LUIZ CARLOS GONÇALVES DE OLIVEIRA

***Seleção de textos para coleções didáticas de Português no
PNLD 2007 (1ª a 4ª séries): Poemas para quê? Para que poemas?***

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mary Julia Martins
Dietzsch

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Oliveira, Luiz Carlos Gonçalves de
O48s Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007
(1ª a 4ª séries): poemas para quê? Para que poemas? / Luiz Carlos Gonçalves
de Oliveira; orientação Mary Julia Martins Dietzsch.-- São Paulo: s.n., 2009.

192 p. il.; tabs; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

1. Ensino de Português 2. Literatura infantil 3. Livro didático de
Português 4. PNLD I. Dietzsch, Mary Julia Martins, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luiz Carlos Gonçalves de Oliveira

Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries):

Poemas para quê? Para que poemas?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mary Julia Martins Dietzsch

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Cacilda e Roldão, meus pais.

Agradecimentos

A Cacilda Pereira de Oliveira e Roldão Gonçalves de Oliveira, ainda que nunca leiam este texto, mas são sua razão primeira e imediata,

À Profa. Dra. Mary Julia Martins Dietzsch, que me acolheu como orientando e a quem devo a materialização de três anos tão difíceis quanto gratificantes,

A Débora Santos Costa, minha querida companheira, que suportou ausências, passeios cancelados, finais de semana a distância, e deu apoio e compreensão,

A Jefferson dos Santos Cevada, que me forneceu vários volumes para consulta,

A Clecio Bunzen, que me deu chave importante para acesso a algumas informações aqui apresentadas,

À Profa. Dra. Profa. Roxane Rojo, por autorizar o acesso aos arquivos disponíveis no sítio do LDP Properfil,

A Lúcia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otilia Leite Wandresen, que generosamente deram informações essenciais sobre a atividade autoral,

A Mônica Franco Jacintho, editora e, às vezes, autora, que contribui com seu depoimento profissional,

A Carolina Coronato Bortoletto, Marina Muniz Rossa Nunes, Caroline Cassiana Silva dos Santos, Patricia Rosa, Giselle Fernandes, Tania Rocha Parmigiani, Lina Maria Braga Mendes, Viviane Cavalcante Rei, Stela Battaglia, Ana Maria Teixeira e Mara Cristina Dias, membros do grupo de pesquisa Linguagem e Conhecimento, companheiras de encontros e desencontros na vida acadêmica,

A Laís Pereira, pela valiosa ajuda nas anotações diversas referentes às coleções consultadas,

À Equipe Técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), que permitiu o acesso a várias coleções didáticas,

Pela co-autoria deste trabalho.

[...]

Et l'oiseau-lyre joue

et l'enfant chante

et le professeur crie:

Quand vous aurez fini de faire le pitre!

Mais tous les autres enfants

écoutent la musique

et les murs de la classe

s'écroulent tranquillement.

Et les vitres redeviennent sable

l'encre redevient eau

les pupitres redeviennent arbres

la craie redevient falaise

le porte-plume redevient oiseau.

Jacques Prévert

RESUMO

De acordo com os autores consultados, a gênese do livro didático de Português contemporâneo situa-se, historicamente, no encontro, nos anos 1950, de dois gêneros: a antologia e a gramática. A seleção de material textual e as propostas de atividades elaboradas a partir dos textos escolhidos é, ainda hoje, uma das principais características do livro didático de Português. Nesta pesquisa, investiguei alguns dos principais critérios implicados na seleção de textos que integraram as coleções didáticas de Português aprovadas no PNLD 2007, destinadas a alunos de escolas de 1ª a 4ª séries. Em uma primeira etapa, tomei como fonte dados sobre a natureza textual das coleções do PNLD 2007 levantados por pesquisadores do Projeto Integrado de Pesquisa *O livro didático de Língua Portuguesa no ensino fundamental: produção, Perfil e Circulação*, CNPq/Iel-Unicamp/Ceale-Ufmg. Nessa etapa, constatei que, mesmo com a variedade e diversidade de gêneros presentes nas coleções, o poema foi o gênero mais presente nos volumes referentes a todas as quatro séries do Ensino Fundamental. Na segunda etapa, tendo como *corpus* 12 volumes de diferentes coleções didáticas, escolhidos segundo critérios detalhados nesta pesquisa, investiguei o tratamento dado nesses volumes a quatro poemas, situados entre os mais frequentes no PNLD 2007. Contribuíram para esta pesquisa os pressupostos teóricos do ensino de língua materna fundamentados na perspectiva sócio-interacionista, apoiada sobretudo em Vygotsky e Bakhntin e transposta para o cenário educacional por trabalhos dos membros da chamada Escola de Genebra, entre os quais Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. Das conclusões desta pesquisa, destaco que a significativa presença de poemas nas coleções didáticas deveu-se, entre outros fatores, ao atendimento às exigências do Edital do PNLD 2007, às orientações curriculares dos PCN, à adaptabilidade do gênero às características gráfico-editoriais das coleções, à exploração temática dos poemas nas coleções aprovadas e à concepção de leitor-modelo pressuposto nas coleções didáticas.

Palavras-chave: ensino de Português, literatura infantil, livro didático de Português, PNLD.

ABSTRACT

According to the studied authors, the genesis of contemporary Portuguese language textbooks is placed historically in the convergence in the 1950's of two genres: anthology books and grammars. The selection of textual material and the proposals of activities elaborated on the basis of chosen texts are, still today, one of the main characteristics of Portuguese language textbooks. In this research, I investigated some of the main criteria present in the selection of texts integrated to textbook Portuguese language collections approved by PNLD (National Program of Textbooks) 2007, for 1st to 4th grade schools. In a first stage, I examined data on the textual characteristics of PNLD 2007 collections gathered by researchers of Projeto Integrado de Pesquisa *O livro didático de Língua Portuguesa no ensino fundamental: produção, Perfil e Circulação*, CNPq/Iel-Unicamp/Ceale-Ufmg (Integrated Research Project *Portuguese Language Textbooks for Elementary Education: Production, Profile and Circulation*, CNPq/Iel-Unicamp/Ceale-Ufmg). At this stage, I observed that, despite the variety and diversity of genres present in the collections, poem were the most common genres in volumes for all the four grades of Elementary School. At the second stage, having as a *corpus* 12 volumes of different collections chosen according to criteria presented in detail in this research, I investigated the way these volumes explored four poems which are among the most used in PNLD 2007. This research was based on theoretical principles for mother language teaching of the social-interactionist perspective based in Vygotsky and Bakhtin and transposed to the educational sphere through works of the members of the so-called Geneva School, among them Joaquin Dolz, Bernard Schneuwly and Jean-Paul Bronckart. From the conclusions of this research, I emphasize, among other things, that the significant presence of poems in the collections was due, among other causes, to complying with the requirements of PNLD 2007 Announcement, to the curricular guidelines of PCNs (Brazil's Curriculum Guidelines), to the adaptability of the genre to graphic-editorial characteristics of the collections, to the exploration of poems themes in the approved collections and the conception of model reader followed by the studied textbook collections.

Keywords: Portuguese language teaching, children literature, Portuguese language textbooks, PNLD.

SUMÁRIO

Apresentação	13
Introdução	16
O processo civilizatório pela leitura: homens e livros (didáticos)?	20
Leitura e livro didático	22
Livro didático e educação: dimensão sócio-política	23
A sequência adotada nesta pesquisa	25
Capítulo 1. O livro didático e o livro didático de Português.....	27
O livro didático de Português	28
A expansão do livro didático	29
Livros consumível e não-consumível	30
1.1.1. Coleção I: Projeto Pitangua	29
1.1.2. Coleção II: Português: linguagens	33
1.1.3. Coleção III: Português: Nova Geração	34
1.2. Algumas considerações	35
1.2.1. Livro didático e novidade pedagógica	36
Capítulo 2. Políticas públicas do livro didático: o PNLD	38
2.1. Histórico das políticas públicas do livro didático no Brasil	41
2.2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	47
2.2.1 O PNLD 2007	49
2.2.1.1. O cronograma do PNLD 2007	50
2.2.2. O impacto do PNLD no setor editorial brasileiro	51
Capítulo 3. O livro didático como objeto de pesquisa	55
3.1. A pesquisa contemporânea do livro didático	57
3.2. Estudos sobre livro didático de Português	58
3.3. O livro didático e as pesquisas sobre leitura	59
3.4. O impacto do PNLD na pesquisa do livro didático	60

Capítulo 4. Alguns conceitos-chave	65
4.1. Algumas contribuições de Vygotsky	66
4.2. A contribuição bakhtiniana	68
4.3. O interacionismo sócio-discursivo no Brasil	70
4.3.1. Fundamentos do interacionismo sócio-discursivo	71
4.4. Texto, gênero e tipo na perspectiva sócio-interacionista	72
4.5. Transposição didática e sequência didática	74
4.6. A importância e a dificuldade do agrupamento de gêneros	75
4.7. O que se pode entender por “leitura”	78
Capítulo 5. Fatores implicados na seleção de textos no PNLD 2007	83
5.1. Orientações curriculares e os PCN	84
5.2. O Edital do PNLD 2007	84
5.3. Projeto gráfico-editorial: questões estéticas e curriculares	86
5.4. Os direitos autorais	88
5.4.1. Domínio público	89
5.4.2. Textos não-autênticos	91
5.5. A mediação editorial	94
5.5.1. Três personagens	92
5.5.1.1. Duas autoras, uma voz	96
5.5.1.2. Editora-autora	97
Capítulo 6. Sobre a metodologia adotada	101
6.1. O arquivo-base para a pesquisa	103
6.1.1. Descrição da planilha	103
6.1.2. Exploração da planilha	105
6.2. Investigação em duas etapas	106
6.2.1. Distribuição dos gêneros textuais das coleções aprovadas no PNLD 2007	107
6.3. Critérios para escolha dos poemas	109
6.4. Critérios para escolha dos volumes para análise	111
Capítulo 7. Análise de usos de poemas	114
7.1. Poema 1: <i>A bailarina</i> , de Cecília Meireles	115
7.1.1. Volume A: <i>Construindo a escrita</i> , 1ª série	115

7.1.2. Volume <i>B: Conhecer e crescer</i> , 2ª série	116
7.1.3. Volume <i>C: A escola é nossa</i> , 4ª série	118
7.1.4. Considerações sobre o uso do poema nas coleções <i>A, B e C</i>	119
7.2. Poema 2: <i>Convite</i> , de José Paulo Paes	120
7.2.1. Volume <i>D: Português: linguagens</i> , 1ª série	120
7.2.2. Volume <i>E: Língua portuguesa: vitória-régia</i> , 3ª série	121
7.2.3. Volume <i>F: Língua e linguagem</i> , 3ª série	121
7.2.4. Considerações sobre o uso do poema nas coleções <i>D, E e F</i>	123
7.3. Poema 3: <i>Nome da gente</i> , de Pedro Bandeira	125
7.3.1. Volume <i>G: Porta aberta: língua portuguesa</i> , 1ª série	125
7.3.1. Volume <i>H: Projeto Pitangua: língua portuguesa</i> , 1ª série	126
7.3.1. Volume <i>I: Português: nova geração</i> , 3ª série	127
7.3.4. Considerações sobre o uso do poema nas coleções <i>G, H e I</i>	129
7.4. Poema 4: <i>Trem de ferro</i> , de Manuel Bandeira	131
7.4.1. Volume <i>J: Viver e aprender: português</i> , 3ª série	131
7.4.2. Volume <i>K: Novo ALP: aprendizagem, linguagem e pensamento</i> , 4ª série	132
7.4.3. Volume <i>L: Registrando descobertas: língua portuguesa</i> , 4ª série	133
7.4.4. Considerações sobre o uso do poema nas coleções <i>J, K e L</i>	135
Capítulo 8. Considerações finais: Poemas para quê? Para que poemas?	140
8.1. Para contribuir na formação do leitor literário?	141
8.2. Pela diversidade temática?	142
8.3. Para ajustá-los ao projeto gráfico-editorial?	142
8.4. Por que é fácil escrever poemas?	143
8.5. Para brincar de poesia?	144
8.6. Poemas para quem?	148
Referências bibliográficas	150
Anexos	159

APRESENTAÇÃO

O itinerário da pesquisa

O objeto inicial desta pesquisa, nascida ainda na fase do processo seletivo para ingresso no Mestrado em Educação, era investigar os subsídios teóricos que sustentaram a reformulação curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Intitulado provisoriamente *O texto como unidade de ensino e de estudo: contribuições para uma proposta curricular*, o projeto centrava-se na pergunta-chave “Como construir um currículo que possibilite práticas de letramento em sintonia com as novas diretrizes?”. Para esse fim, o livro didático seria analisado, mas apenas como um dos elementos secundários.

Em 2006, já no Mestrado em Educação, cresceu meu interesse pelo estudo do livro didático, mais especificamente o livro didático de Língua Portuguesa. Dediquei-me a estudar melhor esse objeto para reorientar a pesquisa, e uma das dificuldades iniciais de maior peso foi a definição do *corpus*.

Antes de defini-lo, procurei delimitar histórica e cronologicamente a pesquisa. Optei por tomar como marco inicial o ano de 1985, quando foi criado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Além de ser apontado por alguns pesquisadores como o ano inaugural de implementação de políticas públicas relacionadas ao livro didático, 1985 também foi marcante por se dar a transição entre os sucessivos governos militares e o primeiro governo civil, fato que também trouxe impacto na política pública do livro didático.

Ainda em relação à preocupação com a definição do *corpus* da pesquisa, tive de escolher entre dois produtos distintos, chamados no jargão dos profissionais da área editorial de “livro de mercado” e “livro de governo”. O primeiro representa o livro produzido e comercializado pelas editoras sem a interferência direta de órgãos governamentais e que gozam de maior liberdade quanto a formato, acabamento, número de volumes, metodologia, conteúdo curricular, etc. O “livro de governo”, por sua vez, é o produto de um dos programas governamentais de compra e distribuição de livros escolares — entre os quais se incluem os didáticos e paradidáticos —, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional

do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Enquanto o primeiro tipo de livro tem a concorrência e as relações de mercado como principais reguladores, o segundo apresenta como uma de suas características a necessidade de adequação legal, técnica, didática e pedagógica às exigências definidas nos editais de concorrência pública. Um destina-se à escola particular; o outro, principalmente à escola pública.¹

O impacto que os programas nacionais de livros escolares tiveram, a partir dos anos 1990, tanto no mercado editorial quanto na pesquisa sobre o livro escolar me motivaram a tomar como objeto de pesquisa o “livro de governo”.

No final do primeiro ano do mestrado (2006), surgiu uma oportunidade profissional que contribuiu para a definição de qual segmento de obras do PNLD analisar. Nessa época, concomitantemente às atividades acadêmicas, também integrei uma equipe de profissionais que tinha como objetivo pesquisar e selecionar textos para uma coleção didática de Língua Portuguesa de 1º a 5º anos de um grupo editorial no segmento de didáticos.

Durante pouco mais de quatro meses, percorri bibliotecas, livrarias e sebos, passei horas seguidas na internet em busca dos mais variados textos que pudessem ser utilizados como matéria-prima para a coleção didática.

Na busca pelos textos, deparei-me com toda sorte de obstáculos curriculares, legais, econômicos e gráfico-editoriais. Partindo do pré-requisito de que para ser selecionado o texto deveria ter reconhecida² qualidade estética, ele também deveria adequar-se aos propósitos didáticos da coleção (gênero, tema, extensão); às particularidades de seus leitores (faixa etária dos alunos); às exigências pedagógicas (propostas e diretrizes curriculares); às limitações técnicas (reprodutibilidade de imagens, transporte de suporte, margens, tipologias); à falta de clareza nas relações de direitos autorais (valores proibitivos exigidos por agentes e outros intermediários, briga entre herdeiros, autores vinculados a empresas concorrentes); e às limitações orçamentárias.

¹ Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgão do Ministério da Educação responsável pelo gerenciamento dos programas de livro didático, as obras destinam-se a “alunos de todas as séries da educação básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. Também são beneficiados, por meio do programa do livro didático em Braille, os estudantes cegos ou com deficiência visual, os alunos das escolas de educação especial públicas e das instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas”.

² No caso, reconhecida pelos responsáveis pelo projeto editorial da coleção.

Juntamente com essa importante experiência profissional, vários outros fatores contribuíram para o recorte desta pesquisa. Um deles foi minha participação, desde março de 2006, no grupo de pesquisa Linguagem e Conhecimento, coordenado pela Profa. Dra. Mary Julia Dietzsch, orientadora desta pesquisa. Meu maior interesse nas leituras e discussões foram, nos três anos de convívio, as que se referiam à importância da Literatura na Educação.

Em 2007, durante o Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, tive a oportunidade de conduzir a sessão de comunicações coordenadas que tinha como tema “Livros didáticos: leituras e produções de texto”. Nessa sessão, conheci o projeto Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP-Perfil), apresentado por Clécio Bunzen. Por indicação de Bunzen, consultei na internet o sítio do LDP-Perfil, onde encontrei valiosa contribuição para os rumos desta pesquisa.

Julgo importante expor aqui um dilema de foro íntimo. Ganho meu sustento na área editorial de didáticos há pelo menos onze anos. Por dez anos fui professor de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio na rede pública estadual. E nos últimos três anos estive envolvido nas diversas atividades acadêmicas do curso de Pós-Graduação em Educação. Percebi que os atores desses três campos – o editorial, o da escola pública básica e o da pesquisa acadêmica — alimentam discursos por vezes antagônicos. Ao participar de eventos acadêmicos sobre livros didáticos, presenciei alguns embates acalorados entre defensores e inquisidores do livro didático e fui chamado a tomar parte de um lado e de outro.

Certamente, na centena e meia de páginas seguintes, a voz predominante será a de alguém que tenta distanciar-se da paixão pelo objeto de pesquisa, na busca de conferir cientificidade e credibilidade nos dados e opiniões expostos. Mas não será difícil ouvir nas próximas linhas, velada ou explicitamente, a fala de alguém que também atua entre aqueles que ajudam a dar materialidade a este complexo e controverso objeto a que chamamos livro didático.

INTRODUÇÃO

Em 1993, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão do Ministério da Educação responsável pela condução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), convidou especialistas de diferentes áreas para redigir um documento que servisse como orientação didático-pedagógica na análise de livros escolares de 1ª a 4ª série, de todas as disciplinas. Dos encontros e discussões das equipes que compuseram os Grupos Técnicos de cada área, resultou, um ano depois, *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*, relatório composto por cinco volumes, quatro compreendendo as análises de cada livro do PNLD nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências e um volume principal apresentando uma análise global dos demais livros.

Na apresentação do primeiro volume, a importância do documento é explicada como sendo

[...] um trabalho de importantes consequências por subsidiar os sistemas de ensino e seus professores, com critérios iniciais para a verificação crítica dos livros a serem escolhidos, bem como a montagem do seu próprio processo de avaliação; por incentivar outras formas de análise; por apontar caminhos aos autores e ao setor editorial; por concretizar o ideal sempre defendido pela atual gestão do MEC, da incorporação, nos projetos educacionais, da prática da parceria, do que resulta um empreendimento sempre mais enriquecido.

(Brasil, 1994, p. 8.)

Os membros dos Grupos de Trabalho (GT) de cada disciplina foram recrutados em algumas das principais universidades públicas. Formaram o Grupo de Trabalho de Português Antenor Antônio Gonçalves Filho (Universidade Estadual Paulista), Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello e Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas gerais), Jaqueline Moll (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Luiz Percival Leme Britto (Universidade de Campinas), Leonor Scliar-Cabral (Universidade Federal de Santa Catarina) e Nadja da Costa Ribeiro Moreira (Universidade Federal do Ceará).

Em uma entrevista dada em 1994, Magda Soares fez algumas observações quanto aos textos que compunham os livros didáticos analisados pelo GT de Português:

Nova Escola: O que a senhora encontrou nos didáticos na parte da leitura?

Magda: Em todos eles, as unidades ou lições partem de textos para leitura. A maior parte desses textos são narrativas. A poesia só aparece de vez em quando e, quando isso acontece, é para ensinar alguma coisa de gramática ou de ortografia ou, então, para o menino recitar.

NE: Qual o problema de a maioria dos livros lidar com narrativas?

Magda: Há uma não-preocupação nos didáticos com a questão dos gêneros de texto. Existe a mania de trabalhar quase exclusivamente com as narrativas — escrever histórias, ler histórias. Isso é artificial, porque não corresponde ao tipo de textos que circulam na sociedade.

NE: E quais tipos de textos esses livros deveriam trazer?

Magda: Todos os tipos de textos, se possível. É importante que o aluno se familiarize com diferentes gêneros de texto, como o literário, a correspondência (carta, bilhete, etc.), o texto jornalístico, a história em quadrinhos, a publicidade, regulamentos, instruções, textos teatrais, contas de serviços públicos (água, luz, telefone) e muitos outros, e tenha a oportunidade de conhecer textos escritos em linguagem formal e também na coloquial. [...]

(*Nova Escola*, 1994, p.22.)

Em 1996, seguindo as diretrizes apontadas em *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*, o MEC implementou a avaliação pedagógica dos livros didáticos adquiridos pelo PNLD. Os critérios de análise e classificação foram delegados a quatro comissões de especialistas: Alfabetização e Português; Matemática; Ciências; Estudos Sociais. O resultado da avaliação e seus critérios foram publicados nesse mesmo ano, de forma resumida, no volume único do *Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries*. A partir de então, instituíam-se os critérios para avaliar *sistemática e continuamente* (Batista, 2003, p. 27) o livro didático, critérios que, ao longo dos anos, interferiram diretamente no formato e nos conteúdos dos livros escolares brasileiros.

Em 2002, passados oito anos, Magda Becker Soares concedeu outra entrevista a respeito do livro didático de Português. Sobre os textos selecionados nos livros didáticos, constatou um perfil distinto daquele que ela mesma apontara em 1994:

Salto: No caso dos diferentes tipos de textos que são abordados e que estão incluídos dentro do livro didático é importante que esses textos respeitem os diferentes “falares”, as diferentes características regionais do país?

Magda Soares: (...) É recente a entrada, tanto no livro didático, quanto na aula de Português, de outros gêneros e de outros tipos de texto, o que era necessário, é necessário, porque as práticas sociais são variadas. É preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos gêneros de textos. Daí a

entrada de textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a charge, etc. — a entrada de todos esses gêneros no livro de Português. O que tem ocorrido, no meu entender, é que essa invasão está um pouco violenta demais, talvez excessiva demais, em prejuízo do texto literário. Porque o texto literário está se tornando cada vez mais ausente dos livros didáticos de Português. Por causa do critério que devem estar na aula aqueles tipos de texto que circulam mais intensamente na sociedade. Mas é preciso pensar no outro lado da questão, cabe à escola também suprir aquilo que não circula intensamente na sociedade e que é importante que o indivíduo conheça e, preferencialmente, aprenda a gostar dos textos literários. Que é o caso do texto literário, a prosa literária, o poema, etc.

(Brasil, 2002.)

A meu ver, as duas transcrições das entrevistas, separadas por poucos anos, mas com diagnósticos bastante distintos, dizem muito sobre a mudança do perfil do livro didático ocasionada com a introdução, em 1996, da avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD. A entrevistada é referência nacional em questões relacionadas ao ensino de língua materna, foi coordenadora de área na avaliação de obras inscritas no PNLD (1998)³ e, atualmente, é autora de coleção didática que circula nas escolas públicas e privadas. O depoimento de Soares reforça a observação de outros pesquisadores que identificam no livro didático uma presença crescente de gêneros que circulam em diversas esferas de atividades humanas, espaço que já fora monopólio de gêneros literários.

Este trabalho de Mestrado terá como objeto de pesquisa os principais fatores implicados na escolha de textos nos livros didáticos, mais especificamente das coleções didáticas de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental aprovadas no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries) e, numa segunda etapa, observar o espaço do texto literário em alguns volumes aprovados.

Como apontado por Soares e por outros autores mencionados nas páginas seguintes, o textos selecionados para os livros didáticos de Língua Portuguesa foram, por muito tempo, essencialmente os da esfera literária. Hoje, no livro didático de Língua Portuguesa o texto literário convive com outros de diferentes esferas da vida humana, como o trabalho, a família, a religião, a publicidade. E o conceito de texto ora se choca, ora se complementa com outros conceitos: discurso, gênero, tipo.

³ BRASIL. *Guia do livro didático 1998*. Brasília: MEC, 1998.

Para investigar qual o espaço do texto literário nas coleções didáticas aprovadas no PNLD 2007, analisarei, inicialmente, informações gerais sobre a base textual das 37 coleções aprovadas no PNLD 2007. Essa análise terá como *corpus* uma planilha do projeto “Livro didático de língua portuguesa LDP-Perfil”.

Com essas informações preliminares, selecionarei alguns volumes (cada coleção didática do PNLD 2007 é composta de 4 volumes, um para cada série) de diferentes coleções e pesquisarei o uso que foi feito nesses volumes de um gênero literário específico: o poema.

Em linhas gerais, os *corpora* desta pesquisa são de duas espécies, em função dos diferentes propósitos.

I) Para analisar tendências quanto a textos e autores presentes nas coleções aprovadas no PNLD 2007 serão utilizadas as informações constantes em arquivos digitais do LDP-Perfil, referentes a coleções didáticas do PNLD de 1ª a 4ª séries. Essas informações serão denominadas de forma genérica, neste trabalho, como Banco de Dados Perfil. Trata-se de:

- a) gráficos comparativos que apontam séries históricas nos PNLD 1997, 2001, 2004 e 2007;
- b) planilha contendo dados sobre as 37 coleções de Português aprovadas no PNLD.

O propósito desses dados é verificar, do ponto de vista quantitativo, quais gêneros textuais predominam em cada uma das séries. Também serão verificados, entre os diferentes gêneros textuais, os autores mais utilizados pelas coleções didáticas aprovadas no PNLD 2007.

II) Outra espécie de *corpus* será constituída por volumes (livros) impressos de diferentes coleções didáticas. Esse *corpus* será utilizado com duas finalidades:

- a) cotejar versões consumíveis e não-consumíveis de um mesmo volume. Para tal finalidade, serão apresentadas duas versões de volumes de cinco coleções didáticas.

Esse cotejo possibilitará apontar semelhanças e diferenças entre dois tipos de circulação nas escolas brasileiras: o livro consumível ou de mercado, utilizados principalmente pelas escolas particulares, e o livro não-consumível ou de governo, utilizado pelos alunos de escolas abrangidas pelo PNLD.

- b) analisar como foram apresentados e explorados, nos livros do PNLD 2007, quatro poemas de diferentes autores: *A bailarina*, de Cecília Meireles; *Convite*, de José Paulo Paes; *Nome da gente*, de Pedro Bandeira; e *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira. A observação do uso de cada um desses poemas será feita em três volumes de diferentes coleções didáticas.

A análise procurará apontar que espaço e que tratamento é dado a um gênero literário específico — o poema — em meio a livros caracterizados justamente pela grande diversidade de gêneros textuais

Maior detalhamento dos critérios adotados para a seleção dos volumes e dos poemas, bem como as justificativas que levaram à escolha do poema como gênero aferidor de como os textos literários foram abordados nas coleções aprovadas serão especificados em capítulos específicos.

0.1.O processo civilizatório pela leitura: homens e livros (didáticos)?

O projeto de independência política do Brasil apoiou-se sobre a formação de uma elite cultural nacional que, por inspiração europeia, favorecia o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais.

Analisando os primeiros livros publicados no Brasil pela então recém-criada Imprensa Régia,⁴ Lajolo e Zilbermam (1991, p.130) identificam duas linhas editoriais. A primeira compreendia obras da literatura nacional e estrangeira, enquanto que a segunda, mais utilitária, compreendia obras que cumpriam um papel educativo e sob medida para os propósitos do governo. As autoras explicam que nossa história editorial já nascia assim sob o signo da *aliança livros-escola*.

Dada essa proximidade precoce e duradoura entre a produção de livros e a escola, a máxima lobatiana⁵ bem que poderia ser reelaborada: “*Um país se faz com homens e livros didáticos*”. Desde a instalação oficial da tipografia no Brasil até as primeiras décadas do Brasil republicano, o país contava com um minguado público leitor, tendo em vista as altas taxas de analfabetismo da população do Brasil. Mesmo existindo uma pequena produção de autores nacionais, as casas editoriais ocupavam-se principalmente de importar e distribuir obras estrangeiras. Por sua vez, no início do século XX, a pequena produção de livros de autores brasileiros era composta quase que exclusivamente de livros didáticos e de obras sobre a legislação brasileira (Hallewell, 1985, p.235).

⁴ Em 13 de maio de 1808, com a assinatura, por D. João, do Decreto de Criação da Imprensa Régia (Martins, 2002, p. 306). Nessa mesma obra, o autor (p. 299-306) relaciona diversas fontes que argumentam ter existido imprensa no Brasil antes dessa data: 1634 (Sérgio Macedo); 1706 (Antonio Joaquim de Melo, Pereira da Costa, Alfredo de Carvalho e Muniz Tavares); 1747 (Sérgio Buarque de Holanda); 1752 (Ribeiro dos Santos).

⁵ LOBATO, Monteiro. *América*. São Paulo: Brasiliense, 1946. p. 45.

Outras fontes relatam esse peso constante do livro didático na produção editorial brasileira. Por exemplo, ao analisar documentos da segunda metade do século XIX, Bittencourt (1993, p. 106) é incisiva:

A importância comercial do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como “a carne” da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou “científicos”, que corresponderiam aos “ossos”. A publicação de um romance ou qualquer obra de ficção, principalmente de autor desconhecido, era um risco maior do que o livro escolar que, depois de aprovado pelas autoridades educacionais, possuía público cativo e compulsório. [...]

Segundo a autora, para atingir uma sociedade que se iniciava no mundo da leitura, muitos autores importantes se utilizaram do *status* privilegiado do livro didático para levar seu trabalhos para todo o Brasil.

Dos muitos autores renomados — em sua época ou posteriormente —, destacou-se Monteiro Lobato. Com a criação de sua própria editora, Lobato mostrou a faceta de um editor moderno (Bignoto, 2007), investindo em equipamentos, na inovação gráfica das obras, na divulgação das obras impressas por sua editora, na aproximação com autoridades educacionais e no pagamento de direitos autorais. No início dos anos 1920, o catálogo da Monteiro Lobato & Cia. reunia obras literárias de diferentes gêneros e orientações estéticas, livros didáticos, científicos, técnicos e infantis, sendo que a produção de didáticos se destacava.

Em um período recente da história republicana brasileira, mais especificamente no processo de redemocratização⁶, o ideal lobatiano de investir na produção editorial com fins de, pela leitura, construir uma nação desenvolvida, foi incorporado às políticas públicas de educação com a criação de ambiciosos programas de compra e distribuição de livros escolares: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985; o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), e o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), em 2007.

Ao informar a abertura de edital para o PNBE 2008, o comunicado da Assessoria de Comunicação do FNDE a respeito do PNBE faz alusão explícita a Lobato:

“Um país se faz com homens e livros”. A máxima de Monteiro Lobato, ícone da literatura infanto-juvenil brasileira, reflete os objetivos preconizados pelo Programa

⁶ Período marcado pela campanha Diretas-Já e pelo primeiro governo civil, ainda que eleito indiretamente, autodenominado Nova República.

Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): incentivar o hábito de leitura e fomentar o acesso à cultura e à informação de alunos, professores e cidadãos.

(Brasil, 2008.)

0.2. Livro didático e educação: dimensão sócio-política

Esta pesquisa também tem como objeto de análise um dos produtos desta política pública de investimento como um caminho para melhoria da qualidade de educação pública no país: o livro didático. Mais especificamente, será analisado aqui o modelo de livro didático de Língua Portuguesa do PNLD voltado às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista sócio-histórico, esse modelo definiu-se como a confluência, não necessariamente harmoniosa, de diferentes fatores de ordem política, educacional e econômica e esteve sob impacto da Constituição Brasileira de 1988 que, no plano educacional, inspirou o reconhecimento de um ensino plural, que concebesse como positivos a diversidade de nossa população e o respeito aos direitos humanos, delineado pelo Programa Nacional dos Direitos Humanos (1996). Das inúmeras regulamentações legais imediatamente posteriores à promulgação da nova Constituição, uma diz respeito diretamente à reorganização do sistema educacional brasileiro: a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Nosso país, sob impacto da reordenação mundial da economia globalizada, contou com ventos neoliberais que também sopraram na educação brasileira. Entre os principais reflexos neoliberais, contam-se, a vinculação de investimentos na educação condicionados à obtenção de índices avaliativos e a consolidação de legislação internacional sobre propriedade intelectual.

Na esfera educacional, a implementação dos programas do livro escolar contribuiu para consolidar novas propostas didático-pedagógicas, cujo principal marco foi a publicação dos documentos conhecidos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E, segundo Beisiegel (2000), o PNLD foi o principal instrumento encontrado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF-MEC) para a implementação dos PCN.

Os programas nacionais de livro didático, caracterizados até então pela descontinuidade (Freitag et al, 1987), foram assumidos como carro-chefe da política educacional das duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso e, mesmo tendo sido sucedido por uma força política que contestou suas diretrizes sociais, esses programas tiveram continuidade nas duas gestões seguintes de Luiz Inácio Lula da Silva.

0.3. Leitura e livro didático

A escola é um espaço privilegiado de oferta e acesso às práticas de leitura. Levando-se em conta a grande concentração de renda das classes sociais mais abastadas, fenômeno social que implica também a concentração do consumo de capital cultural — incluindo-se aí a leitura de livros, jornais e revistas —, para parcela significativa da massa de estudantes a escola pode representar o único espaço em que é possibilitado o acesso à leitura sistemática. Tal ponto de vista é encontrado em alguns destacados pesquisadores do livro didático.

Uma constatação bastante relevante é a de que os autores e editores brasileiros selecionam textos de qualidade (...) para compor os livros. Isso é importante especialmente se considerarmos que, muitas vezes, o livro didático é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, são fundamentais para o seu processo de letramento;

(Rojo; Batista, 2003, p.15)

A escassez de leituras e a dificuldade de estabelecer práticas de leitura entre os jovens também aparecem associadas a fatores socioeconômicos:

Motivos que explicam a relação de nossos estudantes com a leitura, principalmente a de textos literários, não faltam. Entre outros, fatores socioeconômicos, como, por exemplo, o alto preço dos livros, dificuldades de aquisição devido à escassa circulação de livros em algumas regiões restringem os materiais de leitura. Esses fatores fazem com que muitos estudantes em nosso país, às vezes, só tenham acesso ao texto literário pela via do livro didático. Isso para não sermos mais dramáticos ao afirmar que, em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a qualquer tipo de texto (...).

(Cafiero; Corrêa, 2003. p. 278)

Mesmo levando-se em conta o cenário exposto de penúria da leitura, e a importância do livro didático de Língua Portuguesa como uma das poucas ofertas de leitura a parte significativa dos alunos do Ensino Fundamental, o livro didático ainda é um objeto pouco conhecido e segue desprestigiado:

O pequeno valor social atribuído ao livro didático não justifica, porém, a pouca atenção a ele dada. (...) Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. É preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência

para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país.

(Batista, 1999, p. 231).

Depreende-se, da colocação desses pesquisadores, que a importância do livro didático como principal e, às vezes, única fonte de textos e de leitura sistematizada para parte significativa dos alunos brasileiros deve-se, sobretudo, a fatores estruturais característicos de nosso país, mas que, apesar sua larga utilização, não é objeto privilegiado de pesquisas sobre educação, ao menos até o final da década passada.

O Governo Federal reforça esse papel do livro didático como principal fonte de leitura, em diferentes textos institucionais:

O conjunto de textos que um LDP apresenta é um instrumento privilegiado — infelizmente, às vezes único — de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo.

(Brasil, 2005.)

O LD, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente único) do acesso da *criança popular* [itálico no original] à leitura e à cultura letrada. (...) Em sua maioria oriundos de camadas populares, nossos meninos e meninas fazem parte de uma cultura que a escola vem desconhecendo e, em muitos casos, negando.

(Brasil, 2006.)

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita.

Portanto, é imprescindível que **a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade o mais possível representativa dos textos em circulação social** [negrito no original].

(Brasil, 2006a.)

Os trechos selecionados, extraídos de documentos recentes do governo, indicam dois aspectos do discurso governamental. Primeiro, aponta a escassez de material de leitura faz com que o livro didático seja uma das raras fontes de material textual para o público escolar mais desfavorecido. Segundo, que diante desse quadro, o governo deposita no livro didático a expectativa de suprir a carência de objetos de leitura com uma seleção de textos diversificados e de qualidade a um público que não teria como suprir essa carência por outro caminho.

Chegar a essa qualidade e diversidade seria o desafio proposto a autores, editores e demais envolvidos na elaboração de livros didáticos, sobretudo de Língua Portuguesa. Embora a leitura e outras práticas de letramento estejam presentes em todos componentes curriculares — principalmente nas aulas de 1ª a 4ª série, ministradas por professores polivalentes — é às aulas de Língua Portuguesa que a escola delega a maior responsabilidade de cumprir esse papel.

