

ISBN 978-85-7526-174-3



9 788575 126174 3

Esta coletânea de oito artigos se dirige a professores e pesquisadores interessados no tema "livro didático de alfabetização e de língua portuguesa". Trata de questões relativas ao mercado editorial, à natureza do livro didático, à avaliação feita pelo PNLD, ao modo como alguns objetos de ensino são abordados (apropriação do sistema de escrita e produção de textos, por exemplo) e como os livros são usados em sala de aula pelos professores.

Os ensaios focalizam o tema considerando o momento sócio-histórico de que participamos, as práticas sociais e escolares que realizamos, o papel essencial da escola na formação para a cidadania do sujeito letrado, que vocalize direitos.

Linguagem e Educação é uma coleção voltada para a apresentação de resultados de pesquisas. Sua publicação é uma parceria entre a Autêntica Editora e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada e Desenvolvimento da Pesquisa

* Centro de alfabetização, leitura e escrita - FAE / UFMG

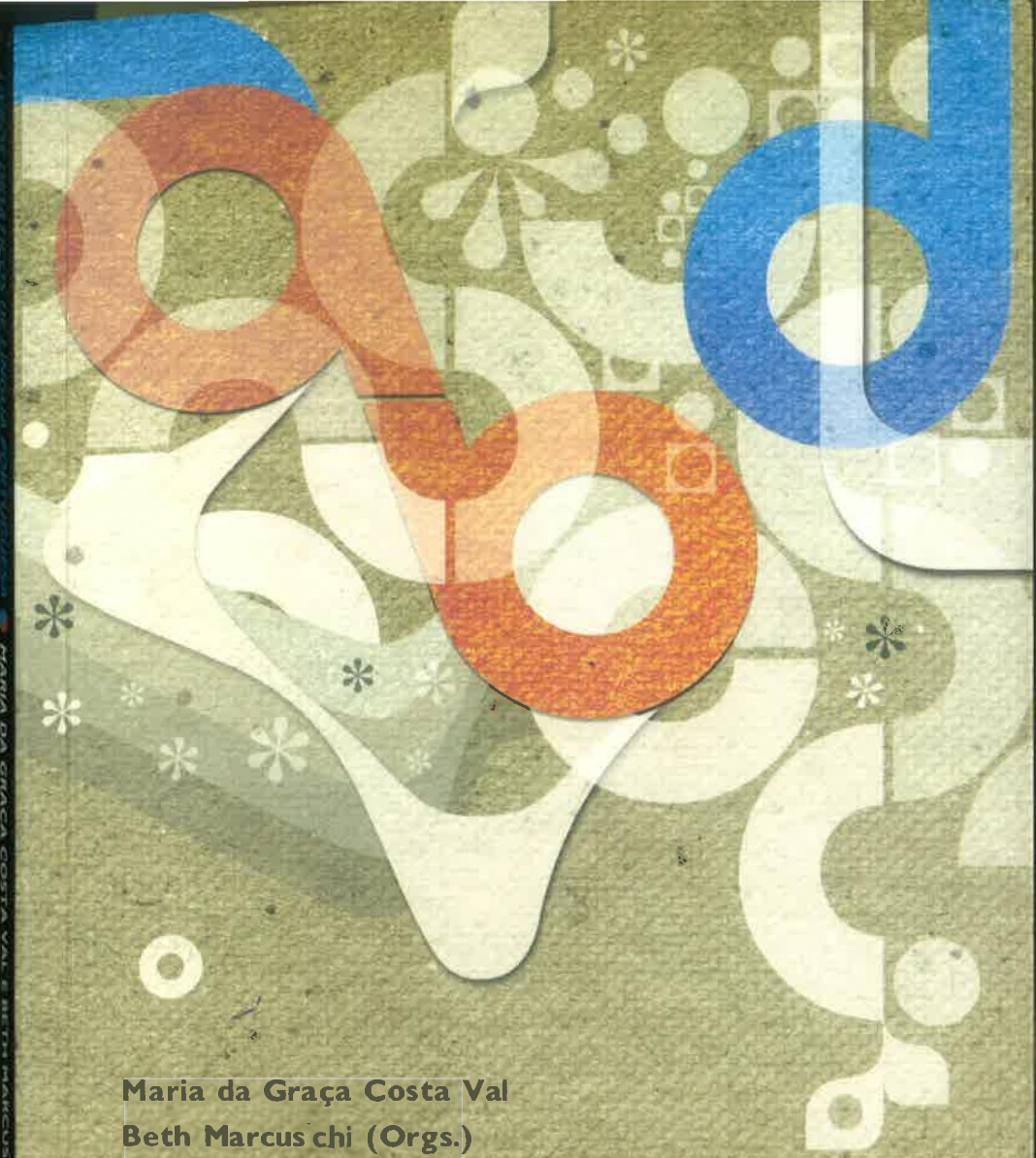
MARIA DA GRAÇA COSTA VAL BETH MARCUSCHI

**Maria da Graça Costa Val
Beth Marcuschi (Orgs.)**

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: letramento e cidadania

Ceale* autêntica

Coleção Linguagem e Educação



Projeto gráfico da capa
Marco Severo

Conselho Editorial da Coleção Linguagem & Educação
*Antônio Augusto Gomes Batista (coord.), Ana Maria de Oliveira Galvão,
Artur Gomes de Moraes, Ceris Salete Ribas da Silva,
Jean Hébrard, Luiz Percival Leme Brito, Magda Soares,
Márcia Abreu, Vera Masagão Ribeiro*

Revisão
*Maria da Graça Costa Val
Heliana Maria Brina Brandão
Else Martins dos Santos*

Editoração eletrônica
Glenda Milano

-
- L533 Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania/ Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi (organizadoras). – 1. reimp. – Belo Horizonte : Ceale ; Autêntica, 2008.
272 p. – (Coleção Linguagem e Educação)
ISBN 978-85-7526-174-3
1. Livros didáticos. 2. Língua portuguesa – estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Inclusão. 5. Cidadania. I. Val, Maria da Graça Costa. II. Marcuschi, Beth. III. Título. IV. Coleção
CDD – 372.4
-

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

2008

Direitos reservados a
Autêntica Editora
R. Aimorés, 981, 8º andar – Funcionários
CEP: 30140-071 – Belo Horizonte - MG – Brasil
PABX: (55 31) 3222 6819 – Televentas: 0800 2831322
www.autenticaeditora.com.br
autentica@autenticaeditora.com.br

Foi feito o depósito legal.

Proibida a reprodução desta obra
sem a prévia autorização da Editora.

Apresentação	
Maria da Graça Costa Val	
Beth Marcuschi.....	07
Capítulo 1	
<i>Livros escolares no Brasil: a produção científica</i>	
Antônio Augusto Gomes Batista	
Roxane Rojo.....	13
Capítulo 2	
<i>Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002)</i>	
Antônio Augusto Gomes Batista	
Roxane Rojo	
Nora Cabrera Zúñiga.....	47
Capítulo 3	
<i>Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo</i>	
Clecio Bunzen	
Roxane Rojo.....	73
Capítulo 4	
<i>Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades</i>	
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes	
Simone de Jesus Padilha.....	119

Capítulo 5

Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série)

Maria da Graça Costa Vai

Maria Lúcia Castanheira..... 147

Capítulo 6

Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?

Ceris Ribas da Silva..... 185

Capítulo 7

Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética

Artur Gomes de Morais

Eliana Borges Correia de Albuquerque..... 205

Capítulo 8

Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes

Beth Marcuschi

Marianne Cavalcante..... 237

Os autores..... 261

A educação é um direito fundamental, garantido na Constituição Federal, que, por sua vez, caracteriza a escola como um espaço pedagógico, no qual o ensino formal deve ser ministrado em igualdade de condições para todos, sem distinção de gênero, etnia, classe social, entre outros fatores. Nesses termos, a lei maior do país oferece o patamar necessário para a construção de uma atitude inclusiva, que respeite as diferenças e favoreça o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária, almejada pelo conjunto do povo brasileiro. Pensar a escola pela perspectiva da inclusão, traz consigo a responsabilidade de promover uma educação humanista e, mais do que isso, de investir na formação de cidadãos socialmente solidários, críticos, competentes e letrados.

É com base nessa perspectiva que os ensaios contidos neste livro tratam de um tema bastante específico: o livro didático – de alfabetização e de língua portuguesa. Entende-se, portanto, que, as discussões em torno de um objeto de estudo como o livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio-histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, bem como se reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola na formação para a cidadania do sujeito letrado, que vocalize direitos.

CERLALC. *El libro en América Latina y el Caribe*: estadísticas de la comercialización y producción del libro en América Latina. Bogotá: CERLALC; Unesco, jul./dez. 1998.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

DARNTON, Robert. What is the History of Books? In: _____. *The Kiss of Lamourette*: Reflections in Cultural History. Nova York: W.W.Norton & Company, 1990. p. 107-135.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Diagnóstico do setor editorial brasileiro, 1998*. Coordenação geral e elaboração de Elizabeth de Melo Naves e Marta Oliveira Penzin; supervisão de Bernardo N. de Matta Machado. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1999.

MUNAKATA, Kasumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

Capítulo 3

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO GÊNERO DO DISCURSO: AUTORIA E ESTILO

Clecio Bunzen
Roxane Rojo

Este artigo busca defender a relevância de se tratar o livro didático de Língua Portuguesa (doravante, LDP) como um gênero do discurso que nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar, tal como o conhecemos hoje no Brasil, na década de 70 do século passado, quando, na esteira do acordo MEC/USAID,¹ promulga-se a Lei 4024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configuradas na Lei 5692/71.

Expõem-se aqui duas abordagens: a que considera o LDP como suporte de textos em gêneros variados, didatizados, e a que toma o LDP como enunciado num gênero discursivo, no sentido atribuído ao conceito de gênero pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/MÉDVEDEV, 1928; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1934-35/1975;² 1952-53/1979³): historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção

¹ United States Agency for International Development.

