores

Subsectores	1996	1997	Varição
Didáticos (mercado)	146.448.472	112.854.677	-22,94%
Obras Gerais	62.007.210	61.424.621	-0,94%
Religiosos	64.979.834	64.089.015	-1,37%
Técnicos/Científicos/Profissionais	23.265.749	19.909.956	-14,42%
Subtotal	296.701.265	258.278.269	-12,95%
Didáticos (FNDE)	92.449.820	89.873.765	-2,79%
Total	389.151.085	348.152.034	-10,54%

Fonte: Câmara Brasileira do Livro.

8. Os dados publicados pela *Folha de S. Paulo* foram obtidos por um estudo sobre o mercado editorial brasileiro desenvolvido pelo Centro Regional de Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc), ligado à Unesco. Uma discussão dos indicadores da participação do livro escolar na produção editorial brasileira é realizada por Munakata 1997.

O peso, por fim, do setor de didáticos, no conjunto da produção editorial brasileira, não parece ter similar na produção editorial de países sul-americanos mais desenvolvidos, de acordo com estatísticas do Centro Regional de Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc).⁹ No caso do Chile, o percentual de exemplares de livros didáticos editados em 1994 representa menos de 15% do total; na Argentina, no mesmo ano, o percentual se aproxima dos 35%, mas divide com os livros de literatura adulta (cerca de 30%) os temas mais representados no conjunto da produção. No Brasil, os dados de 1995 mostram que os didáticos e paradidáticos representam mais de 30% dos exemplares editados, seguidos dos livros de literatura infantil e dos religiosos, que alcançam apenas percentuais de aproximadamente 10%.

Dadas, portanto, as dimensões e a importância dos livros didáticos no quadro mais geral da produção editorial brasileira, conhecer essa produção implica, necessariamente, conhecer o papel que nela desempenha o livro didático e o impresso destinado ao mercado escolar.

Em terceiro lugar, por fim, investigações têm mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura. Ao contrário da idéia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, essas investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é bem mais complexa (cf., por exemplo, Chervel 1990 e Bittencourt 1993) e que, muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico. Um exemplo é dado pelos manuais didáticos de história brasileira do século XIX e do início deste século, analisados por Melo (1997), que, embora originalmente destinados aos alunos do ensino médio, terminam por extravasar “seu espaço escolar”, atingindo “o ‘grande público’”

9. Cerlalc (www.cbl-net.com.br).

e tornando-se "obras de referência (...) para outras obras clássicas da história da interpretação do Brasil" (p. 3).

Em síntese: o livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro. Uma das condições para isso, entretanto, reside numa discussão prévia acerca desse objeto cultural que é o livro escolar. Realizá-la será o objetivo deste trabalho.

Um objeto variável e instável

A conceituação de livros didáticos não traz, à primeira vista, muitos problemas. Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso empregado pela escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*.¹⁰

Essa conceituação pode, no entanto, passar a apresentar um conjunto de problemas. Basta, para isso, suspendermos nossa familiaridade com os termos ou expressões em itálico e discutirmos o modo pelo qual os compreendemos.

10. Procurei, nessa formulação do conceito de livro didático, condensar conceituações propostas por estudos sobre os livros didáticos brasileiros: para Alairde Lisboa Oliveira (1968, p. 13), eles são os "compêndios escolares e livros de leitura em classe"; para Magda Soares (1996b, p. 54), são o livro "escolar", seja "livro *utilizado* para ensinar e aprender", seja "livro *propositadamente* feito para ensinar e aprender"; para João Batista A. e Oliveira *et al.* (1984, p. 111) o livro didático é aquele "material impresso, estruturado, destinado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação".

A heterogeneidade dos suportes

O termo "livro didático" é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de *objetos portadores* dos impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro.

Ao longo da década de 80, por exemplo, um "livro" de sucesso para o ensino de redação de 5^a a 8^a e no 2^o grau foi a chamada "pasta do Sargentim" (Sargentim 198-a e 198-b), um conjunto de propostas independentes de redação, apresentadas em um caderno e em folhas isoladas, reunidas numa pasta, podendo ser utilizadas na seqüência definida pelo professor. Um outro material de sucesso também voltado para o ensino de redação (agora de 1^a a 4^a série) teve, do mesmo modo, um suporte diferente do livro. Trata-se do material para redação de descrições de cenas e realização de operações matemáticas elaborado pela editora Melhoramentos (19-). Muito utilizado nas escolas primárias brasileiras do início deste século até a década de 1960, consistia num conjunto de cartazes numerados – organizados num álbum – com cenas a serem reproduzidas pelos alunos em redações, no lado principal, e com objetos para permitir o ensino de operações aritméticas, no verso.

A impossibilidade de identificar o "livro" didático ao objeto "livro" fica também evidenciada quando levamos em conta a existência de várias coleções didáticas que se fazem acompanhar de outros objetos que não o livro. Um exemplo é dado pelas cartilhas baseadas no método global, muito utilizadas no Brasil entre o final dos anos 40 e meados dos 70, como a *O livro de Lili*, de Anita Fonseca (1961), ou a cartilha *Os três porquinhos*, de Lúcia Casasanta (1954). Embora não fossem propriamente livros – mas uma série de folhas destacáveis com base nas quais se deveria recortar um conjunto de fichas e se produzir um pequeno livro ao final do processo de alfabetização –, eram materiais que se faziam acompanhar de *cartazes* que reproduziam, em maior escala, as folhas recebidas pelos alunos. Mesmo

hoje, muitos livros são acompanhados por esse ou outro gênero de *satélites*, como *cadernos de exercícios*, *fitas cassete* e de *vídeo*, *folhetos* destinados a professores, “kits” para experimentos e assim por diante.

A pesquisa histórica sobre o livro e a leitura tem mostrado o papel fundamental desempenhado pelos suportes dos textos na definição de modos de ler e de se relacionar com o texto.¹¹ Se isso é verdade, a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares: não se trata apenas de textos a serem “lidos”, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam a atender e a instaurar. O reduzido grau de abertura dos textos didáticos, seu “fechamento” ou “fixidez” em relação à iniciativa daqueles que os utilizam e lêem não são assim, características inerentes à “enunciação” escolar, ou, pelo menos, não parecem ser, tendo em vista a diversidade de suportes empregados e a variação das modalidades de relação que tende a promover ou a ensejar.

No interior, entretanto, dessa diversidade dos suportes textuais e das formas de sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: trata-se sempre, ao que tudo indica, de material *impresso*, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação.

A variação dos meios de reprodução

A utilização feita, do termo *impresso* decorre da necessidade de apreender o que existe de comum entre o conjunto heterogêneo de textos que circula na escola e de pôr em evidência o fato de que os textos escolares resultam de um processo de reprodução que possui características específicas, decorrentes da invenção e da difusão da imprensa.

11. Ver, por exemplo, CHARTIER e MARTIN (1989), CHARTIER e CAVALLLO (1998), BRETON-GRAVEREAU e THIBAUT (1998).

A utilização do termo, entretanto, torna-se problemática se se têm em vista fenômenos de natureza histórica. O primeiro conjunto deles surgiu muito recentemente na história do ensino do Brasil. Diz respeito, em primeiro lugar, ao aparecimento de formas de reprodução gráfica mais simples e acessíveis à escola, como o mimeógrafo à tinta e a álcool e, ainda mais recentemente, o xerox e o computador. Se muitas vezes essas novas formas de reprodução geram apenas uma intensa cópia de impressos, possibilitam, também, associados a processos de reprodução gráfica mais simples, o desenvolvimento de uma “imprensa” escolar, voltada para a elaboração e confecção de apostilas, particularmente nos grandes sistemas de ensino, nas séries terminais do nível médio e nos cursos pré-vestibulares. Não se pode esquecer, por exemplo, que a editora Ática – que em 1996 era a maior editora brasileira (maior também na área dos didáticos) – originou-se do setor gráfico de uma escola, no qual se elaboravam e se reproduziam apostilas de um curso de “madureza”, equivalente aos atuais cursos supletivos.¹² Também não se pode perder de vista que, de acordo com depoimentos de editores (Oliveira *et al.* 1984 e Munakata 1997), o material didático elaborado por professores e produzidos por meio dessa “imprensa escolar” tende – com uma frequência que é necessário precisar – a constituir a “pré-história” de muitos livros didáticos: elaborados por professores do ensino fundamental e médio, reproduzidos e copiados por outros professores, os materiais didáticos produzidos nessa “imprensa escolar” costumam ser a “pedra bruta” “garimpada” por representantes comerciais de editoras que, “lapidada” e submetida a processos editoriais, daria origem a livros produzidos e comercializados por editoras.

Associando-se ao fenômeno da “imprensa escolar”, tem-se difundido, em segundo lugar, um forte discurso contrário à utilização de livros

12. Para uma história desta que é a maior editora de didáticos brasileira (Veja, 10/04/96), cf. HALLEWELL (1985), *Momentos do livro no Brasil* (1996) e MUNAKATA (1997); um dos livros de maior sucesso de vendas editados pela Ática, responsável, ao que tudo indica, por boa parte do próprio sucesso da editora, tem suas características e estratégias analisadas por BATISTA (1996).

didáticos, vista como um dos principais fatores responsáveis pela desqualificação profissional de professores: os livros didáticos criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, e a principal consequência dessa dissociação consistiria numa diminuição das exigências de formação e preparo docente.¹³ Pretendendo evitar contribuir com esse processo de desqualificação, muitas escolas e professores passaram a produzir seu próprio material didático e a vendê-lo aos alunos, seja na forma de apostilas, seja na forma de folhas avulsas a serem colecionadas.

Em terceiro lugar, e ainda que de forma incipiente, vem crescendo o interesse de editoras pela produção de *softwares* educativos e ou pela utilização de computadores como suporte para o desenvolvimento de atividades de ensino. Ao que tudo indica, o mercado escolar vem reagindo positivamente a essa produção e à exploração dessa nova tecnologia de informação, particularmente, ao que parece, no ensino médio, na esteira do movimento de reformulação desse nível de ensino e das propostas de “educação tecnológica”.¹⁴

O segundo conjunto de fenômenos de natureza histórica que torna problemática a utilização do termo *impresso* para designar os textos esco-

13. As influências negativas do moderno livro didático brasileiro são denunciadas por OLIVEIRA *et al.* (1984) e MOLINA (1985). Em GERALDI (1989), pode-se encontrar um dos principais desenvolvimentos da crítica ao livro didático. Uma resposta a essas críticas pode ser discutida a partir de SOARES (1996b).

