UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARILENE ALVES DE SANTANA

Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa
para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996

São Paulo

2012

Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa
para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996

Versão corrigida

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação, pela
Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

São Paulo

2012

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

375.139.9 *Santana, Marilene Alves de*

S232m Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996. Marilene Alves de Santana; orientação Émerson de Pietri.
São Paulo: s.n.; 2012.
----- 167p.

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

1. Língua Portuguesa (estudo e ensino) 2. Ensino de 1º grau 3. Literatura 4. Livro Didático 5. Formação de Leitores I. Pietri, Émerson de, orient.

Folha de Aprovação

SANTANA, Marilene Alves de. **Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996**. 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Instituição: FE-USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^a Neide Luzia de Rezende

Instituição: FE-USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. Décio Gatti Junior

Instituição: _____

Julgamento: Aprovada

Assinatura: UFU

Aos amigos e professores que me incentivam
a buscar e produzir conhecimento

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Émerson de Pietri que acolheu as minhas ideias ainda embrionárias, auxiliando-me a moldá-las e a concretizá-las, a partir das indicações de (re)leituras e (re)escritas.

Aos Professores Doutores Neide Luzia de Rezende e Décio Gatti Junior que desde o exame de qualificação realizaram a leitura cuidadosa do trabalho, apontando alternativas para a evolução da pesquisa.

Aos Professores Doutores Valdir Heitor Barzotto, Maria Inês Batista Campos, Sheila Vieira Carmargo Grillo e Nelson Schapochnick que auxiliaram, em muito, na realização da pesquisa, por meio das disciplinas ministradas.

Aos professores da graduação, Regina Aparecida Ribeiro Siqueira, Alonso Bezerra de Carvalho e Juvenal Zanchetta Junior que contribuíram com a minha iniciação e continuidade à pesquisa.

Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Marina, meu maior exemplo de amor e simplicidade.

Ao meu irmão Maicon, pela alegria que nos proporciona, mesmo em momentos difíceis.

Ao meu grande amigo e companheiro Thiago, pelo incentivo, pela confiança e pelo auxílio prestado em todas as etapas desse percurso.

Às amigas “Ju” e Andreza que desde os tempos de escola continuam presentes.

À Tatiana, à Carla, à Isabel, ao João, à Alessandra, à Anna Cecília e à Tathiane, pela convivência, pela amizade e por me motivarem com sua dedicação aos estudos.

Aos amigos de Mestrado Mariana, Cristiana, Priscila, Lilian, Diogo e Ana Cristina, com quem partilhei momentos de angústia e alegria e à Emari pela releitura e sugestões à finalização do trabalho.

Aos professores e funcionários dedicados da escola CEU EMEF Paraisópolis: Josiani, Luci, Patrícia, Thaís, Alex e Ana que também me apoiaram na conclusão da pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca da FEUSP e, em especial, à Ivani que me auxiliou durante as consultas aos livros didáticos.