² "O discurso no romance" – texto original de 1934-35, publicado em 1975. Tradução brasileira consultada: *Questões de literatura e de estética*, 1993, p. 71-210.

³ "Os gêneros do discurso" – texto original de 1952-53, publicado em edição póstuma em 1979. Tradução brasileira consultada: *Estética da criação verbal*, 2003, p. 261-306.

e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus *temas*, *formas de composição* e *estilo*.

Para abordar o LDP como enunciado em gênero, adotaremos, portanto, o *método sociológico* bakhtiniano de análise, segundo o qual o analista reflete, em primeiro lugar, sobre:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 124)

Neste sentido, em primeiro lugar, discutiremos as condições históricas e sociopolíticas em que se dá o surgimento deste tipo de manual didático no Brasil e as reconfigurações em suas esferas de produção (autores, editoras) e de circulação (escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio), devidas às mudanças educacionais mais amplas, ocorridas no país, no início da década de 70. Em seguida, tocando por alto em algumas mudanças importantes na política do livro escolar nos últimos 35 anos, definiremos o perfil que atualmente assumiu o LDP de Ensino Fundamental e/ou Médio.

Em seguida, no segundo passo do método, discutiremos, primeiramente, a perspectiva segundo a qual o LDP é um *suporte* de textos em gêneros variados, para, adiante, contrapor a esta perspectiva uma abordagem do LDP como *enunciado* num *gênero discursivo*, que apresenta, por determinação histórica, *forma composicional* complexa e cheia de *interações* (BAKHTIN, 1934-35/1975) e *estilo didático de gênero*, mas que permite, a cada locutor/autor (BAKHTIN, 1920-24/1979)⁴

comunicar seus *temas* em *estilo próprio* (BAKHTIN, 1952-53/1979), a partir das *apreciações de valor* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) que exerce sobre esses temas e seus *interlocutores* (os professores, os alunos, os avaliadores do Ministério, os editores).

Finalmente, no terceiro passo do método, na análise do estilo e das propriedades lingüísticas dos LDP como enunciados, faremos dois exercícios de análise sobre duas obras de dois autores, cujos LDP são recomendados pelo Ministério e oferecidos aos professores da escola pública para escolha. As obras de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) escolhidas para a primeira análise são:

- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: Língagens* (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental). São Paulo: Atual, 2ª edição reformulada, 2002.
- TAKAZAKI, H. H. *Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa* (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental). São Paulo: IBEP, 1ª edição, 2002.

O segundo exercício de análise será feito sobre obras dos mesmos autores, mas agora destinadas ao Ensino Médio:

- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: Língagens* (volume único, Ensino Médio). São Paulo: Editora Atual, 2003.
- TAKAZAKI, H. H. *Língua Portuguesa: Ensino Médio* (volume único). São Paulo: IBEP, 1ª edição, 2004.

Estas obras foram escolhidas por duas razões principais: por se tratar de autores que elaboraram obras tanto para os 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, o que possibilita esperar-se a mesma proposta didático-pedagógica nas duas obras, e pelo fato de estas obras terem recebido recomendação e apreciações positivas por parte do Ministério⁵, fazendo crer que estejam de acordo com

⁴ "O autor e a personagem na atividade estética" – texto original de 1920-24, publicado em edição póstuma em 1979. Tradução brasileira consultada: *Estética da criação verbal*, 2003, p. 3-192.

⁵ Ver *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries* (PNLD 2005) e *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM 2005 – Língua Portuguesa*, em <http://www.fnde.gov.br>.

diretrizes e referenciais curriculares e com critérios de avaliação oficiais.

Na conclusão do artigo, pretendemos cotejar as duas análises e avaliar a relevância teórica e aplicada do tratamento dispensado aos LDP como enunciados em um gênero discursivo.

O LDP no Brasil: breve panorama histórico

O ensino de língua materna foi, durante alguns séculos, feito por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais (PFROMM *et al.*, 1974; BATISTA *et al.*, 2004) e por meio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética, nas séries mais avançadas. Desta forma, tínhamos, basicamente, coletâneas responsáveis pela seleção dos textos literários em prosa e em verso representativos de autores portugueses e brasileiros tidos como pertencentes ao cânone, que eram apresentados aos alunos, seguidos de breves comentários, notas explicativas e, algumas vezes, de um vocabulário. Tais seletas e antologias, assim como as gramáticas, eram escritas por “estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (SOARES, 2001, p. 214).

O trabalho de Razzini (2000), que traça o percurso de quase cem anos de sobrevivência, em nossas escolas, da *Antologia Nacional* e o faz em relação aos currículos vigentes, a partir dos Regulamentos, Planos e Programas de Ensino do Colégio Pedro II, indica-nos que podemos atribuir o nascimento do modelo de LDP que conhecemos no início dos anos 70 às mudanças educacionais da época da ditadura e à promulgação da LDB e da Lei 5692/71. Sua gestação, no entanto, é mais longa e se dá entre os anos 50 e 60. Neste período, as escolas “deixam” de utilizar uma gramática e uma coletânea

de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e os textos literários começam a conviver em um só gênero.⁶

Segundo Clare (2002, s/p), a situação começa a se transformar na década de 60, quando se firma o processo de democratização de acesso da população à escola, em consequência de um novo modelo econômico. Trata-se de novas condições sociopolíticas:

Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial.

Isso determina que se abram as portas da escola pública ao povo.

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais: “antes, uma profissão que conferia *status* às moças de classe média e alta;

⁶ “Na primeira metade do manual, a gramática; na segunda metade, uma antologia – como na coleção didática de Raul Moreira Lellis, que dominou o ensino nos anos 50; em seguida, gramática e textos integrados, o texto usado como base para o estudo da gramática, como nos manuais publicados nos anos 60” (SOARES, 1998, p. 55).

agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade” (CLARE, 2002, s/p).

Coerente com o avanço midiático de uma época de explosão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 estabelece a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. A partir de então, a disciplina *Língua Portuguesa* passa a ser *Comunicação e Expressão* na 1ª metade do 1º grau (1ª a 4ª série, antigo *Primário*); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo *Ginásio*) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição – *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* – no que passou a se denominar 2º grau (antigo *Colégio* e atual *Ensino Médio*).⁷

Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e de professorado, diminui o beletismo do ensino de Português. Constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Segundo Clare (2002, s/p):

Um ensino utilitário, com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assola as escolas. [...] Dava-se ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos.⁸

Os materiais didáticos também sofrem acentuadas mudanças. Agora, em lugar das obras de referência como antologias,

seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado. Batista (2001, 2003) mostra que este novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um professor de *novo tipo*, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo.

Por essa razão, Bunzen (2005), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre a *intercalação* de gêneros (BAKHTIN, 1929-1963/1972;⁹ 1934-1935/1975), defende a idéia de que a origem da configuração atual do gênero LDP advém justamente de uma confluência, para o LDP, de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula. Como afirma Bakhtin (1929-1963/1972, p. 106), “um gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. A gramática e a coletânea de textos são fundidas com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder questionários etc.) e com as explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo professor, mas pelos novos autores de livro didático.¹⁰

* Mais do que simples transcrições de trechos seletos, os compêndios passaram a apresentar orientações, exercícios, atividades, resumos, esquemas etc., adotam novas disposições gráficas e passam a incluir uma parcela significativamente maior de autores contemporâneos do que aquela que se observava nas antigas séries didáticas” (PFROMM *et al.*, 1974, p. 203).

⁷ Note-se que a ampliação de acesso da população ao Ensino Médio, ainda em processo, deu-se também muito mais lentamente que a relativa ao Ensino Fundamental.

⁸ Trabalhos como os de Paulino (2000) e Bunzen (2005), que analisam livros didáticos para Ensino Médio produzidos entre os anos 70 e 90 em termos de conceitos e abordagens que os mesmos colocam em circulação, podem ser instrumentos de reflexão sobre esta fase da didatização do texto na escola.

⁹ *Problemas da poética de Dostoiévski* – texto original de 1929-1963, publicado em 1972. Tradução brasileira consultada datada de 2002.

¹⁰ De acordo com Soares (1996), houve, na década de 50, uma mudança significativa no perfil dos autores de LDP, já que os livros passam a ser produzidos por professores licenciados. Fato que pode ser visto como um indício de como o gênero *aula*, de alguma forma, começou também a influenciar a própria estrutura e os aspectos discursivos do LDP.

A citação de Oliveira *et al.* (1984), que se pode encontrar em Batista (2001, p. 29-30), dá também algum suporte a essa hipótese:

[...] Segundo a Câmara Brasileira do Livro, 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).

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

O LDP no Brasil de hoje: um perfil

Essas condições sociopolíticas de emergência dos LDP levaram, é claro, a uma crise desses produtos, recorrentemente denunciada nas pesquisas da década de 80 e início dos anos 90. Sua má qualidade, em termos de veiculação de preconceitos e tendenciosidade ideológica, em termos metodológicos

e de incorreção conceitual – que levou, na época, a um descrédito geral do LD – fez com que o MEC incluísse, a partir de 1995, uma avaliação pedagógica dessas obras no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), programa governamental responsável pela distribuição do livro às escolas públicas no Ensino Fundamental (essa distribuição foi-se universalizando, ao longo dos anos, e hoje se expande para o Ensino Médio).¹¹

Segundo Batista (2001; 2003), Rojo e Batista (2003) e Rojo (2003), o perfil de LDP de Ensino Fundamental que se consolida nestes 35 anos, inclusive com a própria contribuição do PNLD e de sua avaliação pedagógica,¹² não parece adequar-se às necessidades contemporâneas:

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Como já se evidenciou anteriormente, esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível; sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.” (BATISTA, 2003, p. 49).

Para além de entremear a aula à antologia ou coletânea de textos e aos pontos de gramática, quais, mais exatamente, seriam as características atuais desse perfil cristalizado de LDP?

¹¹ Ver, a respeito, Batista (2001; 2003) e Batista e Rojo (2005, neste volume).