14. Sobre a utilização pedagógica de computadores e *softwares*, ver COSCARELLI (1998); como um exemplo da repercussão das propostas de educação tecnológica no ensino médio, cf. a *home page* do Colégio Técnico da UFMG, assim como a do Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (Cecimig), particularmente suas seções sobre o “Projeto de Inovação Curricular e Capacitação de Professores do Ensino Médio” – www.coltec.ufmg.br/ensinomedio – e sobre um projeto de ensino à distância – www.cecimig.ufmg.br/lead – conio exemplos de alguns *softwares* educativos, cf. *Ortografando I e II* (Byte e Brothers), *Quero aprender Português* (Ática) e *O mistério da fábrica de livros* (Moderna).

lares tem a ver com o fato de que, antes (e mesmo depois) da invenção da imprensa, livros e textos manuscritos sempre fizeram parte da escola.

Ao longo do século XIX, por exemplo, boa parte do material utilizado para ensino da leitura, no Brasil, consistia em textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios ou cartas pessoais. Ler e manusear esses tipos de textos era algo necessário num mundo em que o impresso pedagógico era ainda raro e em que dominava a cultura da escrita manuscrita.¹⁵ Hoje, em função da raridade do impresso em diferentes regiões e escolas brasileiras, muitos professores ainda utilizam como material didático básico o quadro negro e a escrita manuscrita. Para muitos, ainda, a cópia do caderno de planejamento de uma professora mais experiente (uma espécie de “livro” que regula e acompanha o cotidiano de professoras das séries iniciais do ensino fundamental) ainda constitui um dos primeiros gestos de entrada no mundo da atividade docente.

Além de tudo disso – e talvez mais importante –, muitos estudiosos do livro didático, como Alaíde Lisboa de Oliveira (1968), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998) e Magda Soares (1996b), defendem a inclusão, na categoria dos livros didáticos, de um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa. Para Magda Soares, por exemplo, o livro didático teria sido uma criação grega e obras como *Elementos de Geometria*, de Euclides, teriam circulado desde o século 300 a.C. como textos escolares.

Assim, tampouco o termo impresso pode ser usado com propriedade para designar o conjunto de textos que circulam ou circulavam na escola, de acordo com o processo de sua reprodução. Diferentes tipos de “impressos” estiveram ou estão se tornando presentes na sala de aula. Muitos deles resultam ou resultaram de um processo de produção editorial; outros, porém, são ou foram produzidos para a escola ou na própria escola, por

15. Ver, por exemplo, PFROMM NETO *et al.* (1974, pp. 159 e 169), a respeito da utilização do manuscrito em sala de aula. A oposição entre culturas organizadas em torno da escrita manuscrita, denominadas quírográficas, e aquelas organizadas em torno do impresso é desenvolvida por Walter J. Ong (1987, pp. 117-138). Para aprofundamento da noção de cultura do impresso, ver CHARTIER (1989).

meios de reprodução gráfica mais simples ou pela escrita manual. Uma conceitualização do livro didático deve, desse modo, levar em conta esses problemas, sob o risco de excluir do conceito – e, portanto, de práticas de pesquisa e mesmo de documentação – não só materiais pedagógicos de fundamental importância como também fenômenos mais amplos que marcam a relação da escola com tecnologias de transmissão e preservação do conhecimento e da informação (a escrita, o manuscrito, o impresso, por exemplo), assim como os impactos dessas tecnologias no trabalho pedagógico, em suas consequências culturais e cognitivas, em suas formas de organização.¹⁶

A variação no processo de produção

Mas a conceitualização feita anteriormente apresenta ainda outros problemas, além daqueles relacionados com a variedade de portadores de textos e com a diversidade das formas de reprodução do “impresso” pedagógico. Um deles pode ser percebido quando se reflete sobre o verbo *empregar* (“livros ou impressos empregados pela escola...”), utilizado na conceitualização. Ele deixa implícitas duas possibilidades de compreensão. Os manuais didáticos podem ser tanto aqueles textos ou impressos utilizados pela escola quanto aqueles a ela propositadamente destinados.

Essa diferenciação pode ser feita em três níveis. Em primeiro lugar, no nível do processo de produção do texto.¹⁷ Muitos dos livros, textos e impressos que a escola considerou adequados para auxiliar o desenvolvimento de suas tarefas não foram, originalmente, destinados à escola, mas

16. As relações entre a introdução e o uso de novas tecnologias de transmissão e preservação do conhecimento e da informação, de um lado, e transformações culturais, cognitivas, sociais e políticas, de outro lado, são estudadas por uma ampla bibliografia. Uma síntese do estado atual desse campo de estudos pode ser encontrada em OLSON (1997).

17. A discussão que se seguirá estará baseada numa distinção entre processo de produção do texto e processo de produção do impresso, que se apóia na diferenciação, proposta por Roger Chartier (1996), entre texto e impresso, ou entre os processos de “mise-en-texte” (ou de “produção de textos”) e “mise-en-livre” (ou de “produção de livros”).

por ela utilizados. Assim, por exemplo, *livros de catecismo* e – tal como prescrevem a Constituição do Império e a lei de 1827 – o *Código Criminal* e a *Bíblia* foram, em maior ou menor grau, utilizados pela escola para servir como livros de leitura, seja porque o pensamento pedagógico de então considerasse que o objetivo fundamental da leitura se identificava ao aprendizado dos conteúdos dos textos que se liam (era o catecismo e o código que deveriam, antes de tudo, ser aprendidos por meio da leitura),¹⁸ seja porque vivia-se, então, numa sociedade em que o impresso pedagógico possuía, ainda, uma produção e circulação muito restritas.¹⁹

Mas a diferenciação pode ocorrer, também, no processo de produção não mais do texto, mas do *impresso*. Muitos textos, embora não produzidos ou gerados para o contexto escolar, terminam por ser a ele destinados, no processo de produção do *impresso*, como resultado da ação de editores, impressores, adaptadores, etc. É o que ocorre, em geral, com os livros de literatura que se tornaram clássicos – vale dizer, livros para a classe. Uma edição de *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1984), por exemplo, publicada pela editora Moderna (orientada para o mercado escolar), possui notas e é acompanhada de orientações de leitura e exercícios elaborados por Douglas Tufano, um conhecido autor de livros didáticos de Português para o ensino médio. As notas e as orientações didáticas destinam o livro para um leitor em formação e carente de conhecimentos, que lê o romance para o aprendizado de literatura brasileira e não para o prazer e a ampliação, desinteressada, de seu contato com o mundo, como propõem, em geral, os livros de literatura e as formas literárias de leitura. Assim, trata-se de um livro editado para auxiliar o processo de ensino de uma disciplina escolar – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – e, portanto, sob esse ponto de vista, de um livro escolar.

18. Esse ponto de vista é defendido em GALVÃO e BATISTA (1998) e BATISTA (1996).

19. A produção e a circulação de livros didáticos no Brasil, ao longo do século XIX, são devidamente analisadas por BITTENCOURT (1993). O processo por meio do qual emerge, historicamente, uma produção editorial especialmente destinada ao ensino, na área da alfabetização, é analisado por LORIMER (1986).

Muitas vezes os livros de literatura dirigidos ao mercado escolar recebem indicações ainda mais explícitas de sua destinação. Ela pode ser feita nos catálogos de editoras voltados para professores, quando chegam até mesmo a indicar a série supostamente mais adequada para utilização do livro em classe. Pode, também, ser feita por meio de indicações de sua utilidade escolar, como no caso de *Narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, que é, na verdade, uma “edição escolar” de A menina do narizinho arrebitado.²⁰ *Pode, por fim, ser feita pela promoção de alterações no próprio corpo do texto literário, de modo a supostamente torná-lo mais “legível” para um leitor iniciante. É o que ocorre com edições “condensadas” ou “adaptadas”, como aquelas realizadas por cursos pré-vestibulares ou, ainda, como aquela publicada pela editora Ridell para o Dom Casmurro, de Machado de Assis. Publicada na coleção “Machado de Assis em sua essência”, apresenta-se como um recurso a ser utilizado por estudantes que irão prestar vestibular e têm “necessidade de adquirir grande quantidade de informações em curto espaço de tempo” (Silva 1994, p. 6).*

Há, por fim, aqueles textos que são tanto produzidos quanto impressos tendo em vista o mercado escolar. É nesses livros que, em geral, pensamos quando nos referimos a livros didáticos. Trata-se daqueles textos e impressos que, desde o processo de concepção, são gerados tendo em vista finalidades escolares. Com esses textos e impressos, entretanto, pode acontecer um fenômeno que vai na direção contrária daquela assumida pelos textos e impressos analisados anteriormente. É que muitos textos gerados e impressos para o mercado escolar podem ganhar autonomia desse mercado e deixar de ser percebidos como obras escolares. Isso tende

20. Esta é (AZEVEDO 1997) uma das versões a respeito da criação de *Narizinho arrebitado*. Segundo ARROYO (1968, p. 198), a obra infantil de Lobato é que teria se originado desse livro, concebido desde o início como um livro escolar. Ao que parece, entretanto, a indicação de utilização pedagógica era um expediente que Monteiro Lobato e sua editora empregavam com certa regularidade. Um anúncio publicado na Revista do Brasil assim conclui a apresentação dos Contos escolhidos, desse escritor: “Para recomendar a obra, basta dizer que a direção do Collegio Mackenzie de S. Paulo já a aprovou para leitura de suas classes secundárias, no que foi acompanhado por varios outros estabelecimentos de ensino do Estado.” (reproduzido em AZEVEDO *et al.* 1997, p. 145).

a ocorrer com boa parte das chamadas obras “de referência” escolares, como gramáticas, dicionários e atlas, que, com muita facilidade, ganham autonomia em relação à escola e à sala de aula.²¹

Se essas diferenciações podem ser feitas tendo em vista os “impressos” escolares considerados como um todo, elas tendem, porém, a se dissolver no caso dos livros que se baseiam num intensa apropriação de textos produzidos em e para comunidades de discurso que não as escolares. É o que ocorre, historicamente, com as antologias de textos para o ensino da literatura e, mais recentemente, com os livros de História, de Geografia, de Ciências e, sobretudo, com os chamados “livros de alfabetização”, assim como com os de Português. Baseados no pressuposto da importância de se levar o aluno a conhecer e manipular diferentes fontes de informação relacionadas com as diversas áreas de conhecimento, esses livros empregam textos retirados de diferentes suportes e contextos sociais de produção e de circulação. Em estudos em desenvolvimento, Ana Maria Bossi (1999) e Sara Mourão (1999) vêm mostrando, por exemplo, que livros de alfabetização recomendados pelo Ministério da Educação (MEC 1997) vêm, em maior ou menor grau, deixando de empregar textos de leitura especialmente elaborados para os livros didáticos, em detrimento de textos produzidos e consumidos em comunidades de discurso não escolares: textos extraídos da tradição oral, da produção editorial destinada à criança, de jornais e revistas, de enciclopédias. Vêm mostrando, ainda, que esses textos estabelecem relações tensas e complexas com o texto central dos livros de alfabetização, com seus exercícios e enunciados, terminando não só por se transformarem em textos escolares como também em elementos constituintes de diferentes “paradigmas” da cultura da escrita (Olson 1997).