Em busca dessa qualidade, os órgãos governamentais responsáveis pela política dos livros didáticos vêm recorrendo (ao menos desde a implantação da avaliação pedagógica das obras inscritas) às universidades para recrutar profissionais que definam critérios objetivos para serem aplicados na avaliação e seleção de obras de qualidade. Esses profissionais, por sua vez, têm levado a suas respectivas instituições uma bagagem de informações levantadas nos processos de avaliação de obras e fomentando pesquisas sobre o livro didático.

0.4. A sequência adotada nesta pesquisa

Estruturei este trabalho em oito capítulos, com temáticas e finalidades distintas.

O Capítulo 1 tem como propósito apresentar o complexo objeto cultural que é o livro didático e, mais especificamente, o livro didático de Português e como ele adquiriu a atual configuração. Serão cotejados o livro consumível e o não-consumível, no levantamento de semelhanças e diferenças entre esses dois produtos em circulação nas escolas do país.

Situar historicamente o livro didático no cenário brasileiro é o objetivo do Capítulo 2. Nele, serão mencionados os documentos legais que visaram instituir no Brasil uma política pública para o livro didático até a criação e implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos moldes atuais. Serão detalhadas as características e etapas do PNLD 2007 e o impacto do PNLD tanto no mercado editorial quanto na pesquisa acadêmica voltada ao livro didático.

O estado da arte da pesquisa sobre o livro didático no contexto nacional é o proposto do Capítulo 3. O enfoque será na pesquisa contemporânea do livro didático de Português, o perfil dos estudos sobre esse tema e o impacto que a instituição da avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD vem tendo na pesquisa do livro didático também serão tratados.

No Capítulo 4 a ênfase será a abordagem de alguns conceitos-chave trazidos ao cenário educacional brasileiro por influência de autores vinculados ao sócio-interacionismo. Serão apresentadas as idéias principais de Vygotsky e Bakhtin transpostas para a esfera

pedagógica pelos pesquisadores da chamada Escola de Genebra, com destaque para Jean-Paul Bronckart. Serão relacionados e definidos, na perspectiva sócio-interacionista, os conceitos de texto, gênero textual e tipo de texto. Saindo dessa, serão apresentadas algumas concepções de leitura, dada a importância do termo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tratar de alguns fatores implicados na seleção de textos para obras didáticas do PNLD será o assunto do Capítulo 5. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Editais PNLD 2007* serão apresentados como documentos norteadores da seleção textual por parte de autores das coleções didáticas. A necessidade de adequar os textos ao projeto gráfico-editorial, questões referentes a direito autoral e papel dos atores responsáveis pela mediação editorial também serão apresentados como fatores que determinam a escolha de textos.

O Capítulo 6 procurará explicitar a metodologia adotada para extrair dados sobre o material textual disponíveis no Banco de Dados LDP-Perfil. Nesse capítulo também serão apresentadas as justificativas de escolha de quatro poemas como índice da exploração do texto literário no livro didático de Português, bem como serão detalhados os critérios para escolha das coleções didáticas analisadas nesta pesquisa.

No capítulo 7 será verificado o uso que se fez de quatro poemas em doze coleções didáticas distintas. Entre as características observadas no uso que se fez dos poemas serão destacados: as características dos poemas escolhidos; o perfil das atividades propostas nos livros; o respeito à integridade dos textos originais; a hierarquia ocupada pelos poemas nos livros; a relação entre poema e ilustração; e o uso de recursos gráficos e sua interferência na leitura. No fechamento do capítulo serão apontadas semelhanças e particularidades de cada volume no tratamento dado aos poemas.

As considerações finais estarão reservadas ao Capítulo 8. Nele, serão levantadas algumas hipóteses que justifiquem a larga presença de poemas nas coleções didáticas do PNLD 2007: a importância do texto literário na formação do leitor; a presença de marcas de oralidade nos poemas; a adequação do poema a aspectos editoriais; e a dimensão lúdica da linguagem poética.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Duas das principais manifestações da intervenção do poder público no campo educacional se fazem, segundo Chopin (1998, p. 169), através do currículo e dos livros didáticos, uma materialização das propostas curriculares. Também são, na visão do autor Chopin, “poderosas ferramentas de unificação — até mesmo de uniformização — nacional, linguística, cultural e ideológica”. Com investimento abundante de capitais e com desenvolvimento técnico, alcançam-se tiragens volumosas, capazes de atingir a clientela escolar. Por estes e outros motivos os governos não abrem mão de exercer seu controle sobre a massa editorial de didáticos, ainda que, como no caso brasileiro, esse controle se dê em nome de motivos científicos e pedagógicos.

Categorizar o que é esse objeto nomeado livro didático não é tarefa das mais fáceis, já que as diversas categorias as quais pode se prender são variáveis e instáveis. Dentre os fatores que caracterizam esse caráter de mutabilidade e instabilidade, podem ser elencados alguns dos apontados por Batista (1999):

- a) a heterogeneidade dos suportes dos impressos que circulam na escola;
- b) a variedade dos meios empregados para a reprodução dos impressos, aumentada substancialmente as novas tecnologias;
- c) a variação no processo de produção, que inclui tanto os livros destinados preferencialmente à escola quanto os utilizados pela escola, ainda que não tenham sido elaborados pensando-se prioritariamente no público escolar;
- d) a diversidade de leitura e utilização que se faz do livro no espaço escolar em diferentes tempos e espaços.

Em vez de situar o livro didático em alguma categorização prévia, o caminho que utilizarei para especificar esse objeto de pesquisa será a sua descrição.

Assim, o livro didático aqui analisado é, primeiramente, um *livro escolar*, assim definido por ter sido elaborado *para* o espaço escolar e as implicações de tal destino.

A segunda característica importante do objeto aqui estudado é ter sido concebido em função do tempo escolar. Em sentido mais amplo, o livro faz parte de uma coleção didática

que abrange toda a duração do ciclo de estudos. No caso específico do PNLD 2007⁷, o ciclo é de 4 anos, com a possibilidade de ser estendido para 5, no caso de utilização de livro de alfabetização. O tempo de cada ano letivo será contemplado por um volume.

A relação entre o tempo escolar pode ser compreendida em escala menor: semestre, trimestre, bimestre, dias letivos. Para ajustar a esse tempo, cada volume é subdividido em unidades e/ou capítulos.

Ajustar-se aos conteúdos curriculares e a uma concepção oficial de ensino cronológica e historicamente marcadas é a terceira característica. A seleção dos conteúdos e a sequência como esses conteúdos são apresentados distinguem o livro didático em estudo de outros datados de outros tempos didáticos, outros tempos políticos.

Como quarta e principal característica do livro didático em análise é uma certa inversão de mão em relação às três características anteriormente citadas. Em vez de o livro ajustar-se à escola, sua funcionalidade acaba sugerindo que a escola se ajuste ao tempo, currículo e concepção do livro.

1.1. O livro didático de Português

No livro didático de Português contemporâneo das diferentes séries/anos da Educação Básica há o encontro de material textual de duas origens. O primeiro é constituído pela coletânea⁸, os textos *colhidos em toda parte*, isto é, os objetos de leitura propriamente ditos. Englobam tanto os textos autênticos — que circulam em seus suportes originais em diferentes campos do conhecimento humano — quanto os não-autênticos — criados pelo(s) autor(es) do livro didático com o único propósito de serem incluídos na coletânea. Os textos da coletânea podem ter autoria definida (explicitada), como os textos originários da esfera literária, ou não, como, por exemplo, os relacionados à esfera quotidiana, como bilhete, receita e cantigas populares de domínio público. Outro material é aquele constituído pelos textos do(s) autor(es) do próprio livro didático ou, ao menos, atribuído a esse(s) autor(es). Incluem apresentações, notas, resumos, etc. A parte mais visível desse material são as definições conceituais e as atividades desenvolvidas a partir da coletânea.

⁷ As coleções aprovadas no PNLD 2007 destinaram-se aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ainda na perspectiva de 8 anos.

⁸ Originária do latim *collectanèa, órum* 'apontamentos ou extratos colhidos de vários livros', neutro substantivado do adjetivo *collectanèus, a, um* 'reunido, colhido de todas as partes', do radical de *collectum*, supino de *colligère* 'reunir, juntar'; forma histórica (1572) *collectanea*. In: *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Cd-rom para Windows.

Para a organização desse material textual é necessário, ainda, material pré-textual (textos das capas, folho de rosto, expediente, etc.) e pós-textual (referência bibliográfica, glossário, etc.), além de todo o material iconográfico (visual).

Essa estrutura originou-se da junção, em uma mesma obra, da *gramática* com a *antologia*. Soares (1998, p.55) localiza essa junção nos anos 1950:

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.

1.2. A expansão do livro didático

No final dos anos 1960 e início dos 1970, o Brasil experimentava um relativo crescimento econômico — o chamado *milagre brasileiro* — e grande aumento populacional nos centros urbanos, tudo isso em um ambiente político de restrição às garantias e aos direitos individuais. Com forte controle governamental na educação, a orientação escolanovista foi cedendo espaço para uma educação tecnicista, adotada pelo regime militar como forma de adequar o ensino à orientação político-econômica oficial.

O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção da aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação, etc., inclusive a programação de livros didáticos).

(Libâneo, 1985, p. 29-30.)

Os dois marcos legais do modelo tecnicista na educação brasileira foram a lei 5.540/68, que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, e a lei 5.692/71, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”, esta última conhecida como segunda Lei de Diretrizes e Bases.

Com o financiamento estrangeiro, majoritariamente dos Estados Unidos, a indústria brasileira teve destacado crescimento, importando equipamentos para atender à demanda. A indústria editorial acompanhou o crescimento industrial geral e aumentou consideravelmente suas tiragens, com destaque para o setor de livros escolares.

Até princípios da década de [19]70 a publicação de livros didáticos também era muito sedutora por causa das grandes tiragens, as maiores do mundo não-comunista (...).

Enquanto os livros escolares americanos e alemães vendiam edições de 150.000 exemplares, e os da França e do Reino Unido edições de cerca de 100.000 exemplares, a regra no Brasil eram tiragens de 200.000 exemplares no caso de livros didáticos para o secundário e de 300.000 ou mais para o primário.

(Hallewell, 1985, p.589.)

Em relação ao ensino de Português, o tecnicismo teve um marco simbólico, que foi a mudança do nome da disciplina para Comunicação e Expressão, conferindo um caráter modernizante com referência à tecnologia dos meios de comunicação de massas, como observa Razzini (2000, p. 112):

Conforme os objetivos gerais do núcleo-comum, traçados no Parecer 853/71, a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa (visível desde o seu novo título “comunicação e expressão”), deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e do escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da “Cultura Brasileira”.

Além da nova denominação, a pesquisadora aponta que a disciplina recebia também um redirecionamento

Considerando os objetivos da língua portuguesa e sua apresentação nos dois níveis de ensino, nos deparamos com o ensino progressivo de português, que partia do “saber linguístico prévio” para as “sistematizações gramaticais”, no primeiro grau, através de “textos em articulação com outras matérias”, os quais conduziram, no 2º grau, a uma “compreensão e apreciação” de nossa cultura, expressa pela literatura brasileira e por “nossos valores típicos”.

(Razzini, 2000, p. 112).

Nessa confluência de fatores políticos e educacionais, o livro didático de Português adquire suas principais características como produto gráfico-editorial e como estratégia governamental de expandir a educação ao grande contingente de alunos da rede pública. Consolida-se, assim, o modelo de livro em que se mesclam a gramática e a antologia escolares.

1.3. Livro consumível e livro não-consumível

Expus na Introdução que “livro de mercado” e “livro de governo” são denominações correntes no jargão editorial para indicar produtos didáticos distintos. A primeira se refere ao livro didático voltado principalmente aos alunos de escolas particulares e o segundo principalmente aos alunos de escolas públicas. Também mencionei que o “livro de mercado”

tem maior liberdade quanto a opções materiais (formato, acabamento, número de páginas, encartes, número de volumes), metodológicas, didáticas, curriculares, etc. O principal regulador desse tipo de livro é o próprio mercado, constituído pelas escolas particulares de todo o país. A aquisição se faz mediante a compra na própria escola ou, através do sistema de “lista de livros”, em livrarias e outros estabelecimentos comerciais. Em geral, o “livro de mercado” é concebido para ser utilizado uma única vez ao longo do ano letivo e traz espaços para que o aluno resolva exercícios, produza textos, faça anotações diversas. Por tais características também é chamado de livro consumível.

Consolidado junto com os dois maiores programas governamentais de livros didáticos — PNLD e PNLEM —, o “livro de governo” está sujeito a determinações rígidas quanto a aspectos materiais e seus conteúdos são controlados e avaliados por especialistas ligados a algumas das principais universidades brasileiras. Em termos gerais, esse livro deve estar em consonância com o que o Estado entende ser um livro didático adequado a uma clientela formada principalmente por alunos de escolas. Esse “livro de governo” é comprado das editoras por um órgão do governo, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), subordinado ao Ministério da Educação (MEC), e repassado a órgãos estaduais, distritais ou municipais e distribuído gratuitamente ao aluno. Com exceção da 1ª série⁹, deve ser reaproveitado por três anos, por isso não há espaço para que o aluno escreva diretamente nesse livro, sendo, assim, também chamado de livro não-consumível.

Uma característica observada nas edições do PNLD pelos pesquisadores (Batista, 2003; Rojo, 2007; Cassiano, 2007) é a concentração dos títulos aprovados nas mãos de um número reduzido de grupos editoriais. Um dos motivos dessa concentração se deve ao alto grau de especialização técnico-editorial e ao pesado custo necessários para a elaboração de uma nova coleção didática. Assim, a adaptação de uma coleção consumível e sua transformação em material não-consumível é uma estratégia empregada pelas editoras como forma de ter, a custo menor, um mesmo material, com as devidas mudanças, concorrendo em dois segmentos distintos.¹⁰ O caminho contrário, isto é, a transformação de uma edição não-consumível em consumível, também se constata como opção editorial.

Em que esses dois produtos, o livro didático consumível e o não-consumível, de fato se distinguem e se aproximam, no caso específico de livros didáticos de Português destinados às séries iniciais?

⁹ Ressalte-se que o PNLD 2007 é válido para o triênio 2007-2009.

¹⁰ O Edital PNLD 2007 trazia entre os itens exclusão a determinação de que “**3.1.** (...) serão excluídas as obras didáticas que apresentarem as seguintes características: (...) **3.1.4.** livros consumíveis convertidos em não-consumíveis”, sem, contudo, especificar o que seria um livro “convertido”.

No PNLD 2007 foram aprovadas 37 coleções didáticas de Português, cada uma contendo 4 livros, um para cada série¹¹. Em uma consulta aos sítios das editoras e de grandes livrarias brasileiras, constatei que em janeiro de 2008 estavam sendo comercializadas 31 coleções didáticas com mesmo título que o das aprovadas no PNLD 2007. Isto significa que, em 2008, 84% das coleções didáticas do PNLD também foram utilizadas em versões comerciais. Esse fato permitiu que fossem cotejadas duas versões — consumível e não-consumível, “de mercado” e “de governo” — de um mesmo título.

Por sugestão de profissionais da área, escolhi duas coleções didáticas de Português que, no segmento de didáticos voltados às séries iniciais, estiveram entre os mais vendidos em 2006. Os dados relativos às vendas aos quais tive acesso eram de circulação restrita e como não tive autorização para reproduzi-los, não constam deste trabalho.

As versões para o PNLD 2007 dessas coleções estiveram entre as mais adotadas, conforme dados do FNDE divulgados pela Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale)¹². Uma terceira coleção foi escolhida por ter sido produzida por uma empresa que não fazia parte dos grandes grupos editoriais de livros didáticos.

1.3.1. Coleção I: *Projeto Pitangüá*

Essa coleção marcou a primeira participação do grupo espanhol Santillana no mercado editorial brasileira. Também marcou uma inovação no mercado de livros didáticos por ser uma obra considerada coletiva: foi desenvolvida por uma equipe de editores com a colaboração de professores de Português.

Foram localizadas duas edições consumíveis. A 1ª é de 2002; a 2ª, de 2005. Entre elas há algumas semelhanças, como o acabamento (espiralado), a identidade visual (tipo de letra, vinhetas, quadros), a organização de cada volume em nove unidades temáticas, a metodologia adotada na coleção, o perfil de algumas seções e a preocupação em oferecer uma variedade e diversidade de gêneros textuais

As diferenças entre as duas edições são sensíveis. Na 1ª havia, ao final de cada volume, há material complementar em preto-e-branco, constituído por “Fichas” trazendo exercícios com ênfase na ortografia, e “Anexos”, trazendo listas e quadros de classes e flexões de palavras. Na 2ª edição o material inserido no final de cada volume é colorido e mais

¹¹ Não incluídos aí os chamados livros de alfabetização, que não fazem parte, obrigatoriamente, das coleções didáticas de 1ª a 4ª série.

¹² Dados disponíveis em: <http://abrale.com.br/frameset.htm> Acesso em: 22 nov. 2007.

diversificado: “Trabalho com dicionário”; “Anexos” (morfologia); “Textos suplementares”; e “Jogos”, alguns em papel de maior gramatura para que possam ser destacados e utilizados como cartela, ficha, cartas, caixas, etc. Permanece a organização de cada volume em 9 unidades, mas há mudanças na sequência e nos títulos das unidades.

As duas diferenças mais significativas se referem às capas e à seleção de textos. Na 2ª edição permanece a preocupação com a diversidade com tipos e gêneros. A seleção, contudo, é outra.

Segundo dados da ficha catalográfica, a coleção aprovada no PNLD 2007 é de 2005. Ela se aproxima bastante da 2ª edição da versão consumível, a começar pela capa. Os volumes também são divididos em 9 unidades, mas os temas não são os mesmos e aqueles que foram mantidos, aparecem em uma outra sequência.

Do ponto de vista gráfico-visual, a edição do PNLD tem elementos que se aproximam tanto da 1ª edição consumível (tipos de letra, vinhetas, recuos) quanto da 2ª edição consumível (aproveitamento de ilustrações).

Por força do Edital, a edição PNLD não traz espaços para que o aluno responda às atividades, a lombada é colada (e não espiralada) e não há, no final dos volumes (exceto 1ª série) encartes e anexos.

No que se refere à seleção de textos, alguns da 2ª edição consumível são os mesmos da edição do PNLD. Os exercícios, mesmo quando os textos são iguais nas duas versões, não são os mesmos.

Ainda que apenas poucos textos tenham sido mantidos na 2ª edição consumível e na versão não-consumível, em ambas a diversidade e variedade de gêneros e tipos foi mantida.

1.3.2. Coleção II: *Português: linguagens*

Os autores da coleção já haviam se firmado, com o título *Português: linguagens*, como os que mais venderam livros didáticos no Ensino Médio (*Época*, 2007) e também se firmaram como autores do segmento de didáticos de Português de 5ª a 8ª. No PNLD 2007, os autores estenderam sua produção, adotando a mesma marca fantasia, às obras de 1ª a 4ª séries.

A 1ª edição consumível dessa coleção é de 2002, ao passo que a edição não-consumível é datada de 2004. Cotejando-se o sumário de ambas as versões constatei que os textos selecionados e os títulos das unidades, capítulos e seções são os mesmos, variando apenas a numeração de página entre uma e outra.

A apresentação gráfico-visual de ambas as versões é muito próxima. A 1ª edição consumível tem acabamento espiralado, ao passo que a não-consumível, como todas as demais coleções do PNLD, utiliza lombada costurada e colada. As capas também são muito próximas, diferenciadas apenas em alguns detalhes secundários.

Salvo na 1ª série, os volumes das coleções do PNLD são não consumíveis, daí a necessidade de os editores de *Português: linguagens* terem de fazer algumas adaptações nas páginas em que há exercícios. Comparando os volumes da 3ª série, por exemplo, observei que, tanto na edição consumível quanto na não-consumível, há na página 12 a seção “Lendo imagem”, que traz a reprodução de *O passeio*, pintura de Norman Rockwell. Na edição não-consumível, os 9 exercícios referentes à pintura estão em página única (13), ao passo que os 9 exercícios estão distribuídos em duas páginas (13 e 14).

A diferença de tamanhos ocupados pelos exercícios deve-se ao fato que na edição consumível há espaço para o aluno responder diretamente no livro. A ausência de espaço para resposta exige algumas adaptações também no texto de algumas questões, como se observa com o cotejo da questão 5 das duas versões.

O “Manual do Professor”, anexo na parte final de cada volume, é o mesmo, inclusive quanto à numeração de páginas, nas duas versões.

A 2ª edição consumível é de 2006. Em relação à edição consumível há diferenças quanto ao projeto gráfico, a começar pelas capas de cada volume. Além da diferença visual, a 2ª edição consumível traz a nova denominação para as séries/anos iniciais advinda da adoção do fundamental de 9 anos: 1ª série/ 2º ano; 2ª série/ 3º ano; 3ª série/ 4º ano; 4ª série/ 5º ano.

A estrutura em unidades, capítulos e seções foi mantida, ainda que apareçam denominações diferentes. No cotejo dos sumários, percebi poucos textos em comum entre as duas versões, ainda que a diversidade e variedade de gêneros e tipos se mantenham.

Na 2ª edição foram acrescentados encartes coloridos em papel de maior gramatura, como alfabeto móvel, tabelas, fichas, cartas e tabuleiros, para ser destacado pelo aluno.

O manual do professor da 2ª edição consumível tem poucas diferenças em relação à edição não-consumível. Elas dizem respeito à diagramação (tipo de letra, entrelinha, etc.) e, no que se refere à redação, diferem quanto às menções de numeração de páginas.

1.3.3. Coleção III: *Português: nova geração*

A coleção foi uma das poucas que não foram elaboradas pelos grupos editoriais maiores ou mais tradicionais com títulos aprovados no PNLD 2007. Juntos, esses grupos

maiores (Saraiva/Atual, Ática/Scipione, Escala, Moderna, Brasil, Ibep, Quinteto/FTD, Positivo) responderam por 34 coleções, equivalente a 92% das aprovações de Português de 1ª a 4ª série.

Tanto a coleção consumível quanto a não-consumível de *Português: coleção Nova Geração* são datadas de 2005. As diferenças entre ambas são mínimas.

As capas só diferem pelas indicações “livro não-consumível”, em uma, e “livro consumível” em outra. A capa da edição não-consumível também traz o selo do PNLD 2007 com o respectivo código do FNDE. Até mesmo o hino nacional brasileiro, presente nos livros do PNLD, aparece na versão consumível.

Na parte interna, as duas versões são idênticas, inclusive na numeração de páginas. A versão comercial, embora seja apresentada como consumível, não traz espaço para resolução de exercícios ou outras anotações. No comando dos exercícios não é explicitado, mas subentende-se que tanto na versão consumível quanto na não-consumível as atividades por escrito devem ser feitas pelo aluno no caderno. Apenas os livros da 1ª série, nas duas versões, trazem espaço para anotação do aluno.

1.4. Algumas considerações

De 37 coleções aprovadas no PNLD 2007, um número significativo (31) apresentou uma ou mais versão comercial circulando no mercado. Das três coleções que serviram como amostragem, foram observados três procedimentos por parte das editoras:

- a) reformulação de uma edição comercial para, a partir dela, obter novos produtos: uma edição não-consumível inscrita no PNLD e uma segunda edição consumível;
- b) adaptação parcial de uma edição consumível às exigências do edital para inscrevê-la no PNLD 2007; essa edição consumível foi reformulada para obter uma 2ª edição consumível, tendo em vista principalmente atender às demandas decorrentes da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos;
- c) a utilização de uma mesma edição, com alterações mínimas, tanto para a comercialização quanto para a inscrição no PNLD 2007.

O cronograma do PNLD estabeleceu que as inscrições de coleções fossem feitas até 2005, apara que houvesse tempo hábil da elaboração do *Guia do livro didático* a tempo de, em 2006, os professores escolherem a coleção e recebê-la para uso já no início do ano letivo de 2007. Uma vez na escola, a coleção escolhida seria utilizada pelos alunos no triênio 2007-2009.

A comparação entre as versões consumível e não-consumível de uma mesma coleção permitiu constatar que, mesmo no caso da coleção que apresentou mais diferenças (no caso, a Coleção I: *Projeto Pitangua*) entre as duas versões, as características principais foram mantidas, a ponto de ser mantida a marca fantasia *Projeto Pitangua*.

1.4.1. Livro didático e novidade pedagógica

No período em que desenvolvi esta pesquisa (2006-2008), dois eventos trouxeram intranquilidade às editoras especializadas na produção de obras didáticas: a consolidação do Ensino Fundamental de 9 anos e a implementação do Acordo Ortográfico, a partir de 2009. Por decisão governamental, essas duas mudanças só aparecerão nos livros do PNLD 2010, que estarão em uso nas escolas no triênio 2010-2012.

O livro didático também é produto de um processo industrial e, como mercadoria, está sujeito às expectativas de inovação. Por isso, as edições consumíveis dos livros didáticos precisam responder com mais rapidez às mudanças no cenário educacional brasileiro. Mostra disso é que em 2007 surgiu no mercado um grande número de coleções didáticas consumíveis, também presentes nos títulos aprovados no PNLD 2007, que se apresentavam como novidade pedagógica devido ao fato de estarem adequadas ao “novo” Fundamental de 9 anos.

Segundo dados da Abrale, todos os quatro volumes da coleção *Porta Aberta* foram os mais adotados no PNLD 2007. Se houve sucesso de adoções nas escolas públicas, a versão comercial também parece ter alcançado sucesso, tendo em vista que a editora que o publica criou um sítio eletrônico específico da coleção.

No sítio principal da editora, a versão consumível da coleção *Porta Aberta* era apresentada (novembro de 2008) como um dos “lançamentos didáticos” de 2009, sendo destacado como um de seus pontos fortes a novidade de estar “Conforme o acordo ortográfico”.

Figura 1.1: Reprodução de sítio da coleção *Porta Aberta*

Disponível em: www.ftd.com.br/v4/view/catalogo/2009/didaticos/index.cfm

Acesso em 22 nov. 2008.

Das coleções aprovadas, contando-se títulos e subtítulos, as palavras “novo” e “nova” aparecem em 6 das 37 coleções:

- *ALP novo: análise, linguagem e pensamento;*
- *De olho no futuro: língua portuguesa: novo;*
- *LER: leitura, escrita e reflexão: nova proposta;*
- *Na trilha do texto: atividades sócio-interacionistas em língua portuguesa: novo;*
- *Português: coleção nova geração;*
- *Tecendo linguagens: coleção novo tempo.*

O fato pode ser entendido como uma preocupação de levar “novidades pedagógicas” aos alunos e professores que adotarem essas coleções.

Se a ideia de “novidade” é importante no discurso pedagógico — novas metodologias, novas diretrizes, novos parâmetros, novo Ensino Fundamental, novo livro didático — e se o livro didático comprado e distribuído pelo governo não consegue acompanhar as mudanças no cenário educacional com a mesma velocidade que as publicações comerciais, as obras do PNLD apresentam, a princípio, desvantagem.

Contudo, ao cotejar as versões distintas de três coleções didáticas, não encontrei diferenças fundamentais quanto à estrutura, à metodologia ao perfil das atividades entre livros de governo e de mercado.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO: O PNLD

Os anos 1980 foram marcados, no Brasil, por um período de transição política. Depois da experiência de pouco mais de duas décadas de rígido controle da vida cotidiana por parte de um Estado militarizado, centralizador e autoritário, o país passou pela abortada tentativa de aprovação do voto direto, e, na chamada Nova República, voltando a ter o como chefe de Estado e de Governo um civil.

Na transição entre o Estado ditatorial e o processo de redemocratização, a sociedade e suas instituições produziram uma série de textos legais que visavam a orientar a reorganização da sociedade. Desses textos, o mais importante foi a promulgação da Constituição Federal, em 1988.

No texto da nova Constituição, a educação aparecia como um dos direitos do cidadão:

CAPÍTULO II - DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição

No Capítulo III — “Da educação, da cultura e do desporto, mais especificamente na Seção I — Da educação”, nove artigos passaram a regulamentar os princípios pelos quais se orientaria a educação no país. Desses artigos, um em particular explicitava esses princípios:¹³

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

¹³ Redação do texto promulgado em 1988; não estão inseridas as alterações posteriores de Emendas Constitucionais.

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O texto refletia, ainda que de forma tímida, o movimento pela *revalorização da educação pública* (Libânio, 1998, p. 41), surgida nos anos 1980 e que buscava saída para a crise da escola brasileira. Ao mesmo em tempo que indicava a gestão democrática do ensino público, a expressão “na forma da lei” indicava também a “necessidade de legislação complementar para a sua exequibilidade” (Adrião e Barbosa, p.74). Essa legislação complementar teve, oito anos depois, seu principal texto, a Lei nº 9.394/1996, conhecida posteriormente como Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB(E), denominação que já havia sido utilizada anteriormente em 1961 e 1971.

No cenário mundial, os anos 1980 foram marcados pela afirmação do neoliberalismo nas sociedades capitalistas mais desenvolvidas e, em seguida, pelas nações periféricas. No mundo globalizado, onde a inter-relação das economias se acentuava, os ventos neoliberais sopraram no Brasil. Aqui, como em outros países capitalistas, a educação teve um papel estratégico no projeto neoliberal, o que justificaria a política educacional implementada a partir dos anos 1990.

O neoliberalismo retoma conceitos do pensamento liberal dos séculos XVIII e XIX. Os argumentos apontam para

(...) reduzir a presença do soberano político na sociedade, limitando e/ou dirigindo estritamente as intervenções do Estado na economia; por outro lado, reduzir o círculo dos indivíduos aos quais é permitida a intervenção sobre o Estado (...)

Aquilo que se tem chamado de neoliberalismo, como dissemos, constitui uma corrente de pensamento, no século XX, que em grande medida requebra esses argumentos.

(Moraes, 2002, p. 14).

O papel estratégico no projeto neoliberal é especificado por Silva (1994, p. 21):

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. (...) Trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado, é importante

também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamamos excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo (...) com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo neoliberal.

Fazendo um levantamento dos projetos de políticas públicas em educação por parte do executivo e do Legislativo nos anos 1990, Peroni (1999) aponta duas tendências. De um lado, fazendo uso de reformas, o Estado se desobrigaria do financiamento das políticas educacionais; por outro, centralizaria e controlaria as diretrizes da educação. Os principais pilares que sustentam a redefinição do papel do estado na política educacional são, segundo a autora: os *Parâmetros Curriculares Nacionais*; a avaliação, que, sob a ótica da produtividade, representaria o controle da qualidade; e o financiamento.

A avaliação institucional referida pela autora Pôde ser observada na década passada tanto pela criação de exames nacionais — como o Exame Nacional de Curso (ENC), em 1996, popularizado como Provão, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1997 — quanto regionais — no caso de nosso Estado, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saeb), criado em 1996.

Durante a campanha para a presidência do país, o então candidato Fernando Henrique Cardoso (Cardoso, 1994) propunha como algumas das principais ações para a melhoria da educação no Brasil:

- a) reduzir as taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora das políticas educacionais;
- b) estabelecer de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem;
- c) implementar um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para, dessa forma, acompanhar a implementação das metas de melhoria da qualidade de ensino.

Identifico pontos em comum entre essas propostas do candidato e algumas das principais ideias do neoliberalismo expostas nas citações das páginas anteriores.

Durante as duas gestões de Fernando Henrique, o PNLD recebeu prioridade em termos de investimento político e financeiro. A proposta de avaliação foi estendida ao processo de análise dos livros didáticos em 1996 e, anos depois, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tornaram-se a principal referência para controle dos conteúdos dos livros inscritos. No entender de Beisiegel,

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação encontraria no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) um dos principais

instrumentos de implementação das orientações então fixadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

(Beisiegel, 2000, p. 18)

Segundo Peroni (1999), a política pública em educação dos anos 1990 sustentou-se no tripé currículo / avaliação / financiamento. E, em termos de financiamento, o período foi marcado pelo aumento de empréstimos do Banco Mundial para o setor educacional brasileiro. Em dados encontrados em De Tomasi (1996), constatei que houve, de fato, um aumento considerável de valores do Banco Mundial emprestados ao Brasil para financiamento da educação básica nos anos 1991-1994.

Trechos do documento do Banco Mundial revelam a esperança que os tecnocratas depositam na melhoria da educação em diferentes países do mundo:

Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor-alumnos. Utilizarían así menos maestros y podrían asignar los recursos a otros insumos que mejoran el rendimiento, como los libros de texto y la formación en el servicio de los maestros.

Los análisis recientes de lo que se ha escrito sobre las correlaciones del aprendizaje en los países de ingreso bajo y mediano revelan que los efectos más sistemáticamente positivos corresponden al conocimiento de la asignatura por el profesor, el tiempo de instrucción, los libros de texto y los materiales de enseñanza.

(Banco Mundial, 1995, p.64-89)

Esses argumentos e outros que encontrei no documento procuram justificar o apoio financeiro do Banco Mundial às políticas públicas de educação, em diferentes partes do mundo, que têm o livro didático um dos principais instrumentos. Nesse documento consta (p. 94) que entre 1990 e 1994 6% do total de empréstimos destinados à educação referiam-se especificamente à impressão e distribuição de livros didáticos.

A aposta no livro didático como uma das formas de melhoria da educação pública brasileira estaria amparada no que Silva (s.d.) nomeia como uma das operações centrais do pensamento neoliberal posto em prática, em específico, no campo da educação, que consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas.

2.1. Histórico das políticas públicas do livro didático no Brasil

A história do livro didático no Brasil está fortemente vinculada ao cenário político brasileiro. Tratar do aspecto histórico do livro didático implica, então, passaria pela sucessão

de medidas governamentais — leis, decretos e outros instrumentos — e analisar em que contexto cada medida foi tomada e quais suas as repercussões e seu alcance efetivo. Tal análise não será feita aqui, senão para situar muito brevemente cada medida relevante.

Cabem, antes de tratar da relação do livro didático com as políticas públicas de educação no Brasil, algumas definições. A primeira diz respeito à distinção entre Estado e governo. A definição Höfling (2001, p. 30) é bastante útil para esse propósito:

(...) é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Seguindo-se a essa distinção, é necessário situar a educação na esfera de atuação das políticas públicas do Estado. A autora também contribui para esse propósito:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

(Höfling, 2001, p. 31)

O PNLD, criado oficialmente em 1985, é, nesse sentido, uma política pública voltada à educação. Recuando no tempo, podem ser localizadas algumas medidas embrionárias para a definição de uma política pública específica para o livro didático:

Optamos por essa data porque foi também, a partir deste período (1930), que se desenvolve, no Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico.

(Freitag et al, 1985, p. 5.)

O ponto de vista da autora pode ser reforçado com a argumentação de Torres et al (2002), segundo a qual o movimento conhecido como Escola Nova, inspirado pela pedagogia progressista e pragmática norte-americana — representada, segundo os autores, principalmente pelo pensamento de John Dewey — apoiou a modernização da sociedade brasileira, com o projeto de “uma instrução universal, gratuita e laica como dever do estado” (p. 45). O pensamento escolanovista brasileiro teve em 1932 seu marco, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, a partir de um programa educacional e de outras inovações pedagógicas tinham um projeto maior, que era o de alcançar a modernização e a democracia no Brasil. Dois anos após o Manifesto, a Constituição de 1934 abrangia a escolaridade universal e instituía medidas políticas no sentido de assegurar financiamento governamental para a expansão da educação.

A criação do Instituto Nacional do Livro (INL) marca o início de uma política pública do livro. O documento legal encontrado que estabelece a criação desse órgão foi o Decreto-Lei nº 93, datado de 21 de dezembro de 1937. A estrutura e principais atribuições do INL estão especificadas nos seguintes artigos:

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

(...)

Art. 6º As publicações do Instituto Nacional do Livro não serão distribuídas gratuitamente senão às bibliotecas públicas a ele filiadas, mas se colocarão à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo.

(...)

Já segundo Beisiegel (2000) e Batista (2003), a primeira ação governamental efetiva em direção a uma política oficial para o livro didático deu-se em 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006/1938 (Brasil, 1938). Entre outras características, o texto legal definia livro didático como

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Com esse decreto-lei, instituiu-se que os livros didáticos tivessem autorização prévia do Ministério da Educação para que pudessem ser adotados. Para examinar e julgar os livros como aptos, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático, que também teria poder para indicar obras estrangeiras merecedoras de tradução.

O decreto-lei definia também uma série de situações em que deveria ser vedada a autorização a livros didáticos. Garantia-se, assim, mecanismo de controle ideológico sobre as publicações. Também figuravam como motivos para veto a livros didáticos

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;

b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;

c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;

(...)

A política pública para o livro didático nascia sob vigor do Estado Novo, marcado pela censura e pelos diferentes mecanismos de controle. Pelo trecho legal acima, nota-se que o controle ideológico também se manifestava no plano do controle da linguagem.

Dando sequência às medidas do Executivo sobre livros didáticos, o Decreto-Lei 8.460/1945 (Brasil, 1945), implementado em um cenário mundial de mudanças com o fim da Segunda Guerra, foi quase que uma reedição integral do documento legal anterior. A mudança estava contida em

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

Ao professor era conferida relativa autonomia para escolha do livro didático, desde que a escolha fosse de obra previamente analisada e autorizada pela Comissão Nacional do Livro Didático.