¹² “Embora, em momento algum, explicitem sua *concepção* de livro didático, ainda que tacitamente, os editais do PNLD e seus critérios de avaliação mostram que o Programa é tributário desse modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro didático que o PNLD pressupõe; pressupondo-a, tende a contribuir para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, suas possibilidades” (BATISTA, 2003, p. 48).

Pode-se dizer, em primeiro lugar, que, dentre os quatro tipos de livros escolares apontados por Choppin (1992, p. 16) – manuais, livros paradidáticos, obras de referência e edições de clássicos –, ele caberia dentre “os *manuais ou livros didáticos*, quer dizer:

Utilitários da sala de aula, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (*apud* BATISTA e ROJO, neste volume).

Em seguida, quanto ao perfil mais propriamente disciplinar do livro, analisando a amostra avaliada pelo PNLD/2002,¹³ Rojo e Batista (2003, p. 19-20) chegam à conclusão de que:

Em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. [...] A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si.

¹³ Edição do Programa que avaliou livros destinados de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia, livros esses distribuídos às escolas em 2002 – a partir das escolhas dos professores – e que nelas permaneceram por três anos, até 2004.

Essa avaliação de Rojo e Batista (2003) aponta também, portanto, para o entrelaçamento ou confluência das instruções e explicações (atividades didáticas/aula) com a coletânea de textos ou antologia e os pontos de gramática presentes nos LDP de Ensino Fundamental e Médio. Essa característica principal tem levado autores (SOARES, 1999; MARCUSCHI, 2003, 2004; BATISTA, 2004; BUNZEN, 2004, 2005) a duas interpretações principais da natureza discursiva do livro: o LDP como suporte de textos de outras esferas de circulação, didatizados, ou o LDP como gênero discursivo, complexo e tramado pela intercalação de gêneros.¹⁴

LDP: suporte ou gênero discursivo?

A noção de *suporte*¹⁵ tem sido utilizada por alguns estudos, principalmente, aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leituras* (CHARTIER, 1999, 2002; PAIVA *et al.*, 2000; ROCKWELL, 2001; entre outros) e, mais recentemente, aos *estudos sobre gêneros* (MAINGUENEAU, 2001; MARCUSCHI, 2002, 2003, 2004), como uma forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto (rolo de papiro, pedra, livro) altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade.

Nessas perspectivas analíticas, os LDP são normalmente concebidos não como enunciados em um gênero do discurso,

¹⁴ Não podemos esquecer aqui também do posicionamento de Zilberman (2003, p. 247), que defende que o LDP é um gênero literário: “Os fatores de ordem histórica explicam por que o livro didático constitui um gênero que assumiu natureza literária: ele lida basicamente com o mundo das Letras. Assim, embora não se exijam do livro didático as qualidades que caracterizam o poético – que pode equivaler, conforme a orientação adotada dentre as correntes teóricas existentes, a determinada maneira de representar a natureza ou a sociedade, à manifestação da genialidade e da originalidade do artista, ou ainda a um certo modo de lidar com a linguagem –, ele engloba a tradição literária e atua como seu portador mais credenciado”. No entanto, tal discussão, a nosso ver, auxilia-nos muito mais a compreender a natureza das antologias e das seletas do que dos LDP produzidos após os anos 60.

¹⁵ Entendido como objeto material em que o texto se inscreve.

mas como um *suporte de textos diversos*, composto, como defende Marcuschi (2004), por dois conjuntos de gêneros: “os gêneros que vêm de fora (conjunto migrado) e outro que surge internamente (conjunto emergente)”. Percebe-se que há um predomínio de dois enfoques analíticos nessas abordagens: (i) o estudo da materialidade do texto impresso e sua relação com as diversas formas de ler, ou seja, pesquisas que procuram entender os *protocolos de leitura* inscritos nos textos durante os processos de produção do texto – *mise-en-texte* – e da edição – *mise-en-livre*;¹⁶ e (ii) o estudo da escolarização dos textos verbais e não-verbais que são “retirados” dos diferentes suportes e situações de leitura e “transportados” para o LDP.¹⁷ A título de ilustração, podemos mencionar aqui uma explicação dada por Soares (1999) sobre esta questão:

Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que *passa de um suporte para outro*. Ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (SOARES, 1999, p. 37, ênfase adicionada).

Como se pode perceber no fragmento acima, a noção de suporte está intrinsecamente relacionada à discussão sobre a construção de sentido dos textos, já que para Chartier (1990, p. 126), “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor”. Todavia, a questão que se coloca quanto a essas posições é: qual concepção de “leitura” embasa tal posicionamento? Uma leitura quase que institucional (comprar,

vender, editar) ou uma atividade de apreensão de um certo discurso que envolve necessariamente uma atitude responsável por parte do leitor?

Possenti (2002, p. 213) aposta na idéia de que o *suporte*, em decorrência de estudos como os de Chartier, pode ser entendido como um quarto ingrediente que veio se agregar à tríade *texto-autor-leitor* na discussão sobre leitura e construção de sentido. No entanto, como bem destaca o próprio autor:

A mudança de sentido produzida pela diferença de suporte passa longe da questão da decifração de um texto, da descoberta de seu tema, de suas relações intertextuais, e, evidentemente, ainda mais longe do sentido como sendo a intenção, dada a conhecer direta ou indiretamente, de um autor individual identificável, como se o autor fosse o locutor que está a nossa frente num bar, falando de bebidas típicas ou de preferências eleitorais. (POSSENTI, 2002, p. 209).

Marcuschi (2003), adotando um conceito provisório de *suporte* – “um *locus* físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” – afirma também ser o LD, particularmente o LDP, um suporte de textos diversos. Assumir tal posicionamento implica defender que os textos em gêneros variados não estão no LDP “de modo aglutinados a ponto de formarem um todo orgânico, como observava Bakhtin [1979] para o caso do romance”, porque “embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características; por exemplo: um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático” (MARCUSCHI, 2002, p. 12). Para defender esta idéia do LDP como um suporte, Marcuschi normalmente compara o processo de didatização dos textos no LDP ao funcionamento do *plurilingüismo* no romance:

Uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no

¹⁶ Ver, por exemplo, Rockwell, 2001; Batista, 2004.

¹⁷ Ver, por exemplo, Soares, 1999; Belmiro, 2003.

caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros [...] Isso não equivale a uma transmutação do gênero na acepção de Bakhtin, mas à reunião de textos num determinado local (suporte) (MARCUSCHI, 2003, p. 10-13, ênfase adicionada).

Seguindo este raciocínio, resta a questão de compreender o processo múltiplo de encaixes e alinhamentos dos textos em gêneros diversos na composição do LDP. Como estabelecer uma unidade textual-discursiva? É possível? Como ficaria, então, a questão da *autoria* e do *estilo*? Os argumentos levantados por Marcuschi (2003, 2004), por exemplo, apontam para uma *resposta negativa* para essas questões, uma vez que “Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros” (MARCUSCHI, 2003, p. 13). Supõe-se, portanto, não haver unidade entre esses textos ou autoria/estilo nos LDP.

Neste trabalho, entretanto, estamos defendendo que há sim unidade discursiva, autoria e estilo no LD, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria.

O LDP como gênero do discurso

Se, quando falamos ou escrevemos, estamos atualizando formas relativamente consagradas de interação verbal, uma vez que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN, 1952-53/1979, p. 301), os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNL) e um *estilo didático* próprio.

Assim, quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração, principalmente, a *avaliação apreciativa* dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino.

Se o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor, no interior de uma determinada cultura, podemos claramente dizer que focar o LDP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações, que têm uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (FARACO, 2003). Exemplos claros dessa relação dinâmica são: (i) o surgimento, na década de 70, do chamado “Livro do Professor” com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação;¹⁸ (ii) a própria mudança na seleção do material textual dos LDP que, como apontamos na primeira seção deste

¹⁸ Soares (2001, p. 66) atribuiu à coleção *Estudo Dirigido de Português*, de autoria de Reinaldo Mathias Ferreira, publicada pela Editora Ática, o passo inicial dessa mudança, que tem como base uma determinada *avaliação apreciativa* – conforme comentado antes – do professor de língua materna: “um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas”. Sobre esta coleção, ver também Batista (2004).

artigo, reflete uma determinada apreciação sobre o que ensinar em língua materna. Dessa forma, os autores de LDP, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, passaram a não mais selecionar apenas os textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários etc.

Esse segundo exemplo explica, em certo sentido, um aspecto da forma composicional do gênero LDP: *o fenômeno complexo de intercalação de textos em gêneros diversos*. Se olharmos detalhadamente para o LDP, veremos que ele pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros gêneros intercalados, assim como o romance (BAKHTIN, 1929-1963; 1934-1935) ou o jornal, por exemplo. Bakhtin (1934-1935), ao discutir as formas composicionais típicas da introdução e da organização do *plurilingüismo* no romance, ajuda-nos a compreender também a heterogeneidade de vozes, estilos, gêneros e linguagens sociais em outros gêneros. O autor aponta para dois tipos de mecanismos dialógicos que são importantes para compreendermos o próprio funcionamento dos gêneros: a questão da *construção híbrida*¹⁹ e dos *gêneros intercalados*. Para nossa discussão, é particularmente importante a noção de *gêneros intercalados*. Segundo Bakhtin (1934-1935/1975, p. 124), o romance admite a introdução na sua composição, intencional ou não, de diferentes gêneros do discurso:

Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam

habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística.

Esta reflexão parece indicar que a grande questão para Bakhtin não é a problemática da “transmutação” dos gêneros, como sugere Marcuschi (2003), mas do processo de produção de um enunciado num gênero do discurso, que pode perfeitamente trazer para o seu interior outros gêneros, outras vozes, outros estilos. Em outras palavras: estamos diante de uma discussão sobre a re(a)apresentação, declarada ou não, do discurso de *outrem*, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como um procedimento normal. Por essa razão, podemos compreender os textos em gêneros diversos presentes no LDP como uma forma de *discurso reportado* típica do gênero, ou seja, como uma forma específica de apreensão didática do discurso de *outrem*, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades.