Assim, não só aspectos ligados aos suportes materiais dos textos didáticos ou aos meios de sua reprodução interferem na apreensão e, conseqüentemente, na conceituação do livros, textos e impressos didáticos. Aspectos ligados ao próprio processo de produção desses textos ou impres-

21. Um caso histórico estudado em profundidade é o dos manuais de história do Brasil, analisados por MELO (1997).

tos (serem gerados para a escola, destinados à escola ou utilizados pela escola) são também fatores que dificultam a conceitualização e a apreensão desse gênero de produção intelectual²² e que evidenciam as estreitas relações do “impresso” escolar com outras esferas da cultura. Estudar esses “impressos” parece ser também estudar, de modo central, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura escolar com outras esferas da produção cultural.

A diversidade dos modos de encenar sua leitura e utilização

Um último conjunto de fatores que dificulta a apreensão e a conceitualização do gênero escolar diz respeito a aspectos relacionados com o modo pelo qual os livros, textos ou impressos didáticos “encenam” sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um “contrato de leitura” que supõem que seus leitores aceitem. É que há uma diversidade acentuada nos “contratos” propostos e eles ensejam diferentes modos de estruturação e organização do material didático, assim como diferentes modos de articulação com o trabalho pedagógico e os processos de ensino e formação.

Uma dimensão desses “contratos” de leitura propostos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir a sua leitura ou utilização. Analisando-se a produção editorial francesa explicitamente destinada à escola, do século XVIII ao atual, Alain Chopin (1992) distingue as funções mais freqüentemente propostas pelos impressos didáticos, categorizando-os em quatro tipos. Boa parte da produção didática brasileira pode, ao que tudo indica, ser classificada nessas quatro categorias.²³

22. Ainda que se utilize um desses critérios (ser concebido, destinado para a escola ou utilizado pela escola), um problema com que qualquer conceitualização termina por lidar é o da falta de indicações explícitas da utilização do impresso pela escola ou de sua destinação ou elaboração para a escola. Mesmo, por exemplo, tendo optado por se restringir a impressos destinados e elaborados para escola, ALAIN CHOPIN (1988), em seu amplo levantamento sobre a produção didática francesa, termina por utilizar a noção de “graus de destinação pedagógica”, em razão das dificuldades para encontrar indicadores editoriais e textuais explícitos dessa destinação.

23. A tradução das citações do trabalho de Alain Chopin é de minha responsabilidade.

(I) os manuais e seus satélites: “são, por assim dizer, os utilitários da sala de aula: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até os meados do século XIX, esse papel não está sempre claramente formulado, principalmente no ensino primário, ele se torna em seguida mais passível de ser determinado, com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis, uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações que gravitam em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno, o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quando individual (em casa)” (p. 16);

(II) as edições clássicas: “a segunda categoria, muito fecunda – e também a mais antiga –, agrupa, de modo integral ou sob a forma de excertos, as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna) abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula. O nível de utilização é raramente precisado, pois depende das escolhas que podem fazer os professores em função dos espaços de liberdade que lhes permitem os programas, dos conhecimentos e das aptidões de seus alunos e de seu próprio gosto” (p. 16);

(III) as obras de referência: são “um tipo híbrido”, que “compreende os dicionários, os atlas, os compêndios resumidos, as antologias de documentos textuais ou iconográficos. A destinação dessas publicações não é sempre exclusivamente escolar e não é

geralmente explicitada" (p. 16). Constituem "complementos, freqüentemente indispensáveis, ao ensino e ao aprendizado e cuja utilização individual, na escola ou em casa, não se limita a uma série, mas se estende por todo um ciclo ou grau de ensino, ou por toda a escolarização do aluno" (p. 16);

(IV) as obras paraescolares: categoria que "reúne obras bastante diferentes que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar o conteúdo educativo transmitido pela instituição escolar. *Auxiliares facultativos da aprendizagem*, essas publicações, cuja produção não parou de se diversificar e cuja difusão não parou de se intensificar nos quinze últimos, apresentam quase sempre uma indicação precisa do nível ao qual são destinadas. Elas são concebidas para uma utilização individual, essencialmente em casa: são as obras de revisão ou para recuperação, as antologias de temas ou pontos de concursos ou exames (em geral corrigidos), cadernos de férias etc., cuja aquisição é deixada à iniciativa dos alunos ou de suas famílias" (pp. 16-17).

Mesmo conseguindo descrever, tendo em vista sua função, boa parte da produção didática, as categorias propostas por Alain Chopin podem apresentar alguns problemas, quando se procura apreender a diversidade desse gênero de produção e compreender suas relações com fenômenos mais gerais. Um primeiro problema está relacionado com a categorização de obras que têm um estatuto ambíguo e que, muitas vezes, alimentam essa ambigüidade tendo em vista a ampliação de seu público. Boa parte da chamada literatura infanto-juvenil seria um bom exemplo dos problemas originados por esse estatuto ambíguo.

Por se tratar de obras para a criança, a produção do gênero tem a instituição escolar como um de seus principais mercados e é tendo em vista sua utilização escolar que boa parte dessa produção é concebida, mediante a seleção de temas, a escolha do nível de linguagem, a inclusão em coleções

voltadas para o mercado escolar, a elaboração de fichas de leitura. Como categorizá-la? Talvez a categoria de que mais se aproxime seja a dos paraescolares ou, como tendem a utilizar os editores brasileiros, dos "paradidáticos". No entanto, sua utilização, como a dos demais paradidáticos brasileiros,²⁴ não é facultativa e sua aquisição não é deixada à iniciativa dos pais: é a escola e os professores que recomendam sua compra e sua utilização é obrigatória. Apenas em parte se destinam a uma utilização individual, em casa: são também discutidos em sala de aula e dão origem (e muitas vezes os propõem) a exercícios e avaliações. Ao mesmo tempo, entretanto, a produção destina-se também a leituras não-escolares, comercializa-se – em livrarias – com autonomia em relação ao mercado escolar e tem mesmo procurado, por meio de iniciativas literárias, editoriais e educacionais, conquistar sua autonomia em relação a esse mercado.²⁵

Um segundo problema que pode surgir na utilização das categorias propostas por Alain Chopin diz respeito à dificuldade que apresentam para apreender – como ocorre em qualquer sistema classificatório – o movimento e as transformações que ocorrem nas funções dos textos e impressos, como resultado das formas pelas quais são utilizados ou apropriados. O caso dos livros paraescolares ou paradidáticos voltados para disciplinas como a Matemática, a História ou a Geografia é um bom exemplo. Concebidos como auxiliares do processo de ensino, eles vêm assumindo, em escolas que rejeitam o emprego de manuais didáticos e desenvolvem seu trabalho

24. Parece haver certas diferenças entre o gênero brasileiro e seu equivalente francês (tal como descrito por Alain Chopin), particularmente no que diz respeito ao caráter obrigatório da utilização do primeiro, nas escolas brasileiras, resultante de sua indicação pelo professor e não da livre aquisição por pais ou alunos. Além disso, boa parte do gênero brasileiro está estreitamente associado à produção ficcional para a criança e o jovem, voltada para o ensino de Português, na forma de literatura infanto-juvenil (cf. *Veja*, 13/05/98, pp. 134-135), ou para o ensino de demais disciplinas, na forma de narrativas que aprofundam seus conteúdos de ensino (ver, por exemplo, MOTA 1998 e GUELLI 1998, o primeiro destinado ao ensino de História e o segundo, ao de Matemática). Uma tentativa de definição das formas assumidas pelo gênero brasileiro e de determinação de sua gênese é feita por MUNAKATA (1997).

25. A trajetória histórica do gênero é reconstruída por LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (1991).

por meio de projetos, as funções de um manual, destinando-se a uma disciplina em especial e possibilitando a apresentação do conteúdo de um programa de acordo com certa progressão. No quadro dessa forma de apropriação, tendem a ser utilizados tanto coletiva quanto individualmente, em casa e em sala de aula. Pode-se, com certeza, alegar que a classificação dos impressos proposta por Alain Chopin – já que elaborada tendo em vista obras *destinadas* (como textos ou como impressos) para a escola – não pretende, mesmo, voltar-se para os problemas advindos de sua utilização. No entanto, há casos históricos em que – em função de sua utilização – livros didáticos transitaram de uma categoria a outra e passaram a ser produzidos tendo-se em vista as novas formas de utilização. É o que ocorreu com as gramáticas voltadas para o ensino de língua materna. Originalmente concebidas e utilizadas como manuais didáticos (associadas a uma *antologia*, elas davam suporte cotidiano ao ensino de língua),²⁶ elas passaram, com o surgimento, nos anos 60 e 70, dos livros de ensino de língua materna modernos, a ser uma obra de referência, de utilização individual, empregada como um complemento ao ensino e ao aprendizado.