Em 1961 (Brasil, 1961), no breve governo Janio Quadros, inaugurava-se o financiamento oficial da produção de livros didáticos.

Art. 1º O Banco do Brasil S.A. financiará a produção de livros didáticos, visando estimular seu aperfeiçoamento e a reduzir seu preço de venda.

Art. 2º Poderão beneficiar-se do financiamento (...) as edições de obras didáticas que atendam às seguintes exigências mínimas:

(...)

II - parecer favorável sobre a obra, emitido por comissão de três professores de notória competência, indicados pelo Ministério da Educação e Cultura;

Como se observa, o financiamento (público) à produção (privada) estava condicionado à aprovação da obra. Com o decreto, o governo procurava baratear o preço de venda ao consumidor final, isto é, o aluno e seus familiares.

Nos últimos meses do governo João Goulart, o Decreto 53.583/1964 permitia ao Ministério da Educação e Cultura a edição de livros e sua distribuição gratuita a alunos carentes, de escolas públicas ou privadas. As obras editadas pelo governo também poderiam ser vendidas a preços baixos. Caberia ao MEC designar os especialistas que escolheriam as obras a ser editadas.

O período compreendido pelo regime militar (1964-1985) foi pródigo em medidas governamentais visando ao controle da produção e circulação de livros didáticos no território nacional. Logo nos primeiros dias após o golpe militar de 1964, o Decreto 53.887 (Brasil, 1964) estabelecia

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964.

Art. 2º A Campanha Nacional de Material de Ensino fará a publicação e distribuição de livros didáticos, de acordo com escala prioritária previamente aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

A referida Campanha Nacional de Material de Ensino foi transformada, em 1967, em Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), e sua finalidade seria “a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização” (Brasil, 1967).

Um ano antes da criação da Fename, fora instituído, em 1966, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted). O espírito de vigilância ideológica pode ser aprendido desde as considerações do texto legal (Brasil, 1966) que criou o Colted,

CONSIDERANDO que a produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessam sobremodo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País; CONSIDERANDO que, na defesa desse interesse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza;

(...)

A finalidade do novo órgão era a de

Art. 1º (...) incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.

Como fonte de recursos, o texto previa, além de fontes nacionais públicas e particulares, fontes “estrangeiras ou internacionais”.

Nos anos 1970 surgiu a denominação “Programa do Livro Didático”, sugerindo planejamento e continuidade de uma política pública para o setor.

Desde 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) já havia definido que a participação do governo na produção do livro didático deveria se fazer mediante co-edição com setor privado, ficando o Instituto Nacional do Livro (INL) e, a partir de 1976, a Fename, encarregados de sua execução (...). Assumindo na prática as responsabilidades da Colted, o INL passou a executar o Programa do Livro Didático, composto de Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático-Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático-Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo (Plidesu) e Programa do Livro Didático-Ensino de Computação (Plidecom).

(Munakata, 1997, p. 48.)

Quando as diretrizes básicas do Plidef foram lançadas, em 1980, pela primeira vez apareceu explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a *criança carente* (Freitag et al, 1985, p. 8).

Ultimo marco relevante relacionado ao livro didático do regime militar foi a Lei nº 7.091/1983, que deu à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) nova denominação: Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Esse novo órgão assumiu perfil fortemente assistencialista, tendo entre as suas atribuições (Brasil, 1983) a melhoria nas condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo.

2.2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A denominação Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu na publicação do Decreto-Lei 91.542/1985. O texto desse Decreto-Lei inseria a instituição desse Programa dentro dos “propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau”, da “necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático” e do “o objetivo de reduzir os gastos da família com educação” (Brasil, 1985).

O PNLD seria, então, desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos *livros reutilizáveis* a serem adotados. A execução do Programa Nacional do Livro Didático foi definida como sendo da competência do Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que deveria “atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias” (MEC 1985).

O texto legal compreendia como execução “a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa”. O Programa deveria ser implementado de forma a beneficiar os alunos já no ano seguinte ao da publicação do texto legal.

Em 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos* apresentava o problema da avaliação didática do ponto de vista qualitativo:

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores.

(Brasil 1993, p. 25).

Nesse mesmo ano, o MEC criou uma comissão de especialistas cujas principais tarefas seriam analisar qualitativamente os livros didáticos mais solicitados ao Ministério e estabelecer quesitos mínimos aceitáveis para novas obras no que se refere à adequação editorial, metodológica e conceitual.

Uma das repercussões diretas dos estudos dessa comissão foi, segundo Batista (1999), a implantação da avaliação pedagógica sistemática e continuada dos livros do PNLD, em

1996, conduzida pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe), órgão da Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC).

Os resultados do processo da avaliação das obras inscritas no PNLD/97 foram divulgados em 1996. Foi encaminhado um laudo técnico para cada editora, apontando-se seus respectivos livros *excluídos* e *não-recomendados* pelo PNLD. Isso foi feito por uma ficha de avaliação e de um parecer elaborado pelas comissões de avaliação. A divulgação dos resultados da avaliação se fez também pela publicação do *Guia de livros didáticos*. Nessa publicação, que se tornou prática nos PNLDs seguinte, eram apresentados aos professores todos os livros que foram considerados com qualidades suficientes para serem *recomendados* — *com* ou *sem* ressalvas.

Em 1997, um ano após a sanção da LDB, o Ministério da Educação consolidou o processo de aquisição, avaliação e distribuição de livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A partir do Edital do PNLD 1997, formou-se um repertório referente à avaliação de coleções didáticas que, com alguns aperfeiçoamentos, permaneceu nos processos seguintes de escolha do livro didático. Merecem destaque desse repertório os itens de exclusão e de qualificação das obras inscritas.

O governo ampliou, posteriormente, a distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio. Para tanto, foi criado em 2003 o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A Portaria MEC 2.922/2003 (Brasil, 2003) especificava que

Art. 2º O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio tem por objetivo prover as escolas do ensino médio das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal de livros e outros materiais didáticos de qualidade, para uso dos alunos e professores, abrangendo os componentes curriculares para essa etapa da Educação Básica.

Parágrafo único. O programa iniciar-se-á em 2004 com o processo de avaliação, escolha, aquisição e distribuição de livros didáticos de Português e Matemática.

Outro programa de livro didático a ser criado foi o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Isso se deu com a Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007. O PNLA previa a distribuição gratuita de obras didáticas para alunos, com idade de 15 anos ou mais, de instituições públicas ou privadas, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

A tabela a seguir apresenta o total de livros distribuídos, em 2007, pelos diferentes programas governamentais de livros escolares, incluídos os livros destinados a alunos com necessidades especiais.

Tabela 2.1: Livros distribuídos para o ano letivo de 2007¹⁴

PNLD	102.521.965
PNLEM	9.175.439
PNBE	7.233.075
Alfabetização / Libras	16.500
PNBE/Braille	11.360
PNLD/Braille	9.310
Dicionários (5ª a 8ª)	1.721.055
Total	120.688.704

2.2.1. O PNLD 2007

O *Edital do PNLD 2007* (Brasil, 2005), que regulou a produção das coleções didáticas de Língua Portuguesa analisadas nesta pesquisa, estabelecia uma rígida definição de características gráfico-editoriais (formato, tamanho de letra, margens, lombada, acabamento gráfico, etc.). Somente as coleções que passassem pela triagem gráfico-editorial seriam avaliadas na etapa seguinte, onde se observariam as características pedagógicas.

A avaliação pedagógica propriamente dita seria desenvolvida em dois níveis: geral (para todas as obras) e específicas (referentes a cada uma das disciplinas escolares). Quanto aos critérios gerais, o *Edital* previa critérios eliminatórios e classificatórios.¹⁵

Quanto às coleções de Língua Portuguesa, havia também um conjunto de determinações específicas a serem observadas. Resumidamente, essas determinações se referiam aos seguintes aspectos:

- a) correção dos conceitos e informações básicas;
- b) coerência e pertinência didático-metodológicas;
- c) preceitos éticos;
- d) natureza do material textual;
- e) trabalho com o texto (leitura e produção de textos);
- f) trabalho com os conhecimentos linguísticos;

¹⁴ Fonte: FNDE. Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/livros_distribuidos_ano_letivo_2007.pdf Acesso em: 20 dez. 2008.

¹⁵ O acesso à íntegra do Edital do PNLD 2007 pode ser feito pelo sítio do FNDE: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnld_2007.pdf

- g) alfabetização;
- h) manual ou livro do professor;
- i) aspectos gráficos e editoriais.

2.2.1.1. O cronograma do PNLD 2007

Os autores das coleções aprovadas no PNLD 2007 desenvolveram suas obras em diferentes quantidades de meses/anos, já que foram inscritas tanto coleções inéditas quanto coleções reorganizadas, com maior ou menor grau de mudanças em relação à edição original.

Em 28 de outubro de 2004 foi publicado o *Editais do PNLD 2007*, no *Diário Oficial da União*, iniciando-se, oficialmente o processo público de escolha das obras de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. O *Editais* (Brasil, 2005, p. 15-16) especificava os impressos didáticos em 9 categorias. Considero importante reproduzir aqui as categorias que serão mencionadas nesta pesquisa:

1.1. Livros consumíveis – livros com lacunas ou espaços que possibilitem a realização das atividades e exercícios propostos ou que utilizem espaçamento entre as questões e textos que induzam o aluno a respondê-los no próprio livro, inviabilizando a sua reutilização.

1.2. Livros não-consumíveis – livros sem lacunas ou espaços para realização das atividades ou exercícios propostos, possibilitando a sua reutilização.

(...)

1.6. Coleção [didática]– conjunto de volumes destinados ao ensino de 1ª a 4ª série, organizados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma sequência articulada a séries ou ciclos desse segmento.

1.7. Encarte – impressos consumíveis complementares a um livro didático, apensos ao livro do aluno.

1.8. Livros caracterizados [do aluno e manual do professor] – Livros que contenham todos os elementos essenciais à obra, discriminados neste documento.

1.9. Livros descaracterizados [do aluno e manual do professor] – Livros que não contenham qualquer identificação de um ou mais elementos definidos neste documento.

As editoras tiveram fevereiro e março de 2005 para inscrição e entrega das coleções didáticas impressas (exemplares caracterizados e descaracterizados) para a avaliação. Após a

entrega, a avaliação iniciou-se com a triagem gráfico-editorial. Foram observadas “especificações técnicas mínimas para a produção dos livros” (formato, matéria-prima utilizada, acabamento) e a “estrutura editorial” (sequência obrigatória das partes que integram os livros e os manuais dos professores).

Somente as coleções aprovadas na triagem seguiram para avaliação pedagógica, formada por uma equipe de especialistas vinculados a diferentes universidades, coordenados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG).

Em fevereiro de 2006 foi publicada, no *Diário Oficial da União*, a relação de coleções aprovadas.

Reuniram-se os títulos aprovados, por disciplinas, em *Guias* contendo uma resenha de cada coleção. A versão eletrônica do *Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa* tornou-se disponível para consulta em março de 2006; em maio e junho as escolas receberam a versão impressa do Guia. Como no processo anterior de avaliação de livro didático do Ensino Fundamental (2004), o PNLD 2007 não explicitava a classificação das obras aprovadas (*recomendadas e recomendadas com ressalvas*).

Nos meses de junho e julho os professores escolheram as coleções que utilizariam no período letivo compreendido entre 2007-2009. Após tabular as escolhas em todo o País, o FNDE negociou preços com as editoras em setembro de 2006. Definidos os preços, iniciou-se o processo de produção das coleções didáticas. O material foi enviado aos órgãos estaduais e municipais para, antes do início do ano letivo de 2007, chegarem às escolas públicas.

2.2.2. O impacto do PNLD no setor editorial brasileiro

Apostando politicamente no PNLD como um caminho de melhoria da qualidade da educação pública nacional, os investimentos do Governo Federal conferiram a esse Programa um gigantismo no cenário editorial brasileiro, como se pode observar com o cotejo das informações a seguir.

A primeira tabela mostra a produção e as vendas do mercado editorial brasileiro no período entre 2000 e 2006.

Tabela 2.2: Dados globais do mercado editorial brasileiro¹⁶

Ano	Produção (1ª edição e reedição)		Vendas	
	Títulos	Exemplares	Exemplares	Faturamento (R\$)
2000	45.111	329.519.650	334.235.160	2.060.386.759
2001	40.900	331.100.000	299.400.000	2.267.000.000
2002	39.800	338.700.000	320.600.000	2.181.000.000
2003	35.590	299.400.000	255.830.000	2.363.580.000
2004	34.858	320.094.027	288.675.136	2.477.031.850
2005	41.528	306.463.687	270.386.729	2.572.534.074
2006	46.026	320.636.824	310.374.033	2.880.450.427

Cotejando-se a tabela anterior com a que segue referente aos volumes e aos valores negociados do PNLD, é possível ter uma ideia do quanto o mercado editorial brasileiro tem se mostrado, ano a ano, mais dependente do programa governamental de compra de livros didáticos.

Tabela 2.3: Resumo do PNLD do período 1995-2007¹⁷

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Ensino Fundamental						
Ano de aquisição	Ano do PNLD (ano letivo)	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Físico		Financeiro (R\$)
				Livros	Dicionários	
1995	1996	29.423.376	179.953	80.267.799		196.408.626
1996	1997	30.565.229	179.133	84.732.227		223.251.105
1997	1998	22.920.522	169.953	84.254.768		288.730.591
1998	1999	32.927.703	169.949	109.159.542		373.008.768
1999	2000	33.459.900	165.495	72.616.050		273.625.130
2000	2001	32.523.494	163.368	110.052.003	20.231.351	486.479.318
2001	2002	31.942.076	162.394	110.555.046	10.140.546	542.848.625
2002	2003	31.966.753	159.228	52.496.832	4.528.041	277.416.507
2003	2004	31.911.098	149.968	116.030.521	3.349.920	600.074.313
2004	2005	30.837.947	149.968	111.189.126		619.247.203
2005	2006	29.864.445	147.407	44.245.296	6.403.759	352.797.577
2006	2008	28.591.571	144.943	102.521.965		563.725.709
2007	2008	31.140.144	139.839	110.241.724		679.948.005 (*)

(*) Previsão.

As duas tabelas seguintes¹⁸ mostram o quanto o PNLD ocupa da capacidade anual do setor gráfico-editorial do Brasil:

¹⁶ Fonte: Câmara Brasileira do Livro. Disponível em:

www.cbl.org.br/telas/servicos/compras_governamentais.aspx Acesso em: 31 dez. 2007.

¹⁷ Fonte: FNDE/MEC. Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/resumo_quant_pnld_1995_2007.pdf Acesso em: 31 dez. 2007.

¹⁸ Fonte: Associação Brasileira de Editores de Livros. Material apresentado no 11º Encontro Técnico Nacional dos Programas do Livro, em 30 de maio de 2007, em Manaus. Documento obtido junto ao FNDE/MEC em arquivo digital Microsoft Office PowerPoint 97: dia30_abrelivros.ppt.

Tabela 2.4: Capacidade de produção editorial e ocupação da capacidade pelo PNLD**Produção de conteúdo editorial**

	Capacidade anual das Editoras para produzir conteúdo editorial			Produção de conteúdo editorial somente para o PNLD (1 ciclo da 1ª a 8ª série)		
	Ilustrações	Cessões de Direito	Páginas Editoriais	Ilustrações	Cessões de Direito	Páginas Editoriais
Total	450	600	400	300	400	200

*Quantidades em mil***Tabela 2.5:** Capacidade de produção gráfica e ocupação da capacidade pelo PNLD**Produção industrial**

	Impressão gráfica e utilização de papel das Editoras		Impressão gráfica e utilização de papel somente para o PNLD	
	Livros impressos (milhões)	Papel consumido (mil toneladas)	Livros impressos (milhões)	Papel consumido (mil toneladas)
Total	190	135	145	110
	<i>equivalente a 51% de toda produção gráfica de livros no país</i>		<i>equivalente a 39% de toda produção gráfica de livros no país</i>	

Esta outra tabela mostra os valores negociados pelo Governo Federal com as editoras que tiveram obras aprovadas no PNLD 2007.

Tabela 2.6: Valores negociados com as editoras participantes do PNLD 2007¹⁹

EDITORIA	TIRAGEM TOTAL	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	R\$ / CADERNO	R\$ / EXEMPLAR	VALOR TOTAL
FTD	25.372.810	77.356	357.825.985	0,3077	4,33	109.983.348,26
MODERNA	24.214.254	130.184	295.058.491	0,2955	3,60	87.052.693,27
ÁTICA	11.250.860	37.755	169.278.631	0,3511	5,28	59.373.093,82
SARAIVA	8.618.766	24.485	108.648.433	0,3611	4,55	39.176.748,03
POSITIVO	7.932.491	60.095	103.836.306	0,3636	4,75	37.717.714,47
SCIPIONE	5.543.623	24.314	78.918.962	0,3699	5,26	29.157.103,18
ESCALA	4.645.823	92.916	55.396.086	0,3701	4,41	20.483.696,03
DO BRASIL	4.448.440	30.469	52.424.889	0,3766	4,43	19.720.079,85
IBEP	3.477.494	24.839	43.963.888	0,3855	4,87	16.930.540,86
QUINTETO	3.315.503	39.470	39.395.541	0,3588	4,26	14.119.030,04
BASE	1.439.713	21.814	15.632.643	0,4988	5,41	7.789.917,68
NOVA GERAÇÃO	799.982	44.443	14.062.928	0,4711	8,28	6.619.924,96
SARANDI	863.580	86.358	9.524.687	0,5055	5,57	4.809.217,89
DIMENSÃO	593.854	16.496	7.062.998	0,5244	6,23	3.700.072,80
EDUCARTE	4.772	597	38.884	1,8822	15,33	73.152,24
TOTAL	102.521.965	49.242	1.351.069.352	0,3384	4,45	456.706.333,38

¹⁹ Fonte: FNDE/MEC. Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/valores_negociados_editoras_pnld_2007.pdf Acesso em: 20 dez. 2008.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Nos anos 1980, com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), foram desenvolvidos importantes estudos de estado do conhecimento referentes a pesquisas educacionais e, dessas pesquisas, uma referia-se especificamente ao livro didático: *O estado da arte do livro didático* (Freitag et al, 1987). Nessa publicação foi investigada a produção científica e acadêmica para definir parâmetros para situar a qualidade e o nível da discussão brasileira sobre o livro didático quanto ao(s):

- a) aspectos históricos;
- b) aspectos econômicos;
- c) conteúdo do livro didático;
- d) uso do livro didático;
- e) contexto escolar e extra-escolar.

Percebe-se nesse trabalho a preocupação de situar a pesquisa sobre o livro didático em uma discussão mais ampla dos problemas educacionais brasileiros. Entre as constatações às quais os pesquisadores chegam, aponta-se a dependência em relação ao livro didático e o preço dessa dependência à educação brasileira:

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

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

(Freitag et al, 1987, p. 97-98).

A contundência da crítica, explicam os pesquisadores, não é ao livro didático em geral, mas a *um certo tipo de livro didático*, identificado como

(...) livro didático descartável, de má qualidade, exclusivamente calcado no ensino programado de orientação behaviorista.

(Freitag et al, 1987, p.99)

As pesquisas relacionadas nessa pesquisa indicam que, a despeito dessas deficiências apontadas nos livros didáticos nos anos 1970 e 1980, nesse mesmo período os professores manifestaram-se, em geral, satisfeitos com esse tipo de livro. Essa constatação serve de apoio para a conclusão de que mais preocupante que o livro didático ser deficiente, é o uso que se faz dele:

(...) qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu instrumento — o livro didático — depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor. O ponto nevrálgico do livro didático na escola é, portanto, o professor.

(Freitag et al, 1987, p. 100)

Assim, a melhoria do livro didático passaria, principalmente, por mudanças na formação do profissional que o adota. Isso significa melhor formação do professor, bem como contínua renovação e atualização. E as propostas vão além, estendendo-se para uma reestruturação dos cursos universitários e para a reorganização do sistema escolar.

Em 1987, o Inep financiou o Projeto Livro Didático, desenvolvido por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, ligados principalmente à Faculdade de Educação, ao Instituto de Estudos da Linguagem e à Biblioteca Central dessa universidade. Esse projeto aparece em extensa bibliografia como outra grande contribuição para o conhecimento do livro didático como objeto de pesquisa.

Na proposta original do Projeto eram estabelecidas como metas:

- a) Constituição de um setor referencial e de acervo das pesquisas analíticas sobre o livro didático no Brasil.
- b) Categorização e análise das publicações sobre o livro didático brasileiro.
- c) Divulgação, aos pesquisadores, professores e demais interessados, das informações disponíveis no Setor Referencial e das publicações catalogadas sobre o livro didático.

(Fracalanza, 1992, p. 14).

As informações levantadas possibilitaram a publicação, em 1989, de *O que sabemos sobre o livro didático? Catálogo analítico*. Esse catálogo incluiu dados sobre os documentos disponíveis a partir dos anos 1940.

No Projeto foi constatado o crescimento do número de pesquisas sobre o livro didático. Esse crescimento, na visão de Fracalanza (1992, p. 3), é atribuído a duas causas diretas. A primeira seria a ampliação do número de vagas registradas nas escolas de 1º e 2º

graus na década de 1960. De acordo com o autor, explodiu a demanda por professores e muitos dos profissionais que ingressaram no magistério, oriundos de instituições privadas, não tinham formação adequada e buscaram no livro didático recursos para suas práticas pedagógicas em sala de aula. Outra causa apontada é que os alunos de baixa renda que ingressaram nas escolas públicas passaram a ser atendidos pela proposta assistencialista do Estado de distribuição de livros gratuitos e que, desse modo, o Estado tornou-se aos poucos o principal financiador da edição de livros didáticos de 1º e 2º graus.

No *Catálogo analítico*, foram definidas categorias para classificação dos documentos. Essas categorias tinham como critério:

- a) o tipo de documento: livro, dissertação de mestrado, tese de doutorado, etc.;
- b) a área de conhecimento: língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, etc.;
- c) o nível de ensino (1º, 2º e 3º graus);
- d) o foco ou enfoque: política do livro didático, circulação, conteúdo, utilização, etc.

Sobre os dados obtidos no Projeto Livro Didático, Fracalanza observa que o conhecimento produzido, até então, sobre o livro didático distinguia-se em duas vertentes distintas. A primeira era constituída pela produção acadêmica, constituída por livros, dissertações, teses, relatórios de pesquisa e outros gêneros característicos do ambiente universitário. Segundo Fracalanza, o conhecimento desse tipo de produção raramente circulava além dos círculos acadêmicos, restringindo-se quase que exclusivamente a esse círculo. A segunda vertente era a didática, assim entendidas toda a produção e divulgação de propostas e experiências de ensino. Os diversos gêneros característicos desse tipo de produção — livros, publicações especializados, relatos, etc. — partia de um problema e apontava preceitos e sugestões para superá-lo. Centrado na prática, tinha como destinatário o professor.

3.1. A pesquisa contemporânea do livro didático

Uma breve análise sobre o perfil dos trabalhos inscritos em um evento permite ter uma idéia das diferentes abordagens que as pesquisas sobre o livro didático vêm recebendo nos últimos anos. O evento em questão é o Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, que transcorreu de 5 a 8 de novembro de 2007 na Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, que contou com uma comissão organizadora formada por professores da Faculdade de Educação (USP), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade

(PUC-SP), Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp) e do *Institut National de Recherche Pédagogique (França)*.

Dos 177 trabalhos aprovados, a maioria era constituída por estudos concluídos ou em andamento (até 2007), desenvolvidos sobretudo no âmbito acadêmico — iniciação científica, conclusão de curso, estágio de disciplina de graduação ou licenciatura, mestrado e doutorado. Esses trabalhos foram distribuídos pelos organizadores em 34 áreas temáticas²⁰. A nomenclatura dessas áreas e a quantidade de trabalhos apresentados em cada uma delas dá uma idéia da diversidade de abordagens das pesquisas sobre os livros didáticos desenvolvidas nos últimos anos.

3.2. Estudo sobre livros didáticos de Língua Portuguesa

Com a leitura dos resumos dos trabalhos aprovados (FEUSP, 2007), localizei 36 trabalhos relacionados à análise de obras didáticas de Língua Portuguesa. Nesse conjunto de 36 trabalhos, houve o predomínio de dois subconjuntos:

- a) Trabalhos referentes à análise de cartilhas (9) e livros de leitura²¹ (6) destinados às séries iniciais. A maioria das obras desse subconjunto foi publicada entre 1889 e 1950. Representa pouco mais de 40% de todas as pesquisas que envolvem a análise de obras de Língua Portuguesa.
- b) Trabalhos referentes à análise de livros didáticos dos programas governamentais: PNLD – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (5); PNLD – 3º e 4º ciclos do

²⁰ A educação matemática em formação (6); A história nos livros didáticos: relatos e saberes (4); As artes do currículo: música e contos pátrios (5); As vozes e os ecos dos livros de leitura: prescrições e usos (5); Autores e edições de livros didáticos de História (5); Autores e editores: produção e circulação do livro didático (5); Cartilhas e métodos de ensino de ler e escrever (6); Cidades, regiões e livros escolares: tópicos (5); Ciências: produção de livros didáticos e conteúdos (5); Cultura escolar e livro didático: vivência e violência (5); Editoras, autores e conteúdos: livros de Física e Química (5); Estudos Sociais, Nacionalismo e Sociologia na história da produção didática (6); Fontes, atores e cenários do livro didático de História (5); Gramática e literatura: poesia e livros de leitura (5); Gramática, literatura e questões de leitura (5); Higiene e Biologia na história do livro didático (5); Iconografia, memória e história: imagens e textos (6); Imagens e linguagens nos livros didáticos (5); Letramento, textualização e biblioteca infantil (5); Língua portuguesa e línguas estrangeiras: gramáticas e discursos (6); Língua Portuguesa: gêneros do discurso e arte de escrever (5); Livros didáticos de Ciências: Biologia e Química (7); Livros didáticos de Geografia: política e currículo (5); Livros didáticos de História em tempos autoritários (5); Livros didáticos: leituras e produções de texto (5); Manuais de leitura, civilidade e cadernos escolares: notas de formação (5); Matemática: números e operações no discurso do livro didático (6); Nação, cidadania e civismo na cultura escolar (6); Novos ambientes do livro didático (5); O livro didático como fonte e objeto de pesquisa (5); Pedagogia e manuais escolares de formação de professores (5); Política do livro didático e sistemas de ensino (6); Saberes escolares da escola primária: memória e histórias (5); Saberes escolares, literatura e linguagem (5).

²¹ Os livros (ou cadernos) de leitura têm como característica apresentar coletânea de textos, autênticos ou criados pelo próprio autor para fins didáticos. Podem apresentar exercícios ou não.

Ensino Fundamental (2); PNLEM – Ensino Médio (2). Essas obras são posteriores à promulgação da LDBN 1996. Compreende 25% das pesquisas sobre didáticos de Língua Portuguesa.

E é nesse subconjunto “b” que também se situa a pesquisa aqui apresentada.

3.3. O livro didático e as pesquisas sobre leitura

Das quatro habilidades linguísticas básicas (Brasil, 1998b, p. 43) — falar, escutar, ler e escrever —, esta pesquisa privilegiará o estudo da habilidade da leitura. Desse modo, também é importante apresentar os caminhos que as pesquisas mais recentes sobre leitura vêm tomando.

De 10 a 13 de julho de 2007 ocorreu o 16º Congresso de Leitura do Brasil — Cole, na Unicamp (Campinas). Em número de pesquisadores participantes e das instituições que representam, é um dos maiores²² — se não o maior — eventos brasileiros de pesquisa sobre leitura.

Ao examinar os resumos dos comunicados de pesquisa que foram apresentados desse evento (ALB, 2007), identifiquei 58 trabalhos que relacionavam leitura e livro didático. Tais trabalhos foram classificados pelos organizadores do evento como pertencentes a dez grupos temáticos, sendo que o maior número de trabalhos concentravam-se em duas seguintes grupos temáticos²³.

Da leitura mais criteriosa do resumo desses trabalhos permitiu constatar que 49 relacionavam-se diretamente à disciplina Língua Portuguesa. Os temas e as metodologias adotadas nesses 49 trabalhos foram bastante diversificados. Ainda assim, foi possível mapear dois grupos significativos de trabalhos:

- a) O grupo constituído de análises de cartilhas (6) e livros de leitura (1) destinados às séries iniciais. Com uma única exceção, as obras analisadas foram publicadas entre

²² Segundo dados da organização, foram 1.558 comunicações de pesquisa, com um total estimado de 5.000 participantes.

²³ Análise de Imagens (1); Educação Matemática (2); Ensino de Língua e Literatura (16); Leitura e Escrita em Língua Estrangeira (1); Leitura e Produção na Educação Superior (2); Leitura, Escola, História (18); Letramento e Alfabetização (10); Literatura Infantil e Juvenil (2); Mídia, Educação e Leitura (2); Práticas de Leitura, Gênero [Sexual] e Exclusão (4).

1880 e 1926. Esse grupo compreendeu 15% dos trabalhos de análise de obras didáticas de Língua Portuguesa.

- b) O grupo formado pela análise de obras didáticas dos programas governamentais: PNLD - 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (4); PNLD – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (7); PNLEM – Ensino Médio (4). Compreendeu 30% trabalhos de análise de obras didáticas de Língua Portuguesa.

Pela breve observação dos trabalhos inscritos nesses dois eventos, verifica-se que a pesquisa do livro didático permite um amplo leque de temas, de metodologias, de nível de ensino, de amplitude cronológica, etc. No caso específico de pesquisas sobre livros didáticos relacionados à Língua Portuguesa, identifiquei duas tendências: o estudo de obras didáticas destinadas a alunos das séries iniciais (cartilhas e livros de leitura) da primeira metade do século XX; o estudo de obras de um dos programas governamentais de livro didático.

3.4. O impacto do PNLD na pesquisa do livro didático

Na primeira década de 2000 foram publicadas ou republicados pelo Inep outras obras sobre o estado da arte/do conhecimento na educação. Entre os diversos temas — alfabetização (2000), educação infantil (2001), educação de jovens e adultos (2002), educação e tecnologia (2006), currículo da educação básica (2007), entre outros — o tema livro didático não foi retomado. Isso não significa o livro didático tenha perdido o papel de destaque como objeto de pesquisa, principalmente quanto à produção acadêmica.

Para implantar a avaliação contínua e sistemática do livro didático, o governo delegou em 1996 essa avaliação aos pesquisadores de algumas das principais universidades públicas e privadas do Brasil. Os profissionais envolvidos nas avaliações do PNLD e do PNLEM têm produzido uma significativa quantidade de dados sobre os livros aprovados e reprovados, dados que, por sua vez, tem servido como fonte de pesquisa e reflexão para uma renovação da pesquisa do livro didático no Brasil.

Entre os trabalhos de que estudam a pesquisa sobre o livro didático, merece ser mencionado o de Rojo e Batista (2005), envolvidos na coordenação da área de Português em diferentes processos de avaliação do PNLD.

Utilizando como fonte a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, Rojo e Batista (2005) levantaram as pesquisas contemporâneas sobre o livro didático, compreendidas no período 1975-2003. Os trabalhos localizados na Plataforma Lattes diziam respeito a cinco tipos: instrumentos e relatórios de

pesquisa (7%); teses e dissertações (8%); documentos públicos para subsidiar as políticas do Estado (8%); publicações científicas (12%); publicações (20%); comunicações (44%).²⁴

Quanto à temática, foram destacaram-se dois grandes grupos:

- a) Descrição e análise do livro didático considerado em si mesmo — característica, organização, linguagem, conteúdos (73%);
- b) Descrição e análise de diferentes aspectos relacionados às condições de produção e circulação do livro didático (22%).

Da análise desses dados, os pesquisadores apontam que nos anos 1970-80 as pesquisas do livro didático concentravam-se na denúncia de preconceito de gênero, raça ou gênero e dos conteúdos ideológicos. Esse perfil mudou sensivelmente a partir da segunda metade dos anos 1990, época da introdução da avaliação pedagógico dos livros inscritos no PNLD, seja aprofundando-se na análise de conteúdos específicos de área, seja abordando as políticas do livro e suas condições de produção e circulação.

Em outra pesquisa realizada em meio eletrônico, Rojo e Batista (2005) investigaram o Banco de Teses do Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram analisadas dissertações e teses compreendidas no período 1987-2001.

Entre as constatações dos pesquisadores, ressalte-se a hipótese de que

(...) à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia de temas de pesquisa.

(Rojo; Batista, 2005, p. 28)

É observado nessa pesquisa que a partir de 1998 aumentou a produção acadêmica sobre o livro didático, o que reforça a hipótese, levantada na pesquisa anterior, de que esse aumento se deve principalmente à implementação das políticas públicas do PNLD.

Quanto à temática, as dissertações e teses do período analisado concentraram-se (77%) em torno da abordagem dos conteúdos específicos de área e da metodologia de ensino e dos conteúdos ideológicos. Ainda em relação a temas e subtemas, a pesquisa conclui que

Em síntese, a análise dos temas, subtemas e tipos de livro escolar estudados evidencia: (a) uma forte atenção aos livros didáticos, em detrimento dos paradidáticos e demais tipos; (b) um também forte interesse pelo estudo dos conteúdos e metodologia de ensino permanente em todo o período analisado; (c) o

²⁴ Segundo os autores, em cerca de 13% dos trabalhos não foi possível definir a qual dessas categorias pertencia.

surgimento, ainda que em pequeno número, de novas temáticas, que tornam mais complexa a abordagem do livro escolar, envolvendo diferentes aspectos desse objeto ou o conjunto das condições de produção e de circulação dos livros (produção, uso, usuários, distribuição e circulação, políticas).

(Rojo; Batista, 2005, p. 38-39.)

Outro aspecto relevante da pesquisa é a constatação do predomínio de estudo de livros relacionados à área de linguagem (alfabetização, língua materna, língua estrangeira e literatura), que respondeu por cerca de 40% de todas as dissertações e teses que abordassem o livro escolar.

Entre as recentes contribuições, destaca-se a do grupo do Projeto Integrado de Pesquisa O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação (LDP-Perfil). Trata-se de um trabalho conjunto de pesquisadores de universidades públicas e privadas (UNICAMP, UFMG, PUC-SP, UFCG, USP e UFPE), entre os quais se contam membros das equipes de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa nas últimas edições do PNLD.

Em relatório de pesquisa do LDP-Perfil (Rojo, 2006), são mapeados importantes estudos contemporâneos do livro didático de Língua Portuguesa. Nesse documento encontra-se uma classificação de Alain Choppin (1992)²⁵ sobre os tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua função no processo de ensino-aprendizagem, da qual se pode extrair uma definição de livro didático, aplicável aos livros didáticos do PNLD 2007:

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).

(Rojo, 2006).

De acordo com esse relatório, Bunzen²⁶ (2005a, 2005b, 2006) e Bunzen & Rojo (2005)²⁷ têm tratado o livro didático de Língua Portuguesa como um gênero do discurso, à luz

²⁵ Choppin, A. (2002) História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

²⁶ Clecio Bunzen consta no *Guia do livro didático 2007* como um dos coordenadores regionais do processo de avaliação das obras inscritas no PNLD 2007.

²⁷ 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, Bunzen, C. *Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório*. 2006. Em preparação. Bunzen, C.; R. H. R. Rojo. Livro didático de Língua Portuguesa como

da teoria bakhtiniana, mas não como um suporte, como faz o francês Choppin (1992, 2002)²⁸. Nesse ponto de vista, o livro didático como gênero do discurso teria surgido entre as décadas de 1950 e 1960 e encontrado seu lugar no Brasil, na década de 1970 do século passado com a promulgação da Lei 4024/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1971, que reestruturou a educação brasileira e acarretou mudanças curriculares. Segundo Rojo, as obras de referência (como antologias, seletas e gramáticas) foram substituídas pelo manual didático, mudança que, entre outros impactos, interferiu na autonomia do professorado.

Ainda segundo Rojo, Batista (2001, 2003)²⁹ mostra que o livro didático propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um professor de novo perfil, aquele que não somente os reproduz conteúdos, mas também seleciona as atividades didáticas, organizando-se de acordo com a divisão do tempo escolar.

Contrapondo-se ao discurso de que o livro didático é um suporte para o qual são transpostos conhecimentos produzidos em outras esferas, reformulados e adaptados didaticamente para a esfera escolar, Bunzen (2005 a)³⁰ defende que a origem da configuração atual do gênero livro didático de Português resulta de uma confluência de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula.

Rojo (2006, p. 9-12) relaciona outros estudos, nos quais a noção de suporte tem sido utilizada por alguns estudos sobre os impressos, sobretudo os relacionados à história do livro e das práticas de leituras, e enumera como tendo essas características Chartier, 1999³¹; 2002; Choppin, 1992; 2002; Paiva et al., 2000³²; Rockwell, 2001³³. Mais recentemente, destaca os estudos sobre gêneros (Maingueneau, 2001; Marcuschi, 2002, 2003, 2004)³⁴, que analisam de

gênero do discurso: autoria e estilo. In Costa Val, M. G. & Marcuschi, B. (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. BH: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-118.