Alves Filho (2005), em tese recente, defende que a *postura de autoria* é parte das propriedades dos gêneros e que está ligada tanto às possibilidades de *ancoragem*,²⁰ como

¹⁹ “Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática [...]” (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 110). O contrário ocorre com os gêneros intercalados, cujas fronteiras são marcadas.

²⁰ O termo *ancoragem*, cunhado por Schneuwly (1988), diz respeito a como o locutor/autor pode se situar num enunciado em relação à sua situação de produção (tempo e lugar) – eixo da situação – e em relação ao mundo representado – eixo da referencialidade. No caso do LDP, por exemplo, por vezes, sobretudo em instruções, o autor/locutor pode se colocar numa ancoragem implicada e conjunta (aqui e agora) em relação tanto ao contexto como à referência: “Agora, vamos preencher a tabela *abaixo* com as conclusões a que seu grupo chegou”; em outras, em especial quando expõe conteúdo, escolhe uma ancoragem autônoma e disjunta em relação ao contexto e à referência, apagando as formas marcadas de locução: “Machado de Assis *fa* um dos grandes escritores brasileiros”.

ao próprio *estilo de gênero*. Bakhtin (1952-1953/1979) indica a diferença entre *estilo de gênero* e *estilo de autor*. Para Bakhtin (1952-1953/1979, p. 283-284),

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo lingüístico ou funcional. De fato, o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e das condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.).

Portanto, em se tratando da esfera escolar, pedagógica, didática, o estilo dos gêneros que aí circulam está ligado aos projetos discursivos realizados no enunciado. Uma das características essenciais desse projeto é a finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir (educar vem de *ducere*), o que justifica que os gêneros da didatização – a aula, o LD – apresentem uma presença significativa de ordens, instruções, explicações, exposições. Claro está que, na realização do projeto discursivo particular do acontecimento do enunciado, a apreciação valorativa do locutor/autor sobre os interlocutores (no caso do LDP, o alunado, os docentes, os editores, os avaliadores do Ministério) vai determinar uma maneira específica de dispor e de construir um estilo didático, por meio de discursos injuntivos, explicativos, expositivos. Isso fará com que o LDP, possivelmente, apresente diferenças de estilo de gênero, por exemplo, no Ensino Fundamental ou no Ensino

Médio. Também apreciações de valor possíveis à postura de autor sobre o que Bakhtin/Volochinov (1926) chama de *o herói* – a *personagem* no romance, mas também os *temas* na vida cotidiana – terão impacto sobre o estilo de gênero do enunciado. Assim, no LDP, verifica-se que diferentes apreciações sobre *o que ensinar* em língua materna e sobre *como ensinar* língua materna terão impacto nos *temas* (objetos de ensino, discursos de outrem) selecionados para compor o livro, em sua *forma composicional* (divisão em unidades/capítulos e seções; intercalação de gêneros; por exemplo) e em seu estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo).

Bakhtin (1952-1953/1979) também chama a atenção para o fato de que certos gêneros (principalmente, mas não somente, os literários) são mais permeáveis ao *estilo de autor* que outros (como os burocráticos). Podemos supor que, sendo a escola uma esfera altamente normalizadora e o LDP um gênero altamente submetido a controles (do Ministério, dos editores, dos currículos), os gêneros escolares – dentre eles, o LDP – não apresentem muita flexibilidade ou permeabilidade ao estilo de autor. É o que buscamos discutir nas próximas duas seções.

Estilo e autoria em duas obras para o Ensino Fundamental

Nesta seção do artigo, estaremos analisando, no que se refere a estilo de gênero e de autor, as duas obras já citadas (CEREJA e MAGALHÃES, 2002; TAKAZAKI, 2002), ambas (bem) avaliadas e recomendadas no PNLD/2005.²¹

²¹ Edição do Programa que avaliou livros destinados de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia, livros esses a serem distribuídos às escolas em 2005 – a partir das escolhas dos professores – e que nelas permanecerão por três anos, até 2007.

As resenhas presentes na publicação do MEC para orientar a escolha dos professores e das escolas no PNLD 2005²² apontam as seguintes características gerais para *Português: Linguagens* (PL) e para *Língua Portuguesa: Linguagens no Século XXI* (LS21):²³

Português: Linguagens (PL)	Linguagens no Século XXI (LS21)
<p>Algumas das principais características desta coleção residem nas atividades inter-relacionadas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua, que favorecem um ensino-aprendizado de qualidade. Destaca-se também a exploração pertinente de gêneros textuais variados. Os temas e textos selecionados podem estimular o aluno a refletir sobre a realidade e a se posicionar criticamente. O enfoque do estudo gramatical, partindo da leitura de textos e observando o funcionamento do conteúdo a ser trabalhado, permite ao estudante construir conceitos, identificar elementos gramaticais e perceber o funcionamento destes em outros textos. O manual do professor é rico em informações que ajudam a planejar e executar as atividades propostas e inclui uma bibliografia atualizada.</p>	<p>Esta coleção inovadora, baseada na perspectiva discursiva da língua, articula os componentes do ensino da Língua Portuguesa – leitura, produção textual e análise linguística –, tomando como objeto os gêneros de texto.</p> <p>A obra é coerente com a abordagem de ensino-aprendizagem em perspectiva de progressão. Pressupõe um trabalho inicial com os gêneros de maior circulação social até chegar aos gêneros orais formais e públicos – e enfoca o estudo de suas especificidades, tendo em vista sua organização e seus usos.</p> <p>As atividades de leitura, de produção textual e sobre os conhecimentos linguísticos visam a exploração minuciosa de cada gênero destacado na coleção. São trabalhadas várias linguagens e mídias, estabelecendo um</p>

²² Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2005 em <http://www.fn.de.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/pdfs/portugues.pdf>.

²³ Não tendo aqui muito espaço para caracterizar adequadamente as obras, estamos recorrendo à estratégia de reproduzir os textos dos avaliadores do MEC, como uma síntese das características mais gerais da obra. Se houver pontos em que discordemos desses textos, apontaremos.

<p>A obra, no entanto, não promove o estudo da língua falada de forma sistematizada e ampla.²⁴ (BRASIL/ MEC, 2004, p. 189).</p>	<p>diálogo entre diferentes textos que circulam socialmente. Para realizar esse trabalho articulado, o professor conta com as indicações do manual para desenvolver as atividades propostas. (BRASIL/ MEC, 2004, p. 102).</p>
--	---

Portanto, na perspectiva dos avaliadores do Ministério, trata-se de obras de qualidade, com Manuais de Professor competentes, que guardam semelhanças no fato de abordarem os eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a linguagem) de maneira articulada e com base em textos e em gêneros textuais. As diferenças estão, aparentemente, no fato de LS21 tomar mais decididamente os gêneros como objetos de estudo, articular uma progressão nesse ensino e dar maior atenção aos gêneros orais formais públicos. De fato, uma vista d'olhos na descrição que é feita da estrutura das obras poderá talvez auxiliar na compreensão dessas diferenças:

Português: Linguagens (PL)	Linguagens no Século XXI (LS21)
<p>Os volumes organizam-se em unidades temáticas inter-relacionadas, nas quais se exploram a leitura e a escrita de textos, bem como as variações e as características linguísticas relacionadas a situações de uso efetivo.</p>	<p>Os volumes estão divididos em sete unidades. Todas elas trabalham conteúdos dedicados a desenvolver capacidades envolvidas na compreensão e no uso de alguns gêneros e tipos de texto. A apresentação das unidades</p>

²⁴ Este é um primeiro ponto de discordância, pois a obra, a nosso ver, em diferentes momentos e seções, toma as variedades da língua oral, inclusive a padrão, nos gêneros formais e públicos, como objeto de discussão e de observação. Talvez, do ponto de vista do avaliador, falte sistematização e progressão para esse objeto de ensino.

Português: Linguagens (PL)	Linguagens no Século XXI (LS21)
<p>Na abertura de cada unidade, a seção <i>Fique ligado! Pesquise!</i> apresenta sugestões de vídeos, sites, livros e atividades que podem servir como material de apoio aos objetivos propostos.</p> <p>As unidades contêm quatro capítulos, três deles apresentados por um texto de maior extensão, diretamente relacionado ao tema geral do volume. Esses capítulos são organizados em três partes principais:</p> <p><i>Estudo do texto</i>, dedicada às atividades de compreensão e interpretação textuais;</p> <p><i>Produção de texto</i>, para o desenvolvimento da competência textual do aluno. Para tanto, trabalham-se as características do gênero proposto e depois apresentam-se novos textos para que, por meio dessa leitura, o aluno perceba características daquele gênero e possa escrever seu texto;</p> <p><i>A língua em foco</i>, para a exploração de conteúdos gramaticais baseados em textos novos ou já trabalhados, com grande variedade de gêneros e tipos.</p> <p>Já no último capítulo de cada unidade, intitulado <i>Intervalo</i>, propõe-se a retomada dos conteúdos estudados, por meio de atividades lúdicas e de projetos que visam à divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Esses projetos são uma oportunidade para o estudante</p>	<p>menciona os principais conteúdos que serão trabalhados e expõe questões a serem respondidas a partir da realização das atividades propostas.</p> <p>Não há nenhuma organização rigorosa quanto às seções e subseções. De maneira geral, um conteúdo relativo ao gênero e/ou tipo de texto é destacado e trabalhado. Há algumas seções que se apresentam com maior frequência na coleção:</p> <p><i>Trocando idéias e Refletindo</i> são seções destinadas à exposição oral de idéias e opiniões dos alunos sobre os temas e conteúdos abordados nos textos para leitura;</p> <p><i>Analisando, Aplicando e Comparando</i> são relativas às atividades de leitura;</p> <p><i>Experiências com a linguagem e Estudo da língua</i> são reservadas à análise de questões lingüístico-discursivas associadas aos gêneros ou tipos de texto trabalhados nas unidades.</p> <p>A coleção apresenta, ao longo dos volumes, variadas propostas de oficinas e projetos de textos em diversos gêneros. Além desses projetos, há unidades que se dedicam a desenvolver os conteúdos necessários para a organização de uma biblioteca em sala de aula, para a realização do trabalho científico e para a apresentação de palestras. Ao</p>

se envolver em situações concretas de produção textual (confeção e mostra de livros, criação de varal de poesias, representação teatral, jograis). As sugestões também propiciam o trabalho em grupo e buscam estimular a capacidade criadora dos alunos.