Um terceiro problema que as categorias apresentam para a apreensão da diversidade dos textos, impressos e livros didáticos talvez seja sua excessiva generalidade. A categoria dos manuais didáticos, por exemplo, agrupa um conjunto bastante heterogêneo de textos, que se propõem a assumir diferentes funções no trabalho cotidiano de sala de aula. Um dos fatores responsáveis por essa diversidade está relacionado com as disciplinas e com os graus ou níveis de ensino a que os textos e impressos se destinam e com os diferentes modos por meio dos quais as diversas disciplinas se consolidaram historicamente. O ensino de Matemática, por exemplo, parece ter construído sua organização didática mais geral mediante três atividades principais, realizadas sequencialmente: a apresentação ou

26. Cf., por exemplo, o depoimento pessoal de Alaíde Lisboa de Oliveira (1968), que indica a utilização, em seu processo de escolarização, da gramática de Maximino Maciel (1918) e da antologia de BARRETO, Fausto e LAET, Carlos de (1913).

exposição de um conjunto de princípios, ou daquilo que consistiria em “matéria” propriamente dita, a realização de exercícios e sua correção. Boa parte dos livros tradicionais da disciplina se organiza, por isso, por meio de unidades divididas em duas partes: aquela que apresenta a “matéria” e aquela que propõe os exercícios. Já o ensino de Português de 5ª a 8ª série, a partir dos anos 60 e 70, organiza-se em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e para o aprendizado gramatical. Como o ensino da leitura, da redação e da linguagem oral busca o desenvolvimento de habilidades, sendo, predominantemente, um ensino de caráter procedimental, não se desenvolve, como o ensino de Matemática ou mesmo de conteúdos gramaticais, por meio da exposição de uma “matéria” ou de um conjunto de princípios. Por essa razão, a tradição recente dos livros didáticos de Português de 5ª a 8ª série é a de apresentar unidades construídas de modo complexo, buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo, e de se estruturar predominantemente de modo a propor atividades e exercícios, nos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas. Por isso, são livros que, diferentemente dos de Matemática, possuem um alto grau de dependência do contexto da sala de aula. Não possuem um resumo do “conteúdo” e muitos estudantes percebem essa ausência quando falam que, nos livros de Português, nunca há uma “matéria” a ser estudada para a prova ou as avaliações de leitura e de produção de textos.

Mas, mesmo no interior de uma única disciplina, os impressos e os textos didáticos podem buscar assumir diferentes funções. Mais uma vez os livros didáticos de Português podem ilustrar essa tendência. Cada vez mais o ensino da disciplina vem, como se viu, assumindo um caráter procedimental e abandonando o ensino gramatical normativo. Com isso, cada vez mais os impressos destinados ao ensino da disciplina vêm apresentando um alto grau de dependência do contexto da sala de aula e mais parecendo cadernos de exercícios do que livros propriamente ditos. Nem sempre foi assim e muitos livros da disciplina se organizavam como *compêndios*,

apresentando um conjunto de textos por meio dos quais se expunham, de forma resumida, os conteúdos do programa da disciplina. Esse tipo de livro didático permitia ao aluno estudar a matéria independentemente do professor, num trabalho individual, assumindo, por isso, um alto grau de autonomia do contexto da sala de aula.²⁷

Ao lado da diversidade das funções assumidas pelos textos e impressos didáticos, uma outra dimensão do “contrato” que propõem, para sua leitura ou utilização, diz respeito aos *leitores* a que se destinam e ao modo pelo qual seus movimentos de leitura ou de utilização são previstos.

O professor e os alunos se alternaram, historicamente, como leitores visados pela produção didática e, contemporaneamente, essa alternância parece ter se transformado em duplicidade, apesar da separação do exemplar do professor e do aluno em boa parte das coleções.

Analisando a produção didática brasileira no decorrer do século XIX, por exemplo, Circe Bittencourt (1993) mostra que o livro se destinava prioritariamente ao professor, devendo assegurar seu domínio dos conteúdos básicos a serem transmitidos aos alunos e “garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino” (p. 25). A utilização do livro seria por meio da ação do professor, que faria ditados; os alunos “copiariam trechos ou ouviriam preleções” (p. 25). É só no decorrer do século XIX, ainda de acordo com Circe Bittencourt (1993), que o livro “passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele” (p. 26).

Mesmo que o aluno tenha se tornado, com o passar do tempo, o destinatário privilegiado do impresso didático, ainda no século XX podem ser encontrados livros destinados prioritariamente ou exclusivamente a docentes. Na década de 1930, por exemplo, um “amigo da instrução” (como costumava-

²⁷ LÉLLIS (1970) é um bom exemplo dos livros da disciplina que, organizados como compêndios, possuem um alto grau de autonomia do contexto da sala de aula; FERREIRA (1970) é um bom exemplo dos que possuem um alto grau de dependência, por inaugurar, na tradição dos livros da disciplina, essa tendência.

vam se autodenominar muitos dos autores de livros didáticos que preferiam se manter no anonimato) publicou um livro (Anônimo 193-) destinado a auxiliar o professor na exploração do vocabulário (sua compreensão e pronúncia adequada) dos textos de um outro livro didático – a “Antologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1913) – intensivamente utilizado no Brasil do final do século XIX aos anos 50 e 60 deste século. Na forma de manuais de didática geral ou de “didática especial” (que propunham métodos e atividades de ensino de alguma disciplina), os livros didáticos exclusiva ou prioritariamente para o professor parecem ter alcançado, também nos anos 50 e 60, certa sobrevida. Atualmente, muitas editoras consideram que livros dirigidos aos professores, em processo de formação inicial, nos cursos universitários, são também livros didáticos.²⁸

Apesar disso, o modelo de livro didático que parece ter prevalecido é aquele dirigido ao aluno. A destinação a esse leitor é evidente na organização e na linguagem dos textos e impressos e em sua utilização. O prefácio e a apresentação dos livros se dirigem ao aluno; nos exercícios e atividades, as instruções também; estas, ao mesmo tempo, solicitam sua intervenção, que deve ler textos, dar respostas, discutir passagens, fazer exercícios e assim por diante. No entanto, esse livro dirigido ao aluno deve ser utilizado com a mediação do professor. Em primeiro lugar, é ele, individualmente ou em grupo, quem seleciona e indica a aquisição do impresso. Em segundo lugar, é com base nesse livro – sobretudo se se trata de um manual – que organizará seu trabalho cotidiano em sala de aula: é do manual que, em grande parte, decorrerão a seleção dos conteúdos ou saberes a serem transmitidos, as atividades e formas de exercício a serem desenvolvidas, a progressão que, à transmissão desses saberes, será atribuída. Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto um “instrumento de *aprendizagem*, dirigido prioritariamente ao aluno quanto um instrumento de *ensino* concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas”, e realizam, conseqüentemente, pelo menos dois tipos de mediação:

²⁸ Ver, a esse propósito, MUNAKATA (1997, pp. 158-162).

uma mediação entre “o aluno e os saberes e práticas” e uma “mediação entre o aluno e o professor” (Plane 1997 – grifos meus).²⁹

É o modo pelo qual ele realizará essa mediação uma terceira dimensão do “contrato” de leitura e utilização proposto pelo livro didático. Sem pretender descrever exaustivamente as diferentes possibilidades de mediação que vêm historicamente sendo propostas – mas apenas buscando ilustrar sua diversidade –, percebem-se duas tendências extremas. Uma primeira, em geral manifestada em manuais didáticos anteriores à década de 1970, é de realizar uma mediação que possibilita ao professor um alto grau de autonomia em relação ao manual. Os impressos organizados como compêndios e as antologias de textos – particularmente aqueles voltados para os níveis de ensino posteriores ao primário – são um bom exemplo. Eles contêm, no primeiro caso, um resumo da matéria e, no segundo, um conjunto de textos para exploração em sala de aula. Não possuem exercícios ou atividades e raramente se dirigem, por meio de enunciados ou notas, aos alunos que os utilizarão. Embora terminem por, em grande parte, definir os conteúdos que deverão ser ensinados – no caso dos compêndios – e os textos que deverão ser lidos e comentados – no caso das antologias –, constituem um *complemento* à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos.

A segunda tendência mais geral é oposta à primeira e manifesta-se, predominantemente, nos manuais didáticos e, sobretudo, no caso brasileiro, naqueles que se originam da ampla modernização ocorrida no setor editorial ao longo dos anos 60 e 70. Nesse caso, os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos (“Faça agora o exercício”, “Pergunte a seu professor”, “Leia o texto...”), a assumir, sob um ponto de

²⁹ A tradução dos trechos de Silvie Plane (1997) é de minha responsabilidade.

vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino.³⁰

Em síntese, a produção didática possui uma grande diversidade e instabilidade, tendo em vista seus suportes materiais, seus meios de reprodução e seu processo de produção. Essa diversidade e essa instabilidade manifestam-se, também, nos “contratos” de leitura e utilização que essa produção propõe e nos diferentes modos pelos quais esses “contratos” se articulam com o trabalho pedagógico, em sala de aula: nas *funções* que buscam preencher, nos *leitores* que buscam alcançar, na *modalidade de relação* que buscam construir entre aqueles que os utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento. Estudar livros didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos. Embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de *per se*; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são *produzidos* e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea. Como se verá a seguir, a diversidade e instabilidade dos textos, impressos e livros didáticos e das tomadas de posição que expressam decorrem, fundamentalmente, da complexidade das condições em que os textos e impressos são produzidos, vale dizer, da complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições.

³⁰ O manual de história do Brasil de João Ribeiro (1935) é um bom exemplo de compêndio que realiza a mediação entre professores e alunos, atribuindo um alto grau de autonomia dos primeiros em relação ao livro. Para um exemplo de antologia, cf. o livro de BARRETO e DE LAET (1913), já citado. Um livro didático que leva ao extremo a tendência de realizar essa mediação, atribuindo um lugar subordinado ao professor, assumindo a sua voz, é o manual para o ensino de Matemática de Eduardo Sarquis Soares (1996), no qual o autor é representado como um professor da disciplina que acompanha e guia a utilização do livro pelo aluno, por meio de ilustrações e legendas. Uma análise do modo de relação com o manual e com o trabalho pedagógico, instaurado discursivamente pelos livros didáticos modernos, é realizada em BATISTA (1996).