²⁸ Choppin, A. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

²⁹ 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.

³⁰ Bunzen, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de Língua Portuguesa. *Estudos Linguísticos XXXIV*. Disponível em www.gel.org.br. 2005 (a).

³¹ 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.

³² Paiva, A. et al. (Orgs.). *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2000.

³³ Rockwell, E. *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e Pesquisa. v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

³⁴ 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

que maneira a materialidade o portador do texto (o suporte material) altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade.

Nessas perspectivas analíticas, os LDP [livros didáticos de Português] são normalmente concebidos não como enunciados em um gênero do discurso, 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).

A escolarização da leitura, mais especificamente da leitura de textos literários, foi objeto recente (2006) de estudo por parte de Rodrigues, outra significativa contribuição nos recentes estudos referentes ao livro didático de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa de mestrado — orientada por Aparecida Paiva, uma das coordenadoras da equipe de avaliadores de Língua Portuguesa do PNLD 2007 — a pesquisadora

identifica os textos literários presentes nas coleções didáticas e analisa a escolha por determinados gêneros e autores, a incidência e a posição dos textos; investiga as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a seleção do fragmento que constitui o texto a ser lido; analisa as propostas de leituras e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático para o trabalho com o texto literário.

(Rodrigues 2006, p.3).

CAPÍTULO 4

ALGUNS CONCEITOS-CHAVE

No Brasil, o ensino e a aprendizagem de Português de há pelo menos duas décadas tem sido orientado por pelo menos três contribuições: a teoria bakhtiniana, o sócio-interacionismo e um conjunto, não necessariamente homogêneo, teórico da linguística textual.

Essas três contribuições se encontraram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (Brasil, 1998b) e, com a chancela e o empenho governamental, firmaram-se no discurso pedagógico há pelo menos uma década. Um dos caminhos para levar a novidade pedagógica para a sala de aula, isto é, para fazer com que um arcabouço de novas ideias fossem transpostas de diferentes áreas do conhecimento humano, como a Linguística e a Psicologia, para o discurso pedagógico, foi o livro didático.

Com a introdução da avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, a partir de 1996, criou-se, de certo modo, uma forma de assegurar que os livros didáticos destinados à escola pública estivessem comprometidos com uma nova proposta de ensino e aprendizagem da língua materna. Para a avaliação das obras de Língua Portuguesa, os dirigentes governamentais recrutaram profissionais com uma consistente produção acadêmica. Veja-se, como ilustração, a relação dos coordenadores do PNLD 2007 que consta no *Guia do livro didático 2007*:

Comissão técnica: Roxane Helena Rodrigues Rojo

Coordenação institucional: Aparecida Paiva

Coordenação geral de área: Maria da Graça Costa Val

Coordenação regional: Clecio dos Santos Bunzen Jr.; Delaine Cafiero Bicalho e Elizabeth Marcuschi

(Brasil, 2007, p.5)

Esses profissionais, oriundos de alguns dos principais centros universitários brasileiros, têm sido vinculados a uma extensa produção acadêmica sobre ensino e aprendizagem da língua materna e, nesse âmbito, sobre o livro didático de Português.

A compreensão do ensino e da aprendizagem de Português passa, então, pela compreensão de alguns pressupostos básicos trazidos pelas três contribuições teóricas.

4.1. Algumas contribuições de Vygotsky

Bronckart remete a Vygotsky o papel central nos fundamentos sócio-interacionistas:

Mas, para nós, é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem.

(Bronckart, 2007, p. 24).

Vygotsky (2003; 2008) destacou-se pelos seus estudos que relacionavam indivíduo e sociedade. O autor compreende o desenvolvimento estrutura humana como um processo de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural. Nessa concepção, organismo e meio interagem e o homem constitui-se como homem pelas suas interações sociais. O homem torna-se homem à medida que transforma e é transformado nas relações que estabelece com determinada cultura.

Influenciada pelos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, a teoria vigotskiana apoia-se na ideia central de que, no desenvolvimento infantil, pensamento e linguagem têm raízes genéticas distintas e independentes, ainda que possam se cruzar em alguns momentos. Entre as conclusões, é apontado que

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes.
2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes.
3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas.

(Vygotsky, 2008, p. 51).

Outro pressuposto importante era o de que processos psicológicos elementares que diziam respeito a aspectos biológicos do desenvolvimento, desenvolviam em processos superiores, como resultado da inserção humana em um contexto sócio-histórico. Não há uma essência humana prévia, o homem se faz homem nas relações sociais e na interação com o mundo.

Na concepção sócio-interacionista, o aprendizado da criança começa muito antes que ela frequente a escola (Vygotsky, 2003, p. 110). Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, não podendo ser desprezada a

aprendizagem pré-escolar, isto é, aquela que a criança teve antes de ingressar na vida escolar regular.

Para Vygotsky o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança. O primeiro nível, chamado por ele de nível de desenvolvimento real (2003, p. 111) é o que representa o desenvolvimento das funções das funções mentais da criança, estabelecidos como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados, define funções que já amadureceram, os produtos finais do desenvolvimento (2003, p.113). Baseando-se no pressuposto de que a criança consegue fazer com ajuda dos outros — nível de desenvolvimento potencial — poderia ser mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha, Vygotsky propõe a existência de uma zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos do desenvolvimento”. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

(Vygotsky, 2003, p.113).

No modelo de desenvolvimento da linguagem proposto por Vygotsky (2008, p. 23), a função primordial da fala é a comunicação, o contato social. Ao longo do desenvolvimento humano, o esquema vigotskiano prevê primeiro a fala sócia; depois egocêntrica e, por fim, interior.

A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais (...).

A fala egocêntrica, enquanto uma forma linguística separada, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior.

(Vygotsky, 2008, p.23-24).

Na criança, a linguagem é de início exclusivamente um meio de comunicação com o social transforma-se em instrumento dos próprios comportamentos até assumir-se como um discurso de relação a si mesmo, um instrumento que permite ao homem atuar sobre as próprias representações, isto é, pensar.

4.2. A contribuição bakhtiniana

Um dos textos-chave para mergulhar na teoria bakhtiniana, “Os gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003) define que o emprego da língua dá-se em forma de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos. Por sua vez, esses enunciados refletem as condições e as finalidades de um determinado campo da atividade humana. Para refletir essas condições e finalidades, nos enunciados, afirma o autor, estão interligados três elementos: conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. Reforçando que cada enunciado é único, particular e individual, em cada campo da utilização da língua são elaborados tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Dada a grande diversidade de campos de atividade humana, a os gêneros do discurso, orais ou escritos, por sua vez, são incontáveis.

Uma primeira classificação dos gêneros feita por Bakhtin é entre gêneros primários e gêneros secundários. Os primeiros se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Os segundos, por sua vez, originam-se das condições de um convívio cultural mais complexo. Os gêneros primários estão vinculados principalmente à oralidade cotidiana, ao passo que os secundários à escrita. Esses conceitos de gêneros aproximam-se dos conceitos de enunciado cotidiano e enunciado artístico (Todorov, 1981).

O enunciado é posto como “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 274). Ao discurso, complementa Bakhtin, só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. Discurso, por sua vez, “discurso” pode ser compreendido como “a língua em sua integridade concreta e viva” ou como “a língua enquanto fenômeno integral concreto” (Bakhtin, 1999, p. 181 e 183).

Em Bakhtin, o enunciado comporta (Todorov, 1981) um aspecto verbal, representado pela língua, e um aspecto extra-verbal, representado pelo horizonte espacial comum de um determinado grupo social, pela situação de produção do enunciado.

A limitação de cada enunciado concreto como unidade comunicação discursiva é dada pela alternância dos sujeitos do discurso. Tal alternância confere o sentido dialógico da linguagem. Essa alternância entre os sujeitos do discurso é a primeira peculiaridade a constituir o enunciado como unidade de comunicação discursiva.

A segunda peculiaridade do enunciado é a sua conclusibilidade (Bakhtin, 1999, p. 280). É essa característica do enunciado que permite a alternância entre falantes. Em outros termos, é a conclusibilidade que assegura atitude responsiva entre os falantes.

Na perspectiva bakhtiniana, a aprendizagem da fala corresponde à aprendizagem da construção de enunciados; o que constitui a fala humana não são palavras nem orações isoladas, mas por enunciados.

A respeito do caráter dialógico da linguagem, Bakhtin (1999, p. 183) afirma:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas.

Para melhor compreensão do caráter dialógico da linguagem, é útil recorrer ao conceito de “diálogo”, encontrado em outra obra de Bakhtin (2007, p. 127)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Os conceitos referentes à obra de Bakhtin aqui relacionados orientam para a compreensão dinâmica da linguagem, concebida como produto da vida social, de caráter dialógico, como explicado. A linguagem é, ainda, ideológica, considerando-se que

Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sógnicas.

(Voloshinov, 1998, p. 107)

Ao representar a realidade, a linguagem conterá necessariamente a posição valorativa e o ponto de vista dos interlocutores, determinados pelas condições sociais e históricas.

Por fim, a concepção de língua materna em Bakhtin é necessária para que se possa compreender a utilização de sua obra pela perspectiva sócio-interacionista:

A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do

discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

(Bakhtin, 2003, p. 282-283)

4.3. O interacionismo sócio-discursivo no Brasil

No quadro geral das contribuições teóricas para o ensino de língua materna no Brasil a partir dos anos 1990 destaca-se a corrente sócio-interacionista. Dentro desse quadro, insere-se a contribuição de Jean-Paul Bronckart, conhecida como interacionismo sócio-discursivo.

Em entrevista dada à *Educação em Revista*, Bronckart explicou que nos anos 1990 estudantes brasileiros chegaram à Universidade de Genebra, tiveram contato com as proposta do interacionismo sócio-discursivo e voltaram ao Brasil, onde aprofundaram pesquisas e instituíram práticas com o referencial construído. Ele atribui ao interesse pelo conceito de sequências didáticas o início da expansão, no Brasil, das suas propostas:

Penso que o começo da expansão se fez pelas aplicações práticas das sequências didáticas. O que são sequências didáticas? São uma forma de – eu digo agora, *a posteriori* – racionalização do trabalho de ensino da expressão oral e escrita que utiliza o modelo de gêneros e tipos de discurso como aparelhagem conceitual e que propõe técnicas muito concretas para abordar problemas de desenvolvimento dos textos.

(*Sobre Linguagem*, 2008, p. 285)

Bronckart refere-se a sua aproximação com pesquisadores brasileiros em um período de reorganização do ensino, nos anos 1990.

No início, era somente com pessoas da PUC de São Paulo, do LAEL³⁵, em particular de Anna Rachel Machado, que traduziu *Activités Langagières*³⁶ para o português. Não sei quais eram seus contatos com as pessoas que redigiam os programas nacionais, mas é certo que isso se difundiu e logo a progressão se fez: interesse pelas proposições didáticas; como as proposições didáticas utilizavam os conceitos do modelo, interesse pelo modelo em si mesmo; e como o modelo se inscreve na perspectiva LAF³⁷ do ISD, então, interesse pelo ISD.

(*Sobre Linguagem*, 2008, p. 285-286)

Num plano macroestrutural, a educação brasileira era reorganizada com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e com a reorganização curricular proposta pelos Parâmetros nos anos imediatamente seguintes. Nos *PCN* dos ciclos iniciais é

³⁵ Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.

³⁶ Obra publicada, em francês, em 1996. No Brasil, foi lançada em 1999.

³⁷ Grupo de pesquisa Linguagem, Ação e Formação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

mencionado, em nota de rodapé: “O termo *gênero* é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (p. 26).

Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly são professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, por isso aparecem em algumas referências bibliográficas, junto com Joaquim Dolz, Auguste Pasquier e Daniel Bain, como integrantes do Grupo de Genebra ou Escola de Genebra.

4.3.1. Fundamentos do interacionismo sócio-discursivo

Iniciada nos anos 1980, a abordagem interacionista sociodiscursiva é feita numa proposta transdisciplinar, encontrando subsídios teóricos na Linguística, na Sociologia, na Filosofia e na Psicologia. Apresenta-se como *uma variante e um prolongamento* (Bronckart, 2006, p. 9) do interacionismo proposto por alguns teóricos, dentre os quais o mais destacado foi Lev Vygotsky, como já explicado neste trabalho.

A unidade de análise fundamental da Psicologia apontada por Bronckart é a ação significativa, assim entendida a ação mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente — organismo dotado de capacidade de ação — e essa ação é de responsabilidade individual do agente.

Dessa primeira concepção de ação significativa pode-se compreender outra, que é a de *atividade* que

Designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou do conhecimento) sobre esse mesmo ambiente.

(Bronckart 2006, p. 31)

Entre as espécies animais, Bronckart aponta como exemplos de atividade os processos de cooperação orientados pela sobrevivência, como nutrição, reprodução, mecanismos de autodefesa, etc. No ser humano, por sua vez, a atividade é regulada e mediada por interações verbais, a princípio um instrumento de reforço e prolongamento das capacidades comportamentais humanas.

A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como *formas comuns* de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como **signos**, na acepção saussureana mais profunda do termo.

(Bronckart, 2007, p. 33)

A proposta sociodiscursiva revê vários aspectos da obra de Vygotsky e se estrutura em três níveis de análise (Bronckart, 2006, p. 128):

- a) as dimensões da vida social e os pré-constructos históricos: as formações sociais, as atividades coletivas gerais, as atividades de linguagem, os mundos formais;
- b) mediação formativa: mecanismos pelos quais os mais novos são integrados aos pré-constructos históricos;
- c) efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos.

4.4. Texto, gênero e tipo na perspectiva interacionista

As atividades de linguagem se organizam em discursos ou em textos e esses textos, em interação com as atividades não-verbais, diversificam-se em gêneros, na construção de dos mundos representados de que definem o contexto das atividades humanas. Uma comunidade verbal é constituída por diversas formações sociais (construções de obras e de culturas impregnados de significações sociais). Em cada uma das formações a língua apresenta modalidades de funcionamento particulares, chamadas por Bronckart formações sociodiscursivas, a partir do conceito de formações discursiva, de Foucault.

Nesse contexto, vem a definição de texto dada por Bronckart:

Numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral ou escrita. (...) Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior [em relação à frase, um nível inferior ao texto].

(Bronckart 2007, p. 71)

os textos, entendidos como produtos da atividade humana, articulam-se às condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos. Como as condições sócio-históricas variam e se diversificam, esses produtos também apresentam diversificação em sua organização. Nesse cenário de diversidade, os textos que apresentam características semelhantes foram estudados, ao longo da História, como pertencentes a uma mesma espécie (Bronckart, 2007, p. 72). A busca por critérios que possibilitem à identificação e classificação de espécies propiciou, na Antiguidade grega, a noção de gêneros de texto. A princípio, por gênero de texto compreendia-se apenas aqueles de valor social ou literário elevado.

Sucederam-se inúmeras outras classificações para os gêneros textuais, baseados em critérios heterogêneos, como referência a uma atividade humana (gênero jurídico, literário, jornalístico, publicitário, etc.), conteúdo temático (gênero policial, romance, ficção científica, etc.), o suporte do texto (artigo de jornal, rótulo, folheto, etc.).

Do ponto de vista de Bronckart, os critérios linguísticos não são suficientes para definir os textos. Recorre, então, como referência para a definição de uma terminologia mais adequada, à análise de segmentos que constituem os diferentes textos.

O desenvolvimento das técnicas de análise linguística permitiu evidenciar o fato de que é somente no nível desses segmentos específicos que podem ser identificadas configurações de formas de organização sintática relativamente estáveis. Quaisquer que sejam os gêneros nos quais os segmentos de relatos de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de argumentação, etc. se inscrevam, esses segmentos apresentam semelhanças linguísticas (presença de determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, etc.) e, portanto, são esses segmentos, e não os gêneros nos quais se inscrevem, que podem ser identificados com base em suas propriedades linguísticas.

(Bronckart 2007, p. 75)

E, das terminologias disponíveis para classificação de textos — gênero de texto, Gênero de discurso, tipo de texto, tipo de discurso, etc. — Bronckart entende como mais adequada à sua proposta a de *gênero de texto*. Cada gênero comporta diferentes segmentos, designados por Bronckart como tipos de discurso. Estabelece, para tanto, uma equivalência terminológica com a teoria bakhtiniana:

- as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem;
- os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso.

(Bronckart 2007, p. 143)

Ao estabelecer essa equivalência, Bronckart ressalta, entretanto, que

A concepção bakhtiniana, entretanto, parece implicar uma relação de dependência quase mecânica entre formas de atividades e gêneros de discurso, forma de dependência essa que contestamos.

(Bronckart 2007, p. 143)

Nessa proposta, ao produzirmos um texto qualquer, oral ou escrito, teremos à disposição um número limitado de sequências, isto é, de tipos de discurso. Os gêneros textuais são, então, produtos da configuração da seleção e escolha desses tipos de discurso. Enquanto os tipos de discurso são limitados — como narrar e expor — os gêneros são incontáveis.

4.5. A transposição didática e as sequências didáticas

A transposição didática, entendida como a “adaptação dos problemas teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas às salas de aula e do trabalho do professor” (Bronckart, 2006, p. 13) foi uma constante preocupação dos membros do Grupo de Genebra e, de fato, alguns de seus legados conseguiram essa transposição. Dos trabalhos mais importante que fizeram percurso destaca-se o trabalho das sequências didáticas, iniciadas nos anos 1980. Trata-se de uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem baseada em trabalho modular na produção de texto oral ou escrito na perspectiva dos gêneros textuais.

Uma sequência didática, tal qual apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sistematiza um conjunto de atividades escolares em torno de um gênero (oral ou escrito). A escolha dos gêneros orienta-se pela pouca familiaridade que o alunos tem com eles:

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

(Dolz, Noverraz, Schneuwly, p. 97-98)

Uma sequência didática tem a seguinte estrutura:

1) A apresentação da situação

É proposto aos alunos o projeto para a produção de um gênero, oral ou escrito. São discutidos aspectos como destinatário, forma e conteúdos.

2) Primeira produção

Pode ser simplificada, já que o fundamental será os alunos terem a dimensão do gênero a ser desenvolvido.

Para a análise da produção inicial, é importante que professor e alunos tenham critérios comuns definidos, para que a avaliação seja significativa.

3) Os módulos

As dificuldades surgidas na produção inicial serão exploradas. O percurso será, assim, do complexo – as dúvidas, as dificuldades, os problemas — para o menos complexo — exploração de uma capacidade específica relacionada ao gênero, em cada módulo, por exemplo.

O desenvolvimento de cada módulo pode ser feito com trabalho organizado de formas distintas e com exercícios variados, de modo a desenvolver uma linguagem técnica relativa ao gênero escolhido.

Perspectiva nas sequências é a textual, o que significa levar os alunos a conhecer os diferentes níveis do processo de elaboração do gênero.

Aspectos gerais relacionados a conteúdos de Português, como gramática e ortografia, encontram, em cada módulo, boa oportunidade para ser estudados sistematicamente.

4) A produção final

Os conceitos, noções e instrumentos trabalhados em cada módulo serão articulados na produção final.

A avaliação dessa produção, mais rigorosa que a avaliação inicial, precisará ser feita com um vocabulário compreensível pelos alunos.

4.6. A importância e a dificuldade do agrupamento de gêneros

A necessidade de estabelecer uma tipologia dos textos é justificada por Brandão (2002, p. 19) como uma maneira de se ter alguma ordem na imensa heterogeneidade de textos à qual nos defrontamos no campo da linguagem. Seria a partir da tipologização dos textos que se possibilitaria sua identificação, organização, ordenação e, como consequência, sua melhor compreensão. Outra justificativa apresentada em defesa de uma tipologia é que, a partir da classificação de seu material de análise, é que os estudos da linguagem podem reivindicar um status científico.

Bronckart enfatiza que as fronteiras entre os gêneros são “vagas e movediças” (Bronckart, 2007, p. 108), e que “os gêneros não podem ser nunca objeto de uma classificação racional, estável e definitiva” (p. 138). Entre os fatores que inviabilizam uma classificação dos gêneros, ele enumera:

- a) os gêneros procedem de atividades humanas; sendo as atividades ilimitadas, os gêneros também o são;
- b) qualquer parâmetro para classificação — conteúdo temático, finalidade, suporte, etc. — adotado apresentam delimitação imprecisa e estão em contínua interação;
- c) as unidades linguísticas, “único critério facilmente objetivável” (2007, p. 138) não asseguram, isoladamente, uma classificação.

Entretanto, o trabalho na perspectiva dos gêneros, como a proposta das sequências didáticas, pressupõe o *agrupamento*, isto é, a seleção e escolha de gêneros orais ou escritos, para serem desenvolvidos em sala de aula. Esse desenvolvimento se dá dentro de uma *progressão*, de um conjunto de estratégias postas em prática ao longo de um tempo determinado. Dentro de uma progressão, os agrupamentos de gêneros permite (Dolz; Schneuwly, 2004):

- a) oferecer aos alunos diferentes formas de acesso à escrita, já que os alunos apresentam graus diferenciados de dificuldade em função de cada agrupamento de gênero;
- b) permite o conhecimento da especificidade do uso de diferentes gêneros;
- c) cada agrupamento demanda, do ponto de vista psicológico, variadas operações;
- d) os gêneros estão situados em finalidades sociais; diferentes agrupamentos dizem respeito a diferentes domínios/campos sociais de comunicação.

A estratégia para a seleção de gêneros textuais e organização de agrupamentos é lançar mão da tipologia dos discursos em articulação com a perspectiva dos gêneros textuais. A distinção entre os dois conceitos pode ser apreendida da explicação seguinte:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

(Marcuschi, 2003, p. 22-23).

Bronckart (2006, p. 11) define tipos do discurso como “unidades linguísticas infra-ordenadas, *segmentos* que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição de textos em modalidades variáveis”.

Na proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), são utilizados cinco agrupamentos (a) em torno dos quais são relacionados domínios sociais de comunicação (b) e capacidades de linguagem dominantes (c). Os gêneros textuais (d) são, então, distribuídos de acordo com a inter-relação (a)/(b)/(c), obtendo-se o quadro a seguir:

Quadro 4.1: Critérios para agrupamento de gêneros

(a) Agrupamento	(b) Domínios sociais de comunicação	(c) Capacidades de linguagem dominantes	(d) Gêneros textuais
Narrar	Cultura literária ficcional	Mimeses da ação através da criação de intriga no domínio do verossímil	Conto de fadas Conto maravilhoso Lenda Narrativa de aventura Etc.
Relatar	Documentação e memorização das ações humanas	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Autobiografia Diário íntimo Notícia Relato de experiência vivida Relato de viagem Etc.
Argumentar	Discussão de problemas sociais controversos	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Artigos de opinião ou assinados Carta de leitor Editorial Ensaio Resenha crítica Textos de opinião Etc.
Expor	Transmissão e construção de saberes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Exposição oral Resenha Seminário Texto explicativo Verbete Etc.
Descrever ações	Instruções e prescrições	Regulação mútua de comportamentos	Comandos diversos Instruções de montagem Receita Regulamento Textos prescritivos Etc.

Baseado em Dolz; Schneuly 2004, p. 60-61.

A partir desse agrupamento baseado em um eixo tipológico, os autores propõem o desenvolvimento de sequências didáticas para os quatro ciclos do que equivaleria ao Ensino Fundamental brasileiro.

Os *Parâmetros* não apresentam critérios para agrupamento de gêneros. Em vez disso, são apresentados quadros com *gêneros adequados* para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita no 1º ciclo (Brasil, 2000, p. 111-112) e no 2º ciclo (Brasil, 2000, p. 128-129). Uma menção sobre critérios para escolha de textos aparece nos Parâmetros: “No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor” (Brasil, 2000, p. 106). Entretanto, não é especificado como definir subsídios para o estabelecimento de critérios.

4.7. O que se pode entender por “leitura”

No processo de seleção de textos para livros didáticos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se pensar nas especificidades de leitores de faixa etária compreendida entre seis e onze anos. Antes de se pensar nas particularidades inerentes a um público leitor com tais características, é importante refletir sobre o que se pode entender por leitura.

Etimologicamente, Barthes (1987) credita ao latim e ao grego o surgimento de *ler*. Observa, entretanto, que nesses idiomas o sentido de designar a atividade de recepção do texto escrito não está entre as primeiras e mais importantes acepções da palavra. Nesses idiomas, “ler” é, primeiramente, “enumerar”, “contar”.

O sentido etimológico da leitura está, portanto, próximo daquilo que hoje significa soletrar, como enumeração das letras sucessivas de uma palavra. Esta etimologia é evocadora: supõe, efetivamente, uma fisiologia e exige uma pedagogia da leitura.

(Barthes, 1987, p. 188-189)

Essa pedagogia da leitura referida por Barthes assume, ao longo da história, diferentes orientações em função do que se entende por leitura. O próprio Barthes relaciona algumas formas diferentes pelas quais o ato de leitura pode ser compreendido.

a) A leitura como técnica

Se o texto é compreendido como um processo de codificação, de inscrição de signos segundo algum código convencionalizado — letras, diagrama, música —, a leitura é o

caminho inverso, é a de(s)codificação. Como técnica, a leitura comporta uma aprendizagem, uma pedagogia, que varia historicamente.

b) A leitura como prática social

A leitura e a escrita mantêm-se, ao longo da história, ligadas à esfera do poder, ainda que esse poder esteja delegado a uma *casta de técnicos* (escribas, escravos, clérigos, etc.) dependente do poder. Como prática social, a alfabetização sempre esteve relacionada às lutas políticas e sociais da história.

c) A leitura como forma de gestualidade

Num primeiro momento, a escrita está relacionada a uma forma de artesanato, a uma atividade manual, com valor maior que a leitura, esta entendida como atividade mental, passiva. Em sua origem, entretanto, a leitura era praticada em voz alta e demandava forte carga gestual. Ainda hoje a leitura exige certas atitudes do corpo, determinadas posturas, determinados espaços.

d) A leitura como sabedoria

Se o texto é visto, em muitos momentos da história, como um tesouro de conhecimento ou de pensamento, a leitura é a *via* para chegar a esse tesouro. Daí, exemplifica Barthes, os termos *trivium* e *quadrivium* para denominar conjunto de disciplinas (conhecimentos).

e) A leitura como método

Barthes localiza na assunção das democracias burguesas, mais precisamente com a introdução do ensino laico nessas democracias, a preocupação com o ler bem.

Ler bem quer dizer ler bem, decifrar criticamente os textos: ler com atenção, de uma maneira bem informada, e não mecânica ou inocentemente; trata-se de estabelecer institucionalmente como objetivo da educação não a operação de leitura (objeto principal do ensino primário), mas a atividade de leitura, como desenvolvimento da inteligência crítica. Ler torna-se então método intelectual destinado a organizar um saber, um texto, a restituir-lhe toda todas as vibrações e sentido contidas contidas na sua letra, de que a primeira leitura é, precisamente, garante.

((Barthes, 1987, p. 186)

f) A leitura como atividade voluntária

Assim compreendida, a leitura abandona o espírito de troca, renuncia a qualquer mercantilização. O prazer do leitor é o valor mais importante. A prática de leitura é *prática de fruição* (p. 187).

Em outro texto, Barthes traz diversas definições do que seria um texto quando se entende a leitura como prática voluntária:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

(Barthes, 2004, p. 20-21.)

No processo de seleção de textos para livros didáticos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se pensar nas especificidades de leitores de faixa etária compreendida entre seis e onze anos. Antes de se pensar nas particularidades inerentes a um público leitor com tais características, é importante refletir sobre o que se pode entender por leitura.

A forma como se olha objeto de leitura — o texto verbal, visual ou verbo-visual — gerou, ao longo da história, diferentes concepções do que seja, afinal de contas, a leitura. Coracini (2005, p. 20) apresenta duas concepções *clássicas* de leitura:

- a) a leitura compreendida como processo de decodificação: descoberta do sentido;
- b) a leitura compreendida como interação: construção de sentido.

Enquanto processo de decodificação, o objeto de leitura traria em si uma essência, uma carga significativa, independentemente de qualquer condição, e cumpriria ao leitor resgatar essa essência nos sinais gráficos ou pictóricos. A autora atribui ao estruturalismo essa perspectiva de leitura e argumenta que essa concepção de leitura teria influenciado sobremaneira o ensino e as ciências humanas em geral.

O estruturalismo, como sabemos, vê a língua e, como decorrência, o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto (texto, organismo animado ou inanimado). Considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa significa considerá-lo fora de toda subjetividade como puro instrumento de comunicação, em que o sujeito — e, portanto, a subjetividade — não teria lugar.

(Coracini, 2005, p. 20)

A leitura como decodificação é a que predomina nas práticas escolares (Coracini, 2005, p. 22), tendo como forma de controle a leitura correta, atribuída ao livro didático ou ao professor. A posição de Nóbrega (2000) reforça a idéia de que no ambiente escolar há o predomínio de atividades de leitura em que prevalece a leitura como decodificação. Ao

analisar a escolarização da leitura, Nóbrega percebe uma instrucionalização do texto. Esse processo constitui-se na busca da *compreensão legítima* do texto. O leitor (aluno) posiciona-se frente ao texto para chegar ao *verdadeiro sentido* que está oculto e que poderia ser explicitado com a mediação do professor e a realização de atividades de instrucionais. Nessa perspectiva, afirma Nóbrega, a atividade de leitura teria como fim solucionar a conhecida questão: “o que o texto quis dizer?”.

Ao ser compreendido como interação, o ato de leitura pressupõe dois sujeitos ativos, o leitor e o autor. Este deixaria marcas de suas intenções e orientaria o leitor na busca da construção do sentido. Por sua vez, se o leitor estiver apto a desvendar as pistas deixadas pelo autor, chegaria à revelação dos sentidos.

Na perspectiva interacionista da leitura o professor tem papel central, pois de sua autoridade seriam definidas as leituras autorizadas e não-autorizadas — em conformidade ou não com as marcas deixadas pelo autor. Nessa perspectiva, leitura seria sinônimo de compreensão — a interpretação, assim entendida a leitura como impregnada de experiências e opiniões do leitor, estaria em uma etapa mais avançada.

Pensando nas relações de interlocução do leitor com o texto/autor, Geraldi (2003, p. 93) quatro posturas distintas diante do texto:

- a) busca de informações: o propósito do leitor é extrair uma informação do texto para encontrar resposta a uma questão legítima dele, leitor; é o “querer saber mais” (Geraldi, 2003, p. 172);
- b) estudo do texto: é a leitura que permite a exploração do texto, sua estrutura, seja ela de qualquer gênero; ao estudar o texto se dá o confronto entre a palavra do autor e do leitor;
- c) pretexto: o texto é apresentado como pretexto (caminho, introdução) a uma outra atividade; apesar da conotação negativa que o termo “pretexto” adquiriu no espaço escolar, Geraldi argumenta que há pretextos legítimos, como, exemplifica ele, o texto como pretexto para a produção de outro texto;
- d) fruição do texto: visa não à produção, à avaliação, enfim, a resultados, mas ao prazer proporcionado pela experiência da leitura.

O livro didático de Português tem, *grosso modo*, como estratégia apresentar um texto para, a partir da leitura dele, propor algum tipo de atividade: leitura silenciosa, leitura em voz alta, responder a questionários, promover discussões, produzir outro texto, enfim, um número variado de possibilidades, embora algumas sejam privilegiadas e outras bastante raras.

Nos capítulos 7 e 8 desta pesquisa, procurarei identificar quais concepções de leitura estão presentes nessas atividades. Os textos selecionados para análise são poemas; esse gênero tem características particulares em sua construção de sentido e as “estratégias do dizer” (Geraldi, 2003, p. 166) se distinguem de outros gêneros cotidianos, encontrados mais facilmente pelo aluno.

Entre o aluno e o texto há, necessariamente o professor, que poderá aderir às propostas do livro didático ou não. Verificar como se dá essa mediação docente entre o texto e o aluno demandaria um encaminhamento, diferente do que adotei. Entendo, entretanto, que a proposta adotada aqui, que é a de observar a(s) concepção(ões) de leitura nos livros didáticos analisados — mais especificamente a leitura do texto literário — justifica ou não a larga presença do poema nas coleções didáticas.

CAPÍTULO 5

FATORES IMPLICADOS NA SELEÇÃO DE TEXTOS DO PNLD 2007

Entre 2002 e 2006 participei da seleção de textos que serviram de base para três coleções didáticas de Português destinadas a alunos dos dois ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Duas dessas coleções foram concebidas para o Fundamental de 8 anos e a terceira para o Fundamental de 9 anos. Na prática, duas coleções de quatro volumes e uma de cinco.

O desenho das três coleções iniciou-se com o projeto pedagógico. Foram traçadas as diretrizes quanto ao desenvolvimento de cada volume ao longo do ano letivo, a metodologia e a macroestrutura curricular. O primeiro desenho traduziu-se na escolha do número de unidades de cada coleção.

Com o desenho, selecionaram-se alguns textos prévio que serviram de base para uma unidade-modelo. Nessa unidade procurou-se simular com o maior detalhe de riqueza de uma unidade final, lançando mão para isso de textos e atividade reais e do desenvolvimento de um projeto gráfico.

O projeto gráfico possibilita que as ideias ganhem materialidade sobre o suporte de forma que se adquira determinada identidade visual à obra. Busca-se, no projeto gráfico, um diálogo harmônico entre as dimensões pedagógica e estética, explorando-se de forma racional os recursos técnicos disponíveis.

A unidade-modelo serve de parâmetro visual e didático para o restante do livro. Uma vez aprovada, orientará as diferentes etapas e processos envolvidos na tarefa de dar corpo a uma obra editorial.

O fluxo de trabalho e a sequência das operações podem apresentar algumas variações de uma obra para outra, já que o livro é uma mercadoria e como tal precisa ajustar-se à disponibilidade material e humana que se tem à disposição. Nas três obras didáticas das quais pude participar, a opção foi selecionar textos que atendessem a um desenho curricular definidos e, a partir do acervo textual e iconográfico, elaborar as atividades e o arcabouço teórico.

Serão relacionados a seguir os principais fatores que orientaram e determinaram o processo de seleção textual.

5.1. Orientações curriculares e os PCN

Aceitando-se a posição de Coll (2003) de que as atividades educativas escolares pressupõem um projeto educacional — o currículo — que abrange tanto as intenções quanto o plano de ação, pode-se afirmar que todo material didático deve ter como princípio o projeto curricular. Para Coll, os componentes do currículo compreendem elementos de quatro naturezas:

- a) *o que ensinar*, que diz respeito aos conteúdos e aos objetivos;
- b) *quando ensinar*, referente à maneira de ordenar e de dar sequência aos conteúdos e objetivos;
- c) *como ensinar*, ou seja, a estruturação das atividades de ensino e aprendizagem;
- d) *que, quando e como avaliar*, relativa à constante verificação da ação pedagógica.

Uma coleção didática para as séries iniciais do Ensino Fundamental compreende cinco volumes desenvolvidos no âmbito de um desenho curricular que pressuponha que o aluno seguirá com a mesma coleção do primeiro ao quinto ano. Na prática isso nem sempre se verifica, visto que o professor tem a possibilidade de, ao final de cada ano letivo, rever se a coleção adotada atende por ele ou pelo seu antecessor atendeu satisfatoriamente às expectativas, se o volume com o qual trabalhou em sala ao longo do ano contribuiu com o processo de ensino/aprendizagem.

Até o PNLD em estudo (2007), destinada a um Ensino Fundamental de 8 anos, as coleções didáticas de Português para as séries eram estruturadas em quatro volumes, contando, ainda, com um volume opcional de Alfabetização. Levando-se em conta que cada PNLD compreende três anos, as coleções aprovadas para o triênio 2007-2008-2009 terão os mais diversos usos e o aluno dificilmente utilizará uma mesma coleção nos primeiros ciclos do Fundamental.

Ainda que cada coleção didática tenha uma concepção própria de qual metodologia mais adequada para promover a construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos necessários a um processo de letramento, há, na cultura escolar brasileira, uma ideia do que é um currículo adequado para cada série. Mais importante que o “como ensinar”, a principal fator de escolha de um livro pode ser, então, o “o que ensinar”, e a organização curricular de uma coleção didática precisa compreender que há, na cultura escolar, uma equivalência entre cada série e determinados conteúdos. Nessa perspectiva, ainda que passe

de uma coleção didática para outra com concepções metodológicas bastante distintas, certa uniformidade curricular poderia garantir ao professor mais segurança.

Segundo Forquin (1992), o *currículo* é uma forma institucionalizada de estruturação e programação de conteúdos de ensino. Os conteúdos de ensino são, para ele, produto de uma *seleção* desenvolvida no interior da cultura e emprega o termo *currículo* (Forquin, 1992, 31) para designar essa seleção.

A educação escolar seleciona os saberes culturais disponíveis num dado momento da sociedade. Para tanto, procura tornar esses saberes efetivamente assimiláveis e transmissíveis às jovens gerações, em um processo de *transposição didática* (Chevallard, 1985).