O manual do professor contém a descrição das unidades e dos capítulos e seus objetivos, além de estratégias de trabalho. Também aborda os princípios teórico-metodológicos da coleção e apresenta indicações teóricas e práticas para a avaliação do aprendizado dos alunos. (BRASIL/MEC, 2004, p. 190-191)

final de todos os livros da coleção, são apresentados um anexo de *Síntese gramatical*, um *Glossário*, indicações para leitura complementar, uma lista com sugestão de sites e a bibliografia geral da obra.

O manual do professor traz, além das respostas dos exercícios, orientações quanto aos objetivos das atividades propostas e sugestões para seu encaminhamento em sala de aula. (BRASIL/MEC, 2004, p. 103-104)

Tendo nossa análise confirmado, no essencial, essa descrição geral, podemos ver que os autores optam por formas composicionais semelhantes, mas não idênticas. Podemos dizer que a apreciação de valor sobre o tema geral do enunciado LDP – *ensino de Língua Portuguesa na 2ª metade do Ensino Fundamental* – rege a organização geral da obra ou sua forma composicional.

No caso de PL, a estrutura da obra reflete uma visão procedimental do ensino de Língua Portuguesa, vigente em Propostas Curriculares variadas desde a década de 1980:²⁵ os objetos de ensino privilegiados são leitura e interpretação de textos (seção didática *Estudo do texto*), produção de textos (seção didática *Produção de texto*) e gramática, segundo a progressão cristalizada pela gramática tradicional (seção didática *A língua em foco*), também

²⁵ Essa visão, acrescentamos, ainda está presente nos atuais referenciais, por exemplo, quando os PCN (1998) separam o *eixo do uso da língua* do *eixo da reflexão sobre a língua*.

articulada, como a produção, aos textos explorados nas unidades didáticas.

Já no caso de LS21, esta estruturação das seções didáticas não é rígida, não se refletindo regularmente na organização dos capítulos e unidades, que passam a ser regidos pelo objeto de estudo em questão: o *gênero* ou a *esfera/campo de atividade* e seus aspectos que, na apreciação da autora, merecem ser comentados. Embora haja seções mais regulares, conforme indica a resenha, e que também refletem prioridades do ensino de Língua Portuguesa na visão da autora, ocorrem, entretanto, seções únicas, exigidas pelo objeto gênero, tais como, no volume de 8ª série, a unidade 5, destinada ao *Discurso político*, as seções *Convencer em nome de outros*, *A inclusão dos outros no discurso* ou *Marketing político*, que exploram diferentes aspectos, podemos dizer, retóricos de variados gêneros do discurso político enquanto esfera social de circulação, como a propaganda eleitoral, o programa partidário etc. Outro exemplo é a unidade 3 do volume de 5ª série, intitulada *Conectados com o mundo* e que se destina a explorar variados gêneros da esfera digital, que apresenta seções tais como *Os gráficos* ou *A linguagem na era da informática*. Leitura, produção de textos e análise linguística aparecem, nessa obra, extremamente imbricadas, não havendo recortes estanques para cada uma dessas atividades, que se refletiriam na forma composicional em termos de seções. A análise linguística é exercida sobre os aspectos importantes em cada gênero ou tipo de discurso, segundo a apreciação da autora, e, por isso, nem sempre recobre os conteúdos previstos pelo ensino tradicional de gramática.²⁶

²⁶ Como indica a resenha, a gramática conceitual ou analítica – não funcional – aparece como anexo ao final dos volumes, na *Síntese gramatical*, nos moldes das obras gramaticais de referência. Um retorno talvez aos manuais escolares que apresentavam breves pontos gramaticais no início ou no fim das obras, como a 38ª edição da Antologia Nacional (1962), de Fausto Barreto e Carlos Laet. Podemos ler no prefácio da primeira edição: “antece- de aos excertos um estudo gramatical sobre a sintaxe da proposição simples e da proposição composta, da lavra de um dos compiladores, o professor Fausto Barreto [...]”.

Esse é o caso, por exemplo, da exploração dos pronomes pessoais e das pessoas do verbo ligada às pessoas do discurso e sua função retórica, no tratamento do discurso político, na seção comentada acima: *A inclusão dos outros no discurso*.

Podemos dizer que a apreciação da autora sobre o tema *ensino de Língua Portuguesa na 2ª metade do Ensino Fundamental* está mais afinada com os novos referenciais curriculares (PCN – 5ª a 8ª série – Ensino Fundamental), que propõem os gêneros como objeto de ensino, do que com as Propostas Curriculares estaduais da década de 1980, que propunham procedimentos ou estratégias de leitura e produção de textos como objetos privilegiados.

Outro argumento aponta para as diferenças entre as orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa como responsáveis por forma composicional e seleção de temas diferenciadas. É a própria escolha dos temas dos capítulos ou unidades: sempre ligados a gêneros ou esferas discursivas, considerados objetos de ensino em LS21, e variáveis em PL, principalmente ligados aos temas dos capítulos e dos volumes, influenciados pelos temas transversais (tais como consumo, adolescência e juventude, identidade, diferença e pluralidade, viagens), com exceção do volume de 5ª série, cujos temas (comunicação, fantasia etc.) apresentam relações com gêneros, tipos de textos ou esferas específicos (diálogo, discurso de si, narrativas ficcionais, contos de fadas etc.).

Claro está que a forma composicional por excelência, no gênero LDP, é a da intercalação de gêneros variados, com destaque para:

- *Gêneros da esfera pedagógica*, como ordens, perguntas, instruções, descrições de ação, explicações, verbetes, curiosidades (*Você sabia?*, em LS21, por exemplo), pequenas exposições – esses três últimos em geral reservados para boxes na página, que funcionam como incisos ou digressões. Esse discurso didático-pedagógico – semelhante à aula – é aquele que costura a intercalação de outros, trazendo mais claramente a voz e a postura autoral.

- *Gêneros multimodais de diversas esferas de circulação*, com destaque para a literária, a jornalística e a propagandística, intercalados nesse discurso didático das instruções/explicações – a antologia ou a coletânea de textos, que se dá como objeto de observação ou sobre a qual se exercem procedimentos.
- *Gêneros de divulgação científica* – definições, verbetes, exemplos, explicações, pequenas exposições, listas, classificações – nas seções destinadas à gramática em cada obra – *A língua em foco* em PL e *Síntese gramatical* em LS21.

Aqui, nesse último caso, a diferença é grande, pois PL conduz essa seção de forma semelhante às outras, na lógica aula/manual didático, partindo de uma subseção²⁷ *Construindo o conceito*, que apresenta inicialmente um texto intercalado – em geral, tirinha ou charge da esfera jornalística ou propaganda – que apresenta o fenômeno gramatical que vai ser estudado (por exemplo, o numeral). A seguir, conduz (*docit*) didaticamente, por meio de perguntas, ordens e instruções, a observação do fenômeno e, finalmente, apresenta verbetes, definições etc., na subseção *Conceituando*, seguida de *Exercícios* e de reflexões sobre o fenômeno *Na construção de textos*. Portanto, o que se vê nessa seção dedicada à gramática de PL é um estilo de autor que aprecia a didatização dos objetos de ensino como devendo ser indutiva, culminando na construção, explicação e definição do conceito. Já LS21, segue, no anexo *Síntese gramatical*, a forma composicional do gênero obra de referência/gramática, apresentando, de maneira não diretamente interativa, verbetes e definições seguidas de exemplos, classificações e listas, sem atividades ou exercícios, que ficariam, nesse caso, a cargo do professor. Trata-se de apenas um anexo para consulta, o que demonstra o desprezo da autora por esses objetos do currículo cristalizado como objetos de ensino a serem (re)construídos na

²⁷ Da seção *A língua em foco*, que é regular nas unidades.

aprendizagem. Nos outros temas/objetos de ensino (estudo dos gêneros, das esferas sociais de circulação), entretanto, a autora adota um estilo didático semelhante ao de PL.

Tendo fornecido uma idéia mínima dos temas e da forma composicional das duas obras, passamos a comentar mais em detalhe o estilo (de gênero e de autor) que podemos observar nesses LDP. Como vimos, o estilo de gênero, nessas e em outras obras destinadas ao Ensino Fundamental, é largamente determinado pela “invasão” da aula operada nas antologias e gramáticas (cf. BUNZEN, 2004; 2005), isto é, por um discurso didático autoral composto de perguntas, ordens, instruções, explicações, que “costura” e sustenta os gêneros de outras esferas, intercalados. Neste sentido, é parte do estilo de gênero o autor dirigir-se diretamente aos alunos, tomando-os como interlocutores principais.²⁸

Olá! Este livro foi escrito para você. Nele, você irá encontrar... [...] Vamos começar a aventura? A autora. (LS21, página de abertura)

Caro estudante: Este livro foi escrito para você. Para você que é... [...] Um abraço. Os autores. (PL, página de abertura).