As condições de produção dos textos e impressos didáticos

Os textos e impressos didáticos e a diversidade de suas características materiais, discursivas e estruturais decorrem, fundamentalmente, do complexo inter-relacionamento de pelo menos três grandes conjuntos de condições: aquelas ligadas a (i) fatores de ordem econômica e tecnológica, (ii) de ordem educacional e pedagógica e (iii) de ordem social e política.

O primeiro conjunto de condições – aquelas ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica – decorre do fato (frequentemente esquecido) de que os impressos didáticos são uma *mercadoria* e que, consequentemente, sua produção, circulação e utilização são regidas por uma infra-estrutura organizada em torno das possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história.

O desenvolvimento histórico recente da produção didática brasileira para o ensino fundamental pode ilustrar essa dimensão do impresso escolar. Ao longo dos anos 60 e 70, ocorre um conjunto acentuado de modificações na produção dos *manuals* escolares nacionais.³¹ Em primeiro lugar, na *forma física* de seus suportes: suas dimensões, tradicionalmente situadas entre 21 x 14 cm, terminam por alcançar sua forma padrão atual, de cerca de 27 x 21 cm; sua encadernação passa a ser feita por processos mecânicos e é plastificada; a qualidade do papel se torna superior, assim como a qualidade da impressão, que, aos poucos, incorpora o uso de cores, torna-se mais regular e utiliza padrões de legibilidade e recursos visuais modernos.

Em segundo lugar, como em parte já se apontou, ocorre um conjunto de alterações no *modo de encenar sua leitura e utilização*: os manuais passam a reunir as funções de um compêndio e de um caderno de exercícios e atividades, assumindo um alto grau de dependência do contexto da sala de aula e realizando uma mediação entre o aluno e o professor, que atribui a este um papel subordinado em relação às atividades propostas pelo livro didático. O livro do professor torna-se uma reprodução do livro do aluno, acrescido de uma

apresentação, em geral sucinta, de seus fundamentos teórico-metodológicos e das respostas aos exercícios e atividades do livro do aluno.

Em terceiro lugar, ocorrem alterações no *modo de elaboração e produção editorial do livro ou impresso*: aos poucos, acentua-se uma tendência ao fortalecimento das instituições ligadas ao livro (editoras, sindicatos e associações), à profissionalização do conjunto dos agentes envolvidos na produção do impresso (autores,³² editores, ilustradores e fotógrafos, consultores, gerentes de produção, revisores, compositores, encadernadores, impressores etc.). Acentuam-se, também, uma tendência à concentração da coordenação das diferentes etapas de produção do texto e do impresso didático nas mãos do editor ou de uma equipe editorial e, consequentemente, uma tendência à subordinação do autor nesse processo.³³

Em quarto lugar, desenvolve-se uma série de mudanças na *comercialização do livro*: a indústria do livro passa a utilizar novas formas de venda, concentradas na figura do representante da editora, que mantém contatos permanentes e próximos com o professor e a escola, e na distribuição gratuita de livros para docentes, coordenadores de área e supervisores.

Em quinto lugar, por fim, ocorrem mudanças no *tempo de vida do livro didático*: diminui seu tempo de vida útil – ele torna-se (e assim era, de modo predominante, até muito recentemente) um livro “consumível” e que não pode, por isso, ser reaproveitado; as coleções são submetidas, de modo mais acentuado que anteriormente, a constantes modificações, acréscimos e reedições, dificultando a utilização de edições anteriores; os títulos se diversificam, propondo novos enfoques e abordagens metodológicos e gerando, potencialmente, o abandono de títulos antigos. Intensifica-se o lançamento de novos gêneros escolares (os paradidáticos, os livros de literatura infanto-juvenil, as obras de apoio e complemento ao trabalho de sala de aula), o que diminui a ociosidade da indústria e aumenta suas

32. Para uma descrição de padrões de recrutamento de autores pelas editoras, cf. SOARES (1996b) e MUNAKATA (1997).

33. Ver, a propósito, MUNAKATA (1997).

31. Retomo, aqui e nas páginas seguintes, análise desenvolvida em BATISTA (1996).

vendas nos momentos em que, em razão da sazonalidade da produção dos manuais didáticos, a produção e a circulação do livro estão desaceleradas.

Boa parte dessas mudanças pode ser compreendida à luz das alterações então ocorridas na indústria editorial brasileira, decorrentes do conjunto de medidas de modernização dessa indústria que os governos militares colocam em prática, no período, como demonstra Hallewell (1985, pp. 454-79). Os níveis inflacionários e a recessão econômica dos anos posteriores ao golpe diminuem e tornam, a partir dos anos 70, a produção editorial menos difícil e onerosa. Todos os estágios da produção e venda do livro passam a ser, a partir de 1967, isentos de impostos. A produção de celulose e a fabricação de papel são estimuladas.³⁴ São criados órgãos para o estudo e o planejamento do desenvolvimento do setor gráfico e editorial e, por meio de suas sugestões, desenvolvem-se uma extensa renovação e uma significativa modernização dos equipamentos gráficos e um correspondente aumento da capacidade de produção do impresso e de sua versatilidade.³⁵

Esse forte investimento para a criação de uma infra-estrutura técnica e econômica adequada à modernização do campo da produção editorial não foi acompanhado, entretanto, de investimentos na modernização do mercado que consome o livro e o impresso. De acordo com Hallewell (1985, p. 602), se o mercado potencial aumenta numericamente, com o crescimento populacional, ele, proporcionalmente, diminui: entre 1870 e 1981,

34. Também de acordo com HALLEWELL (1985, pp. 457-458), entre 1961 e 1966, "as editoras brasileiras de livros gastavam em papel não menos do que 75% de seus custos de produção".

Para se ter uma dimensão desse percentual, em 1950, ainda segundo Hallewell, os custos não passavam de 10%; em 1973 e 1974, quando ocorreu uma grande alta no preço mundial do papel, seu peso significava, para as editoras latino-americanas, cerca de 18% dos custos.

35. Segundo HALLEWELL (1985, pp. 464-465), a modernização dos equipamentos "aumentou de tal maneira a capacidade da indústria que logo ela começou a aceitar encomendas para a Argentina. Sua versatilidade técnica também aumentou enormemente, a ponto de o sistema *offset* passar a concorrer com a tipografia e logo superá-la. [...] Mais importante ainda foi a introdução da moderna maquinaria de acabamento: até então o miolo, por exemplo, recebia a capa numa operação realizada a mão [...]"

decrece a participação na população brasileira dos grupos – particularmente das classes médias – cuja renda e cujas disposições culturais poderiam favorecer a aquisição e o consumo do livro. De acordo com a *Folha de São Paulo* (26/04/98), embora o número de títulos lançados pela indústria editorial brasileira se aproxime dos níveis alcançados por grandes parques editoriais de países desenvolvidos, o número de livros lidos (computados os didáticos) por ano, pela população brasileira, é bastante inferior à média de populações desses países.³⁶

A ausência de um mercado consumidor moderno para uma produção editorial em modernização fortalece os laços históricos de dependência da indústria livreira com a escola e o setor didático. O regime militar iria estreitá-los ainda mais. A criação da Colted (Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático) é um exemplo.³⁷ Encarregada de executar o Programa Nacional do Livro Didático, o órgão, de acordo com Hallewell (1985, pp. 466-470), iria adquirir livros didáticos diretamente das editoras, promover consultorias e seminários para editores e profissionais de editoração e comercialização³⁸ e o treinamento intensivo de professores para o uso dos

36. De acordo com dados do Cerlale, o número de exemplares produzidos em 1996 foi de 348 milhões, o que significa que o Brasil é o oitavo mercado de livros em produção, volume próximo ao alcançado pela produção francesa (413 milhões) e superior a de outros países desenvolvidos, como a Itália. Sozinho, o Brasil é responsável por 53% da produção latino-americana. No entanto, cada brasileiro lê, em média, 2,4 livros por ano; na França, o consumo *per capita* é de mais de sete livros no mesmo período.

37. "Criada pelo decreto presidencial n.º 59.355, de 4 de outubro de 1966, a Colted foi financiada conjuntamente pelo Ministério da Educação e pela Usaid (United States Agency for International Development), com a colaboração do sindicato dos editores (Snel)" (Hallewell 1985, p. 467).

38. Uma descrição rápida da I Semana de Estudos promovida pela Colted (da qual os editores poderiam participar como observadores) pode dar uma idéia das características de sua atuação. Com a participação de consultores norte-americanos e com larga experiência em países subdesenvolvidos (especialistas no campo da produção e da distribuição do livro, do livro didático e em bibliotecas), foram abordados, dentre outros, os seguintes tópicos: "A necessidade de bibliotecas escolares. Como tirar o máximo proveito de uma biblioteca escolar. Manutenção de uma biblioteca escolar"; "Relação entre livros didáticos de nível médio e o aperfeiçoamento curricular. Como localizar e encorajar bons autores de livros didáticos.

livros,³⁹ investindo no setor livreiro, apenas nos seis primeiros meses do Programa, cerca de nove milhões de dólares.

Assim, boa parte das alterações ocorridas na produção didática brasileira parece resultar do movimento contraditório produzido por um processo de modernização da produção, que não é acompanhado de um processo correspondente no campo do mercado consumidor. Impedidas de voltar sua produção para um amplo mercado, as editoras jogam no setor de didático um jogo que tende a se pautar pelas regras adequadas para esse amplo mercado inexistente e tendem, assim, em geral, a subordinar os princípios pedagógicos a suas necessidades de sobrevivência. Desse modo, os constantes "agoramentos" das coleções, suas inovações gráficas, o grau de autonomia que constroem em relação à sala de aula, seu caráter perecível, suas estratégias de *marketing* e os novos gêneros didáticos que surgem no período só podem ser compreendidos no quadro mais geral desse processo de modernização descompassado. As características conceituais e pedagógicas do livro didático – ou, como nos interessa aqui, do livro didático brasileiro no período – só podem ser, assim, compreendidas se, por um lado, situam-se as condições técnico-econômicas de sua produção no interior do quadro mais geral das condições técnico-econômicas da produção editorial brasileira; só podem, por fim, ser compreendidas, se, por outro lado, relacionam-se essas condições com o mercado que consome o livro didático assim caracterizado e que lhe é receptivo, particularmente com os professores e a escola que o utilizam e recomendam – segundo a legislação⁴⁰ – a sua adoção.