Embora não exista no país um currículo nacional, os PCN acabaram se firmando como uma diretriz para a elaboração de currículos e têm reflexo imediato na elaboração de livros didáticos.

Os textos de Mikhail Bakhtin forneceram subsídio teórico para os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Da leitura de tais textos, são propostos estudos da linguagem apoiados na perspectiva de gêneros discursivos, valorizando a dimensão histórico-cultural da relação entre o indivíduo e a sociedade na produção e circulação de textos.

Os PCN, ao propor o estudo da linguagem apoiado em dois *eixos* — o uso da linguagem em práticas orais e escritas e a reflexão sobre língua e linguagem — elegem o texto como unidade de ensino, entendendo esse texto como um discurso adequado à situação enunciativa e às intenções comunicativas. Nessa perspectiva, adequação textual implica o reconhecimento, a escolha e o uso de gêneros textuais adequados.

O conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos* (Bakhtin, 2003) permeia as propostas de trabalho com leitura, escuta e produção de textos dos PCN - *Língua Portuguesa* e sua compreensão é imprescindível para a prática dessas propostas.

Outra importante fonte teórica dos PCN – *Língua Portuguesa* são os estudos dos pesquisadores do chamado Grupo de Genebra (Suíça), liderados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz³⁸. Como foi mencionado nesse trabalho, tais fontes aparecem explicitadas nos PCN:

O termo *gênero* [grifo no original] é utilizado aqui [nos PCN] como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

(1998b, p. 23).

³⁸ Os documentos referidos citam, também desse Grupo, os estudos de J.-P. Bronckart.

Akker (2003, p.135) aponta que os currículos podem abordar diferentes níveis de planejamento da aprendizagem:

- a) *supra* (dimensão internacional, caráter comparativo);
- b) *macro* (âmbito nacional, como sistema);
- c) *meso* (no nível da escola, da instituição escolar);
- d) *micro* (para a sala de aula, para o grupo);
- e) *nano* (dimensão individual, cada educando).

Em cada um desses níveis, o currículo pode ser representado de diferentes maneiras:

- a) como currículo idealizado (formal, escrito), desejado do ponto de vista de quem o elabora;
- b) como currículo implementado (operativo, em ação), do ponto de vista do professor;
- c) o currículo realizado (aprendido, provado), do ponto de vista do estudante.

5.2. O Edital do PNLD 2007

O PNLD regula a produção e distribuição de livros didáticos de alfabetização e 1^a a 8^a séries (em alguns estados, 1^a a 9^a séries) do Ensino Fundamental, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Respeitando a autonomia das redes municipais e estaduais, o Governo Federal deixa a cargo das prefeituras e governos estaduais a opção pela forma de utilização dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Contudo, os *PCN*, redigidos nos anos imediatamente seguintes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), de 1996, têm sido o principal documento de orientação de projetos, currículos e programas de Língua Portuguesa. É sob a ótica dos *PCN* que se espera que professores de escolas públicas de todo o Brasil trabalhem com seus alunos a grande massa de material obtida via PNLD, bem como todos os outros materiais de leitura chegados à escola por outras iniciativas dos órgãos públicos ou da própria comunidade escolar.

Nos volumes referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa, entretanto, que se concentram as orientações para o trabalho com o texto na escola. Em diferentes pontos dos volumes destinados respectivamente aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental a formação do leitor é mencionada como um dos objetivos das atividades de leitura (Brasil, 1998b, p. 41).

Temendo ser excluídos dos volumosos recursos destinados aos programas de compra e distribuição de material didático — só no PNLD, de 1996 a 2004, foram investidos R\$ 3,42 bilhões segundo o FNDE (Brasil 2005) —, as empresas editoriais procuraram adequar-se às exigências governamentais. Uma das decorrências dessa padronização de critérios é a pequena variação significativa entre as diferentes obras aprovadas no que se refere à organização curricular e às propostas metodológicas.

Se nas escolas ainda poderia existir resistência à adesão às diretrizes estabelecidas nos PCN, as publicações destinadas à escola, sobretudo os livros didáticos e paradidáticos trataram de aderir prontamente. Tal adesão causou grande impacto na área editorial, exigindo, sob o risco de não sobreviver à concorrência, que as editoras se submetessem a uma série de adaptações.

Um dos principais motivos da necessidade de adaptação de materiais escolares aos PCN foi a criação, pelo Governo Federal, de instrumentos coercitivos, como a inserção dos já mencionados itens de exclusão nos editais para inscrição de obras no PNLD.

Os itens de exclusão elencados no *Edital do PNLD 2007* são de naturezas distintas:

a) referentes à correção dos conceitos e informações básicas;

b) referentes à coerência e adequação metodológicas;

c) referentes à observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, entre outros);

d) referentes aos preceitos éticos (proibição explícita de veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; de fazer doutrinação religiosa ou política; e de utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais).

Além desses critérios, válidos para todas as obras, para cada área estabeleceram-se critérios eliminatórios específicos.

Hoje, cada área conta, ainda, com critérios de classificação. Para uma obra didática de Língua Portuguesa aprovada ser bem avaliada no PNLD, deverá atender satisfatoriamente a uma lista de exigências relativas à:

a) correção dos conceitos e informações básicas;

b) coerência e adequação metodológicas;

c) contribuição à construção da cidadania.

No que diz respeito especificamente à seleção de textos, o *Editais do PNLD 2007* relacionava oito itens. Ainda que a citação seja longa, merece ser reproduzida na íntegra, tendo em vista sua importância neste contexto:

- I. A escolha de um texto justifica-se *pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar* e não, pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular. Portanto, a presença de pseudotextos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, não se justifica (grifos conforme texto original).
- II. Os *gêneros discursivos* selecionados pelo LDP [livro didático de Português³⁹] devem ser o *mais diversos e variados possível*, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.
- III. Em virtude das experiências singulares que pode oferecer ao leitor, inclusive no que diz respeito aos procedimentos estéticos, os *textos da tradição literária* de língua portuguesa são imprescindíveis.
- IV. Os *autores selecionados* devem ser representativos da produção literária e não precisam restringir-se aos de língua portuguesa [...].
- V. É importante também a presença de textos pertencentes a outras esferas de uso *da linguagem* (jornalística, científica etc.), que exijam capacidades tais como a de argumentar e de compreender criticamente procedimentos argumentativos dos textos lidos ou ouvidos; de expor coerentemente os conhecimentos sistematizados e de compreender eficazmente uma exposição; de compreender e elaborar adequadamente instruções e prescrições etc.
- VI. Entre os textos selecionados, os integrais são preferíveis aos fragmentos; no caso desses últimos, é de fundamental importância [...] que a *unidade do texto* esteja preservada e que as fontes completas do texto ou trecho estejam claramente indicadas.
- VII. Textos originais e autênticos são preferíveis a paráfrases e adaptações [...].
- VIII. O LDP deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações *fora dos limites do próprio livro didático*.

(Brasil, 2005:,p. 58-59).

5.3. Projeto gráfico: questões estéticas e curriculares

Cada coleção didática apresenta um determinado projeto gráfico (número de páginas, tamanho da área impressa em cada página, tamanho e desenho dos caracteres gráficos, uso de cores, etc.) que lhe confere identidade no conjunto de obras avaliadas mas que também impõe

³⁹ Nos diferentes volumes dos *PCN* aparecem, indistintamente, as denominações Português e Língua Portuguesa para nomear esse componente curricular ou disciplina.

várias limitações aos gêneros selecionados. De todas as limitações, uma das que mais determinam a escolha dos gêneros é a sua extensão.

Para inserir um determinado gênero textual mais extenso, como um conto ou trecho de romance, é necessário fazer alguns cortes e indicar esses cortes com o símbolo [...] Qualquer corte é tarefa delicada, visto que um dos critérios de seleção das obras inscritas no PNLD é a integridade dos gêneros textuais:

Entre os textos selecionados, os integrais são preferíveis aos fragmentos; no caso desses últimos, é de fundamental importância, para um trabalho adequado de leitura, e mesmo de redação, que a unidade do texto esteja preservada e que as fontes completas do texto ou trecho estejam claramente indicadas.

(Brasil, 2005). [Os grifos não estão na redação original.]

De fato, gêneros textuais que apresentam como característica de sua forma composicional a extensão relativamente pequena, como fábulas, poemas, contos populares, crônicas e artigos de jornal, são os que mais aparecem nas coleções didáticas.

Também faz parte do projeto gráfico, a criação de unidades temáticas em cada volume das coleções aprovadas. Essa organização procura atender principalmente a duas necessidades do livro didático: a distribuição progressiva dos conteúdos curriculares; a apresentação obra de forma que seja esteticamente atraente; organização racional do tempo de trabalho.

Cada unidade temática tem um ou dois textos principais que orientam os exercícios e os textos secundários.

5.4. Os direitos autorais

Encontrar um texto que seja ao mesmo tempo adequado aos propósitos curriculares de um livro didático e que seja modelar em relação ao seu respectivo gênero não é tarefa das mais fáceis. E encontrá-lo não garante sua utilização, já que, salvo em situações bastante específicas, o uso de um texto está condicionado à autorização dos detentores legais de seus direitos.

Ao longo dos anos 1990, no cenário descrito no início deste trabalho, para assegurar sua participação em um mundo globalizado, o Brasil procurou se adequar às exigências comerciais de seus parceiros econômicos mais fortes para disputar os mercados. A Constituição de 1988 Constituição Federal (Brasil, 1988)⁴⁰ já garantia a aceitação por parte do

⁴⁰ Ver, mais detalhadamente, artigos 5º, X 2º, e 109, III.

Brasil dos tratados e acordos internacionais como lei de validade nacional. Assim, no Brasil fundamentou-se legislação específica que, de certa forma, representavam prolongamentos de acordos firmados no exterior. Dessa legislação, contam-se:

- a) Lei de Propriedade Industrial (Lei nº 9.279/96).
- b) Lei de Programas de Computador (Lei nº 9.609/98);
- c) Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98).

Dessa legislação, a que trouxe maior impacto para a produção editorial foi a Lei de Direitos Autorais. Ela estabelece que

Art. 28. Cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica.

Art. 29. Depende de autorização prévia e expressa do autor a utilização da obra, por quaisquer modalidades, tais como:

I - a reprodução parcial ou integral;

II - a edição;

III - a adaptação, o arranjo musical e quaisquer outras transformações;

IV - a tradução para qualquer idioma;

V - a inclusão em fonograma ou produção audiovisual;

VI - a distribuição, quando não intrínseca ao contrato firmado pelo autor com terceiros para uso ou exploração da obra;

VII - a distribuição para oferta de obras ou produções mediante cabo, fibra ótica, satélite, onda ou qualquer outro sistema que permita ao usuário realizar a seleção da obra ou produção para percebê-la em um tempo e lugar previamente determinados por quem formula a demanda, e nos casos em que o acesso às obras ou produções se faça por qualquer sistema que importe em pagamento pelo usuário;

(Brasil, 1998).

Os casos em que a Lei não considera contrafação (a reprodução não autorizada) estão concentrados nos artigos 46 e 47.

Em geral, as editoras de livros didáticos contam com departamento especializado em direitos autorais ou com profissionais terceirizados com essa especialização. Isso dinamiza o contato com autores ou seus representantes legais no pedido de uso do texto. A cessão de direitos autorais é feita mediante pagamento negociado pelos representantes das duas partes — editora e autor. Com a profissionalização de autores, os valores podem ser previamente definidos o que possibilita que as editoras tenham suas tabelas de preço para pagamento por textos e imagens.

Das 14 editoras que tiveram coleções aprovadas no PNLD, ao menos 10 contam com um considerável catálogo de publicações infanto-juvenis, sobretudo literatura, o que permite a

elas estabelecer com seus autores cláusulas contratuais que facilitam a utilização das obras em coleções didáticas. Entre as facilitações incluem-se valores reduzidos e até isenção de pagamento na cessão de direitos autorais no uso de textos de obras didáticas em geral.

Em relação à literatura, os três autores que tiveram maior participação nas coleções didáticas de Português, segundo o Banco de Dados LDP-Propertil, foram Elias José (presente em 96% das coleções), Ruth Rocha e Pedro Bandeira (presentes, cada um, em 92% das coleções aprovadas). Fazendo uma busca nas livrarias virtuais Saraiva e Cultura, constatei que os três autores têm no mercado, obras publicadas por diferentes editoras ou grupos editoriais que também tiveram coleções didáticas de Português aprovadas no PNLD 2007. Elias José teve obras publicadas por 7 selos editoriais⁴¹ relacionados a essas editoras ou grupos editoriais; Ruth Rocha, a 6; e Pedro Bandeira, a 4.

Se há facilitações, também não faltam restrições. Há todo tipo de barreira na utilização de textos e imagens de alguns autores ou empresas: direito de exclusividade, briga entre herdeiros, pedido de valores para autorização muito fora da realidade do mercado, autorização mediante fiscalização do uso que se fará do texto ou imagem, manutenção do projeto gráfico original, demora excessiva para responder aos pedidos, negação do uso para finalidades didáticas.

Cada empresa editorial acaba elaborando seu *index prohibitorum*, onde consta a relação de autores dos mais diversos gêneros, além de revistas, agências de publicidade e outras empresas, que devem ser evitados ou simplesmente não procurados. Infelizmente, entre os autores de difícil acesso ou interditados, constam nomes importantes da literatura brasileira do século XX.

5.4.1. Domínio público

O uso de textos de domínio público pode indicar preferência dos autores do livro didático por determinados gêneros da tradição oral, como adivinhas, cantigas populares, trava-línguas e quadrinhas, mas também pode significar opção econômica, isto é, pela utilização de gêneros que não demandam pagamento de direito autoral para utilização.

A tabela seguinte, obtidas com informações do Banco de dados LDP-Propertil, mostra a utilização de textos de domínio público por parte das editoras ou grupos editoriais que tiveram coleções didáticas de Português aprovadas no PNLD 2007:

⁴¹ Selo editorial ou marca fantasia.

Tabela 5.1: Utilização de textos de domínio público no PNLD 2007

Editora ou grupo editorial	Textos de domínio público	Coleções aprovadas	Média por coleção ⁴²
FTD/Quinteto	163	9	20,4
Positivo	34	2	17
Ibep	26	2	13
Ática/Scipione	95	8	11,9
Escala	23	2	11,5
Base	10	1	10
Brasil	18	2	9
Saraiva/Atual	53	6	8,8
Nova Geração ⁴³	11	1	5,5
Moderna	15	3	5
Dimensão	2	1	2

5.4.2. Textos não-autênticos

Muitos gêneros da esfera do cotidiano — aviso, bilhete, carta, lista, etc. — classificam-se como não-autênticos ou, no jargão do Edital do PNLD, como pseudotextos, isto é, foram elaborados pelos próprios autores das coleções didáticas. Foi observado, porém, que os autores de algumas coleções didáticas também elaboraram (ou a autoria é atribuída a eles) gêneros de outras esferas, como conto, fábula, peça de teatro e poema. A elaboração de textos por parte dos próprios autores das coleções didáticas pode ocorrer por necessidade didática, como não encontrar textos que favoreçam a exploração de determinados temas ou conteúdos curriculares. Esse recurso não deixa de ser, também, de caráter econômico, já que cada texto elaborado pelos autores da coleção é uma despesa a menos com direito autoral.

A tabela seguinte, com informações extraídas do Banco de Dados LDP-Perfil, traz como diferentes editoras ou grupos editoriais utilizaram o recurso nas coleções didáticas de Português aprovadas no PNLD 2007:

⁴² Média obtida pela divisão do número de textos de domínio público pelo número de coleções aprovadas.

⁴³ No Banco de Dados LDP-Perfil a Coleção Português: Nova Geração é relacionada como sendo editada pela FTD. Entretanto, em contato com a Editora Nova Geração apurei que essa empresa não tem vínculo comercial ou editorial com a FTD.

Tabela 5.2: Presença de textos elaborados pelos próprios autores das coleções didáticas

Editora ou grupo editorial	Textos	Coleções	Média de textos por coleção ⁴⁴
Escala	143	2	71,5
FTD/Quinteto	360	9	40
Dimensão	34	1	34
Saraiva/Atual	193	6	32,2
Ibep	64	2	32
Brasil	26	2	13
Ática/Scipione	102	8	12,7
Positivo	12	2	6
Nova Geração ⁴⁵	2	1	2
Base	0	1	0
Moderna	0	3	0

Dos outros gêneros, os textos jornalísticos e os publicitários, tão presentes em uma sociedade na qual a informação e a comunicação são produtos valorizados, estão entre os que ocupam maior espaço dos livros didáticos de Língua Portuguesa. As dificuldades autorais não são menores para levar esses gêneros ao livro didático. Para inserir um anúncio publicitário, por exemplo, não é raro encontrar dificuldade para obter autorização tanto da empresa fabricante do produto quanto da empresa criadora da peça publicitária. Querem evitar, a todo custo, que suas marcas e produtos sejam expostos nos livros didáticos de uma forma que considerem negativa e em vários casos a autorização só é concedida mediante análise prévia dos detentores do direito autoral, de como um gênero publicitário será explorado no livro didático.

Os representantes de renomados compositores de música representam outro grande entrave para incluir no livro didático gêneros do campo musical. Esses entraves podem significar tanto uma cobrança de valores considerados proibitivos para os custos de produção gráfico-editorial de um livro, como a recusa sistemática à autorização de cessão do direito autoral para uso em qualquer obra didática.

Devido a todos esses problemas, as editoras contam com profissionais especializados em Direito Autoral. Entretanto, como eventuais contendas jurídicas podem demandar muito tempo e, assim, inviabilizar a comercialização da obra, há no meio editorial uma lista de

⁴⁴ Média obtida dividindo-se o número de textos elaborados pelos próprios autores pelo número de coleções aprovadas.

⁴⁵ No Banco de Dados LDP-Perfil a Coleção Português: Nova Geração é relacionada como sendo editada pela FTD. Entretanto, em contato com a Editora Nova Geração apurei que essa empresa não tem vínculo comercial ou editorial com a FTD.

autores e obras a serem evitados. Essa lista será tanto maior quanto menor for o poder de negociação (financeira) da editora com representantes dos autores e de seus herdeiros legais.

5.5. A mediação editorial

Uma das características essenciais do livro didático de Português é que nele são intercalados textos verbais, visuais e verbo-visuais de diferentes autores e cabe ao(s) autor(es) do livro didático organizar esses textos de forma que se consiga uma certa unidade, isto é, de forma que constituam uma obra.

Nesse processo de conformação de diferentes textos em uma obra há o trabalho de diversos profissionais que, segundo Chartier (2002), atuam na mediação editorial:

Os textos não existem fora dos suportes materiais(sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seu significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.

(Chartier, 2002, p.62)

Para esta pesquisa, a observação da mediação editorial é voltada para como seus agentes podem interferir na seleção de textos.

Em uma situação ideal, um autor de uma obra didática contaria, além de conhecimentos específicos de sua área ou disciplina, uma certa “consciência tipográfica (Chartier, 1999, p. 720), isto é, conhecimentos básicos do processo gráfico-editorial que possibilitem visualizar as possibilidades e limitações de materializar ideias em páginas impressas.

Os atores envolvidos na mediação editorial têm, então, como uma de suas atribuições elementares assessorar e orientar o autor em relação a como transformar originais em um livro. O editor é um dos profissionais que orientará o autor nas diferentes etapas do processo industrial que dá vida material aos livros.

No caso de obras voltadas ao PNLD, um papel adicional ao editore o de ajudar o autor a compreender as regras que regem a inscrição de obras. Essas regras são publicadas em edital e outros textos oficiais complementares, carregados de um alto grau de tecnicidade e precisam da interpretação da área editorial. O Edital do PNLD apresentou uma série de exigências quanto aos critérios de exclusão e de avaliação dos livros, incluindo uma série de

determinações específicas a ser observadas quanto à seleção de material textual para as coleções didáticas.

Dentre as exigências do Edital é mencionada a diversidade e variedade de gêneros textuais a compor o livro didático de Português. Esses gêneros circulam em diversos suportes e formatos e sua migração para o suporte e ao formato do livro didático passa por diversas transformações. A transformação precisa ser feita mantendo-se alguns valores dos textos originais, e o principal valor é a legibilidade.

Entram em cena atores, como o editor de arte, o diagramador e outros, dependendo do organograma da empresa editorial, responsáveis pelo aspecto estético-visual da obra. De forma resumida, julgam se um texto é reproduzível ou não e se ele é pode ou não se conformar com o projeto gráfico do livro didático.

Ainda em relação ao aspecto gráfico-visual, dificilmente um autor encontrará por si só todo o acervo iconográfico — fotos, gravuras, ilustrações, etc. — pretendido para o livro. A pesquisa de imagens também é tarefa de especialista, da própria editora ou terceirizado.

Sob a supervisão do editor de arte, o autor também define ou ajuda a definir o perfil que se quer dar às ilustrações, que poderão ter a função de auxílio na leitura de textos ou até mesmo funcionar como um texto visual autônomo.

As empresas editoriais prescindem também de profissionais especializados na pesquisa de texto. Tal papel pode ser cumprido, por exemplo, por assistentes editoriais ou colaborador externo com vivência na área editorial e conhecimento da área escolar. Esses profissionais selecionam textos mediante diretrizes do autor e do editor, como temática, gênero, série à qual o texto se destina e conteúdos curriculares que serão explorados no texto.

As editoras especializadas em publicações didáticas podem ter — e muitas têm — equipes próprias ou terceirizadas para assessorar nos trâmites burocráticos envolvido no pedido e cessão de direitos autorais. Conhecedoras de preços, facilidades e complicações na negociação com autores e seus agentes, os podem ter poder de veto quanto à utilização de textos.

Um outro agente editorial que pode interferir na seleção de textos para obras do PNLD é o leitor crítico, profissional que, em geral, tem alta escolarização, transita no meio acadêmico e que procura antever nos textos e exercícios eventuais pontos críticos da obra que serão apontadas pelos avaliadores do PNLD.

5.5.1.Três personagens

Três profissionais envolvidas diretamente na elaboração de coleções didáticas para o PNLD 2007 foram consultadas sobre que fatores interferiram, concretamente, na elaboração de coleções didáticas no que se refere à seleção de textos. Entendo que a palavra delas é fundamental para se compreender de que forma os fatores apresentados neste capítulo podem interferir, em maior ou menor grau, na seleção de textos e em outros aspectos da conformação do livro didático.

5.5.1.1. Duas autoras, uma voz

Lúcia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otilia Leite Wandresen são autoras da coleção didática Linhas & Entrelinhas que, segundo dados da Associação Brasileira de Autores de Livros Escolares (Abrale),⁴⁶ foi a terceira coleção mais adotada no PNLD 2007. Por escrito e fazendo questão de adotar “nós”, as autoras forneceram algumas importantes informações sobre o trabalho autoral em uma obra didática voltada ao PNLD.

A coleção Linhas & entrelinhas foi publicada pela Editora Positivo, parte de um grupo conhecido no mercado pela produção de apostilas, situado em Curitiba. Foi uma das poucas coleções não-paulistanas de Português no PNLD — 89% dos títulos de Português aprovados foram de editoras sediadas na cidade de São Paulo.

Em relação à seleção de textos, a coleção traz um “tom” regional: textos publicados no Paraná, estado onde as autoras atuam profissionalmente.

Como ocorre com vários outros títulos aprovados no PNLD, Linhas & entrelinhas também existe em versão consumível voltada a escolas particulares. Comparando as duas versões da coleção, a consumível e a não-consumível, as autoras afirmam que “Não há diferenças substanciais. O livro é o mesmo nas duas versões”.

Ainda sobre o conteúdo da versão do PNLD, consideram positiva a resenha da coleção que consta no Guia do livro didático do PNLD 2007; “Concordamos com grande parte da resenha feita e, em função dela, estamos reformulando a Coleção para o PNLD 2010.”

Questionadas se a escolha de textos para a coleção delas do PNLD foi feita em função das atividades que queriam desenvolver, apontam que escolheram outro caminho: “Selecionamos os textos em função da textualidade, do tema e do gênero”.

⁴⁶ Disponível em: www.abrale.com.br/frameset.htm . Acesso em: 20 nov. 2008.

A procura por bons textos não é, segundo as entrevistadas, mais ou menos difícil em função da série. “O conceito de bom texto é o mesmo. Ele tem que ter unidade temática e unidade estrutural independentemente da série em que será utilizado. A nossa maior dificuldade não foi a de encontrar bons textos, mas a de encontrar os gêneros adequados para cada unidade temática.” Relatam também que não enfrentaram dificuldades para conseguir autorização dos textos escolhidos para os volumes da coleção e que nenhum dos itens do Edital foi um grande obstáculo para a escolha de textos.

No PNLD houve um grande número de coleções temáticas. Linhas & entrelinhas foi classificada pelos avaliadores do PNLD como pertencente ao Bloco 1, no qual se situam as coleções “organizadas por unidades temáticas”. A opção pela perspectiva temática na organização da obra traz vantagens e limitação. “Como vantagem destacamos a possibilidade de trabalho com diversos gêneros sobre a mesma temática e como desvantagem o limite que alguns temas nos impõem”.

Sobre se houve algum tipo de intervenção direta (corte, adaptação, veto, etc.) em relação aos textos selecionados por parte dos editores, diagramadores, revisores e preparadores que trabalharam na coleção, contam que as poucas intervenções que ocorreram foram em função da diagramação.

O perfil de aluno esperado pela coleção aprovada no PNLD é descrito da seguinte forma: “Como somos profissionais da Rede Pública conhecemos o aluno real, aquele que, muitas vezes, só tem acesso ao material escrito dentro da escola. É para esse aluno que escrevemos a Coleção Linhas & Entrelinhas”.

Quanto a possíveis implicações na elaboração da coleção o fato de ser utilizada/mediada por um professor que em geral não é formado em Letras, tendo, às vezes, estudado apenas até o Ensino Médio ou antigo Segundo Grau, as entrevistadas explicam: “Concordamos com Ângela Kleimann quando diz que todo professor é professor de Língua Materna e que as especialidades ficam reservadas para os professores de 5ª à 8ª séries. Na coleção, adotamos uma forma de comunicação com o professor por meio de orientações teórico-metodológicas.”

5.5.1.2. Editora-autora

Mônica Franco Jacintho teve duplo papel na coleção didática Projeto Pitangüá: Português, da Editora Moderna. Além de trabalhar como editora na coleção, foi membro da

equipe que elaborou os originais da coleção, uma obra coletiva em que os editores atuaram como co-autores.

Pesquisador: Na sua avaliação, qual o impacto do fato de o *Projeto Pitangua* do PNLD 2007 ser uma obra não-autoral?

Mônica Franco Jacintho: No setor editorial, o impacto certamente é econômico: não há pagamento de direitos autorais. Nas escolas, há uma importante diferença. Quando a escola precisa que um responsável pela obra a ajude a utilizar o livro, explicando o projeto e assim por diante, quem vai à escola é o consultor. Embora ele seja especialista na área, tenha treinamento e tudo o mais, ele tem uma visão do projeto que é diferente da visão de quem idealizou a coleção (aliás, ele nunca chega a realmente conversar com os editores e diretores que criaram o projeto). Quando a obra de um autor é divulgada, quando são apresentadas palestras a respeito da obra, quem fala é o autor. Quando a obra coletiva é apresentada, quem fala é o consultor. Essa diferença certamente tem um impacto na utilização da obra. No Governo, a relação deixa de ser pessoa jurídica – pessoa física (a editora vende o seu livro para o professor) e passa a ser pessoa-jurídica – Governo (a editora vende o seu produto para o Governo). É outro tipo de relacionamento, o peso entre as partes é outro.

Pesquisador: Como foi escrever uma coleção por tantas mãos?

Mônica Franco Jacintho: É muito difícil escrever para uma obra coletiva. Você tem que ficar dentro de certos padrões ou a coleção se perde. Cada membro da equipe escrevia uma ou duas seções para uma unidade, dependendo dos prazos de entrega, cronogramas de produção, etc. A editora-executiva lia e editava. Quase sempre tínhamos que escrever tudo de novo. Foi uma escola, ao menos para mim, que nunca tinha trabalhado com obras coletivas e nunca havia tido uma chefe que lesse e desse um retorno (quase sempre duro de engolir) de tudo o que eu fazia.

Entrevistador: Excetuando-se o fato de ser não-consumível, há diferenças substanciais entre a coleção do PNLD e a versão comercial dessa coleção?

Mônica Franco Jacintho: As diferenças entre a versão mercado e a comercial estão sempre relacionadas aos editais e aos PCNs. Uma obra para o mercado pode ou não atender aos PCNs (embora todas, atualmente, tenham que fazê-lo em uma certa medida). Uma obra para o PNLD tem que atender os PCNs da melhor maneira possível. Os cuidados com a obra do PNLD são maiores justamente porque ela vai ser avaliada. As propostas de produção, por exemplo, foram refeitas para o PNLD, porque as propostas para o mercado não definiam destinatário para as produções e não faziam propostas de revisão dos textos. Houve um cuidado maior em se pensar em textos de abertura para as unidades que permitissem reflexões

a respeito dos temas transversais. Todas as mudanças, portanto, são feitas no sentido de aproximar o trabalho de leitura e de produção da proposta sugerida pelos PCNs.

Pesquisador: Em relação aos textos, a seleção foi feita em função das atividades que se queria desenvolver ou as atividades é que decorreram da seleção de textos?

Mônica Franco Jacintho: A seleção é feita em função das atividades.

Pesquisador: Houve algum texto selecionado para a coleção que não pôde ser utilizado?

Mônica Franco Jacintho: Provavelmente sim. Os motivos para a exclusão são sempre os mesmos: dificuldades para obter autorização para o uso (uso negado ou exigência de valores muito altos como pagamento), impossibilidade de aproveitar o texto para as atividades da unidade, problemas com o conteúdo (erros conceituais, marcas de preconceito, etc.).

Pesquisador: Quanto ao *Edital* do PNLD 2007, que pontos foram uma camisa-de-força para a seleção de textos e a elaboração de atividades?

Mônica Franco Jacintho: O edital é A camisa-de-força. Se qualquer pessoa que participe do processo concluir que alguma coisa está fora do exigido no edital, provavelmente haverá uma mudança no livro.

Pesquisador: Os atuais livros didáticos de Língua Portuguesa são, em sua maioria, organizados por temas. Quais as vantagens e desvantagens de obras temáticas?

Mônica Franco Jacintho: Acho que organizar a obra por temas faz parecer que o estudo da língua portuguesa implica a reflexão geral a respeito daquilo que se lê e não o estudo do texto, que é o verdadeiro objeto de reflexão da disciplina. Organizado por temas, o livro didático de língua portuguesa parece ser um livro “que fala sobre tudo” (e às vezes é isso mesmo o que ele faz e muito mal) e o livro precisa “falar” a respeito de leitura e de produção de textos.

Pesquisador: os diagramadores, revisores e preparadores que trabalharam na coleção tiveram algum tipo de intervenção direta em relação aos textos selecionados?

Mônica Franco Jacintho: Não.

Pesquisador: O conceito de bom texto para ser utilizado em um livro didático varia de acordo com cada uma das séries?

Mônica Franco Jacintho: Sim, varia de acordo com cada uma das séries. As dificuldades são inúmeras: encontrar textos de autores que autorizem o uso por preços acessíveis; achar textos que não apresentem erros gramaticais, que sirvam aos propósitos do trabalho, que não façam direta ou indiretamente propaganda política ou religiosa, etc. É um dos maiores desafios da produção de um livro.

Pesquisador: No Fundamental I, o professor é polivalente, não tem uma especialidade em cada uma das disciplinas que leciona (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História). Que implicações traz isso para a elaboração do livro didático?

Mônica Franco Jacintho: Na verdade, esse detalhe é ignorado. O livro é pensado para um professor especialista.

Pesquisador: As obras do PNLD são voltadas para a escola pública. Que perfil de aluno a *Coleção Projeto Pitangua: Português* espera?

Mônica Franco Jacintho: Um aluno que pode ou não ter acesso à internet, que tem poder aquisitivo mais baixo que o do aluno de mercado, que não viajou para o exterior, que não vai sempre ao cinema, teatro, etc., que pode ser um aluno que trabalha (ainda que isso seja ilegal) e que pode ter dificuldades de leitura.

CAPÍTULO 6

SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA

O *corpus* inicial para desenvolvimento desta pesquisa seriam as 37 coleções didáticas de Português de 1ª a 4ª séries aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2007.

Essas coleções, de acordo com o *Guia do livro didático 2007*, foram:

Tabela 6.1 – Coleções aprovadas no PNLD 2007

Editora	Coleção(ões) aprovada(s)
Ática [SP] (5 títulos = 13,5%)	<i>Com textos e entre textos</i>
	<i>Construindo a escrita</i>
	<i>Pensar e viver</i>
	<i>Série Brasil</i>
	<i>Vivência e construção</i>
Base [PR] (1 título = 2,7%)	<i>Vivenciando a linguagem</i>
Dimensão [MG] (1 título = 2,7%)	<i>A aventura da linguagem</i>
do Brasil [SP] (2 títulos = 5,4%)	<i>Ideias em contexto</i>
	<i>LIP: Leitura, Interação e Produção</i>
Escala [SP] (2 títulos = 5,4%)	<i>Ativa</i>
	<i>Conhecer e crescer</i>
FTD [SP] (6 títulos = 16,2%)	<i>A grande aventura</i>
	<i>ALP</i>
	<i>Bem-te-li</i>
	<i>LER: leitura, escrita e reflexão</i>
	<i>Porta aberta</i>
	<i>Registrando descobertas</i>
Ibep [SP] (2 títulos = 5,4%)	<i>Tecendo linguagens</i>
	<i>Vitória-régia</i>
Moderna [SP] (3 títulos = 8,1%)	<i>Língua portuguesa</i>
	<i>Português: uma proposta para o letramento</i>
	<i>Projeto Pitangua: português</i>
Nova Geração [SP] (1 título = 2,7%)	<i>Português</i>
Positivo [PR] (1 título = 2,7%)	<i>Arte & manhas da linguagem</i>
	<i>Linhas & entrelinhas</i>
Quinteto [SP] (3 títulos = 8,1%)	<i>De olho no futuro</i>
	<i>Na ponta do lápis... e da língua</i>
	<i>Na trilha do texto</i>
Saraiva/Atual [SP] (6 títulos = 16,2%)	<i>Curumim (Atual)</i>
	<i>LEP: leitura, expressão, participação</i>
	<i>Língua e linguagem</i>
	<i>Os caminhos da língua portuguesa (Atual)</i>
	<i>Português: linguagens (Atual)</i>
	<i>Viver e aprender</i>
Scipione [SP] (3 títulos = 8,1%)	<i>A escola é nossa</i>
	<i>Alegria de saber</i>
	<i>Trocando ideias</i>

Procurei reunir exemplares dessas coleções, para cessão ou empréstimo, nas próprias editoras, nas escolas públicas e na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo responsável pelo gerenciamento das obras do PNLD na rede pública estadual paulista.

Os diferentes canais de aproximação tentados junto às editoras foram pouco satisfatórios. Os títulos obtidos só foram possíveis pela aproximação pessoal a alguns profissionais de três editoras.

Nas escolas, o contato foi feito com coordenadoras pedagógicas e professoras das séries iniciais. Consegui, a título de empréstimo, um número considerável de livros, mas, em geral, as coleções estavam incompletas, já que as professoras só dispunham de exemplares das séries em que lecionavam.

Na Cenp tive boa acolhida e foram colocadas à disposição várias coleções, principalmente as mais escolhidas pelos professores. Entretanto, nem mesmo na Cenp as coleções estavam completas e não havia nenhum volume disponível de vários títulos.

Em novembro de 2007, coordenei a sessão de comunicações *Livros didáticos: leituras e produção de texto*, durante o Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História. Nessa sessão, conheci os resultados do projeto *Livro didático de língua portuguesa LDP- Properfil*, apresentados por Clécio Bunzen. Na oportunidade, Bunzen deixou à disposição dos participantes o sítio do Projeto LDP- Properfil, informando que lá havia dados estatísticos sobre as coleções didáticas de Português aprovadas nos PNLD 2004 e 2007.

Em fevereiro de 2008, no Exame de Qualificação, foi apontado como inviável a análise de todos os 148 volumes⁴⁷ que compunham as coleções didáticas do PNLD 2007.

Abandonei, então, a ideia inicial de continuar buscando informações no extenso *corpus* inicialmente escolhido e passei a procurar as informações necessárias no Banco de Dados LDP- Properfil. O arquivo mais importante para o propósito de minha pesquisa estava, contudo, protegido por senha. Solicitei autorização de Clécio Bunzen para utilização do arquivo e ele orientou-me a pedir esse tipo de autorização à Profa, Roxane Rojo, coordenadora do Projeto. A solicitação foi feita e a resposta foi positiva, sendo fornecida a senha de acesso.

⁴⁷ Cada coleção didática compõe-se de 4 volumes. Sendo 37 as coleções aprovadas, tem-se o total de 148 volumes.