Seja no gênero carta, ou no da interação oral da conversa informal/convite; seja centrando as apresentações nos objetos que o aluno irá encontrar no livro, seja nas próprias capacidades e interesses dos alunos, ambas as apresentações das páginas de abertura iniciam o enunciado propondo uma interação direta com o aluno como interlocutor. Esse estilo, direto, cotidiano e didático, terá continuidade nas perguntas, ordens e explicações que compõem o discurso autoral explícito que sustenta a intercalação dos outros gêneros no LDP:

²⁸ Claro está que na parte designada como *Manual do Professor* – que não temos aqui espaço para analisar, mas que mereceria análise semelhante –, que compõe outro volume em anexo a cada volume no dito livro do professor nas duas obras, os destinatários eleitos são outros: o professor, certamente, mas também os avaliadores do Ministério. O enunciado em sua forma composicional, temas e estilo é, por isso mesmo, bastante diferente.

perguntas e ordens diretas, não modalizadas (verbo no imperativo ou no futuro perifrástico),²⁹ normalmente apresentando dêiticos de pessoa e, às vezes, até de tempo e lugar, por exemplo, em enunciados como “*Agora faça* estas experiências: primeiramente, *leia* o 2º e depois o 1º parágrafo; em seguida, *leia* todo o 1º parágrafo de trás para a frente, começando por *fotonovelas*” (PL, 6ª série, p. 212), ou “*Observe* os desenhos *ao lado das instruções* e *indique* em que momento devem aparecer, de forma a deixar o texto mais claro” (LS21, 5ª série, p. 72).

O tipo de pergunta ou ordem/atividade apresentado decorrerá da apreciação de valor dos autores sobre o alunado da série a que o livro se destina, na sua relação de aprendizado com os objetos de ensino. Mas a apreciação de valor sobre o professor está dada na estratégia discursiva que o apaga irremediavelmente do livro do aluno, que poderia ser um *estudo dirigido* pelo autor. Essa apreciação não parece diferir, dado o apagamento operado, daquela já apresentada no documento da Câmara Brasileira do Livro de 1981: a aula fica a cargo do LDP e pode ser enriquecida pelo professor com outros recursos (vídeos, *sites*) não viabilizados pelo suporte impresso.

Os textos em gêneros que se intercalam nesse discurso autoral explícito³⁰ são, é claro, muito variados, apresentando eles próprios forma composicional, temas e estilos diversos. Variadas são também as razões pelas quais são selecionados: por serem exemplares de gêneros; por tocarem numa temática geral; por apresentarem categorias gramaticais em uso etc.

²⁹ O interessante, em PL, é que os autores, diferentemente de LS21, modalizam as ordens quando se dirigem ao professor, transformando-as em *sugestões*: “Professor, sugerimos que você faça...”, ao invés de “Professor, faça...”.

³⁰ Mesmo a escolha deste ou daquele texto, neste ou naquele gênero, para a composição da coletânea do LDP está sendo por nós encarada como discurso autoral implícito. Para nós, mesmo a antologia é gênero e não suporte, ainda que a presença do autor/organizador só se dê nas escolhas efetuadas. Trabalhos como os de Mendes (em preparação), Padilha (em preparação), Garé (2003) e da Costa (em preparação) abordam partes expressivas dessas coletâneas, tais como os gêneros propagandísticos, da tradição oral, da mídia impressa, além de poemas, letras de canção e outros.

Uma coisa esses textos têm em comum, dadas as limitações — agora sim, de suporte — dos LDP: são gêneros que exigem textos breves, como charges, tirinhas, poemas, letras de canção, páginas de internet, notícias; ou então são excertos ou adaptações de textos maiores (reportagens, artigos de opinião, contos), raramente apresentados na íntegra. São também, em geral, multimodais, dada a ênfase na mídia impressa e nas novas tecnologias da comunicação. Fotos, imagens, infográficos, ilustrações, reproduções de obras de artes plásticas acompanham, em geral, textos verbais e, muitas vezes, nessas duas obras, as linguagens não-verbais são também exploradas e estudadas. O suporte *livro*, por natureza, exclui sons e imagens em movimento, mas imagens estáticas são recorrentes. Outra propriedade comum às duas obras é o esforço por preservar a forma de apresentação multimodal do texto em seus originais, ainda que isso exija recursos inusitados de edição, como colocar uma lente de aumento (texto em tipo maior) no texto das propagandas reproduzidas com redução da imagem. Este esforço testemunha o respeito pelas propriedades do gênero e não apenas do texto.

O estilo didático ligado à divulgação científica e ao das obras de referência comparece, como vimos, diferentemente, em termos de intercalação, em cada um dos LDP sob análise. Quando comparecem, entretanto, obedecem ao estilo autônomo e disjunto: tempo presente usado em definições, discurso em 3ª pessoa, terminologia técnica, como ocorre nos textos em gêneros de divulgação (verbetes, definições, classificações, pequenas exposições). Exemplos:

Os textos instrucionais descrevem um processo e indicam ao interlocutor as coisas que devem ser feitas para se atingir determinado objetivo (LS21, 5ª série, p.70)

Catorze ou *quatorze*? As duas formas podem ser empregadas indiferentemente. O mesmo não é válido, entretanto, para *cincoenta*, forma empregada no passado; hoje, emprega-se apenas *cinquenta* (PL, 5ª série, p. 147)

Um texto não é simplesmente um amontoado de palavras e frases. Para fazer sentido, ele precisa ter textualidade, isto é,

deve apresentar articulação de idéias (a coerência) e articulação gramatical entre palavras, orações, frases e partes maiores (a coesão). (PL, 7ª série, p. 188).

Uma última diferença entre PL e LS21 esteja talvez na distribuição de incidência dos discursos injuntivo e interativo (maior em PL) e dos discursos de divulgação científica e explicativos (maior em LS21). Isso pode se dever, como vimos, a duas apreciações de valor, sobre os leitores de destino e sobre como se aprende; uma postura mais indutiva e que parte do cotidiano para o formal, característica das metodologias construtivistas, é mais visível em PL. Já em LS21, o enunciado apresenta um estilo mais informativo ou explicativo, com predominância de definições e exposições da autora, seguida de exercícios e atividades de fixação.

Em síntese, podemos verificar uma certa uniformidade de forma e estilo dos LDP destinados ao Ensino Fundamental. Mas esta uniformidade, numa análise mais atenta, é desmanchada devido às apreciações de valor, principalmente, sobre o tema, mas também sobre o aluno interlocutor.

Vejamos, agora o que acontece em obras dos mesmos autores, destinadas a alunos-interlocutores do Ensino Médio.

Estilo e autoria em duas obras para o Ensino Médio

Como já foi mencionado anteriormente, nossa análise concentrar-se-á, nesta seção do artigo, em dois LDP de Ensino Médio que foram, assim como as duas coleções anteriores de Ensino Fundamental, avaliados positivamente pelo Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM³¹), a saber:

³¹ Primeira edição do Programa que avaliou livros didáticos em formato de *volume único* destinados ao Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; livros esses que foram distribuídos para os 1.198.407 alunos de Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste, em 2005. Ver maiores informações no site www.fnde.gov.br.

Cereja e Magalhães (2003) e Takazaki (2004). Para iniciarmos nossa discussão, podemos ler a *síntese avaliativa* presente nas resenhas realizadas pelos avaliadores do Ministério sobre essas duas obras:

Português: Linguagens (PL)	Língua Portuguesa (LP)
<p>Organizado como um manual voltado diretamente para o aluno, o livro aborda a leitura, a produção de textos e a linguagem oral numa perspectiva renovada pelas teorias do texto e do discurso. As atividades de leitura apresentam-se a serviço dos demais componentes, em especial da produção de textos, organizada com base nos gêneros e nos tipos de texto.</p> <p>Os conhecimentos lingüísticos são sistematizados em capítulos específicos, nos quais a referência teórica ora é a gramática tradicional, ora a lingüística do texto e do discurso. Tais conhecimentos também são abordados nas seções destinadas à produção de textos, numa tentativa de articulação entre esses componentes.</p> <p>O ensino da literatura se pauta pela tradicional exposição sobre os estilos de época, expostos em ordem cronológica e associados aos seus contextos históricos. A leitura do texto literário, ainda que em segundo plano, é também explorada.</p> <p>O livro é rico em textos e informações bem sustentadas, bem</p>	<p>Organizado como um manual, este livro se destina a um professor disposto a rever práticas tradicionais e a construir, na interação com o aluno, reflexões sobre o fenômeno da linguagem em toda sua riqueza e complexidade.</p> <p>Seja na escolha de textos, seja na proposta de atividades, na sistematização dos conhecimentos ou, até mesmo, na maneira de articular as seções da obra, evidencia-se uma concepção de língua nitidamente orientada para o uso.</p> <p>Apesar de cada unidade ter um foco específico (leitura, produção, conhecimentos lingüísticos, linguagem oral ou literatura), a abordagem didático-pedagógica não estabelece separações rígidas entre seções. Mescla-se a exploração de conhecimentos lingüísticos com leitura, produção de textos (escritos e orais) e literatura, preservando-se os objetivos específicos e os temas de cada capítulo.</p> <p>Textos representativos de tipos e gêneros diversificados, assim como linguagens variadas, apóiam atividades que, especificidades à parte, concorrem para um</p>

Português: Linguagens (PL)	Língua Portuguesa (LP)
como em sugestões – incluindo bibliografias especializadas – para o professor. O intenso uso de imagens colabora para a promoção do trabalho de leitura interpretativa a partir de obras artísticas diversas, como escultura, pintura, charge e cartazes de filmes” (BRASIL/MEC, 2004, p. 59).	mesmo objetivo comum: o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita. Nesse sentido, embora a seqüência das unidades, e mesmo a ordenação interna de cada uma delas, obedeça a uma lógica própria, o material possibilita ao professor reagrupar os temas de acordo com o seu planejamento escolar ou de acordo com a maturidade de seus alunos” (BRASIL/MEC, 2004, p. 17).