Como usar livros didáticos eficientemente": "Relação entre livros didáticos elementares e aperfeiçoamento do currículo. Elaboração de livros didáticos elementares. Uso de livros didáticos"; "Como tornar melhor a distribuição de livros escolares" (Colted – Notícias s.d.).

39. O material básico dos cursos destinados ao ensino elementar foi publicado em 1969 (Colted 1969). Os regulamentos da Comissão, sua atuação, suas idéias a respeito da utilização e do papel do livro didático e seus integrantes foram apresentados em boletins que divulgam a Comissão e seu trabalho no País (Colted – Notícias).

40. A legislação do livro didático brasileiro, do Estado Novo ao início da década de 1980, é apresentada por OLIVEIRA *et al.* (1984). Para o período do Estado Novo, ver também

Assim, é preciso levar em conta, ao lado dessas condições construídas por uma infra-estrutura técnico-econômica, aquelas condições de ordem educacional e pedagógica. No período em exame, ocorre um conjunto de alterações significativas no campo educacional brasileiro: o sistema de ensino como um todo é reestruturado entre o final dos anos 60 e o início dos anos 70; aumenta significativamente a oferta de matrícula em todos os níveis de ensino; com a ampliação discente nova, oriunda de grupos passa a ter de lidar com uma população discente nova, oriunda de grupos sociais que até então não tinham acesso à escola; o recrutamento de professores torna-se, no quadro da expansão da oferta escolar, mais amplo e menos seletivo.

Acompanhar as alterações relacionadas com o recrutamento docente e com seu perfil permite, ainda que parcialmente, caracterizar a influência das condições de ordem educacional e pedagógica no campo da produção didática.⁴¹ Em meados da década de 60, segundo um estudo de Aparecida Joly Gouveia (1968),⁴² os professores que consomem o novo livro didático brasileiro são, em sua maior parte, jovens adultos, formados por uma Faculdade de Filosofia ou uma Escola Normal. Provêm, predominantemente, das frações inferiores e intermediárias das classes médias e seus pais são, em sua maior parte, médios e pequenos comerciantes, funcionários públicos, empregados de escritório. O grupo profissional, como um todo, está em processo de expansão. Os professores de nível médio eram cerca de 67.000 em 1959 e calcula-se que, quatro anos depois, em 1963, já tivessem ultrapassado a casa dos cem mil e constituíssem, então, "a categoria

PEREIRA (1995). Aspectos da legislação atual do livro didático brasileiro são discutidos em BATISTA (1997).

41. Para ilustrar essas alterações, serão considerados dados relativos a professores de nível correspondente aos quatro últimos anos do ensino fundamental e ao atual ensino médio.

42. O estudo teve por objetivo coletar informações sobre a composição do grupo de professores do ensino médio em diferentes regiões do País (São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará e Pará) e "oferecer uma visão do mundo mental dos indivíduos que exercem a profissão" (Gouveia 1968, p. 67). Os dados utilizados são provenientes de um estudo, realizado por amostragem, de docentes dos diferentes cursos de nível médio, em 1963.

profissional mais numerosa dentre as consideradas de nível universitário” (p. 65). A matrícula no grau de ensino apresenta uma taxa de crescimento de 118% no período entre 1950 e 1960, “enquanto o crescimento foi de 86% no ensino superior e de 64% no primário” (p. 66). São essas taxas de crescimento da matrícula, portanto, que podem explicar o processo de expansão numérica do grupo. Mas são elas, também, que permitem compreender três tendências presentes em sua composição.

A primeira delas é relativa ao aumento da participação feminina: se em 1943 as professoras representam apenas um terço do grupo, elas já constituem, no período, aproximadamente metade dos professores do ensino médio. A segunda tendência decorrente do aumento da matrícula consiste num aumento pouco significativo da proporção de professores diplomados por curso superior. “Apesar da multiplicação dos cursos superiores, especialmente das faculdades de filosofia que constituem a via institucionalizada de acesso ao magistério médio” (p. 68), ela não foi suficiente para permitir que o número de professores formados apenas por escolas normais decrescesse significativamente entre os anos 40 e 60.⁴³ A terceira tendência, por fim, diz respeito à diminuição, na composição da categoria, do peso numérico dos professores com maior tempo de experiência. Expansão numérica, feminização, incorporação de profissionais não capacitados por meio da via institucionalizada de acesso ao magistério e sem muita experiência. Aí estão alguns dos fatores que, em geral, tendem a indicar um processo de subprofissionalização e de proletarização da ocupação.⁴⁴

Mas o que pensam esses professores? Como se caracterizaria o seu “mundo mental” (Gouveia 1968, p. 69)? Mais de 90% possuem uma religião e, majoritariamente, observam ou procuram observar, com regularidade – as mulheres mais que os homens – as práticas religiosas. Uma

43. Ao contrário, em alguns Estados, como o Ceará, o número de professores formados apenas por escolas normais aumenta no período.

44. A propósito desse processo, cf. ENGUITA, Fernandez (1991).

tendência à secularização, de separação entre a vida religiosa e o mundo do trabalho, que é concomitante ao de industrialização e de desenvolvimento, não é perceptível no mundo mental dos professores. Os dados, ao contrário, revelam um universo de valores distante de um “mundo moderno”: “a grande maioria dos professores – três quartos ou mais – considera a religião uma fonte de inspiração ou orientação para a atividade docente” (Gouveia 1968, p. 71) e tanto mais assim vai ser considerada quanto mais os docentes forem do sexo feminino e se passa das capitais para o interior, e, neste, quanto mais se passa das cidades grandes para as médias e pequenas. É esse mesmo mundo mental “antigo” e ligado a uma sociedade rural que outras opiniões dos docentes entrevistados revelam. Seus ideais a respeito do ser humano não tendem a incluir “ser pessoa culta” ou “ser competente na profissão”. Para a maior parte deles, o mais importante é, em ordem de relevância, “ser bom cidadão”, “bom pai ou mãe de família” e “cumpridor dos deveres religiosos”. O objetivo mais importante do ensino médio não consistiria em “preparar para a universidade”, nem em “desenvolver a capacidade de raciocínio” ou “preparar para uma ocupação”, tarefas que, então, se propunham (de fato ou no discurso) para a escola de nível médio, num momento em que a educação parecia ser uma condição de desenvolvimento econômico, político e social. Ao contrário, os professores vêem a educação como uma forma de “possibilitar uma boa cultura geral” e o “desenvolvimento da noção de responsabilidade cívica”. Antes de tudo, porém, a vêem como uma forma, por excelência, de “aprimoramento do caráter” do jovem estudante do ensino médio. Para surpresa da autora, nenhuma dessas diferentes opiniões se altera, tendo em vista o nível de instrução dos professores: com ou sem diploma universitário, os professores pensam, em grande parte, do mesmo modo. A autora é, desse modo, forçada a concluir que suas opiniões “independentemente do nível de escolaridade” (Gouveia 1968, p. 76) e que “teoricamente cabem, assim, duas interpretações alternativas” (p. 76 – ênfase minha) para isso: “1) a de que a faculdade de filosofia foi inócua; e 2) a de que os normalistas que sem esse curso chegam ao magistério secundário constituem um grupo muito

especial, que foi capaz de compensar, de alguma maneira, a insuficiência de escolarização” (pp. 76-77).

É nesse novo professor (que atua numa escola em processo de acelerada ampliação e democratização a seu acesso) que, segundo os editores, devem ser encontradas as justificativas para as características da produção didática que emerge no período. Oliveira *et al.* (1984) assim resumem o discurso desses produtores do livro (embora essa síntese diga respeito especificamente ao caráter “consumível” desses livros, pode representar o pensamento mais geral desses agentes sobre o mercado que os utiliza e orienta sua produção):

[...] Segundo a Câmara Brasileira do Livro,⁴⁵ o livro “novo” se caracteriza por: altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao *novo tipo de professor*; emprego dominante de atividades em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas do ensino; o uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela *grande sobrecarga de trabalho do professor*. [...]

Argumentos para a adoção do “livro novo” e para a substituição de livros, segundo o mesmo documento, repousam sobretudo no elevado índice de *turn over* das escolas, nos fenômenos de urbanização e mobilidade social, na variabilidade dos currículos escolares e, em particular, na *falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas*. (Ênfase adicionada)

Assim, é no mercado escolar, que acolhe e utiliza o livro didático, (mas também nas relações que o campo da produção editorial mantém com esse mercado e com o mercado livreiro mais amplo, como já se apontou) que podem ser encontrados muitos dos fatores condicionantes das caracte-

45. O autor se refere ao documento “O livro didático no Brasil”, apresentado pela Câmara Brasileira do Livro no *Encontro de Secretários de Educação e Cultura* (São Paulo: CBL, 1981, mimeo).

rísticas materiais, funcionais e estruturais da produção didática de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história. O professor – suas características sociológicas, suas relações com o saber e a educação, as formas pelas quais é formado e recrutado – constitui, como se viu, um desses fatores. Podem-se listar outros, não evidenciados na análise do caso descrito: o desenvolvimento histórico das disciplinas escolares, as alterações curriculares, o surgimento de novos métodos e metodologias, a consolidação das instituições escolares e, como aponta Chopin (1992), os movimentos de ampliação e regressão da oferta escolar, assim como a evolução demográfica.

O último conjunto de condições em torno das quais são construídas as características dos textos e impressos didáticos agrupa *fatores de natureza social e política*. Como se pode notar, por meio da análise da construção dos modernos livros didáticos brasileiros, a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesses (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos).