6.1. O arquivo-base para a pesquisa

O documento que serviu como fonte de informações foi o arquivo *Base de textos – coletâneas*⁴⁸. Trata-se de planilha elaborada no Microsoft Excell referente às coletâneas de textos das coleções didáticas de Português inscritas no PNLD 2004 e no 2007. O arquivo é protegido por senha e para acessá-lo solicitei e recebi autorização para utilizá-lo, para fins de pesquisa, pela Profa. Dra. Roxane Rojo, uma das coordenadoras do LDP-Perfil.

6.1.1. Descrição da planilha

Na planilha, as coleções didáticas aparecem na sequência numérica: cada coleção corresponde a um número de cinco dígitos, obtidos junto ao FNDE conforme tabela seguinte.

Tabela 6.2: Código e título das coleções didáticas de Português aprovadas no PNLD 2007

Código	Título
14610	<i>Curumim</i>
14616	<i>Os caminhos da língua portuguesa</i>
14622	<i>Português: linguagens</i>
14631	<i>ALP: alfabetização, leitura e pensamento</i>
14632	<i>Bem-te-li</i>
14635	<i>LEP: leitura, expressão, participação</i>
14636	<i>Língua e linguagem</i>
14637	<i>Viver e aprender</i>
14645	<i>De olho no futuro</i>
14646	<i>Na ponta do lápis... e da língua</i>
14647	<i>LER: leitura, escrita e reflexão</i>
14648	<i>Pensar e viver</i>
14653	<i>Vivência e construção</i>
14659	<i>Série Brasil</i>
14664	<i>Construindo a escrita</i>
14667	<i>Com textos e entre textos</i>
14674	<i>A escola é nossa</i>
14689	<i>Na trilha do texto</i>
14695	<i>Alegria de saber</i>
14697	<i>Trocando ideias</i>
14706	<i>A grande aventura</i>
14707	<i>Registrando descobertas</i>
14710	<i>Português</i>
14711	<i>Porta aberta</i>
14712	<i>Ideias em contexto</i>
14715	<i>Arte & manhas da linguagem</i>
14716	<i>Linhas & entrelinhas</i>
14738	<i>Língua Portuguesa</i>
14739	<i>Português: uma proposta para o letramento</i>
14740	<i>Projeto Pitangua: português</i>
14758	<i>Ativa</i>

⁴⁸ Em formato digital aparece como Base_de_textos _coletâneas_1ª_4ª.xls .

14759	<i>Conhecer e crescer</i>
14766	<i>Vitória-Régia</i>
14773	<i>Vivenciando a linguagem</i>
14777	<i>LIP: leitura, interação e produção</i>
14779	<i>Tecendo linguagens</i>
15013	<i>A aventura da linguagem</i>

Os dados de cada uma das 37 coleções encontram-se dispostos, na sequência descrita, em doze colunas, com os seguintes títulos e conteúdos:

- **“FNDE_COL”:**

Número da coleção (conforme descrito na Tabela 5.2).

- **“TÍTULO”:**

Título da coleção didática.

- **“AUTORIA”:**

Nome do(s) autor(es) de cada uma das coleções didáticas.

- **“EDITORA”:**

Nome da editora que inscreveu a coleção didática.

- **“MENÇÃO”:**

Menção recebida pela coleção didática na avaliação do PNLD 2007: **RR** (recomendada com ressalva); **REC** (recomendada); **RD** (recomendada com distinção). Não foram consideradas, para este trabalho, as coleções excluídas.

- **“LOCAL”:**

Estado (sigla) em que se localiza a editora da coleção.

- **“FNDE_LIVRO”:**

Código de cada livro (volume) que compõe as coleções didáticas aprovadas. Ele é formado por **1**, **2**, **3** ou **4** (representando, respectivamente, 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª série) seguido do código da coleção. Assim, por exemplo, **114610**, **214610**, **314610** e **414610** referem-se, respectivamente, aos livros (volumes) da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries da coleção **14610** (*Curumim*). Esse código também aparece na capa dos livros enviados às escolas.

- **“TEXTOS –TÍTULO”:**

Título de cada texto utilizado nos livros (volumes) das coleções aprovadas. Se o texto não traz título explicitamente, consta a rubrica “s/título”.

- **“AUTORIA OU VEÍCULO”:**

Nome do autor do texto ou nome da publicação em que o texto foi encontrado. Os textos cuja referência não traz essa informação estão relacionados na coluna como “não identificado”.

- **“GÊNERO – REVISOR”:**

Cada texto relacionado foi classificado como pertencente a um determinado gênero. Utilizaram-se 275 rubricas para classificar os gêneros constantes nas coleções didáticas aprovadas. A rubrica “não identificado” foi empregada para os gêneros cuja classificação não foi possível definir.

- **“PÁGINA INICIAL”:**

Número da página do livro (volume) em que se localiza o texto.

- **“SUM”:**

Coluna em branco.

- **“OBSERVAÇÕES”:**

Coluna em branco.

6.1.2. Exploração da planilha

Com os recursos do Microsoft Excell foi possível extrair da planilha original dados quanto a autoria, gêneros e títulos. Esse programa permite, por exemplo, que uma coluna sirva como indexação de um determinado critério. A título de exemplo, uma tabela como esta

Tabela 6.3: Dados originais

Título do texto	Autor	Gênero	Coleção didática	Série
A corda! A corda!	Mauricio de Souza	quadrinho	Nova Geração	1ª
A velha e a sardinha	Elias José	poema	Português: linguagens	4ª
Au miau	Patrick MacDonnell	tira	A grande aventura	3ª
Linha quebrada	Sérgio Caparelli	poema	ALP	4ª
Parabéns a você	Domínio público	letra de cantiga	Curumim	1ª
Fiandeira	Sérgio Caparelli	poema	Projeto Pitangua	3ª

pode ser reorganizada adotando-se como critério indexador, por exemplo, a série. Para tanto, a coluna “série” é deslocada com o uso das ferramentas “recortar” e “inserir coluna”.

Tabela 6.4: Reorganização da ordem original das colunas

Série	Título	Autor	Gênero	Coleção
1ª	A corda! A corda!	Maurício de Souza	quadrinho	Nova Geração
4ª	A velha e a sardinha	Elias José	poema	Português: linguagens
3ª	Au miau	Patrick MacDonnell	tira	A grande aventura
4ª	Linha quebrada	Sérgio Caparelli	poema	ALP
1ª	Parabéns a você	Domínio público	letra de cantiga	Curumim
3ª	Fiandeira	Sérgio Caparelli	poema	Projeto Pitangüá

A etapa seguinte é a ordenação (alfabética ou numérica, crescente ou decrescente) da coluna indexadora com a ferramenta “classificar”. Os demais itens acompanham essa coluna-mestra:

Tabela 6.5: Dados reorganizados por série

Série	Título	Autor	Coleção didática	Gênero
1ª	A corda! A corda!	Maurício de Souza	Nova Geração	quadrinho
1ª	Parabéns a você	Domínio público	Curumim	letra de cantiga
3ª	Au miau	Patrick MacDonnell	A grande aventura	tira
3ª	Fiandeira	Sérgio Caparelli	Projeto Pitangüá	poema
4ª	A velha e a sardinha	Elias José	Português: linguagens	poema
4ª	Linha quebrada	Sérgio Caparelli	ALP	poema

Com esse recurso básico, foi possível estabelecer diferentes combinações, como quais os autores ou gêneros mais utilizados em cada série, a quantidade de um determinado gênero em uma determinada coleção didática, a quantidade total de textos de um determinado autor em cada série ou coleção didática, etc.

6.2. Investigação em duas etapas

A pesquisa foi redirecionada, então, para duas etapas. Na primeira, o objetivo era identificar a distribuição, por série, dos autores e gêneros mais frequentes nas coleções didáticas. Na segunda etapa, o propósito seria observar, em meio à diversidade textual sugerida pelos documentos orientadores — *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Edital do PNLD 2007* —, se de fato os textos literários tiveram um espaço privilegiado, como também orientam os dois documentos legais anteriormente mencionados.

Para a 1ª etapa, foi utilizado como *corpus* a planilha do Banco de Dados LDP-Proferfil e os resultados estão especificados nas tabelas a seguir.

6.2.1. Distribuição dos gêneros textuais nas coleções aprovadas no PNLD 2007

Tabela 6.6: Gêneros mais utilizados nos volumes de 1ª série

	Gênero ⁴⁹	Média ⁵⁰
1	Poema	11
2	Narrativa de aventura	4,2
3	Fotografia	3,9
4	Conto	3,8
5	História em quadrinhos	3,5
6	Letra de música	3,1
7	Capa	2,6
8	Ilustração	2,6
9	Verbete	2,5
10	Pintura (reprodução)	2,2
11	Tira	2,1
12	Fábula	1,5
13	Reportagem	1,5
14	Adivinha	1,3
	Artigo de divulgação científica	1,2
15		1,2
16	Trava-língua	1,2
17	Anuncio	1,1
18	Quadrinha	1,1
19	Conto de fadas	1,1
20	Receita	1,1
21	Parlenda	0,9
22	Notícia	0,9
23	Bilhete	0,8
24	Piada	0,8
25	Resenha	0,7
26	Diálogo	0,6
27	Rótulo	0,6
28	Convite	0,5
29	Placa	0,5
30	Curiosidades	0,5
31	Mapa	0,4
32	Nota biográfica	0,4
33	Classificados	0,3
34	Didáticos	0,3
35	Biografia	0,2
36	Depoimento	0,2
37	Carteira de identidade	0,2
38	Certidão de nascimento	0,2
39	Trova	0,2
40	Lembrete	0,2

Tabela 6.7: Gêneros mais utilizados nos volumes de 2ª série

	Gênero	Média
1	Poema	8,1
2	Narrativa de aventura	5,5
3	Fotografia	4,9
4	História em quadrinhos	4,4
5	Conto	4,3
6	Reportagem	3,4
7	Verbete	3,4
8	Capa	2,9
9	Pintura (reprodução)	2,7
10	Fábula	1,9
11	Letra de música	1,8
12	Tira	1,6
13	Ilustração	1,4
14	Anuncio	1,2
15	Carta pessoal	1,1
16	Notícia	1,1
17	Piada	1,1
	Artigo de divulgação científica	1
19	Conto de fadas	0,8
20	Adivinha	0,8
21	Biografia	0,8
22	Curiosidades	0,7
23	Receita	0,7
24	Resenha	0,7
25	Depoimento	0,6
26	Trava-língua	0,6
27	Didáticos	0,5
28	Crônica	0,5
29	Mapa	0,5
30	Parlenda	0,5
31	Bilhete	0,4
32	Classificados	0,4
33	Teatro	0,4
34	Diário pessoal	0,4
35	Entrevista	0,4
36	Diálogo	0,3
37	Quadrinha	0,3
38	Placa	0,3
39	Autobiografia	0,2
40	Descrição	0,2

⁴⁹Foi mantida a nomenclatura dos gêneros que consta no Banco de Dados Properfil, inclusive a nomenclatura referente a gêneros não-verbais (fotografia, ilustração, etc.).

⁵⁰ Média de vezes que o gênero aparece nos volumes de cada série. Valor obtido com: n° de vezes que o gênero aparece na respectiva série / 37 (n° de coleções aprovadas no PNLD 2007).

Tabela 6.6: Gêneros mais utilizados nos volumes de 3ª série

	Gênero	Média
1	Poema	7,7
2	Narrativa de aventura	5,6
3	Mapa	5,1
4	Reportagem	4,7
5	Conto	3,8
6	Fotografia	3,6
7	História em quadrinhos	2,7
8	Pintura (reprodução)	2,6
9	Verbetes	2,6
10	Notícia	2,5
11	Capa	2,3
12	Tira	2,1
13	Anuncio	1,4
14	Carta pessoal	1,1
15	Conto de fadas	1,1
16	Fábula	1
17	Resenha	1
18	Letra de música	1
19	Biografia	0,8
20	Crônica	0,8
21	Artigo de divulgação científica	0,6
22	Ilustração	0,6
23	Piada	0,6
24	Classificados	0,5
25	Diálogo	0,5
26	Curiosidades	0,5
27	Didáticos	0,5
28	Bilhete	0,4
29	Receita	0,4
30	Diário pessoal	0,4
31	Entrevista	0,4
32	Teatro	0,3
33	Depoimento	0,3
34	Descrição	0,3
35	Cartão-postal	0,3
36	Adivinha	0,3
37	Quadrinha	0,3
38	Cartum	0,2
39	Nota biográfica	0,2
40	Trava-língua	0,2

Tabela 6.7: Gêneros mais utilizados nos volumes de 4ª série

	Gênero	Média
1	Poema	7,4
2	Reportagem	6,5
3	Narrativa de aventura	5,2
4	Fotografia	4,2
5	Pintura (reprodução)	3,3
6	Conto	2,9
7	História em quadrinhos	2,8
8	Verbetes	2,7
9	Tira	2,6
10	Capa	2,4
11	Anuncio	2,1
12	Notícia	2
13	Letra de música	2
14	Crônica	1,9
15	Didático	1,2
16	Artigo de divulgação científica	1,1
17	Fábula	0,9
18	Piada	0,9
19	Resenha	0,9
20	Ilustração	0,8
21	Depoimento	0,8
22	Biografia	0,7
23	Carta pessoal	0,6
24	Teatro	0,6
25	Entrevista	0,5
26	Mapa	0,5
27	Diário pessoal	0,4
28	Receita	0,4
29	Conto de fadas	0,4
30	Adivinha	0,3
31	Classificados	0,3
32	Bilhete	0,3
33	Cartum	0,3
34	Romance (fragmento)	0,3
35	Curiosidades	0,2
36	Quadrinha	0,2
37	Glossário	0,2
38	Trava-língua	0,2
39	E-mail	0,1
40	Nota biográfica	0,1

Com os dados obtidos, foi possível observar que, ao menos do ponto de vista quantitativo, o poema é o gênero mais presente em todas as séries. Seria necessário investigar se essa preferência por parte dos autores de coleções didáticas também se refletia em uma hierarquia diferenciada do poema em relação aos demais gêneros presentes nos livros

didáticos. Também caberia investigar como os poemas foram explorados nas diferentes coleções e se haveria uma abordagem específica para cada série.

Para realizar essas investigações, verifiquei quais poemas foram utilizados em mais de uma coleção. Desses poemas que se repetem em várias coleções, escolheria alguns e analisaria o tratamento recebido por eles em cada coleção didática, em busca de estabelecer semelhanças e particularidades.

6.3. Critério para escolha dos poemas

Na consulta ao Banco de Dados Properfil, verifiquei que os poemas⁵¹ mais utilizados pelos autores das coleções didáticas foram:

- *Convite*, de José Paulo Paes, utilizado em 8 coleções didáticas, em volumes das quatro séries.
- *Nome da gente*, de Pedro Bandeira, apareceu em 8 coleções, concentrando-se na 1ª série (7 coleções).
- *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, apareceu em 8 coleções didáticas, em volumes de todas as séries.
- *Amigos do peito*, de Cláudio Thebas, encontrado em 7 coleções, com presença destacada nos volumes de 1ª série (4 coleções);
- *Identidade*, de Pedro Bandeira, presente em 7 coleções, distribuído em volumes de todas as séries;
- *A bailarina*, de Cecília Meireles, encontrada em 6 coleções, concentrando-se em volumes de 2ª série (3 coleções).
- *Vassoural*, de Silvia Orthof, localizado em 5 coleções, sendo maioria (4 coleções) em volumes de 1ª série.

Desses sete poemas, escolhi quatro, privilegiando a quantidade de vezes que foi utilizado e a autoria: *Convite*, de José Paulo Paes; *Nome da gente*, de Pedro Bandeira; *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira; e *A bailarina*, de Cecília Meireles.

⁵¹ Não estão incluídos os textos que foram classificados pelos avaliadores do PNLD 2007 como pertencentes a outros gêneros poéticos, com canção, cantiga, poema visual e poema cinético.

Cecília Meireles, José Paulo Paes, Pedro Bandeira e Manuel Bandeira estão entre os autores que mais contribuíram com poemas nas coleções aprovadas no PNLD 2007. Com informações extraídas do Banco de Dados LDP-Perfil, é possível elencar os 10 autores de poesia mais frequentes nas coleções didáticas de Português do PNLD 2007:

Tabela 6.8: Autores de poesia mais presentes nas coleções do PNLD 2007

Poeta	Número de coleções que utilizaram ao menos 1 poema de sua autoria	Participação (100 % = 37 coleções)
Pedro Bandeira	29	78 %
Elias José	28	76 %
José Paulo Paes	28	76 %
Roseana Murray	27	73 %
Sérgio Caparelli	22	60 %
Cecília Meireles	19	51 %
Sylvia Orthof	18	49 %
Manuel Bandeira	17	46 %
Vinícius de Moraes	15	41 %
Carlos Drummond de Andrade	14	38 %

Além da larga utilização de seus textos nas coleções aprovadas no PNLD 2007, a escolha dos poemas deveu-se ao perfil distinto da produção de seus autores.

Pedro Bandeira tem obras voltadas essencialmente para o público infanto-juvenil. No segmento editorial infanto-juvenil situa-se entre os autores cujos títulos mais foram vendidos e sua produção literária transita pelos mais diversificados gêneros.

A importância da poesia de Cecília Meireles aparece em duas definições de Bosi (1988, p. 516), que se refere a ela como “talvez o poeta moderno que modulou com mais felicidade os metros breves” e “uma das maiores vozes poéticas da língua portuguesa contemporânea”. Além de sua relevância para a literatura em geral, tem produção significativa voltada ao público infantil, por isso é apontada por Lajolo e Zilberman (2006, p. 146) como um dos poetas maiores da literatura infantil brasileira.

José Paulo Paes, além dos poemas considerados como destinados ao público infanto-juvenil, tem, seja como poeta ou como tradutor, significativa produção do que se poderia chamar de poesia adulta. É apresentado como um dos poetas da Geração de 45, que surgiram no cenário literário nacional como uma contraposição aos modernistas de 22 (Bosi, 1987, p. 520). Também é destacada sua produção na “expressão mais viva e atuante da nossa vanguarda estética” (Bosi, 1987, p. 531), que foi o Concretismo, nos anos 1960.

Por fim, Manuel Bandeira situa-se entre os principais nomes da poesia brasileira. Em sua produção não há uma abordagem voltada especificamente ao público infantil, como

ocorre com outros poetas consagrados de nossa literatura, como Cecília Meireles e Vinicius de Moraes. Há sim, em Bandeira, inúmeros poemas que pelo tratamento temático e pelos recursos utilizados, são selecionados para antologias e obras didáticas para público infantil, como foi o caso de *Trem de ferro*.

6.4. Critérios para a escolha dos volumes para análise

Escolhidos os poemas, foi necessário definir quais das coleções didáticas que utilizaram esses poemas seriam analisadas, já que reproduzir e analisar todas as 30 ocorrências dos poemas resultaria um material exageradamente volumoso.

Selecionei para análise 3 volumes que tivessem utilizado cada um desses poemas, totalizando 12 volumes. O critério para escolha dos volumes foram:

- a) não escolher mais de um volume de uma mesma coleção (cada coleção conta com 4 volumes, um para cada série);
- b) escolher ao menos um volume de cada série;
- c) escolher ao menos um volume de cada um dos 5 blocos em que todas as obras de Português do PNLD 2007 foram classificadas no *Guia do livro didático 2007*.

A respeito desse último critério, convém um esclarecimento.

As 37 coleções didáticas aprovadas foram organizadas no *Guia do livro didático 2007* em grupos afins, denominados *blocos*. O critério que define cada um desses blocos é a metodologia utilizada na organização dos textos e o trabalho didático proposto a partir dessa organização.

O bloco 1 compreende as “coleções organizadas por unidades temáticas”. Essa organização é voltada à divisão do tempo escolar — em bimestres, meses, etc.— e cada parte — unidade, capítulo ou lição — é composta de textos propostos para atividades de leitura e/ou análise, seguida em seções específicas e variadas que abordam os componentes de ensino de Português, como, por exemplo, seções de leitura, produção de textos orais ou escritos e análise linguística. É composto por 13 coleções (35% do total).

Formam o bloco 2 as “coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto”. Além de levar em conta o tema na organização das unidades, capítulos ou lições, essas coleções buscam articular tais temas com o estudo de um ou mais gêneros, suportes, mídias, contextos ou funções da linguagem. Engloba 12 coleções (32,5% do total).

Compõem o bloco 3 as “coleções que apresentam projetos temáticos”. A estruturação da obra também é temática e liga-se à pedagogia de projetos, alguns deles também relacionados aos temas transversais. As obras desse bloco propõem atividades e produções de textos situadas nos moldes dos produtos finais pretendidos por cada projeto. Compreende um grupo de 5 coleções (13,5% do total).

O bloco 4 refere-se às “coleções organizadas com base em textos” e privilegiam o *aprender fazendo* (Brasil, 2006, p. 231). Os volumes de cada coleção dividem-se em conteúdos e atividades por aula e adotam uma perspectiva metodológica baseada na vivência das atividades. São 4 coleções (11% do total) que adotam tal metodologia, sendo que 3 delas organizam-se por unidades contendo mais de um texto, seguido de número variável de seções com atividades dos eixos de ensino, e uma que apresenta o texto seguido de questões e uma proposta de produção de texto oral ou escrito. Nas coleções desse bloco não há obrigatoriamente algum tipo de relação temática entre os textos.

No bloco 5 estão as “coleções modulares, organizadas por eixos de ensino”. Essas coleções adotam propostas modulares que se dividem em partes dedicadas à leitura e à produção de textos (orais e escritos) – eixo do uso da língua – e em atividades voltadas ao conhecimento linguístico (gramática e ortografia) – eixo da reflexão sobre a língua. São 3 coleções (8% do total).

Na combinação desses critérios, cheguei a esta lista de 12 volumes:

Para *A bailarina*, de Cecília Meireles:

Construindo a escrita, 1ª série (bloco 5);

Conhecer e crescer, 2ª série (bloco 2);

A escola é nossa, 4ª série (bloco 1).

Para *Convite*, de José Paulo Paes:

Português: linguagens, 1ª série (bloco 3);

Língua portuguesa: coleção Vitória-Régia, 3ª série (bloco 2);

Língua e linguagem, 3ª série (bloco 1).

Para *Nome da gente*, de Pedro Bandeira:

Porta aberta: língua portuguesa, 1ª série (bloco 4);

Projeto Pitangüá: português, 1ª série (bloco 3);

Projeto Português: nova geração, 3ª série (bloco 1).

Para *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira:

Viver e aprender: português, 3ª série (bloco 1);

Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento, 4ª série (bloco 5);

Registrando descobertas: língua portuguesa, 4ª série (bloco 2).

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DO USO DE POEMAS

Seguindo os critérios especificados no Capítulo 5, foram selecionados 12 volumes, de coleções didáticas diferentes. Neste capítulo, esses volumes serão identificados com letras de A a L, assim especificados:

Para *A bailarina*, de Cecília Meireles:

volume A: *Construindo a escrita*, 1ª série;

volume B: *Conhecer e crescer*, 2ª série;

volume C: *A escola é nossa*, 4ª série.

Para *Convite*, de José Paulo Paes:

volume D: *Português: linguagens*, 1ª série;

volume E: *Língua portuguesa: coleção Vitória-Régia*, 3ª série;

volume F: *Língua e linguagem*, 3ª série.

Para *Nome da gente*, de Pedro Bandeira:

volume G: *Porta aberta: língua portuguesa*, 1ª série;

volume H: *Projeto Pitangüá: português*, 1ª série;

volume I: *Português: nova geração*, 3ª série.

Para *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira:

volume J: *Viver e aprender: português*, 3ª série;

volume K: *Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento*, 4ª série;

volume L: *Registrando descobertas: língua portuguesa*, 4ª série.

Para melhor compreensão desta análise, reproduzi em cores as páginas em que os poemas aparecem em cada um dos 12 volumes. Também transcrevi as respectivas atividades propostas para cada um dos poemas. As reproduções e transcrições constam na seção Anexos (anexos 01 a 12) no final desta pesquisa.

7.1. Poema 1: A bailarina

7.1.1. Volume A: *Construindo a escrita*, 1ª série (consultar Anexo 01)

O volume organiza-se em duas partes. A “Parte 1” traz uma sequência de textos e seus respectivos exercícios, exclusivamente de interpretação. A “Parte 2” constitui-se de módulos de gramática (5 módulos) e de ortografia (5 módulos).

A *bailarina* é o último texto da “Parte 1”. A exploração do texto é feita em duas seções: em Descobrimos o texto, há propostas de leitura, compreensão e interpretação do texto, ao passo que na seção Você é o autor, a proposta é redação de um poema de livre escolha do aluno.

O tratamento gráfico dado à página do poema interfere na leitura, pois o final de alguns versos sobrepõe a ilustração. Outra interferência da ilustração no poema é a necessidade de que um verso da 5ª estrofe foi quebrado para acompanhar o contorno da ilustração.

Como *A bailarina* é o último texto desse volume de primeira série, espera-se que o aluno já seja um leitor relativamente autônomo.

As autoras consideraram o vocabulário do texto acessível a um aluno de 1ª série, já que não há glossário ou vocabulário que acompanhe o poema.

A ilustração do poema, situada na parte direita da página, recorre a elementos tidos no imaginário cultural como essencialmente femininos: motivos flores, renda, uniforme de balé e predomínio da cor rosa. A disposição das peças da roupa de bailarina dão à página uma ideia de movimento, de ritmo.

A ênfase dos exercícios é na leitura, proposta nos exercícios de cinco modos:

- 1) leitura livre e individual;
- 2) leitura dramatizada do texto
- 3) leitura em voz alta, percorrendo verso a verso;
- 4) leitura de observação visual, identificando as estrofes;
- 5) releitura de um trecho do poema, com o objetivo de opinar sobre esse trecho.

No que se refere à compreensão e interpretação do texto, há a presença tanto de questões abertas — assim entendidas como aquelas que “dependem efetivamente da opinião do aluno” (Lerner, 2004, p. 126), isto é, aquelas que não prevêm apenas uma única resposta correta, abrem-se a outras interpretações, desde que sustentadas no texto — quanto de

questões fechadas — aquelas que possibilitam maior controle sobre a interpretação (Lerner, 2004).

Entre as questões abertas, duas enfatizam diretamente a imaginação. Em uma delas, é pedido que o aluno imagine a bailarina do poema e a descreva. Entre as questões abertas também há uma que prescinde até mesmo da leitura do poema: “5. a.: Na sua opinião, para ser bailarina o que é preciso saber?”.

As questões fechadas concentram-se na exploração do repertório técnico da linguagem poética. As autoras consideram que o aluno já tenha uma determinada bagagem sobre elementos da estrutura poética e algumas dessas questões fechadas são utilizadas para ampliar essa bagagem. Como exemplo, pode ser apresentado este exercício: “2. Você já sabe que esse texto é chamado de **poema**. Sabe também que cada linha de um poema chama-se **verso**. Diga, então, quantos versos tem esse poema.”

Como recurso didático, os elementos fundamentais do poema (Candido, 1993) aparecem em negrito, em discurso pedagógico intercalado às questões.

Ao final das questões, a seção Descobrindo o texto propõe como atividade de expansão que o aluno registre “tudo o que sabe” sobre poemas em um “Diário de Descobertas”, explicado no “Manual do Professor” como sendo um uma agenda ou um caderno escolar de capa dura destinado a que o aluno registre nele os novos conceitos, preferencialmente ao longo dos quatro anos das séries iniciais do Ensino Fundamental.⁵²

O fechamento do módulo, na seção “Você é o autor”, os conceitos explorados nas atividades anteriores são recuperados na proposta de elaboração de um poema de temática livre e sem restrições quanto a presença ou não de rima, quantidade de verso ou de estrofes. O encerramento do ano letivo é uma das motivações apresentadas no convite.

7.1.2. Volume B: Conhecer e crescer, 2ª série (consultar Anexo 02)

A organização do volume é feita em 10 unidades temáticas. A bailarina é o texto principal da “Unidade 1: P de Poesia”, que tem como eixo gêneros poéticos.

A unidade temática se abre com uma preparação para o que o aluno vai encontrar nela: poesia. O fazer poético e a leitura de poema são apresentados metaforicamente como uma viagem e como uma brincadeira dinâmica com palavras.

⁵² As coleções didáticas do PNLD 2007 foram concebidas na perspectiva do Ensino Fundamental de 8 anos.

O poema de Cecília Meireles é apresentado em duas páginas espelhadas (páginas sequenciais que podem ser visualizadas simultaneamente, recurso constante no projeto gráfico do volume).

Em cada uma das páginas o texto do poema concentra-se do lado esquerdo e a ilustração do lado direito. Para evitar problemas de legibilidade, a ilustração é claramente delimitada e não sobrepõe o texto do poema. O conjunto visual das páginas espelhadas é completado com um quadro com dados biográficos da autora e reprodução da capa do livro de onde o poema foi extraído.

As autoras do livro didático preocuparam-se em apresentar algumas características de quem escreveu *A Bailarina*. Antes do poema, Cecília Meireles é introduzida como “uma grande poetisa brasileira”. As informações são complementadas com uma minibiografia e dados gerais de sua produção literária ao final do poema.

A ilustração que acompanha o poema desenvolve uma sequência: em uma página uma menina dança em um ambiente mágico, como se constata pela presença do arco-íris e de estrelas; na página seguinte, a dança e o ambiente fantásticos são mostrados como a projeção de o sonho de uma menina. Nas duas partes da ilustração predominam elementos associados ao elemento feminino, como animal de pelúcia e coraçõesinhos. Além disso, sonhando e dormindo a menina veste blusa rosa.

A movimentação da menina da ilustração, sua posição na ponta do pé, os olhos fechados e o sorriso são referência direta ao poema.

O poema foi considerado pelas autoras como bastante acessível para alunos de 2ª série, pelo menos no plano vocabular, já que elas optaram por não utilizar glossário das palavras que possam ser de compreensão mais difícil, recurso utilizado em outros textos do volume.

Os exercícios de exploração do texto estão nas duas páginas seguintes ao poema e concentrados em duas seções, cada uma ocupando uma página. Na primeira seção, denominada “Estudo do texto”, há atividades de leitura, compreensão e interpretação. Na segunda, “Além do texto”, há unicamente uma atividade intertextual.

Em estudo do texto, dois exercícios referem-se à leitura. Na primeira, com intervenção do professor, o aluno deve se organizar com colegas de modo a fazer uma leitura “de outro jeito”: em grupo e em voz alta. Outra atividade pede que seja relida uma estrofe especificamente.

Ícones distinguem as atividades que devem ser feitas oralmente e aquelas que devem ser respondidas por escrito. O volume, por ser de 2ª série, não é consumível, por isso as

atividades que demandam escrita devem ser feitas no caderno e não no livro. Entre as atividades escritas, duas exigem do aluno cópia de trechos do poema.

As questões referentes à compreensão e interpretação do texto são abertas, enquanto que as fechadas se concentram nas questões referentes aos fundamentos do poema (rima e estrofe).

Embora a unidade tivesse sido aberta com um poema (*Viagem*), não há, entre as questões de estudo do texto, nenhuma de caráter intertextual.

Na seção “Além do texto” a atividade intertextual consiste em apresentar textos em outros idiomas (inglês, francês e espanhol) e é solicitado ao aluno que identifique qual dos três é um poema. O propósito do exercício é que o aluno consiga identificar o poema apenas pela sua configuração visual: título e disposição do texto em versos, mesmo que não saiba qual o conteúdo dele.

7.1.3. Volume C: *A escola é nossa*, 4ª série (consultar Anexo 03)

Esse volume estrutura-se em 7 unidades temáticas. *A bailarina* encontra-se na “Unidade 7: Pausa para a poesia”, onde aparece como um dos textos suplementares da seção Mais leitura. Nessa seção, o poema é apresentado sem ilustração, apenas com um fundo suave simulando uma página antiga.

Ao lado de *A bailarina*, na página ímpar, há a reprodução de um quadro homônimo, pintado por Renoir. A pintura não é apenas uma ilustração para o poema; é apresentada pela autora do livro como sendo um texto.

Do ponto de vista gráfico, há economia de elementos, com grande espaço em branco. Nota-se que foi privilegiada a legibilidade do poema. Os espaços em branco também possibilitam que, na outra página, a pintura não tenha interferência de outros elementos gráficos e possa ser analisada mais detalhadamente.

As atividades relativas aos dois textos estão concentradas em uma única página, em duas seções. Na primeira seção, denominada “Interpretação escrita”, as questões relativas ao poema são fechadas e predominam as que se referem à sonoridade do poema, sonoridade essa associada à repetição de sons.

As questões sobre a pintura são em sua maioria abertas. Uma delas relaciona a pintura com o poema: “f) Você acha que a menina retratada na tela poderia ser a criança descrita no poema? Por quê?”.

As possíveis relações entre o poema e a pintura são exploradas na única questão da seção “Comparação entre os textos”. Nela o aluno é convidado a escrever o que sentiu diante da tela e do poema.

7.1.4. Considerações sobre a utilização de *A bailarina* nos volumes A, B e C

Na leitura poética os movimentos resultantes dos fonemas “são vibrações de um corpo em situação, *ex-pressões* de um organismo que responde, com a palavra, a pressões que o afetam de dentro” (Bosi, 2004, p. 51).

A dança se faz com a relação dialógica entre a música e o corpo, expressando-se em movimento rítmico, em um percurso coreográfico que se aproxima de uma narrativa. Em *A bailarina*, há o encontro entre o movimento da leitura poética referida por Bosi com o movimento proporcionado pela construção do texto. O metro é livre e se expande até o limite da rima, como o movimento da menina que pouco sabe dos rigores técnicos do ofício de bailarina, mas dança, roda livremente.

Na construção do sentido há uma tensão entre as limitações (“pequenina” / “Não conhece”) e a como elas são superadas (“bailarina”/ “mas sabe”/ “mas inclina” / “mas fecha” / “e não fica tonta”).

Ao final do poema, é sugerido um alívio da tensão com o repouso do corpo, tempo para a menina ser como outras crianças. Mas fica aberta a possibilidade de recomeçar aí uma nova dança, no plano do sonho.

Essa tensão, característica mais emergente no poema, foi pouco explorada nos três volumes. Em *A* e *B* há questões que poderiam levar à percepção da proximidade e do distanciamento da menina e o desejo/sonho de ser bailarina. Mas são poucas e insuficientes.

O apelo sensorial do poema, isto é, as sensações que a sua leitura proporciona, são solicitados diretamente (“o que você sentiu”) para ser expresso oralmente (e *B*) ou por escrito (em *C*).

A exploração intergenética aparece em *C*, com a proposta de comparação entre *A bailarina* de Renoir e *A bailarina* de Cecília Meireles, sugerindo que a poesia, tema da unidade em que se situam os dois textos, pode estar tanto no poema como na pintura. A proposta também pode conduzir a uma constatação um pouco mais complexa, mas não inacessível a alunos de 4ª série, de que o poema se relaciona com o mundo da arte. Essa relação é comentada sucintamente no manual do professor, encartado no livro do aluno com o título de *Assessoria Pedagógica*. Lá também se encontra uma definição do que é texto:

Quanto ao conceito de texto, convém esclarecer que, em sentido amplo, qualquer manifestação da textualidade do ser humano (um filme, uma música, uma escultura, uma tela) é chamada de texto. Se julgar adequado, discuta isso com as crianças.

(p. 23).

Nos volumes de séries iniciais (A e B) alternam-se atividades orais e escritas, ao passo que no de 4ª série (C), as atividades demandam resposta escrita.

Um traço em comum evidente nos três livros é a ênfase em atividades que levam à observação de alguns fundamentos do texto poético: verso, estrofe, sonoridade e rima. O volume C chega a identificar o recurso da aliteração, tomando o cuidado de não utilizar a nomenclatura, mas definindo-o como “efeito sonoro” e sugestão de “barulho”. A relação entre a construção de sentido e os recursos do texto poético não se apresenta nos livros, procuram fixar a ideia principal de que poema é o texto organizado em versos e estrofes, como foi explicitado na atividade da seção “Além do texto”, no volume B.

Mesmo na supervalorização de elementos relativos à fanopeia, isto é, à dimensão visual do poema, há tropeços. No volume A, um verso da 5ª estrofe foi quebrado para evitar que ele ficasse sobreposto à ilustração e se tornasse pouco legível e uma questão pede justamente a quantidade total de versos do poema. Embora no manual do professor há uma observação para que o fato seja explicado ao aluno, é um ruído desnecessário para a compreensão de um aluno de 1ª série.

7.2. Poema 2: *Convite*, de José Paulo Paes

7.2.1. Volume D: *Português: linguagens*, 1ª série (consultar Anexo 04)

Nesse volume, organizado em quatro unidades temáticas, o poema em destaque localiza-se na “Unidade 1: Inventor de palavras”. Cada unidade subdivide-se em capítulos e seções.

Na unidade de abertura, *Convite* não tem papel de destaque e não há questões de compreensão de texto. Sua função é a de, junto com outros três poemas, servir de subsídio para o desenvolvimento de um projeto (varal de poesia) na seção “Oficina de criação”.

Levando-se em consideração que o volume é de 1ª série, com leitores que demandam mais cuidado com a legibilidade, visualmente a seção “Oficina de criação” é congestionada, com grande concentração de texto e imagem em cada página.