Os dois fragmentos das resenhas acima, assim como nossa análise das obras, já mostram que os autores das duas obras optaram efetivamente por *formas composicionais* diferenciadas para apresentação dos objetos de ensino em exemplares do gênero LDP. Com base em uma determinada apreciação de valor, agora sobre o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, PL aposta em uma estrutura que privilegia uma apresentação dos objetos de ensino em nove unidades temáticas que utiliza a cronologia das estéticas literárias como fio organizador (Unidade 1: *A comunicação. A Literatura da Idade Média ao Quinhentismo*; Unidade 2: *História social do Barroco*; Unidade 3: *História social do Arcadismo* etc.). Além disso, cada uma das unidades temáticas encontra-se organizada por capítulos, os quais são categorizados pelos próprios autores da seguinte forma: *Literatura* (24 capítulos); *Língua: uso e reflexão* (9 capítulos) e *Produção de texto* (15 capítulos). Uma categorização que aponta, apesar da tentativa de integração,³² para um ensino de língua

³² Os autores procuram, principalmente em relação aos capítulos de *Produção de Texto*, estabelecer uma relação com os temas literários desenvolvidos

materna marcadamente fragmentado em três grandes (sub)disciplinas – Literatura, Redação e Gramática – com ênfase bastante acentuada (exatamente 50% da obra) para a apresentação dos estilos de época das literaturas portuguesa e brasileira e dos autores escolhidos como representativos de cada época.

Esta divisão clássica, a nosso ver, fez também com que os autores produzissem capítulos estruturados por seções didáticas regulares, que obedecem a uma seqüência fixa para cada um dos três eixos explorados. Os capítulos de *Produção de texto*, por exemplo, encontram-se divididos em *três seções didáticas regulares*: um momento inicial de discussão sobre o gênero em foco e/ou sobre conceitos essenciais para a prática de produção de texto (seção didática *Trabalhando o gênero*); um segundo momento em que o aluno é convidado a produzir textos do gênero em questão (seção didática *Produzindo o gênero*) e uma terceira seção (*Para escrever com adequação*) que aposta em explicações e atividades de pontos gramaticais (ortografia, valores semânticos das conjunções etc.) ou de aspectos da textualidade (continuidade e progressão, coerência e coesão), não possuindo, necessariamente, uma relação explícita com as duas seções anteriores.

De forma geral, podemos afirmar que PL constrói capítulos num estilo didático indutivo (especificação-generalização) que prioriza um trabalho que resulta de ações seqüencialmente ordenadas (Ação 1 + Ação 2 + Ação 3... + Ação n), resultando, quase sempre, em um produto final: a produção de um texto com base nas características do gênero estudado, por exemplo. Além disso, o estilo didático das atividades, nos

nas unidades temáticas. Dessa forma, observamos que a discussão sobre o texto teatral (*Capítulo 4: O Texto Teatral*), por exemplo, vem logo após a discussão sobre as peças teatrais escritas por Gil Vicente (*Capítulo 3: As origens das Literaturas Portuguesa e Brasileira*). Em contrapartida, os capítulos intitulados “Língua: uso e reflexão”, assim como alguns de produção de texto, não mantêm quase nenhuma relação com a discussão sobre os estudos literários.

capítulos de *Produção de texto*, aponta também para uma valorização sobre o ensino-aprendizagem de língua materna que procura fazer com que os alunos se apropriem, de forma progressiva, do objeto de ensino, partindo do “simples” (percepção de parte das propriedades dos objetos de ensino) para o “complexo” (uma produção de texto).³³

Já no caso de LP, observamos uma maior integração entre os eixos de ensino (literatura, análise lingüística, leitura e produção de texto) e, conseqüentemente, uma estruturação um pouco menos rígida das seções didáticas nos 24 capítulos que compõem a obra.³⁴ No capítulo 11, *Sátira e Deboche*, por exemplo, a autora consegue articular um trabalho com a leitura, análise lingüística e produção de charges em uma discussão sobre o deboche em Gregório de Matos e a sátira política de Tomás Antônio Gonzaga, além de aprofundar sua análise intertextual com letras de canções que reclamam da falta de políticas nacionais, tais como “Brasil”, de Cazuza, George Israel e Nilo Romero e “Que país é este”, de Renato Russo. Essa estrutura mais flexível, digamos assim, deve-se realmente ao fato de LP organizar seus capítulos por temáticas diferenciadas: (a) questões metalingüísticas (*Língua, Diversidade textual, Fala e escrita, Variedades da Língua Portuguesa*); (b) gêneros e/ou esferas de circulação específicos (*Imprensa, Discurso Político-Religioso, Resenhas, Burocracia e Trabalho*); (c) questões literárias (*Literatura, Poesia e Trovadorismo, Clássico e Popular, Literatura e História*), entre

³³ Segundo Gérard e Roegiers (1998, p. 66), este tipo de atividade é utilizado, sobretudo, quando o processo de ensino-aprendizagem envolve a apreensão de uma estrutura, de um procedimento ou de uma técnica, que necessitam de uma abordagem em várias etapas sucessivas.

³⁴ No final dos capítulos, encontramos dois anexos: *Questões de estilo e Lingüística e Gramática*. O primeiro anexo segue a forma do gênero *obra de referência* (na área de literatura) e expõe as principais características dos estilos de época, com alguns exemplos; já o segundo segue inicialmente o formato obra de divulgação científica (no campo da lingüística) e, em seguida, o formato obra de referência (gramática), apresentando para os alunos alguns conteúdos gramaticais.

outras. Isso favorece uma forma de apresentação dos objetos de ensino em capítulos estruturados por algumas seções didáticas fixas e outras que emergem devido à relação com o tema a ser desenvolvido.

Assim, encontramos, nos capítulos de LP, *seções didáticas regulares* como é o caso da seção *Ponto de Partida*, que tem a função didática de iniciar uma discussão oral entre professor e alunos sobre a temática ser desenvolvida, e seções didáticas relacionadas estritamente com o objeto de ensino em questão, como: *As variedades regionais, Variedade temporais, Variação social* e *Os Registros*, no 13º capítulo, intitulado *Variedades da Língua Portuguesa*.

A análise dessas duas obras confirma, como destacamos na seção anterior, que a forma composicional do gênero LDP é a da intercalação de textos em gêneros variados. No entanto, não podemos esquecer que, ao serem reportados para o LDP, esses textos ou enunciados passam a integrar a realidade concreta de exemplares do gênero do discurso LDP, que se constitui justamente através dessa complexa intercalação. Assumir tal posicionamento significa frisar que esses textos em gêneros diversos recebem necessariamente uma *re-acentuação valorativa* pela mudança de esfera de atividade. Por essa razão, podem, em alguns casos, manter o estilo de gênero e/ou de autor, mas em outros casos não. Como assinala Bueno (2002, p. 110),

O gênero social perde no LD sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas esse tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o livro didático que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o livro didático mostrar o conteúdo sacralizado como relevante.

Os pequenos fragmentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (1999) que aparecem intercalados, na forma de boxes didáticos, ao discurso autoral em IP, para justificar determinados objetos de ensino e/ou abordagens

metodológicas, podem ser um bom exemplo desse processo complexo de apreensão didática do discurso de outrem. Outro exemplo também bastante intrigante é a produção, pelos autores das duas obras, de pequenas *resenhas críticas* de livros e filmes, que aparecem no formato de *box*, intercalando as *explicações* e *exposições* nas seções didáticas. Vejamos dois exemplos:

Português: Linguagens (PL)	Língua Portuguesa (LP)
<p><i>As bruxas de Salem</i>³⁵</p> <p>Esse filme, de Nicholas Hytner, faz um bom retrato da atmosfera religiosa existente no século XVII.</p> <p>Numa aldeia de Massachusetts (EUA), algumas moças, por brincadeira, participam de um ritual de magia. Pegas em flagrante, uma delas entra numa espécie de transe, que passa a ser visto como resultado de bruxaria. Tal fato provoca uma onda de histeria coletiva, de perseguição e fanatismo religiosos, próprios do referido século. (Capítulo 7 – Barroco: a arte da indisciplina, p. 91).</p>	<p><i>Gramática do Português Falado</i>³⁶</p> <p>A universidade Estadual de Campinas–Unicamp, em São Paulo, publicou, em 1996, a <i>Gramática do Português falado</i>, escrita por lingüistas de todo país e organizada, em grande parte, por Ataliba Teixeira de Castilho. O objetivo é oferecer um panorama científico da variedade culta do português falado no Brasil. A obra é resultado do Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC). (Capítulo 12 – Fala e escrita, p.136)</p>

A escolha de tais exemplos deve-se também ao fato de que queremos salientar que há uma visível diferença na forma como os autores de cada coleção constroem sua interlocução com os professores e alunos (e, provavelmente, os avaliadores). PL, com um estilo didático de cunho injuntivo (principalmente,

³⁵ No texto original, a resenha é acompanhada de uma fotografia de uma das cenas do filme.

³⁶ No texto original, a resenha é acompanhada da capa da *Gramática do Português Falado*, volume 1.

nos capítulos de *Produção de Texto e Língua: reflexão e uso* e de obras de referência (nos capítulos de *Literatura*), volta-se – através dos temas que emergem da seleção textual (uso do *piercing*, o “*ficar*”, o vestibular, drogas, Aids etc.), dos temas propostos para produção de textos orais e escritos, das ilustrações e das imagens – muito mais para o “mundo do jovem adolescente” das escolas particulares de classe média. Como sinaliza a resenha elaborada pelos avaliadores do Ministério, é uma obra que se dirige diretamente ao aluno. Um breve depoimento do autor William Cereja, em uma entrevista semi-estruturada realizada por Bunzen (2005),³⁷ sobre as razões da presença da temática do “*ficar*”, no capítulo 11 – *O texto argumentativo oral: o debate regrado* – ajuda-nos a entender melhor essa construção de um “aluno médio brasileiro”:

William Cereja: Então, por exemplo, uma produção de texto criar um tema, não é criar um tema, criar um debate sobre o tema ficar ou namorar, tá? Você pode trabalhar o gênero debate, explorando esse tema. Isto, o garoto de Recife ou a menina do Bandeirantes de São Paulo, ambos ficam nas festas, nas baladas, entendeu? Então, isso pode tocar diferentemente, mas isso não importa para a opção de um livro... Pode ser que a concepção de ficar de namorar em São Paulo seja diferente da de Recife, mas lá se fica e aqui também. É um problema que está no país inteiro. Não um problema, uma questão que se coloca pro jovem de hoje. É uma opção que ele tem que fazer, tem que se posicionar – violência, criminalidade, pena de morte – tantos temas que circulam aí, né? São temas eu diria universais, na verdade. [...] A idéia é: esse aluno de classe média, escola particular – pra essa coleção, escola particular –, mas buscando uma realidade que seja comum a todos eles, independente da região [...]