Uma dimensão importante dessas relações de disputa e conflito – e que tem sido privilegiada pelos estudos brasileiros sobre o livro escolar – é aquela decorrente das relações de luta pelo controle curricular. O livro didático é, “para além das prescrições estreitas de um programa, o veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (Chopin 1992, p. 19). No caso brasileiro, em que os currículos e programas possuem um estatuto fraco – ao que parece, em razão, dentre outras coisas, de terem um tempo de vida muito curto, subordinado ao campo do poder e a suas constantes oscilações – os livros didáticos terminam por de fato assumir funções curriculares e seus textos, exemplos, imagens, manifestam, “sem que seus contemporâneos tenham sempre consciência, toda uma temática na qual as classes dominantes se reconhecem e sobre a qual buscam fundar, em definitivo, a identidade de toda a nação” (Chopin 1992, p. 19).

Mas uma dimensão importante dessas relações de disputa e conflito – e que tem sido, em geral, pouco discutida – é aquela decorrente das relações de concorrência pela definição do próprio conceito de livro didático, vale dizer, das formas *legítimas* de produzir, comercializar e utilizar o manual escolar. Essas relações de concorrência e disputa resultam dos conflitos estabelecidos pela lógica de funcionamento dos diferentes campos sociais envolvidos com o livro escolar e diretamente interessados em fazer prevalecer o modelo de livro mais conforme a seus interesses. No caso brasileiro, essas relações de conflito e concorrência parecem se estabelecer predominantemente e em linhas gerais entre o campo do poder – organizado em torno do Estado, de sua política educacional e das concepções que possui do papel que as empresas privadas devem desempenhar na elaboração, na fabricação e na difusão dos livros didáticos –, o campo econômico – organizado em torno da indústria e do comércio livreiro – e o campo escolar – organizado em torno das instituições escolares, em seus diferentes níveis de ensino. O estado das relações entre esses campos e sua dinâmicas internas tendem a construir um “espaço de possíveis” (Bourdieu 1994), no interior do qual se exercem diferentes tomadas de posição no que diz respeito à produção, circulação e utilização do livro didático.

Textos, impressos e livros didáticos

No início deste trabalho, foi apresentada uma conceituação do livro didático. De acordo com ela, um livro didático é aquele *livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação*. Ao longo do trabalho, foram apresentados, por meio da análise dos termos com base nos quais a conceituação foi construída, diferentes problemas que ela termina por trazer para a apreensão do livro didático e, conseqüentemente, para a compreensão do conjunto de fenômenos envolvidos em sua produção, circulação e utilização.

Um desses problemas é o de que nem sempre os livros didáticos são livros; diferentes suportes materiais – cartazes, álbuns, folhas avulsas, fichas

– podem conter o texto didático. Além disso, nem sempre esses textos são impressos ou submetidos a um processo editorial – outros modos de reprodução são ou foram empregados na fabricação do texto didático: o texto manuscrito, os meios de reprodução mais rudimentares (mimeógrafos, reprografia), assim como as formas eletrônicas de reprodução.

Um outro problema é que o texto didático tampouco se restringe ao texto explicitamente elaborado e reproduzido tendo em vista um destino escolar. Muitos dos textos e impressos utilizados pela escola não se destinavam, propositadamente, ao serem elaborados por seus autores, ao universo escolar, mas foram por esse universo utilizados para realizar seu trabalho de ensino. Outros foram (ou são) destinados a esse universo apenas no processo de produção do impresso, por meio da ação de editores e impressores. Além disso, muitos textos, apesar de terem sido produzidos para a escola, terminaram por, historicamente, ganhar autonomia em relação a esse mercado, passando a circular, com independência dele, em outros campos ou esferas do mundo social, deixando de ser reconhecidos como didáticos.

Destinado ou utilizado pela escola, o texto didático tampouco é uniforme na maneira pela qual constrói, mediante um “contrato” de leitura, seu modo de articulação com o trabalho de ensino e de formação a que procura auxiliar. Ele pode buscar preencher diferentes funções em sala de aula; pode se destinar a diferentes leitores; pode buscar construir diferentes formas de mediação entre os alunos e seu professor. Assim, os textos e impressos didáticos podem servir como um instrumento de aprendizado do aluno; podem também buscar organizar o trabalho cotidiano de ensino do professor. Podem ainda servir de complemento ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor, aprofundando temas ou propondo exercícios ou atividades, ensejando utilizações tanto individuais como coletivas. Podem também buscar servir de referência às atividades escolares, fornecendo instrumentos de consulta ou de acesso a documentos textuais e iconográficos. Podem buscar atender às necessidades de introdução dos alunos a textos, obras ou práticas, como a leitura literária. Podem buscar servir a

todas essas finalidades de diferentes formas, construindo de diferentes modos a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento, entre os professores e seus alunos, entre o professor e sua prática de ensino.

Esse material que constrói diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino é, por fim, um objeto multifacetado, que possui diferentes dimensões, relacionadas às condições com base nas quais é construído. Ele é uma mercadoria e, como tal, é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada época, no quadro de uma determinada sociedade. Como mercadoria, é dependente também do mercado que o acolhe e para o qual se destina: é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado, particularmente, a sua estrutura e às possibilidades (de acolhimento, de recusa, de indiferença) que esse mercado oferece para a colocação e a circulação da produção editorial; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: à escola e ao estado do desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino – da oferta de matrícula, das populações discentes e docentes e de suas relações com a escola e a cultura, da estrutura curricular e das disciplinas às quais está tão intimamente ligado. Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. Desse modo, o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro.

Apresentar todos esses problemas que resultam da conceitualização tomada como base não teve por objetivo, entretanto, defender a impossibilidade de se conceituarem os textos, livros e impressos didáticos. Um primeiro objetivo foi o de mostrar a complexidade dessa fonte de informação, suas diferentes facetas ou dimensões, suas fronteiras tênues com outras fontes. Um segundo objetivo foi o de, evidenciando sua complexidade,

determinar aquele conjunto de pontos de ancoragem ou de elementos de contextualização em torno dos quais uma conceitualização do livro didático pode ser construída e de indicar possibilidades de apreensão e de pesquisa desse gênero de texto.

De acordo com esse ponto de vista, a apreensão de um livro didático e sua conceitualização devem ser o resultado de um conjunto de decisões controladas, tendo-se em vista aquelas dimensões do livro que se revelaram, ao longo da análise, problemáticas.

Em primeiro lugar, decisões relacionadas com os suportes materiais dos textos e impressos e, em segundo, relacionadas com seu processo de reprodução. Dependendo das decisões relativas a essas dimensões, pode-se ter uma conceitualização mais ampla ou mais restrita do texto didático. Assim, por exemplo, a Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG – que possui uma coleção dessa fonte de informação – fez escolhas relativamente ao suporte material dos textos didáticos que a levaram a uma conceitualização mais ampla: designada “documentos pedagógicos”, a coleção inclui não apenas livros, mas também vários outros suportes, inclusive aqueles tridimensionais. O Setor de Documentação do Ceale – que se dedica, dentre outros objetivos, a levantar e analisar a produção didática brasileira – baseia-se na mesma conceitualização. Nela inclui, ainda, documentos manuscritos, impressos e, também, aqueles resultantes de processos de reprodução escolar. Já o MEC, por intermédio de seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), opera com uma conceitualização bem mais restrita. Só são aceitos para concorrer, na licitação realizada anualmente para a aquisição de manuais, os impressos didáticos na forma de livro e que não induzem à compra de satélites, como cartazes, cadernos de exercícios ou atividades, fitas cassete ou de vídeo.

Um terceiro tipo de decisão diz respeito ao processo de produção do livro, vale dizer, se o conceito de livro didático irá incluir tanto os textos e impressos utilizados pela escola quanto aqueles a ela propositadamente destinados, seja pelo autor, no processo de produção do texto, seja pelos

editores e impressores, no processo de fabricação do impresso. Mais uma vez, o Setor de Documentação do Ceale tende a realizar escolhas que o levam a operar com um conceito mais amplo de livro didático. Para o Setor, interessa recolher e tratar tanto textos que a escola vem utilizando quanto aqueles que vêm sendo, a ela, destinados. Já o amplo e exaustivo levantamento da produção didática francesa, a que Alain Chopin (1988, 1991 e 1992) vem se dedicando, trabalha com uma conceitualização mais restrita, interessando-se apenas por levantar e descrever os livros didáticos (e seus satélites) destinados – mais ou menos explicitamente, de acordo com diferentes épocas – à escola.

O quarto tipo de decisão é relativo ao modo pelo qual livros e textos didáticos encenam sua leitura e utilização. Algumas conceitualizações, também exemplificando, tendem a ser construídas com base em escolhas que lhes permitem apenas apreender, como livros didáticos, aqueles que têm por função auxiliar – como fazem os manuais, de acordo com a classificação proposta por Alain Chopin (1992) – o trabalho cotidiano em sala de aula. Esse é o caso da conceitualização subjacente ao PNLD, que exclui de sua listagem os livros paradidáticos, os livros de referência e as edições anotadas de títulos da literatura nacional. Essa conceitualização é também excludente no que se refere a outro aspecto do modo pelo qual os livros didáticos encenam sua leitura: os livros devem cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios; devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino de uma disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico-metodológica e assim por diante.

O quinto tipo de decisão diz respeito às diferentes facetas do livro didático. Há conceitualizações que, por exemplo, tendem a, predominantemente, considerar o impresso didático em suas relações com sua infraestrutura econômica e a enfatizar, desse modo, seu caráter de mercadoria. Assim, para elas, é livro didático tudo o que circula como tal. Jayme Pinsky,

diretor da editora Contexto, que possui em seu catálogo vários livros paradidáticos, assim define, em entrevista a Munakata (1997, p. 102), esse gênero de livro:

Do ponto de vista das editoras, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual. Então, não interessa se é Machado de Assis, se é dicionário, se é não-sei-o-quê, o que interessa é o sistema de circulação. Os editores leram Marx, se não leram, entenderam mesmo sem ler, quer dizer, eles sabem que o que define realmente o produto é a possibilidade de circulação desse produto. Então, se esse produto circula como paradidático – ou como diriam vocês, acadêmicos, “enquanto” paradidático –, ele é um paradidático. Ele pode ser um romance, pode ser um ensaio, pode ser qualquer coisa; então, essa é a definição de paradidático nos meios editoriais. Então é muito fácil, não tem absolutamente nenhuma dificuldade nessa definição.