Convite e os outros três poemas que o sucedem estabelecem como linha temática o fazer poético. No primeiro poema, poesia é metaforizada como brincadeira inesgotável com as palavras.

O segundo poema, *Pena de dragão*, também aborda metalinguisticamente o fazer poético, possibilitando ao título diversas interpretações que no contexto o termo “pena” assume: fantasia, aventura e escritura.

A metalinguagem também está presente em *Para fazer um poema*. Ao questionamento — provavelmente do aluno também — de como se faz um poema, a resposta é o movimento da palavra na página.

Se no primeiro a explicação do que é poesia conduzia à dimensão lúdica, no segundo e no terceiro poemas é ressaltada a fantasia envolvida na elaboração poética.

O quarto poema acrescenta um aspecto relevante à discussão sobre o que é poesia, proposta na seção. A metáfora para apresentar o fazer poético é uma viagem lúdica (“Você entra, sai e brinca / com palavras em movimento”), conduzida pelo poeta (“quem escreve”) mas com a participação de outro personagem importante, o leitor (“Quem lê”).

Em vez de apresentar conteúdos teóricos sobre o poema e a linguagem poética, os autores do volume escolheram apresentar esses quatro poemas curtos e proporem a elaboração de poemas de temática livre. Esses quatro poemas também serviram de mote para que os alunos pesquisem e leiam outros gêneros poéticos (parlendas e trovas).

7.2.2. Volume E: Língua portuguesa: coleção Vitória-Régia, 3ª série (consultar Anexo 05)

O volume organiza-se em oito unidades temáticas. Nele, *Convite* situa-se na “Unidade 4: Jogando com as palavras”. Nessa unidade, a posição de destaque é reservada ao poema *O jogo da fantasia*, de Elias José, que dá o mote temático da unidade.

No início da unidade são apresentados conceitos relacionados ao texto poético — verso, estrofes e rima — e como esses conceitos se relacionam no “jogo de palavras” que se constitui nos seis poemas da unidade. Situado na seção “Oficina de texto”, *Convite* tem posição menos privilegiada na unidade. Junto com *A onda*, de Guilherme de Almeida, e *A onda*, de Manuel Bandeira, é explorado para o desenvolvimento das atividades da seção Oficina de texto que, como o nome sugere, destina-se à produção escrita. *Convite* é o último desses seis poemas.

O poema está todo em uma só página, sem quebra de versos e sem mudança de colunas, o que facilita na identificação de todas as estrofes e versos. O espaçamento entre as

linhas e o contraste entre a cor das letras e a cor do fundo permitem ao poema uma boa legibilidade.

Antes da leitura, há uma antecipação do conteúdo metalinguístico do poema: “É a poesia falando de poesia”. A autora do livro didático considerou o vocabulário acessível a um aluno de 3ª série, já que nenhuma palavra do poema aparece no “Glossário” no final da obra.

A ilustração remete diretamente a elementos do poema que será lido pelo aluno — bola, papagaio, pião, rio — e ao lado de cada um desses elementos consta a palavra “poesia”.

As atividades relativas ao poema estão na seção Trocando ideia. As questões que pedem que o aluno explique o ponto de vista do poeta sobre alguns assuntos predominam.

A última questão dessa seção refere-se ao autor da ilustração que acompanha o poema e pede que o aluno explique quais relações o ilustrador estabeleceu entre a ilustração e o poema.

As questões da seção são preparatórias para o desenvolvimento de um projeto (“Encontro Poético”) constituído de diferentes etapas. É pedido que o aluno “brinque com as palavras e escreva um poema”. A receita para o poema é usar a imaginação e a fantasia e dar forma ao texto.

A etapa seguinte é trocar o poema com outro colega e um deve ilustrar o poema do outro. E, poemas ilustrados, os textos serão expostos e declamados.

7.2.3. Volume F: *Língua e linguagem*, 3ª série (consultar Anexo 06)

Esse volume estrutura-se em 10 unidades temáticas. O poema de José Paulo Paes abre a “Unidade 8: O mundo maravilhoso da poesia”. Apesar de abrir a unidade, o poema ocupa nela papel secundário.

O aspecto gráfico da página é simplificado, com o poema em uma coluna à esquerda e sua respectiva ilustração à direita. A visualização completa do poema facilita a identificação dos versos e estrofes que o compõem.

A ilustração antecipa os elementos que aparecerão explicitamente no poema — papagaio, pião, bola e rio —, além do sol, referência ao conteúdo da penúltima estrofe “Como cada dia/ que é sempre um novo dia.”.

Imediatamente após o poema há a seção “Puxando o fio”, que, segundo o manual do professor, objetiva identificar o tema da unidade e ativar o conhecimento prévio do aluno. A seção traz questões abertas sobre o que o autor do poema poesia, outra questão aberta sobre o título do poema e uma última questiona diretamente o aluno se ele gosta ou não de poemas.

Essa série de questões devem ser discutidas pelos alunos, não demanda uma resposta por escrito.

7.2.4. A utilização de *Convite* nos volumes *D*, *E* e *F*

A tematização do cotidiano infantil é, segundo Lajolo e Zilberman (2006, p. 148), uma estratégia constante na literatura brasileira de poetas se aproximarem dos pequenos leitores. É o que ocorre em *Convite*, em que o poeta recorre a elementos comuns da vida infantil — brinquedos — para definir poesia.

A metáfora da palavra como brinquedo (“Poesia é brincar com palavras”) é o ponto de partida para um jogo metalinguístico entre significado e significante: “bola”, “papagaio” e “pião” com os quais se joga; “bola”, “papagaio” e “pião” são palavras com as quais, dentro das regras da poesia, também se joga.

Na analogia e na comparação entre o mundo da realidade cotidiana e a representação linguística dessa realidade, a realidade é apresentada como limitada, sujeita à ação do tempo, ao passo que a sua representação é renovável, inesgotável.

Os brinquedos/objetos, assim como os brinquedos/palavras, são criações humanas, de sua cultura. Mas no poema, embora criações humanas, as palavras também são encontradas na natureza, também estão nela e nela se espelham: “Como a água do rio”, “Como cada dia”. Assim como na natureza o rio e o dia se renovam, as palavras “natureza” e “dia” são sempre novas.

O convite feito ao final do poema pode ser entendido pelo pequeno leitor como um chamamento para que ele entre no jogo, renovando as palavras, lendo, dando a elas vida e movimento.

Há muitos pontos em comum nos três volumes que utilizaram *Convite*, a começar pela ilustração. Os ilustradores escolheram combinar os brinquedos e os elementos da natureza presentes no poema. Nas ilustrações os brinquedos estão em movimento, vivos, mesmo sem a presença humana. No volume *E* há a palavra “poesia” associada tanto aos brinquedos quanto à natureza, representada pelo rio. A renovação constante mencionada no texto (“Como cada dia, / que é sempre um novo dia”) é representada em duas ilustrações (em *D* e em *F*) pela figura do sol.

Outro ponto em comum nesses volumes é que o poema tem papel secundário nas respectivas unidades, por isso não há aprofundamento na sua compreensão e interpretação. Nos volumes *D* e *E*, o poema é o texto (ou um dos textos) que servirá(ão) de ponto de partida

para outras atividades: ler, criar, ilustrar e expor poemas. Até os títulos das seções (“Oficina de criação” e “Oficina de texto”) assemelham-se. Os projetos propostos nessas coleções são longos, trabalhosos e complexos. Pelo conteúdo do manual do professor, os autores julgam que com a mediação do professor tanto alunos de 1ª quanto de 3ª séries estão aptos a desenvolver os respectivos projetos.

No volume *F* o papel do poema é o de convidar o aluno a ler e a fazer exercícios de compreensão de uma sequência de poemas ou textos em prosa que tratam de poesia.

Os volumes *E* e *F* trazem em seguida ao poema, uma seção (respectivamente, “Trocando ideias” e “Puxando o fio”) onde se é proposta a discussão de cinco questões. Merecem ser reproduzidas as quatro primeiras questões de cada seção, dada a semelhança entre elas:

Volume *E*

1. O que é poesia para José Paulo Paes?
2. Segundo o autor, qual é a vantagem que as palavras têm sobre os brinquedos?
3. Para ele, as palavras ficam sempre novas como o quê?
4. Qual é o título da poesia? Em que verso está o convite?

Volume *F*

1. O que é poesia para o autor?
2. Qual a diferença, segundo ele, entre brincar com palavras e brincar com outras coisas?
3. Por que o poeta diz que quanto mais se brinca com palavras, mais novas elas ficam?
4. Explique o título do poema.

Cotejando-se como o poema foi reproduzido nos três livros, o volume *D* apresentou discrepâncias em relação aos outros dois:

Volume *D*

Convite

Poesia é brincar com palavras
Como se brinca
com bola, papagaio e pião.

Volumes *E* e *F*

Convite

1ª estrofe

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

	2ª estrofe
Só que	Só que
Bola, papagaio e pião	bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam,	de tanto brincar
	se gastam.
	3ª estrofe
As palavras não:	As palavras não:
Quanto mais se brinca	quanto mais se brinca
com elas,	com elas
Mais novas ficam.	mais novas ficam.
	4ª estrofe
Como a água do rio,	Como a água do rio
que é água sempre nova.	que é água sempre nova.
	5ª estrofe
Como cada dia,	Como cada dia
que é sempre um novo dia.	que é sempre um novo dia.
	6ª estrofe
(não há)	Vamos brincar de poesia?

Como se observa, as diferenças não são poucas nem pequenas. Incluem grafias distintas quanto ao uso de iniciais maiúsculas ou minúsculas (três primeiras estrofes), divisão dos versos nas estrofes (duas primeiras estrofes) e, o mais significativo, a ausência de uma estrofe (a última). É, enfim, um outro *Convite*, diferente do *Convite* usado nas outras duas coleções.

7.3. Poema 3: *Nome da gente*, de Pedro Bandeira

7.3.1. Volume G: *Porta aberta: língua portuguesa, 1ª série* (consultar Anexo 07)

Esse volume apresenta-se em 15 unidades não-temáticas e não denominadas, cada uma organizada em torno de um texto principal. *Nome da gente* está na unidade de abertura do volume. É o contato inicial do aluno com o volume.

Embora ocupe papel de destaque e não seja longo, o poema de abertura não aparece na íntegra na unidade.

A ilustração sugere como o poema será explorado na unidade: a relação entre o nome de cada um e a identidade conferida pelo nome. A ideia de identidade e singularidade é reforçada pelo documento, pela impressão digital, pela assinatura e pelo retrato.

A propósito do retrato que aparece na ilustração, ele representa uma criança zangada, descontente com o próprio nome, já que ela olha para a assinatura e para o poema: “Eu não gosto/ do meu nome/ não fui eu/ quem escolheu”. Essa imagem se contrapõe à da seção *Preparação para a leitura*, que antecede o poema e serve para introduzi-lo. Nessa seção há cinco crianças sorridentes, aparentemente felizes com o nome que cada uma recebeu, já que seus nomes estão imediatamente acima de suas cabeças. As representações de crianças presentes nas seções em que o poema é explorado também apresentam meninos e meninas sorridentes.

A primeira dessas seções é “Conversando sobre nomes”, na qual o aluno deve expressar oralmente sua preferência por nomes.

A seção seguinte, “Brincando com nomes”, a atividade principal é preencher espaços com nomes próprios e nomes comuns.

Na seção “Sua opinião é importante”, a tarefa é discutir o emprego de apelidos.

Montar uma lista temática com o nome de oito objetos é a proposta da seção “Produção escrita”.

A última seção relacionada ao poema é “Textos, nomes e letras”. Nela o aluno é convidado identificar letras e sílabas, preencher espaços com nomes, decifrar charadas, completar uma lista de compras, cantar o trecho de uma cantiga popular, ler em voz alta uma estrofe e identificar objetos em uma ilustração.

Em todas essas seções, o máximo que se explora do texto é o seu tema. As características formais do gênero poético – versos, estrofes, ritmo — e o sentido do poema não são abordados.

7.3.2. Volume H: Projeto Pitangua: português, 1ª série (consultar Anexo 08)

A organização do volume é feita em nove unidades temáticas. Dessas, *Nome da gente* é um dos textos complementares da “Unidade 2: Nomes”.

Nome da gente integra a seção “Para ler mais”, que amplia a discussão introduzida pelo texto principal de cada unidade.

O projeto gráfico do volume privilegia os espaços em branco, como se constata pela leitura da página em que está *Nome da gente* e pelo manuseio das demais páginas da unidade.

O texto todo do poema está em página única, distribuído em duas colunas e sem quebras de verso.

A ilustração que acompanha o poema mostra um menino com um riso irônico. Ele apaga o nome “João” que está em um balão de fala. Assim como o personagem mencionado no poema, o menino da ilustração está descontente com o próprio nome, por isso o apaga.

Antes da leitura do poema, há um box com questões motivadoras cujo propósito é introduzir o conteúdo temático do texto: “Você gosta do seu nome? Se você pudesse escolher, que nome se daria?”.

As questões diretamente relacionadas ao texto estão na seção “Vamos estudar o texto”, apresentada em duas seções menores: “Compreensão” e “Amplie seu vocabulário”.

Em “Compreensão”, predominam questões fechadas, dentre as quais algumas exigem a escolha entre duas alternativas. Um exemplo é a primeira: “1. Quem está falando no poema? / () Uma criança / () Um adulto.”.

A propósito dessa questão inicial, o poema não revela explicitamente se a voz do poema é de um adulto ou de uma criança. É provável que se o aluno escolher a opção “Uma criança” fará isso baseado no menino que é ilustrado no poema. Se escolher “Um adulto”, provavelmente terá raciocinado que Pedro (Bandeira), o autor do poema, provavelmente seja um adulto.

A terceira questão apresenta o mesmo problema: “3. Imagine como a pessoa que fala no poema se chama e escreva aqui.”. Baseado na ilustração, o aluno poderá responder “João”, já que é o nome que aparece no balão de fala do menino ilustrado. Se entender que “a pessoa que fala no poema” é o autor do poema, responderá Pedro (Bandeira).

Em Amplie seu vocabulário há quatro questões que exploram, de modos diferentes, o sentido que uma palavra específica tem em um verso ou estrofe de *Nome da gente*. Predominam nessa seção questões que demandam pouca escrita, como assinalar a alternativa correta, preencher lacuna ou ligar blocos de palavras.

7.3.3. Volume I: Português: Nova Geração, 3ª série (consultar Anexo 09)

O volume é composto por doze unidades. Consultando-se apenas o sumário, não é possível saber se essas unidades são temáticas ou não, já que elas não têm título, apenas numeração.

O tema de cada unidade fica por conta da exploração do conteúdo do texto principal que a abre. O poema dá título à “Unidade 1: Nome da gente”.

Nessa unidade, como nas demais, há um espaço para introdução ao tema, a seção Uma janela para o mundo. Nela há uma série de questões que orientam para as principais discussões propostas na unidade.

Na seção “Leitura silenciosa”, é proposta a leitura do texto-base acompanhado de ilustração.

A ilustração traz três crianças, uma delas, um menino, ocupando papel de destaque. As outras crianças, um menino e uma menina, parecem estar chamando o menino do centro, com expressão aflita. O estabelecimento da relação entre o poema e a ilustração não é tarefa fácil para o aluno.

Desde a capa, nota-se que o projeto gráfico desse volume investe na quantidade de cores. A “Unidade 1” abre-se em uma dupla de páginas espelhadas, com uma ilustração ocupando a totalidade das páginas. A colorização também é recurso gráfico utilizado na página onde está o poema. As margens, habitualmente em branco em livros didáticos, é ocupada por faixas coloridas.

O uso acentuado de cores não interfere na legibilidade do poema, que aparece inteiro em uma página distribuído em duas colunas. Mas o espaço entre as estrofes é pequeno, podendo deixar dúvida no leitor sobre quantas estrofes compõem o poema.

Quatro seções sucedem o texto. Na primeira, “Conhecendo o texto”, é proposto que o professor faça uma sequência de cinco perguntas e que o aluno responda a elas oralmente. As perguntas referem-se à opinião do aluno sobre escolha de nomes. Em nenhuma delas é necessária a leitura prévia do texto para ser respondida.

Em “Leitura oral”, título da segunda seção, é explicado que o *Nome da gente* é um poema e é enfatizada a importância de sua leitura oral. Para essa leitura em voz alta, a ênfase é dada nas ações de “pronunciar cuidadosamente as palavras e dar a entonação adequada aos sinais de pontuação”.

A terceira seção é “Viajando pelo texto”. Apesar do título da seção, das cinco questões que a constituem apenas a última diz respeito à análise do texto, já que as quatro primeiras são de caráter pessoal e não exigem a leitura do poema para respondê-las. Nessa última questão, são exploradas apenas características relativas à identificação visual do texto (número de versos e de estrofes) e da autoria e da fonte:

5. O texto *Nome da gente* é um poema.
 - a) Quantas estrofes tem esse poema?

- b) Quantos versos tem a primeira estrofe?
- c) Quem é o autor desse poema?
- d) De qual livro esse poema foi retirado?

Na quarta seção em que o texto é explorado, denominada Um pouco mais, as autoras propõem a expansão do tema do texto. Para isso, o aluno é orientado a fazer uma longa pesquisa e para essa tarefa é orientado a conversar com pessoas do lugar em que mora, colher informações, anotá-las e discuti-las com os colegas de sala de aula.

7.3.4. Considerações sobre a utilização de *Nome da gente* nos volumes *G, H e I*

*Marcelo, marmelo, martelo*⁵³, de Ruth Rocha, é um texto bastante conhecido da literatura infantil brasileira. Nele, o pequeno Marcelo questiona seu nome, o nome das pessoas, dos animais e dos objetos e, insatisfeito com os nomes que encontra, acaba renomeando tudo, o que lhe rende algumas confusões. O poema *Nome da gente* traz, do ponto de vista temático, semelhança com a narrativa *Marcelo, marmelo, martelo*, ao apresentar uma voz que também protesta contra a arbitrariedade com que se atribui nome aos seres, em especial ao nome que atribuíram a ele próprio.

Descontente com o próprio nome, o personagem constata que um outro ser que sequer nasceu já teve o nome escolhido, e esbraveja contra isso. Descontente com as regras e convenções sociais que definem a escolha dos nomes das pessoas, o personagem decide-se não cometer a injustiça pela qual passou, deixando por conta de seu filho, se um dia tiver um, que escolha o próprio nome.

O poema é estruturado em um quarteto inicial, duas estrofes maiores (oito e dez versos, respectivamente) e dois outros quartetos. Os quartetos têm versos mais longos (entre seis e oito sílabas) e as maiores têm versos mais curtos (de três ou quatro sílabas). Nos quartetos, as rimas seguem como regularidade a presença de versos ímpares brancos (sem rima) e versos pares rimados. Nas estrofes maiores há rima, mas sem regularidade que se destaque.

⁵³ ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras estórias*. 2.ed. Ilustrações de Adalberto Cornavaca. São Paulo: Salamandra, 1999.

O ritmo do poema não é característica destacada no poema. As marcas que indicam versos de maior intensidade nas estrofes ficam por conta, principalmente, da pontuação, principalmente o ponto de exclamação.

Essas características pouco sistemáticas quanto à estruturação do poema pode ser entendido como uma preocupação do poeta de dar ao texto uma certa irregularidade típica de uma longa fala de alguém que se queixa: os pontos de maior tensão variam ao longo do percurso e se acentuam nas pausas (final de estrofe).

Dos três livros analisados, somente o volume *I* explorou, ainda que brevemente, características da construção do poema. No volume *G*, as autoras julgaram que duas estrofes do poema seriam suficientes para explorá-lo.

Possivelmente, por ser um poema sem marcas contundentes quanto a seus elementos sonoros e sua construção espacial *Nome da gente* tenha servido quase que exclusivamente como motivação temática nos três volumes. Afinal, no imaginário infantil o nome próprio ocupa espaço privilegiado, é carregado de histórias familiares, de vínculo afetivo e, no inserção da criança no ambiente escolar, escrever o próprio nome é uma das primeiras conquistas.

Nome da gente caracterizou-se nas coleções do PNLD como um texto com perfil adequado para as 1^{as} séries: das oito coleções didáticas nas quais o poema foi encontrado, em sete a utilização foi na 1^a série.

Foram observados alguns problemas quanto à integridade do poema nesses volumes que o utilizaram.

No volume *G*, a indicação de supressão e a solução gráfica da página não ajudam o aluno a compreender a disposição das estrofes.

No que se refere à fidelidade ao texto original, há diferentes números de versos na quarta estrofe:

Volume *H*:

Foi meu pai quem decidiu
que o meu nome fosse aquele.
Isso só seria justo
se eu escolhesse nome dele!

Volume *I*:

Foi meu pai quem decidiu
que o meu nome fosse aquele.
Isso só seria justo
se eu escolhesse
o nome dele!

7.4. Poema 4: *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira

7.4.1. Volume *J*: *Viver e aprender: português, 3ª série* (consultar Anexo 10)

O volume *J* conta com dez unidades temáticas. *Trem de ferro* é um dos textos principais da *Unidade 6: Vamos brincar com as palavras?* É explicado, na abertura dessa unidade, que nela serão lidos e analisados alguns poemas e de forma divertida.

Trem de ferro está em uma dupla de páginas espelhas. Por ser longo, foi distribuído em três colunas, o que dificulta para o aluno saber de quantas estrofes o poema é composto.

Uma grande ilustração ocupa as duas páginas e o poema está sobreposto a ela. Essa sobreposição diminui a legibilidade em áreas onde predominam cores escuras.

O conjunto de cores da ilustração evoca dinamismo, vida, alegria. Essas características são realçadas com a representação de várias figuras humanas desenvolvendo diferentes ações. O trem percorre uma superfície curva, dando a sensação de que realmente está em movimento. Correndo os olhos pelas duas páginas é possível descobrir diferentes elementos na ilustração: borboleta, flores, aves, gado, conjunto de casas, ponte. Nesse projeto gráfico, entretanto, a massa cinza que compõe o poema acaba ocupando um plano secundário.

O poema está em uma seção denominada Diálogo entre textos. Antes do início do poema há uma orientação de como o poema deve ser lido: “Leia o poema prestando atenção ao som produzido durante a leitura.”.

O texto é explorado em oito questões em sua maioria fechadas. Entre elas, há vários comandos que demandam que o aluno copie algum trecho do poema para dar a resposta:

1. **Copie** o nome do autor.
(...)
3. **Retire** do texto um trecho que revele o aumento de velocidade do trem.
4. (...) Quem está falando com o foguista? **Retire** do texto os versos que confirmam sua resposta.
5. **Copie** no caderno o trecho que revela a paisagem por onde o trem vai passando.
7. (...) **Retire** trechos em que essa linguagem foi utilizada.

Nos exercícios é retomada a orientação dada na abertura da seção (“Leia o poema prestando atenção ao som produzido durante a leitura.”): “2. Leia devagar os três primeiros versos. Que ideia o som das palavras transmite?”.

Ao longo do poema há várias marcas aproximação à oralidade e à fala coloquial. Uma questão procura explorar esse aspecto do texto:

7. Observe que a expressão Oô aparece várias vezes ao longo do poema. O que ela representa?

A linguagem utilizada no poema é típica da região por onde o trem passa. Por ela, podemos concluir que os moradores são pessoas do interior, do campo. Retire trechos em que essa linguagem foi utilizada.

A última questão propõe uma “dramatização do poema” na qual os alunos deverão confeccionar e ilustra um cenário.

7.4.2. Volume K: Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento, 4ª série (consultar Anexo 11)

A organização desse volume se dá em dez unidades formadas, cada uma, por dois módulos. O primeiro módulo, organizado por tema ou por gênero textual, divide-se em três seções — “Leitura”, “Outra leitura” e “Mais uma leitura” —, cada uma formada por um ou mais textos seguidos de atividades de em diferentes subseções. O módulo “Pensamento e construção”, no qual há maior concentração de conteúdos gramaticais, completa cada unidade.

Na unidade, que tem como tema transporte ferroviário, *Trem de ferro* é um texto complementar e aparece na seção “Mais leituras”. Logo após o poema há outro texto e, na sequência, a subseção “Reconstrução dos sentidos do texto”, onde os dois textos são retomados.

O poema ocupa papel secundário na unidade e sua presença se faz justificar quase que exclusivamente pela leitura. Há uma intervenção direta dos autores, com a inserção das indicações “1”, “2” e “T” no início de cada verso, indicando quem fará a leitura.

Ao relacionar *Trem de ferro* com *Trem das sete*, ambos são apresentados como poemas. Não é levado em conta que *Trem das sete* circula como canção e que a sua construção de sentido se dá com o auxílio de outros elementos – tom, harmonia, melodia — que não aprecem, pelo menos não da mesma forma, que em *Trem de ferro*.

O conteúdo temático dos dois textos não é explorado e o destaque volta-se para a repetição de alguns elementos e relação dessas repetições com o sentido dos textos.

Também são enfatizadas as marcas de oralidade e coloquialismo nos dois textos. Coloquialismo que acaba sendo subentendido como desvio, haja vista a proposta da última questão (4).

Há duas subseções na sequência, mas em nenhuma delas o poema é explorado. Em linguagem poética, o aluno deve escolher uma entre duas propostas para escrever um poema. E em Produção oral e escrita, a atividade é promover entre os alunos da sala um debate sobre as vantagens e desvantagens do meio de transporte ferroviário.

A ilustração não exerce função de grande relevância em *Trem de ferro*. Na primeira página, a ilustração traz livros, reforçando a ideia da seção “Mais leituras”. Na página seguinte (106) a ilustração é pequena, funcionando quase que como uma vinheta, com uma locomotiva antropomorfizada e sem a riqueza de elementos presentes, por exemplo, no volume *L*.

7.4.3. Volume *L*: Registrando descobertas: língua portuguesa, 4ª série (consultar Anexo 12)

O volume estrutura-se em quatro unidades temáticas. *Trem de ferro* é um dos textos principais da “Unidade 3: Retratos do Brasil”, composta por textos que de algum modo se referem à história do Brasil.

As unidades do volume são constituídas por vários textos de maior importância, apresentado, cada um, na seção “Espaço da leitura” e desenvolvido nas seções “Trabalhando com o texto” e “Ampliando o texto”.

Em relação à organização visual, o poema é distribuído em duas colunas que ocupam em páginas espelhadas. O fundo das páginas sobre as quais está o texto é amarelo, recurso que, com o contraste da cor preta do texto, assegura boa legibilidade.

O espaço entre as duas colunas de texto é ocupado por uma ilustração que traz alguns elementos presentes no poema. Os elementos que compõem a ilustração são estilizados: o “galho de ingazeira”, o “boi”, o “trem de ferro” e a “menina bonita de vestido verde”. O trem voa, como o boi, seguindo por um trilho de fumaça em espiral maior ou menor, dependendo do grau de abertura das páginas do livro. A figura mais destacada, pela composição da página e pela nitidez do traço, é a menina bonita de vestido verde. Seus cabelos lembram as ondulações do trilho percorrido pelo trem — ou seria o contrário? A consistência dos traços da menina contrasta com o restante da ilustração — compare-se, por exemplo, com o tratamento impressionista dado ao galho de ingazeiro. O destaque dado à personagem

feminina confere a ela uma acentuada sensualidade, algo surpreendente tratando-se de obra didática.

Em seguida ao poema, a seção “Trabalhando com o texto” traz um conjunto diversificado de atividades, distribuídas em três páginas.

A primeira atividade proposta é uma leitura jogralizada “para perceber a sonoridade e o ritmo do poema”.

Os elementos fundamentais do poema são observados, primeiro de forma mais simples em questões que solicitam a quantidade de estrofes do poema e a quantidade de versos em determinadas estrofes.

Em outras perguntas, mais complexas, procura-se estabelecer relação entre os recursos utilizados no poema e o efeito de sentido que se consegue com eles:

3. Releia as duas primeiras estrofes (...).

a) Na sua opinião, por que a expressão café com pão foi escrita três vezes na mesma estrofe?

b) Que efeito a segunda estrofe traz ao ritmo da leitura do poema?

4. (...)

c) Que efeito a repetição de palavras ou versos traz ao poema?

Como o poema é longo, nos exercícios são reproduzidas estrofes específicas para que o aluno localize nelas alguma característica formal. A reprodução desses trechos é feita principalmente para que o aluno perceba como o ritmo é explorado no poema:

4. Observando os versos abaixo, vamos ver como Manuel Bandeira conseguiu, por meio de palavras, dar ritmo e movimento ao poema. (...)

5. Leia agora estes outros dois trechos observando o ritmo de cada um. (...)

Após as atividades de compreensão do texto há a seção Espaço de criação. Com a orientação do professor o aluno terá de “criar alguns versos” que traduzam algum som do dia-a-dia: despertador, liquidificador, telefone, torneira, teclado, carroça. Os versos deverão ser ilustrados e, por fim, expostos em um varal de poesias.

Além dessas duas seções específicas, *Trem de ferro* é retomado em outras partes da unidade referentes a outros textos. Na seção “Ampliando o texto”, por exemplo, há um texto que aborda o desmatamento da Mata Atlântica. Nas perguntas sobre esse texto também há duas que retomam *Trem de Ferro*:

6. Para que era usada a lenha da Mata Atlântica?

Volte ao poema Trem de ferro e localize os versos que mostram que a lenha era utilizada nas locomotivas. (...)

7. O texto (...) nos informa que “A cana, o pasto, o café, tudo foi plantado nas cinzas da Mata Atlântica”.

Que relação há entre esse trecho e o poema Trem de ferro?

Em Usando o que aprendemos, seção que, segundo o manual do professor, analisa variedade linguística e aspectos gramaticais, uma estrofe de *Trem de ferro* é retomada:

2. Releia estes versos do poema Trem de ferro

Oô...

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficiá

a) Converse com seu professor e colegas sobre os diferentes modos de falar nas diversas regiões do país.

b) Na sua opinião, por que Manuel Bandeira não utilizou, no seu poema, a escrita padrão?

7.4.4. Considerações sobre a utilização de *Trem de ferro* nos volumes *J*, *K* e *L*

Manuel Bandeira é, na definição de Carpeaux (1986, p. lviii), principalmente, “poeta que sabe estruturar seus temas”. Segundo o crítico, Bandeira utiliza temas simples, como recordações da infância, a passagem de um enterro ou a derrubada de uma velha casa, e cada um desses temas é a “célula-máter” a ser desenvolvida, enriquecida, surpreendendo. O processo descrito por Carpeaux se constata em Trem de ferro: partindo de uma coloquial viagem de trem, o poema é enriquecido por uma riqueza sonora, abundância de imagens, trazendo surpreendentes efeitos de sentido a cada releitura.

O Brasil é um país de território extenso e no final do século XIX e pelo menos até metade do XX as estradas de ferro eram a principal forma de viagem de longa distância de pessoas e de transporte de produtos, financiadas pelo lucro com as vendas de café (Caldeira et al, 1997). Uma viagem de trem provavelmente era, entre outras coisas, um importante fato social, descoberta de paisagens, encontros, despedidas. O trem de ferro foi importante para a história do país e para a história pessoal de muitos brasileiros, como Bandeira.

Aceitando o princípio de que “o ritmo da linguagem funda-se, em última análise, na alternância” (Bosi, 2004, p.81), é possível verificar logo nos primeiros versos do poema como a alternância silábica forte/fraco está a serviço de uma construção rítmica:

Café com **pão**

Café com **pão**

Café com **pão**

A sonoridade da estrofe chega a ser uma aproximação onomatopaica da sonoridade da composição⁵⁴ em movimento. Mas se a onomatopeia é arbitrária ou pelo menos não permite reconstituir de imediato o seu significado, as sílabas que formam o verso permitem explorar, no contexto do poema, o significado das palavras “café” e “pão”, presentes em outras estrofes.

“Café” foi por muito tempo, a força-motriz da economia brasileira (por sinal, muitas vezes comparada a uma locomotiva no jargão do economês), e a principal fonte de recursos para a malha ferroviária brasileira.

“Pão” compreende tanto a fonte vital das pessoas como do próprio trem:

Que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

A combinação “café”/”pão” traz outros significados — a reunião familiar para a refeição inicial ou a pausa na lida diária para a breve refeição da tarde — possíveis ao poema.

O poema refere-se a uma viagem, que pode ser compreendida tanto na dimensão física como cronológica. Viajar pode ser entendida tanto como a ação de passar por lugares

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

Como a ação de evocar à memória fatos, pessoas e um tempo já passados mas que perduram. Como nas canções, memorizadas ou criadas pelo poeta

Oô...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

⁵⁴ “Rubrica: termo ferroviário. Regionalismo: Brasil: conjunto dos carros ou vagões de um trem”. In *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, s.d.

Pra matá minha sede

Que pode ser entendida tanto como uma referência à sensualidade feminina quanto à charada de uma quadra infantil cuja resposta está nos versos anteriores

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficiá.

O poema traz um outro enigma,

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

que é descobrir para onde se vai com toda essa pressa.

Se o poema oferece uma abundância de imagens e exemplos de recursos de construção de texto poético, se pode servir a infindáveis análises, levá-lo para alunos de séries iniciais é um desafio.

Os três volumes analisados destinam-se a alunos de 3ª e 4ª séries, pressupondo que para essa faixa o poema seria acessível. Mesmo para esses alunos a densidade do poema tanto no plano do conteúdo temático quanto no da expressão pode dificultar o mergulho no texto. Goldstein (2006, p. 200) sugere que para as séries iniciais a leitura do poema seja centrada em determinado aspecto, levando-se em conta a programação. Parece ter sido o caminho adotado pelos autores dos três volumes.

Em *J*, *K* e *L* as atividades propostas para o poema enfatizaram a exploração da sonoridade e do ritmo do poema. Isso foi feito, nos três, propondo que o aluno lesse junto com os colegas, formando um jogral. No volume *L* há a sugestão de que a leitura seja acompanhada de movimentos ritmados do corpo.

Outro recurso adotado foi apontar determinados aspectos do poema e pedir ao aluno que os relacionasse ao sentido do texto. Dentre esses aspectos, foram observadas a repetição de palavras, as rimas e as marcas de oralidade que ajudaram na construção do poema. No volume *L* há no manual do professor a orientação para “chamar a atenção para a figura de linguagem: gradação”.

Nos três volumes também houve o caminho inverso. Os autores explicaram um determinado recurso utilizado pelo poeta para dar ritmo ao texto e solicitaram que o aluno localizasse (entenda-se como copiasse) o trecho em que o recurso foi empregado.

Há no poema, em diferentes estrofes, construções que se afastam da linguagem poética literária mais comum ao ambiente escolar e se aproximam da linguagem poética de outros

gêneros, os de tradição oral. Nos três volumes esse fato foi explorado, mas nem sempre como uma forma adequada. No volume *L*, por exemplo foi proposto:

4. Nos poemas, há palavras e expressões que estão escritas do jeito que se fala.
Escreva cada uma delas e como seriam escritas numa linguagem formal.

Exercícios assim reforçam a relação linguagem forma//linguagem correta e oralidade/linguagem incorreta.

Além de questões e leitura jogralizada de *Trem de ferro*, nos volumes *K* e *L* há como atividade a criação de poemas. No volume *K* os poemas devem ser ilustrados e lidos para os colegas. No volume *L* a proposta é ilustrar os poemas criados e expô-los em um varal.

As relações de intertextualidade são sugeridas no volume *L*, pois é apresentado um poema visual de Leon Eliachar sobre o tema trem. Para o aluno não há orientação que estabeleça o vínculo entre os dois textos, função que, se realizada, estará a cargo do professor. No volume *L* a intertextualidade é acompanhada da intergeneridade (Goldstein, 2006), ao se compararem o poema a uma letra de música, embora para os autores do livro os dois textos sejam poema. E no volume *L* a atividade em que se estabelece relação entre dois textos — artigo de revista e o poema — limita-se a uma informação pontual do artigo de revista.

Mesmo sendo um poema longo, *Trem de ferro* foi apresentado (53 versos) nos três volumes.

Comparando-se as reproduções do poema que aparecem em cada volume, foram observadas algumas discrepâncias.

No volume *K*, há uma divisão de estrofe diferente da que consta nos demais:

Volume <i>K</i> :	Volumes <i>J</i> e <i>L</i> :
Agora sim	Agora sim
Café com pão	Café com pão
Agora sim	Agora sim
Voa, fumaça	Voa, fumaça
	Corre, cerca
Corre, cerca	Ai seu foguista
Ai seu foguista	Bota fogo
Bota fogo	Na fornalha
Na fornalha	Que eu preciso
Que eu preciso	Muita força
Muita força	Muita força
Muita força	Muita força
Muita força	

No volume *K* encontrou-se uma diferença na grafia de um verso da 4ª estrofe:

Volume *K*

[...]

De ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!

Volumes *J* e *L*

[...]

Da ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!

Outra diferença é a pontuação da última estrofe:

Volume *K*:

[...]

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente

Volumes *J* e *L*:

[...]

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente...

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POESIA PARA QUÊ? PARA QUE POESIA?

O atual modelo de livro didático de Português surgiu no cenário educacional brasileiro nos anos 1950, quando, segundo Soares (1998, p. 55) encontraram-se em uma mesma obra a gramática e a antologia, gêneros escolares até então distintos.