Em contrapartida, percebemos que IP constrói uma forma de interlocução, em certo sentido, ambígua, uma vez que é

³⁷ Esta entrevista semi-estruturada com o autor, com duração de duas horas, foi realizada no dia 13/08/2003, na Universidade de São Paulo.

uma obra dirigida ao aluno de Ensino Médio, mas assume, muitas vezes, um estilo de obra de divulgação científica, especificamente relacionada à formação de professores de língua materna. A resenha da *Gramática do Português Falado* mostra bem esta questão. Além disso, podemos mencionar um grande número de citações de lingüistas e de lingüistas aplicados na obra, o que aponta para uma supervalorização do discurso científico produzido nesse campo do conhecimento. Só para termos uma idéia, há um capítulo da obra intitulado “Lingüística”, assim como um anexo que procura novamente contrapor as idéias da gramática tradicional ao discurso científico.

Essa supervalorização aparece inclusive em uma fotografia, montada certamente pela autora e sua equipe editorial, em que vários livros científicos justapostos formam uma “pilha de conhecimentos lingüísticos”; entre eles: *Discurso e Leitura*, de Eni Orlandi; *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin/Volochinov; *A prática de Linguagem em sala de aula*, organizado por Roxane Rojo; *Linguagem e Lingüística*, de Jonh Lyons; *Introdução à Lingüística*, organizado por Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes, entre tantos outros. Essa imagem, entre outros indícios, mostra claramente que essa obra dialoga não só com os alunos, mas também com os professores de Ensino Médio e, conseqüentemente, com os avaliadores do Ministério. Só esta interpretação nos ajuda a compreender o porquê de o aluno se deparar em um boxê didático com informações como: “*Ingedore Villaça Koch formou-se em Direito e, mais tarde, obteve licenciatura plena em Letras. É mestre e doutora em Ciências Humanas. Atualmente é docente do Departamento de Lingüística da Unicamp-SP [...]*” (p. 329). É um LDP que se constitui justamente por um estilo muito mais autônomo e disjunto, utilizando-se do discurso de divulgação científica como uma forma de “dialogar” com os alunos de Ensino Médio.

Esses exemplos apontam certamente para o fato de entendermos o processo de produção de exemplares desse gênero

do discurso como um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos de ensino que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos. Como discutem Batista e Costa Vai (2004, p. 17):

Embora durante muito tempo os processos de construção curricular tenham sido tomados como neutros e desinteressados, hoje, entende-se que eles resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-los, ou, em outros termos, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado. Manifestam-se, também, do mesmo modo, em relação à sua transposição didática, quer dizer, ao modo pelo qual eles podem se tornar “efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações”.

Conclusão

Cotejando os dois excertos de análise realizados nas duas últimas seções deste artigo, vemos, ainda que brevemente, que o tratamento do LDP como gênero escolar de discurso favorece uma maior visibilidade, na apreciação ou na análise do livro – e mesmo em seu uso – dos movimentos e apreciações de valor sobre ensino de línguas presentes no projeto discursivo do autor. Se pudemos identificar uma certa regularidade na forma composicional e no estilo de gênero do LDP – *intercalação* de textos de gêneros e esferas variados, *regidos* e articulados para um certo efeito de sentido pelo projeto, *pela voz e pelo discurso* autoral; *divisão* do LDP em *capítulo/unidades* e *seções/subseções*, cujos temas são selecionados a partir do projeto autoral, que reflete e refrata uma apreciação de valor sobre o que é e como se faz o ensino de língua materna –, por outro lado, vimos também que, assumida a postura autoral no gênero (explicativa, expositiva, injuntiva),

diferentes autores, dialogando com interlocutores de diferentes níveis de ensino, vão articular discursos didáticos também bastante diferenciados, sobretudo, pela maneira como orquestram o coro de vozes presentes no LDP.

Bakhtin/Médvedev (1928) distingue entre a *forma composicional* de um gênero e a *arquitetônica de um enunciado* no gênero, ou seja, a realização desta forma composicional num enunciado único e irrepetível. Encarando o LDP como gênero que congregou, historicamente, obras de referência com aulas, pudemos ver diferenças nos estilos didáticos de autor – mais próximos da divulgação científica ou da interação in-dutiva de sala de aula –, tanto quanto a literatura tem identificado estilos diversos de docência nas práticas de sala de aula de professores.

Que decorrências este modo de ver pode ter para as práticas políticas e didáticas? Podemos apontar brevemente, nesta conclusão, pelo menos duas importantes decorrências: para a análise ou avaliação dos livros didáticos e para o uso dos mesmos por professores e alunos.

A avaliação do LDP tem-se ressentido, já há algum tempo, da fragmentação da análise feita pelo Programa Nacional do Livro Didático, que parece efetivamente tomar o LD como suporte de textos variados: analisa-se a natureza da coletânea, as propostas de produção oral e escrita, de compreensão oral e escrita e de trabalho com os conhecimentos lingüísticos em separado, o que gera enorme dificuldade no processo de o avaliador depreender a singularidade daquela obra específica, seu perfil, sua proposta didática única, que a faz diferente de todas as outras. Cremos que o enfoque do LDP como um enunciado num gênero, portanto único e irrepetível, já que apresenta uma postura autoral e um projeto discursivo singulares, facilitaria essa difícil captação do conjunto da obra e de seu projeto didático.

Deslocando o foco da avaliação para o uso (e escolha) do livro, cremos que se os interlocutores privilegiados do LDP –

professores e alunos – também tiverem em relação ao livro um olhar semelhante, poderão fazer escolhas mais bem embasadas e se relacionarão com o discurso do autor de maneira respondente, por meio de réplica e compreensão ativa, na medida em que possam compreender, criticar e responder à postura e ao projeto autoral. Talvez isso possa também contribuir para que o LDP deixe de ser meramente consumido e passe a ser um elemento do diálogo plurivocal de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BAKHTIN, M. M./MÉDVEDEV, P. N. *El método formal en los estudios literarios*: introducción crítica a una poética sociológica. Tradução Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994. (publicação original em 1928)
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. O discurso na vida e o discurso na arte. Revista *Zvezda*, 6. Rússia. 1926. (Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza).
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1989. (publicação original em 1929).
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (publicação original em 1979).
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002. [1929-1963/1972]
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: EDUNESP/Hucitec, 1993. (publicação original em 1975).
- BATISTA, A. A. G. et al. Livros didáticos de leitura: uma morfologia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, p. 27-47. 2004.
- BATISTA, A. A. G. e COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: ___ e COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português*: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2004. p. 9-28.

BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política do livro didático*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. A. G. *A construção do texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2005*. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM 2005 – Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BELMIRO, C. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 299-320.

BUENO, L. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BUNZEN, C. Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso secundário. Trabalho apresentado no *II Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais* (SIGET). União da Vitória, Paraná, 2004.

BUNZEN, C. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *O livro didático no Brasil*. Documento apresentado no *Encontro de Secretários de Educação e Cultura*. São Paulo: CBL, 1981.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens* (5ª a 8ª série, Ensino Fundamental). São Paulo: Editora Atual, 2ª edição reformulada, 2002.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens* (Volume Único, Ensino Médio). São Paulo: Editora Atual, 2003.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. A revolução da leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-31.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

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

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. s/p. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/cademo06-05.html> (acessado em 12/01/2005).

da COSTA, S. *A presença de textos da esfera da propaganda no livro didático*. Tese de Doutorado (em preparação). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GARÉ, R. *Os gêneros da esfera midiática no livro didático de Língua Portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade São Francisco, Bragança Paulista, São Paulo, 2003.

GÉRARD, F. e ROEGERS, X. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais e ensino de língua*. Recife: Departamento de Letras do Centro de Comunicação e Artes da UFPE, 2002. (versão preliminar, inédita).

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Departamento de Letras do Centro de Comunicação e Artes da UFPE, 2003. (versão preliminar, inédita).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático. Apresentação no *II Simpósio de Estudo dos Gêneros Textuais* (SIGET). União da Vitória, Paraná, 2004.

BARROS-MENDES, A. N. N. *A incorporação da linguagem oral como objeto de ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*: algumas reflexões. Tese de Doutorado em preparação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* *A política do livro didático*. Campinas: Editora da UNICAMP/Summus, 1984.

PADILHA, S. J. *O ensino-aprendizagem dos gêneros poéticos no Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo discursiva*. Tese de Doutorado em preparação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, A. *et al.* (Orgs.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2000.

PAULINO, M. G. R. Presenças da Teoria Literária no Ensino Médio: o percurso de um manual escolar. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. [s/p.http://www.anped.org.br/inicio.html](http://www.anped.org.br/inicio.html) (acessado em 11/01/2005).

PFROMM, S. *et al.* *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro, 1974.

POSSENTI, S. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. In: _____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*, Curitiba: Criar Edições, 2002, p. 205-225.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelbo da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*. v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

ROJO, R. H. R.; A. A. G. BATISTA. School textbooks in Brazil: a general review. In: UNESCO (eds.). *State of the Art: research findings on textbooks and Education for All*. Geneva: UNESCO, a sair. (no prelo).

ROJO, R. H. R.; A. A. G. BATISTA. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: Propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ____ e ____ (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

ROJO, R. H. R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ____ e A. A. G. BATISTA (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

SCHNEUWLY, Bernard. Les opérations langagières. In: _____. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1988. Chap. 2. p. 29-44.

SOARES, M. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: A. Evangelista *et al.* (Org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: ALB/CEALE/Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

TAKAZAKI, H. H. *Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa (5ª a 8ª série, Ensino Fundamental)*. São Paulo: IBEP, 2002.

TAKAZAKI, H. H. *Língua Portuguesa: ensino médio (1ª a 3ª série, volume único)*. São Paulo: IBEP, 2004.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. P. 245-266.