Assim, sob esse ponto de vista, um livro didático (ou paradidático) seria aquilo que circula e que se vende “enquanto” tal. Outras conceitualizações, entretanto, tendem predominantemente a considerar o impresso didático nas suas relações com a instituição escolar. Para elas, desse modo, só se pode falar no gênero a partir de um modo de compreensão dessa instituição. Para alguns autores (Lajolo e Zilberman 1998, Soares 1996b, Oliveira 1968), a escola, embora com sua diversidade histórica, possui um fundo comum que permite compreender, num mesmo quadro, fenômenos tão diversos quanto a educação grega e a educação ocidental moderna, que se consolida ao longo do século XIX. É por essa razão que, para essas autoras, pode-se remontar a história do livro didático atual às práticas educativas gregas ou latinas. Já outros autores (Chopin 1992, Bittencourt 1993) tendem a enfatizar a diversidade do fenômeno educativo e a especificidade histórica de suas instituições, inclinando-se a assumir que o livro ou impresso didático é um fenômeno estreitamente ligado à gênese e à consolidação da moderna instituição escolar, baseada no ensino simultâneo,⁴⁶ na busca de universalização da alfabetização e da escolarização.

46. Ver, a propósito, CHOPIN 1992.

É, portanto, em torno desse conjunto de decisões que podem ser construídas conceituações de livros didáticos. Eles dependerão ainda, entretanto, de um último fator. É que qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos. Refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, se utiliza e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para se construir definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros didáticos.

Livros escolares citados

- ANÔNIMO. *Exercícios para a anthologia nacional*. São Paulo: [sdt], [193-].
- BARRETO, Fausto e DE LAET, Carlos. *Anthologia nacional; ou collecção de excerptos dos principales escriptores da lingua Portugueza – do 19º ao 16º século*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., Paris: Aillaud, Alves & Cia., 1913.
- CASASANTA, Lúcia. *Os três porquinhos*. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1954.
- FERREIRA, Reinaldo Mathias. *Estudo dirigido de português*. São Paulo: Ática, 1970, 4 vols.
- FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. 87ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.
- GUELLI, Oscar. *Queimem os livros de matemática*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Histórias de Matemática)
- LÉLLIS, Raul Moreira. *Português no colégio. Primeiro e segundo anos dos cursos clássico, científico, normal e para iniciação às Faculdades de Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- LOBATO, Monteiro. *Narizinho arrebitado* (segundo livro de leitura para uso das escolas primárias). São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1921.
- MACIEL, Maximino. *Grammatica descriptiva*. 7ª ed. aum. e refundida. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., Paris: Aillaud, Alves & Cia., 1918.
- MELHORAMENTOS. *Álbum seriado para o ensino de composição e operações matemáticas*. São Paulo: Melhoramentos.

- MOTA, Carlos Guilherme. *Tiradentes e a Inconfidência Mineira*. Colaboração de Edgard Luiz de Barros. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1998 (Coleção "O cotidiano da história").
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu: crônica de saudades*. Notas da Editora e orientação de leitura de Douglas Tufano. São Paulo: Editora Moderna, 1983.
- RIBEIRO, João. *História do Brasil; curso superior*. 13ª ed. aum. e refundida. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.
- SARGENTIM, Hermínio G. *Redação: curso básico*. São Paulo: Ibp, 198-a, 2 vols. _____. *Redação para o 2º grau*. São Paulo: Ibp, 198-b, 2 vols.
- SILVA, Nicélia C. (adapt.). *Coleção Machado de Assis em sua essência. Dom Casmurro*. São Paulo: Ridell, 1994.
- SOARES, Eduardo Sarquis. *Matemática com o Sarquis, livro 1*. Belo Horizonte: Formato, 1996.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira. Ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZEVEDO, Carmen Lúcia et al. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto G. "A construção de um texto escolar: o estudo de um caso". In: *O ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.
- _____. "O PNLD e a avaliação do livro didático brasileiro para a escola fundamental". *Presença Pedagógica*, nº 15, vol. 3. Belo Horizonte: Dimensão, maio-julho 1997, pp. 84-88.
- _____. "Textos, impressos e livros didáticos". In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. *Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Faculdade de Biblioteconomia da UFMG, 1998, pp. 219-247.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar". Tese de doutorado em História. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992.

_____. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.

_____. "Método científico e hierarquia social dos objetos". In: *Escritos de educação*. Org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 33-38.

BOSSI, Ana Maria. *De tudo um pouco: textos, impressos, gêneros, autores e editores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999, (mimeo.).

BRETON-GRAVEREAU, Simone e THIBAUT, Danièle (orgs.). *L'aventure des écritures: matières et formes*. Paris: Bibliothèque Nationale de France, 1998.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Mercado editorial* [on line]. São Paulo: CBL, 1998 [citado em 18 de fevereiro de 1999]. Available from World Wide Web:.

CERLALC. Centro Regional para el Fomento del Libro en America Latina y el Caribe [on line]. Bogotá, Colômbia: CERLALC 1998 [citado em 18 de fevereiro de 1999]. Available from World Wide Web: .

CHARTIER, Roger. "Textos, impressos, leituras". In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. M. Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990b, pp. 121-139.

CHARTIER, Roger (org.). *The culture of print*. Translated by Lydia G. Cochrane. Princeton, Nova Jersey: Princeton University Press, 1989.

_____. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger e CAVALLO, Guglielmo (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*, 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger e MARTIN, Henri-Jean (orgs.). *Histoire de l'édition française - le livre conquérant: du Moyen Age au milieu du XVIIIe siècle*. Paris: Fayard, Cercle de la Librairie, 1989.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria e Educação*, nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, pp. 117-229.

CHOPIN, Alain. "Le livre scolaire". In: CHARTIER, Roger e MARTIN, Henri-Jean. *Histoire de l'édition française; vol. 4 - Le livre concurrent; 1900-1950*. Paris: Fayard, Cercle de la Librairie, 1991, pp. 303-331.

_____. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CHOPIN, Alain (org.). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours; 3. Les manuels de latin*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Publications de la Sorbonne, 1988.

CHOPIN, Alain e HERRIOU, Yves. "Le manuel au CDI: un objet ambigu". *Argos*, nº 20, décembre 1997, pp. 60-70.

COSCARELLI, Carla Viana. "O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem". *Presença Pedagógica*, nº 20, vol. 4. Belo Horizonte: Dimensão, mar./abr. 1998, pp. 36-45.

DARNTON, Robert. "First steps toward a history of reading". In: *The kiss of lamourette; reflections in cultural history*. Nova York, Londres: W.W. Norton & Company, 1990a, pp. 154-187.

_____. "What is the history of books?". In: *The kiss of Lamourette; reflections in cultural history*. Nova York, Londres: W.W. Norton & Company, 1990b, pp. 107-135.

DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien; 1. Art de faire*. Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Giard. Paris: Gallimard, 1990.

DIAS, Vânia A. Costa. "Livros na roda: leituras na roda - um estudo exploratório sobre práticas de leitura de professoras no meio rural do Alto Vale do Jequitinhonha". Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria & Educação*, nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991, pp. 41-61.

FOLHA DE S. PAULO. "Livros para as massas". *Cademo Mais*, domingo, 26 de abril de 1998, p. 3.

FREITAG, B. et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, Reduc, 1987.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Diagnóstico do setor editorial brasileiro*. Coordenação geral e elaboração de Elizabeth de Melo Naves e Marta Oliveira

- Penzin; supervisão de Bernardo N. da Matta Machado. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1993.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos". *Presença Pedagógica*, nº 24, vol. 4. Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. de 1998.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. "Educação e desenvolvimento: pontos de vista dos professores secundários". Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1968, (mimeo.).
- HALLEWEL, Lawrence. *O livro no Brasil; sua história*. São Paulo: T.A. Queiroz; Ed. da USP, 1985.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Porto Alegre: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *A formação da leitura no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- LORIMER, Rowland. "The business of literacy: the making of the educational textbook". In: CASTELL, Suzanne; LUKE, Allan e EGAN, Kieran (orgs.) *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, pp. 132-142.
- MEC. *Definição de critérios para avaliação de livros didáticos*. Brasília: Fundo de Assistência ao Estudante (FAE), Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Unesco, 1994.
- _____. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC), Cenepec, 1996.
- _____. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC), Ceale, Cenepec, 1997.
- _____. *Guia de livros didáticos; 5ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC), Cenepec, UFPE, 1998.
- MELO, Ciro Flávio de Castro B. de. "Senhores da história: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX". Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas: Papirus, 1987.
- MOMENTOS DO LIVRO NO BRASIL. Projeto e coordenação geral de Fernando Paixão. São Paulo: Ática, 1996.
- MOURÃO, Sara. *Projeto de dissertação*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999.
- MUNAKATA, Kasumi. "Produzindo livros didáticos e paradidáticos". Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- NOSELLA, Maria de Lourdes. *As belas mentiras; a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, s.d.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. Campinas: Ed. da Unicamp, São Paulo: Summus, 1984.
- OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, Walter J. *Orality and literacy; the technologizing of the word*. 4ª ed. Londres e Nova York, 1987.
- PEREIRA, Amarildo Gomes. "O livro didático na educação brasileira: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de um política para o livro didático no Brasil". Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995.
- PFROMM NETO, Samuel et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro (INL), 1974.
- PLANE, Silvie. "Um livre ou um util?" *Argos*, nº 20, dezembro 1997, pp. 56-59.
- SILVA, Santuza Amorim da. "Práticas e possibilidades de leitura na escola". Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.
- SOARES, Magda Becker. "Letramento/Alfabetização". *Presença Pedagógica*, nº 10, vol. 2. Belo Horizonte: Dimensão, jul./ago. 1996a, pp. 83-89.
- _____. "Um olhar sobre o livro didático". *Presença Pedagógica*, nº 12, vol. 2. Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. 1996b, pp. 52-63.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 1998.
- UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático?* Catálogo analítico. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.
- VEJA. "Para gostar de ler". 13/5/1998, pp. 134-135.