Os textos que compunham os livros didáticos de português eram, até os anos 1960, os literários. A concepção era a de que o literário expressava o belo e cabia aos estudantes imitar os textos modelares (Marcuschi, 2005, p. 36). Esse perfil modificou-se e os livros didáticos de português têm atualmente como uma de suas principais características a grande diversidade de gêneros e tipos textuais (Rojo e Batista, 2003). Apesar da valorização dessa variedade e diversidade textual, ainda há espaço privilegiado para os gêneros literários no livro didático.

A começar pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000, p. 29), é observada a importância e a especificidade do texto literário. Além de ofertar ao aluno um texto de boa qualidade, que abra a “possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente”, esse documento orienta para que não se subestime a capacidade do pequeno leitor, ou seja, considera que para serem considerados adequados ao aluno das séries iniciais os textos selecionados não devem ser necessariamente “curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência”.

Ao comentar a especificidade do texto literário e sua adequada abordagem no ambiente escolar com leitores que estão se encaminhando para as primeiras experiências sistemáticas com um texto de alto prestígio social — ao menos no discurso pedagógico — a ênfase dos *PCN* é sobre “as singularidades e as propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” que caracterizam o texto literário.

Segundo Beisiegel (2000), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornou-se um instrumento pelo qual as orientações dos *PCNs*⁵⁵ têm sido difundidas e levadas aos professores em busca de sua adesão. De fato, ao menos na área de Português, encontram-se no *Edital do PNLD 2007* dispositivos que asseguram ao texto literário um papel de destaque entre os textos de outras esferas do conhecimento humano:

⁵⁵ O emprego da forma plural aqui se reporta aos documentos de diferentes áreas e não só à de Língua Portuguesa.

III. Em virtude das experiências singulares que pode oferecer ao leitor, inclusive no que diz respeito aos procedimentos estéticos, os *textos da tradição literária* de língua portuguesa são imprescindíveis.

(Brasil, 2005, p. 59)

Conforme foi apresentado no Capítulo 4, o *Editais* exige que os autores selecionados sejam representativos da tradição literária. Ainda que salvasse a necessidade (exigência) de gêneros diversificados e representativos de outras esferas do uso da linguagem, quase que exclusivamente os textos literários é que se oferece aos alunos uma ideia de autoria, um estabelecimento entre autor e obra.

Um dos motivos da grande presença de poemas nas coleções didáticas é, primeiramente, pelo pertencimento do gênero à esfera literária. Sobre o poema especificamente, o *PCN* o relaciona entre os “gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral” e “gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral”.

Na perspectiva do ensino de língua materna apresentado no *PCN*, o poema destaca-se, também, por possibilitar a análise de “diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto” e pelo estudo de “marcas da oralidade na escrita e vice-versa” (Brasil, 2005, p. 54).

O *Editais*, à semelhança do *PCN*, também aponta para a presença de gêneros escritos que permitam o trabalho com a oralidade, mas precisamente gêneros que possibilitem

II. recorrer à linguagem oral na abordagem da leitura e da produção de textos;

III. explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito;

(Brasil, 2005, p. 60)

A presença numericamente destacada não só de poemas, mas de outros gêneros poéticos — cantigas, canções, parlendas, adivinhas, trava-línguas — nas coleções didáticas pode ser interpretada como uma forma encontrada pelos autores de obras didáticas de atender ao *Editais* na oferta de gêneros escritos com marcas de oralidade perceptíveis.

8.1. Para contribuir na formação do leitor literário?

Do ponto de vista de Goldstein (2006), a exploração do texto literário vem sendo um caminho produtivo no ensino de língua materna, tanto em atividades específicas de leitura quanto nas atividades de ensino de gramática, isto é, naquelas em que se estudam os recursos que produzem efeitos de sentido no texto. De acordo com a autora, vários pesquisadores têm

apontado o *papel formador* do texto literário e sua importância no campo da educação como uma “ferramenta” (aspas no original) para a formação de cidadãos-leitores. Ela constata que o conhecimento de mundo que o texto literário propicia constitui-se numa oportunidade de o leitor “repensar o próprio contexto de vida, de um novo ângulo” (Goldstein, 2006, p. 190).

O *papel formador* do texto literário também é argumento usado por Colomer (2007) em defesa de uma educação literária desde os primeiros anos de escolarização.

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural no momento em que tem início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo.

(Colomer, 2007, p. 31.)

A exposição dos alunos ao texto literário não é, por si só, o caminho que assegure o papel formador mencionado pelas duas autoras. Como observado por Candido,

Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

(Candido, 1972: 2002, p. 85).

Esse caráter formador, entendido no sentido mais amplo, visto como a possibilidade de ter acesso à experiência humanizadora com o patrimônio literário, trazida de outras gerações e que poderá ser partilhada com as gerações que a sucederem, demanda, entre outras coisas, que o aluno inicie desde cedo sua educação literária, ainda que seja a partir do livro didático e que se amplie para outras leituras, dentro ou fora da sala de aula.

8.2. Pela diversidade temática?

A poesia para criança já foi sinônimo de poesia moralizante e didatizante, carregada de preceitos e comportamentos que a criança deveria seguir. Segundo Lajolo e Zilberman (2006), aos poucos a poesia infantil foi se libertando da função pedagógica que lhe era atribuída, transitando por maior diversidade temática. As autoras apontam que a melhoria qualitativa da

poesia infantil a aproxima, hoje, da poesia em geral. Os quatro poemas analisados nesta pesquisa confirmam a presença, no cenário literário infantil contemporâneo, o distanciamento em relação aos temas moralizantes ou que tenham propósitos exclusivamente didáticos.

Se, por um lado, os poemas tratam de uma variedade temática, essa variedade acaba se tornando uma nova forma de limitação. Dos 12 volumes selecionados nesta pesquisa, 9 levaram em conta o conteúdo temático dos textos para que fossem selecionados e incluídos nas respectivas coleções. Como foi observado no Capítulo 5, o principal fator que determinou a escolha de alguns textos foi o tema tratado por eles, independentemente do gênero. Também foi observado nesse Capítulo que quando se combinam a necessidade de encontrar um determinado gênero que trate de um tema específico — um poema que trate de meios de transporte, por exemplo — a dificuldade de achar tal texto é muito grande, restando pouca margem de escolha entre os textos que sejam encontrados, não restando ao autor da coleção didática a possibilidade de excluir aqueles que, numa análise mais rigorosa, possam não atender a uma exigência de melhor qualidade.

Nos volumes das duas primeiras séries, principalmente, a ênfase excessiva no tema do texto resultou, em alguns casos, atividades de compreensão de texto que deixam de lado os elementos essenciais do poema e se restringem à identificação do tema. A plurissignificação, as metáforas, o ritmo, a relação entre sonoridade e sentido, todos esses elementos que valorizam particularmente o poema tornam-se secundários.

8.3. Para ajuste ao projeto gráfico-editorial?

Entre as funções principais do projeto gráfico de uma determinada obra é a de organizar os diversos elementos gráficos – letras, cores, vinhetas, ilustrações, margens — de modo a garantir um sentido de unidade. Em publicações destinadas a crianças, o projeto gráfico também tem o objetivo de tornar a página atraente. Para essa função, a ilustração tem um papel importante.

Contudo, dos volumes analisados poucos foram os que propuseram alguma atividade que envolvesse a leitura das ilustrações, uma relação entre o sentido estabelecido pelo texto e o sentido criado pelas ilustrações.

O poema se mostrou facilmente adaptável aos projetos gráficos dos diferentes volumes analisados, já que pôde ser disposto na íntegra em uma página ou, no máximo, em duas, necessariamente espelhadas. Como solução visual, o recurso de apresentar o poema em uma coluna (à esquerda da página) e a ilustração em outra (à direita) foi bastante frequente. Em

Trem de ferro, por sua maior extensão, a solução visual preferencial foi outra: sobrepor o poema à ilustração, ainda que isso pudesse comprometer a legibilidade.

No projeto gráfico de uma coleção os textos são distribuídos em diferentes seções com diferentes propósitos didáticos. Dependendo da importância da seção, o texto terá maior ou menor relevância na unidade, relevância essa traduzida na integralidade ou parcialidade do texto, de sua maior ou menor extensão ou no número maior ou menor de atividades propostas para o texto. Os poemas analisados estavam inseridos em diferentes seções e ocuparam diferentes posições hierárquicas em cada volume. Essa adaptabilidade do poema a diferentes hierarquias permite ao gênero, geralmente breve, ser empregado na íntegra. Em apenas um dos volumes analisados o poema foi utilizado com cortes.

Ainda no aspecto gráfico-editorial, em alguns volumes não foi respeitada a disposição original dos poemas quanto à separação de versos e ao número de estrofes, chegando à situação extrema da supressão do último verso de *Convite* em um dos volumes.

8.4. Porque é fácil escrever poemas?

O texto poético é apresentado muitas vezes como um desvio da norma, segundo Colomer (2007, p. 35). A disposição em versos, seu desenho na página, a sintaxe incomum, a pontuação flutuante, o estranhamento de determinadas regências e concordâncias, a ambiguidade, enfim, a aparente desobediência a algumas regularidades tão prezadas no ambiente escolar exigem da leitura do poema alguns cuidados.

No que diz respeito à produção de poemas por parte do aluno, isso é uma tarefa que vai rareando à medida que o aluno avança em sua escolarização, chegando ao ponto de haver em vestibulares e outros exames que exijam produção de texto cláusulas que vetem explicitamente a redação organizada em versos. Se é pouco comum a redação escolar em versos nas séries mais avançadas, nas séries iniciais esse tipo de exercício pode ser verificado com maior frequência. Em alguns volumes analisados foram propostos, de fato, projetos de elaboração de poemas, incluindo sua leitura, ilustração e exposição pública. Propostas louváveis, desde que não ficasse implícita a ideia de que organizar um texto em versos é condição suficiente para um texto ser considerado poema.

A ideia de que fazer poema é escrever em verso também pôde ser observada em outro nível. Dos autores de poemas selecionados no PNLD 2007, Manuel Bandeira e Carlos Drummond estão entre os pouquíssimos que não se notabilizaram por escrever poemas especificamente para crianças. Experimentações estéticas mais herméticas, rupturas sintáticas

radicais, referências mais sofisticadas, temática amorosa, todas essas características contribuíram para que poetas pré-modernistas e muitos nomes da poesia contemporânea de língua portuguesa fossem considerados inadequados para as séries iniciais e não apareceram nas obras selecionadas. Por outro lado, pelas informações encontradas no Banco de dados Properfil, verifiquei que muitos dos autores de literatura infantil contemporâneos cujas obras são mais vendidas — inclusive os que se especializaram em determinados gêneros, como quadrinhos, ficção e obras didáticas — contribuíram com um ou mais poemas nas coleções didáticas. Fazer poemas é assim tão fácil?

8.5. Para brincar de poesia?

Na literatura brasileira contemporânea há vários títulos de literatura infantil especificamente de textos poéticos. Esses textos originam-se principalmente de três fontes:

- a) poesia da chamada literatura adulta que, seja pelo conteúdo temático, pelo vocabulário simples, pela referência ao mundo infantil, enfim, por ser considerada acessível ao público infantil recebe tratamento gráfico diferenciado – letras maiores, abundância de ilustrações, número relativamente pequeno de páginas, etc. — e é editado e comercializado como literatura infantil;
- b) poesia elaborada com o propósito específico de ser lida por crianças, de autores que escrevem tanto para adultos quanto para crianças, quanto por autores que se especializaram na literatura infantil;
- c) gêneros poéticos diversos (trava-línguas, cantigas, adivinhas, quadrinhas, etc.), autorais ou de domínio público, principalmente da tradição oral, editados e consumidos como literatura infantil.

Outro fator que poderia justificar a presença do poema como o gênero mais frequente em todas as séries é a imagem que se tem do que seriam considerados pelas crianças leituras atraentes, convidativas. E a dimensão lúdica da linguagem poética se mostra particularmente promissora nesse aspecto.

É importante esclarecer aqui o que se entende por “lúdico” para seguir adiante com esse argumento.

O *Houaiss* e o *Aurélio* identificam em “lúdico” e em outras formas cognatas como “ludismo” e “ludicidade” o elemento composicional “*lud(i)-*”, associado ao sentido de *jogo* e, secundariamente, a *divertimento* e *recreação*. Segundo Huizinga (2007), a significação primária do jogo é a “manipulação de imagens”, isto é, a “transformação” (p. 7) da realidade

em imagens que podem ser compreendidas como fato cultural, cujo sentido se constrói entre duas dimensões, a da matéria (natureza) e a da expressão abstrata (linguagem). Huizinga complementa afirmando que o caráter lúdico da linguagem manifesta-se esteticamente, pois “a vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo” (Huizinga, 2007, p. 9).

Ao analisar a etimologia do termo “lúdico” em diferentes idiomas europeus modernos, Huizinga aponta como mais ou menos comuns ao termo quatro características, quatro quesitos:

- a) que seja uma atividade voluntária, que seja feita como manifestação da liberdade;
- b) que represente, de algum modo, uma evasão da vida real;
- c) que tenha dimensão temporal e espacial própria, que tenha um início e um final demarcados, ainda que possibilite repetições e alternâncias;
- d) que possua regras próprias de organização, ainda que a obediência a essa forma própria de organização se dê sob tensão.

Para o autor, essas características estão, também, presentes no que se poderia definir como poesia:

(...) a definição de jogo que agora demos também pode servir como definição da poesia. A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia constituir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico.

(Huizinga, 2007, p. 147).

O poema de José Paulo Paes, um dos quatro cujo uso nas coleções didáticas foi analisado, é uma materialização em versos da semelhança defendida por Huizinga entre o fazer poético e o jogo.

Poesia
 É brincar com palavras
 Como se brinca
 Com bola, papagaio, pião.
 (...)
 Vamos brincar de poesia?

Entre os 12 volumes didáticos analisados, na maioria há alguma referência à poesia como jogo de palavras, como brincadeira, como forma particular de representar a realidade. Essas características foram encontradas tanto no manual do professor quanto no livro do aluno desses volumes. Uma das formas de constatação dessa aproximação do conceito de poesia proposto por Huizinga é a forma como mais da metade dos volumes nomearem as unidades

em que foram privilegiadas a leitura de poemas ou foram propostas atividades de redação de poemas:

- volume *B*: P de poesia (unidade 5);
- volume *C*: Pausa para a poesia (unidade 4);
- volume *D*: Brincadeiras e brinquedos (unidade 2);
- volume *E*: Jogando com as palavras (unidade 4);
- volume *F*: O mundo maravilhoso da poesia (unidade 8);
- volume *H*: Brincadeiras e confusões (unidade 6);
- volume *J*: Vamos brincar com as palavras? (unidade 6).

Nessas unidades, explícita ou implicitamente o fazer poético foi definido como um tipo de jogo entre palavras, ainda que essas definições não fossem acompanhadas de atividades que permitissem identificar como se dá esse jogo.

Entre os muitos “jogos” podem ser identificados nos quatro poemas cuja utilização foi analisada no Capítulo 6, encontram-se os paralelismos, como em

– *A bailarina*:

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá

– *Convite*:

Como a água do rio
que é água sempre nova

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

– *Nome da gente*:

Porque é que eu me chamo isso
E não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
não se chama crocodilo?

– *Trem de ferro*:

Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa boi

Passa boiada

Passa galho

nesse último, o jogo de sentido se faz com a presença/ausência da vírgula na sequência de pares formados por substantivo/verbo.

Nos volumes destinados às séries iniciais, os recursos de organização do texto poético tiveram pouco destaque e resumiram-se à tarefa de identificação, isto é, de verificação de presença de rima, quantidade de estrofes, enfim, de características apreensíveis com a análise visual, sem que fosse necessário mergulhar no sentido do texto.

Nos volumes de 3ª e 4ª séries foi observada a presença de questões que esboçaram um maior aprofundamento na abordagem do texto, principalmente no poema de Manuel Bandeira, ainda que se tenha explorado muito pouco as ricas possibilidades da relação entre os elementos composicionais e o sujeito lírico do poema.

8.6. Poemas para quem?

A seleção de textos de coleções didáticas não pressupõe apenas o aluno como leitor. A seleção também deve convencer o professor de que os textos selecionados têm qualidade. Mais que isso, que são adequados e, principalmente, minimamente acessíveis aos alunos, já que o poema, por suas características, contribui para uma leitura desestabilizante (Colomer, 2007, p. 177), mesmo para leitores mais experientes.

No caso dos livros inscritos no PNLD, há ainda um outro leitor: o avaliador. E é o avaliador quem tem o poder de aprovar ou vetar uma coleção didática, é ele quem verifica se os textos têm qualidade e representatividade minimamente aceitáveis para os propósitos a que se destinam o livro didático. Sem a chancela dos avaliadores, uma obra didática não chega a ser apresentado ao professor e não chegará às mãos do aluno. Assim, ainda que pesquisadores como Batista (2004), Costa Val et al (2004) e Lerner (2004) argumentem que, em geral, as obras mais bem avaliadas pelo PNLD não são as mais escolhidos pelos professores, é o avaliador o principal leitor para quem os autores selecionam textos e elaboram atividades.

Desde as primeiras edições do PNLD, os avaliadores têm sido recrutados nas universidades e após cada avaliação é formado um acervo considerável de informações sobre os critérios, procedimentos e resultados. Essas informações têm sido objeto de pesquisas e publicações, orientadas ou dirigidas por avaliadores do PNLD, de forma que se conheça mais e mais o perfil de obras podem ter maior chance de ser bem avaliada: o alinhamento às diretrizes do PCN, a obediência às exigências do Edital, a proximidade da concepção atual do

que é ensino de Português e a absorção de um denso conjunto de conceitos e terminologias — letramento, interacionismo, discurso, gênero. Se por um lado a avaliação das coleções contribui para que cheguem à escola obras de melhor qualidade, metodologicamente consistentes e, na medida do possível, livres de preconceitos e equívocos teóricos grosseiros, os critérios de avaliação acabam exigindo que os livros se conformem a padrões pouco flexíveis, diminuindo diferenças não só entre as coleções, como também tornando menos substancial a diferença entre volumes de séries diferentes dentro de uma mesma coleção.

Algumas características apontadas ao longo desta pesquisa são, a meu ver, marcas dessa padronização. A primeira, a preferência dos autores das coleções didáticas por alguns textos, como os quatro poemas aqui relacionados. A segunda, a presença de algumas propostas de exercícios bastante parecidas em coleções diferentes; e a terceira, a prevalência da dimensão temática na seleção de textos.

Cabe uma última observação quanto às dificuldades para alunos e professores na utilização de obras do PNLD.

O livro didático é, entre outras coisas, uma mercadoria (Bittencourt, 1993), um produto industrial a ser consumido ao longo do ano letivo. O fato de que, com exceção das 1^{as} séries, os livros do PNLD sejam não-consumíveis interfere em vários sentidos na relação leitor/livro. Como foi observado no Capítulo 6 desta pesquisa, uma grande quantidade de atividades propostas nos volumes de 2^a a 4^a séries remetem o aluno à enfadonha tarefa de copiar trechos do texto (“copie”, “retire”, “reescreva”, etc.). Ainda que os órgãos governamentais apresentem razoáveis argumentos de ordem financeira para justificar a reutilização do livro didático do PNLD, a ampliação a todas as séries da oferta de livros consumíveis nos quais os alunos possam escrever, anotar, intervir, é uma necessidade elementar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

LDP-PROPERFIL. Base de Textos-Coletaneas_1^a_a_4^a.xcl. Campinas, 2006. Uso autorizado para fins acadêmicos.

Volumes analisados

[A] CARVALHO, Carmen Silvia et al. *Construindo a escrita*: 1^a série. São Paulo: Ática, 2005.

[B] BURANELLO, Cristiane; REIS, Eliane Vieira. *Língua portuguesa*: 2^a série. São Paulo: Escala Educacional, 2005. Coleção conhecer e crescer.

[C] CAVÉQUIA, Marcia Paganini. *Português*: 4^a série. São Paulo: Scipione, 2001. Coleção a escola é nossa.

[D] CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*: 1^a série. São Paulo: Atual, 2002.

[E] GOMES, Solange. *Língua portuguesa*: 3^a série. São Paulo: Ibep, 2005. Coleção vitória-régia.

[F] ALBUQUERQUE, Eliana Garcia Farias de. *Língua e linguagem*: 3^a série. 2.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2004.

[G] CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta aberta: língua portuguesa*. 1^a série. São Paulo: FTD, 2005. Coleção porta aberta: língua portuguesa.

[H] CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda (Ed.). *Projeto Pitanguiá: português*: 1^a série. São Paulo: Moderna, 2005.

[I] VALLE, Carmen Lucia Bueno; MACHADO, Lucineia. *Português*: 3^a série. São Paulo: Nova Geração, 2005. Coleção Nova Geração.

[J] MARTOS, Cloder Rivas Martos; AGUIAR, Joana D'Arque Gonçalves de. *Viver e aprender português*: 3^a série. 8.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2004. Coleção viver e aprender.

[K] CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. *Alp novo: análise, linguagem e pensamento*: 4^a série. São Paulo: FTD, 2000. Coleção alp novo.

[L] ALMEIDA, Amália Orchis de Sylos de; CHU, Angelina; SIMONCELLO, Vera. *Registrando descobertas: língua portuguesa*: 1^a série. São Paulo: FTD, 2005.

Textos legais e outras publicações de órgãos oficiais

BRASIL (1937). Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon> Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1938). Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon> Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1945). Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon> Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1961). Decreto n. 50.4899, de 25 de abril de 1961. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon> Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1964). Decreto n. 53.583, de 21 de fevereiro de 1964. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon> Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1964a). Decreto n. 53.887, de 14 de abril de 1964. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon> Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1983). Lei n. 7.091, de 18 de abril de 1983. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon> . Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1985). Decreto-lei n. 91.542/85. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon> . Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao . Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (1994). *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*, FAE, Brasília.

BRASIL (1998). Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9610.htm . Acesso em: 2 nov. 2007.

BRASIL (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (1998c). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental/Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A . Publicação autorizada pelo Ministério da Educação.

BRASIL (2002). Entrevista de Magda Soares a *Salto para o futuro*. Brasília, TVE Brasil/MEC. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm. Acesso em: 20 dez. 2007.

BRASIL (2003). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC.

BRASIL (2003a). Portaria MEC n. 2.922, de 17 de outubro de 2003. Portal da Associação Brasileira de Livros. Disponível em: www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=494 . Acesso em: 20 dez. 2007.

BRASIL (2005). *Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2007 - PNLD/2007*. Brasília: MEC/FNDE/SEB.

BRASIL (2006). *Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL (2006a). Plano Decenal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2006.

BRASIL (2007). *Guia do livro didático 2007*. Brasília: MEC/ FNDE/SEB.

BRASIL (2008). Nota oficial da Assessoria de Comunicação do FNDE, Brasília. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 2 dez. 2008.

BRASIL (2008a). *Plano Nacional da Educação*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>

Plano Decenal de Educação para Todos

Dissertações e teses

BIGNOTO, Cilza Carla. *Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado em Educação. Departamento de História da faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas da universidade de São Paulo, 1993.

BUNZEN JR., Clecio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1997.

NÓBREGA, Maria José Martins de. *Paráfrase, autoria e processos de assimilação da palavra do outro*. Dissertação de mestrado apresentada na FFLCH-USP. Orientação de Helena Hatshue Nagamine Brandão. São Paulo: FFLCH-USP, 2000.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: IEL, 2000.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *A literatura no livro didático de Língua Portuguesa: a escolarização da leitura literária*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2006.

Obras gerais de referência

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2002.

AKKER, Jan van den. Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente. In: *Primer seminário internacional de textos escolares*. Santiago: Ministério de Educación; Unesco, 2007.

ALB. *Caderno de atividades. Resumos*. 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB; FE/Unicamp, 2007.

BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, Valentin Nicolaevitch]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996. Original em inglês: *Priorities and strategies for education* (1995).

BARTHES, Roland. Leitura. In: RUGGIERO, Romano. *Enciclopédia Einaudi*, v.11: Oral/escrito, argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1987.

_____. *O prazer do texto*. 4.ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In COSTA VAL Maria da Graça; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Educação e valores democráticos: relação de gênero e etnia nos livros didáticos*. Original. No currículo Lattes do autor consta como complemento: “Rio de

Janeiro: Encaminhado à FUNARTE, para publicação, 2000 (Relatório de pesquisa (pesquisa-ação))”.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed.Trad.: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

_____. Les genres de textes e leur contribution au développement psychologique. In *Langages*. Revue trimestrielle. 32e. année, n. 153. Paris, mars 2004.

BUNZEN JR., Clecio; ROJO, Roxane. *Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. S.l, mimeo. 2005.

_____. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CALDEIRA, Jorge et al. *Viagem pela história do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinicius (Org.): *Antonio Candido: textos de intervenção*. São Paulo: 34, 2002.

CANDIDO, Antonio; MELLO e SOUZA, Gilda de. Introdução. In BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Edição comemorativa do centenário de Manuel Bandeira.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil*. Proposta de governo. Brasília: [s. n.], 1994.

CARPEAUX, Otto Maria. Poesia intemporal. In BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Edição comemorativa do centenário de Manuel Bandeira.

CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In SILLER, Javier Pérez; GARCÍA, Verena Redkau (Coord.). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: BUAP; Brunswick: Geor-Eckert Institut, 1998.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In COSTA VAL Maria da Graça; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ÉPOCA. Maior segmento do mercado editorial é o de livros didáticos. São Paulo: Globo, ed. 142, 20 out. 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG79649-5856,00.html> Acesso em 20 dez. 2008.

FEUSP. Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História. Programa e caderno de resumos. São Paulo: Feusp, 2007.

FREITAG, Barbara et al (1987). *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Poesia e ensino de língua materna. In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5.ed.Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LERNER, Delia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In COSTA VAL Maria da Graça; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. S.l., mimeo., 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita*. São Paulo: Ática, 2002.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. *Educação e sociedade*, v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do estado e a política educacional no Brasil dos anos 90*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

ROJO, Roxane (Org.) . *Materiais didáticos impressos e digitais para ensino de leitura e escrita: contrastando possibilidades didáticas*. Projeto apresentado para solicitação de Bolsa

Produtividade em Pesquisa CNPq – Triênio 2007-2009. Campinas, 2006. Documento restrito, acesso autorizado.

_____. (Org.) . *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Educ: São Paulo; Mercado das Letras: Campinas, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Pablo A. A. Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. V.1. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, Magda. 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: Ceale; Mercado das Letras, 2001.

SOBRE linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD: entrevista com Jean-Paul Bronckart. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, p. 273-286, jun. 2008. Tradução: Maria do Carmo Barbosa de Oliveira.

TORRES, Carlos Alberto; O’Cadiz, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4.ed.Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLOSHINOV, Valentin Nicolaevitch. Que é linguagem. In: PONZIO, Augusto. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea*. Madrid: Cátedra, 1998. Apud MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

Anexos

Anexo 01: Reprodução de página do volume *A* (*Construindo a escrita*, 1ª série, p. 114).

Anexo 02: Reprodução de página do volume *B* (*Conhecer e crescer*, 2ª série, p. 84).

Anexo 02.1: Reprodução de página do volume *B* (*Conhecer e crescer*, 2ª série, p. 85).

Anexo 03: Reprodução de página do volume *C* (*A escola é nossa*, 4ª série, p. 112).

Anexo 04: Reprodução de página do volume *D* (*Português: linguagens*, 1ª série, p. 56).

Anexo 05: Reprodução de página do volume *E* (*Língua portuguesa: coleção Vitória-Régia*, 3ª série, p. 77).

Anexo 06: Reprodução de página do volume *F* (*Língua e linguagem*, 3ª série, p. 158).

Anexo 07: Reprodução de página do volume *G* (*Porta aberta: língua portuguesa*, 1ª série, p. 11).

Anexo 08: Reprodução de página do volume *H* (*Projeto Pitangui: português*, 1ª série, p. 56).

Anexo 09: Reprodução de página do volume *I* (*Projeto Português: nova geração*, 3ª série, p. 9).

Anexo 10: Reprodução de página do volume *J* (*Viver e aprender: português*, 3ª série, p. 114).

Anexo 10.1: Reprodução de página do volume *J* (*Viver e aprender: português*, 3ª série, p. 115).

Anexo 11: Reprodução de página do volume *K* (*Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento*, 4ª série, p. 105).

Anexo 11.1: Reprodução de página do volume *K* (*Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento*, 4ª série, p. 106).

Anexo 12: Reprodução de página do volume *L* (*Registrando descobertas: língua portuguesa*, 4ª série, p. 110-115).

Anexo 12.1: Reprodução de página do volume *L* (*Registrando descobertas: língua portuguesa*, 4ª série, p. 111).

Anexo 01: Reprodução de página do volume A (*Construindo a escrita*, 1ª série, p. 114).

13 A bailarina

Objetivo: retomar os conceitos de verso, rima e estrofe; propor a investigação de alguns aspectos da construção do poema; apontar jogos poéticos criados por polissemia.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os
bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Retirado do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.
Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

114 Parte 1 – Textos

Anexo 02: Reprodução de página do volume *B* (*Conhecer e crescer*, 2ª série, p. 84).

LÁ VEM LEITURA

O poema a seguir foi escrito por Cecília Meireles,
uma grande poetisa brasileira. Vamos conhecê-lo?

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Anexo 02.1: Reprodução de página do volume *B* (*Conhecer e crescer*, 2ª série, p. 85).

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro,
Nova Fronteira, 2002.

Cecília Meireles nasceu no Rio de Janeiro, em 1901, e viveu até 1964. Escreveu vários livros para adultos e alguns destinados ao público infantil. Um deles, do qual foi extraído o poema que você acabou de ler, chama-se *Ou isto ou aquilo*. Não deixe de conhecer outras belas poesias que fazem parte dessa obra.

Anexo 03: Reprodução de página do volume *C* (*A escola é nossa*, 4ª série, p. 112).

MAIS LEITURA

Veja os dois textos a seguir.

Texto A

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

112

Anexo 04: Reprodução de página do volume *D* (*Português: linguagens*, 1ª série, p. 56).

Oficina de Criação

Projeto: Varal de poesia

Você vai escrever poemas, ilustrá-los e depois exibí-los para muitas pessoas, montando, na escola, uma mostra chamada **Varal de poesia**. Além disso, vai declamar poemas, cantar e participar de um jogral. Vamos lá?

1. O que é poesia?

Professor: O objetivo deste projeto é fechar o tema da unidade por meio de atividades que promovam a interação entre os alunos e o trabalho em equipe. Sugerimos que, primeiramente, realize a atividade 1 e com a produção dos alunos monte o varal. Em outro dia, recolha os poemas do varal e realize a atividade 2; em outro, a atividade 3. Se julgar conveniente, exponha todos os poemas feitos pelos alunos, durante a unidade e no projeto, num grande varal no pátio da escola e convide pais e outras classes para a mostra de poesia. Nesse dia, organize a apresentação dos jograis e das músicas e a declamação de poemas.

Leia estes poemas:

Convite

Poesia é brincar com palavras
Como se brinca
com bola, papagaio e pião.

Só que
Bola, papagaio e pião
de tanto brincar se gastam,

As palavras não:
Quanto mais se brinca
com elas,
Mais novas ficam.

Como a água do rio,
que é água sempre nova.
Como cada dia,
que é sempre um novo dia.

(José Paulo Paes. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1991.)

Anexo 05: Reprodução de página do volume *E* (*Língua portuguesa: coleção Vitória-Régia*, 3ª série, p. 77).

unidade 4

Oficina de texto

Leia o texto abaixo. É a poesia falando da poesia.

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Arquivo da autora

José Paulo Paes
Poemas para brincar, Editora Ática.

77

Anexo 06: Reprodução de página do volume *F (Língua e linguagem, 3ª série, p. 158).*

UNIDADE 8

O MUNDO MARAVILHOSO DA POESIA

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(José Paulo Paes. *Poemas para brincar*.
11. ed. São Paulo, Ática, 1996.)

158

Anexo 07: Reprodução e página do volume *G* (*Porta aberta: língua portuguesa*, 1ª série, p. 11).

● E você, como se chama? Apresente-se para os seus colegas. Além do seu nome, conte:

- ◆ quantos anos tem; _____
- ◆ onde mora; _____
- ◆ do que você gosta; _____
- ◆ o que gostaria de fazer na escola. _____

Leia.

Nome da gente

[...]

■ Eu não gosto
do meu nome,
não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
porque se metem
com um nome
que é só meu!
[...]

■ Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que procure um!

Pedro Bandeira. *Cavalgando o arco-íris*.
São Paulo, Moderna, 1999.

Anexo 08: Reprodução de página do volume *H* (*Projeto Pitangüá: português, 1ª série, p. 56*).

PARA LER MAIS

ANTES DE LER

- Você gosta do seu nome? Se você pudesse escolher, que nome se daria?

Nome da gente

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
não se chama crocodilo?

Eu não gosto
do meu nome,
não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
por que se metem
com um nome
que é só meu!

O nenê
que vai nascer
vai chamar
como o padrinho,
vai chamar
como o vovô,
mas ninguém
vai perguntar
o que pensa
o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
que o meu nome fosse aquele.
Isso só seria justo
se eu escolhesse o nome dele!

Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que procure um!

PEDRO BANDEIRA. *Cavalcando o arco-íris*.
São Paulo: Moderna, 2002.

56

Anexo 09: Reprodução de página do volume I (*Projeto Português: nova geração*, 3ª série, p. 9).

LEITURA SILENCIOSA

Leia o texto silenciosamente.

NOME DA GENTE

Pedro Bandeira

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
não se chama crocodilo?

Eu não gosto
do meu nome,
não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
por que se metem
com um nome
que é só meu!

O nenê
que vai nascer
vai chamar
como o padrinho,
vai chamar
como o vovô,
mas ninguém
vai perguntar
o que pensa
o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
que o meu nome fosse aquele.
Isso só seria justo
se eu escolhesse
o nome dele!
Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que procure um!

Cavalcando o arco-íris.
Moderna, 1995. (Coleção Girassol.)

Anexo 10: Reprodução de página do volume *J* (*Viver e aprender*: português, 3ª série, p. 114).

DIÁLOGO ENTRE TEXTOS

- O poema a seguir chama-se “Trem de ferro”. Quando se fala em trem de ferro, que idéias vêm à sua cabeça?
Leia o poema prestando atenção ao som produzido durante a leitura.

Trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso
maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

114

Anexo 10.1: Reprodução de página do volume *J* (*Viver e aprender*: português, 3ª série, p. 115).

Oô...
 Foge, bicho
 Foge, povo
 Passa ponte
 Passa poste
 Passa pasto
 Passa boi
 Passa boiada
 Passa galho
 De ingazeira
 Debruçada
 No riacho
 Que vontade
 De cantar!

Oô...
 Quando me prendero
 No canaviá
 Cada pé de cana
 Era um oficiá
 Oô...
 Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Pra matá minha sede
 Oô...
 Vou mimbora vou mimbora
 Não gosto daqui
 Nasci no sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...
 Vou depressa
 Vou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...

(Manuel Bandeira. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1974. p. 236.)

- As idéias que vieram à sua cabeça antes de ler o texto foram confirmadas? Quais eram elas?

Anexo 11: Reprodução de página do volume *L* (*Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento*, 4ª série, p. 105).

MAIS LEITURAS

Trem de ferro

T Café com pão
T Café com pão.
T Café com pão

1 Virge Maria que foi isso maquinista?

2 Agora sim
1 Café com pão
2 Agora sim
1 Voa, fumaça

2 Corre, cerca
1 Ai seu foguista
2 Bota fogo
1 Na fornalha
2 Que eu preciso
T Muita força
T Muita força
T Muita força

T Oô...

1 Foge, bicho
2 Foge, povo
1 Passa ponte
2 Passa poste
1 Passa pasto
2 Passa boi
1 Passa boiada

105

Anexo 11.1: Reprodução de página do volume *L* (*Novo ALP: Análise, linguagem e pensamento*, 4ª série, p. 106).

2 Passa galho
 1 Da ingazeira
 2 Debruçada
 1 No riacho
 2 Que vontade
 1 De cantar!

T Oô...
 1 Quando me prendero
 2 No canaviá
 1 Cada pé de cana
 2 Era um oficiá
 T Oô...
 1 Menina bonita
 2 Do vestido verde
 1 Me dá tua boca
 2 Pra matá minha sede
 T Oô...
 1 Vou mimbora vou mimbora
 2 Não gosto daqui
 1 Nasci no sertão
 2 Sou de Ouricuri
 T Oô...

T Vou depressa
 T Vou correndo
 T Vou na toda
 1 Que só levo
 T Pouca gente
 T Pouca gente
 T Pouca gente

Manuel Bandeira. In *Literatura comentada*. São Paulo, Nova Cultural, 1998.

106

Anexo 12: Reprodução de página do volume L (*Registrando descobertas: língua portuguesa*, 4ª série, p. 110).

Anexo 12.1: Reprodução de página do volume L (*Registrando descobertas: língua portuguesa*, 4ª série, p. 111).