ESTE TRABALHO FOI DESENVOLVIDO COM BOLSA CONCEDIDA PELA CAPES

Lista de Figuras

Figuras 1 a 4	Texto “No gravador”, de Carlos Drummond de Andrade	64
Figura 5	“Menino”, de Fernando Sabino	66
Figura 6	“São Cosme e São Damião”, de Rubem Braga	67
Figuras 7 a 10	Páginas do livro <i>Tempo de comunicação</i>	68
Figura 11	“A outra noite”, de Rubem Braga	70
Figura 12	“Pregão do vendedor de lima”, de Cecília Meireles	72
Figura 13	“O menino azul”, de Cecília Meireles	73
Figura 14	“Irene do Céu”, de Manuel Bandeira	74
Figura 15	“O mosquito que escreve”, de Cecília Meireles	74
Figura 16	“Poeminha com a maior dúvida metafísica” e “Essa cara não me é estranha”, de Millôr Fernandes.	74
Figura 17	“Canção da tarde no campo”, de Cecília Meireles	76
Figura 18	“Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira	78
Figura 19	“A onda”, de Manuel Bandeira	78
Figura 20	“Poesia Concreta”, de Millôr Fernandes	79
Figura 21	“Mocinho”, de Carlos Drummond de Andrade.	81
Figura 22	“As últimas impressões de Emília”. Suas ideias sobre pessoas e coisas do sítio de Dona Benta”, de Monteiro Lobato”	82
Figura 23	“O automóvel e a mosca”, de Monteiro Lobato	84
Figura 24	“O circo”, de Monteiro Lobato	84
Figura 25	Capa e página do livro <i>Palavra aberta</i>	99
Figura 26	Capa do livro <i>Linguagem Nova</i>	101
Figura 27	Excerto de Ana Maria Machado	103
Figura 28	“Sonho de Voar”, de Fernando Sabino	104
Figura 29	“O almoço”, de Lygia Bojunga Nunes	105
Figura 30	“Medo de Saci”, de Monteiro Lobato	106
Figura 31	“O fogo”, de Monteiro Lobato	109
Figura 32	“Sfot poc”, de Luis Fernando Veríssimo	110
Figura 33	“Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha	112
Figura 34	“Conversinha no galope”, de Ana Maria Machado	115
Figura 35	“Dicionário”, de Millôr Fernandes	116
Figura 36	“São Cosme e São Damião”, de Rubem Braga	118
Figura 37	Texto de Ruth Rocha	119
Figura 38	“A menininha e o gerente”, de Carlos Drummond de Andrade	120
Figura 39	Texto de Luis Fernando Veríssimo	122
Figura 40	“O meu amigo pintor”, de Lygia Bojunga Nunes	123
Figura 41	“As pérolas”, de Carlos Drummond de Andrade	124
Figura 42	Texto de Monteiro Lobato	126
Figura 43	“A fuga”, de Fernando Sabino	127
Figura 44	“O pardalzinho”, de Manuel Bandeira	128

RESUMO

SANTANA, Marilene Alves de. **Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996.** 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de analisar, conforme a concepção de Chartier (1990), as representações que se construíram dos alunos e da literatura pelo viés da seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em dois diferentes períodos históricos. Para isso, selecionaram-se livros publicados no Estado de São Paulo entre os anos de 1976 a 1996, destinados às antigas quintas e sextas séries do ensino de primeiro grau. Pretendeu-se ainda analisar, sob a perspectiva discursiva bakhtiniana, os diálogos que se estabeleceram entre os modos de seleção e de apresentação dos textos literários nos manuais e os discursos acadêmicos, pedagógicos e oficiais que propunham, nesse(s) período(s), novas concepções de língua e de ensino. Para o desenvolvimento da análise, consultaram-se as coleções didáticas que atendiam aos interesses da pesquisa e que se encontram disponíveis no acervo LIVRES (Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros (1818-2005)) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Os livros que compuseram o *corpus* da pesquisa foram reunidos em dois grupos, tendo como referência os documentos oficiais que se encontravam em voga no período de publicação dos manuais: os *Guias Curriculares* (1975) e as *Propostas Curriculares para o ensino de 1º grau* (1986). A opção por assim agrupar as coleções atendeu à hipótese de que, por terem sido elaborados com base no que se discutia a respeito do ensino, os documentos consistiriam em materiais de apoio para se perceber os diálogos entre os textos apresentados nos manuais e os discursos circulantes nos dois momentos históricos observados. Consultadas as coleções didáticas do acervo, elegeram-se duas obras de cada período, as quais foram consideradas “representativas” pelo fato de apresentarem os autores literários mais referenciados em seu período de publicação. Foi com base na análise dos textos desses autores, sobretudo modernistas e contemporâneos, que foi possível vislumbrarem as representações da literatura, ora apropriada enquanto texto ou “mensagem” portadora de conteúdos, ora concebida como um “trabalho” construído de forma dialógica e situado num contexto. A respeito da representação dos destinatários dos manuais, principalmente os alunos, notou-se que, por vezes, eram projetados segundo uma imagem “infantilizada”, e, noutras, eram considerados competentes para construir sentidos e refletir diante dos textos que lhes eram apresentados por meio dos manuais.

Palavras-chaves: Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de 1º grau; Literatura; Livro Didático; Formação de Leitores; Documentos de Referência Curricular

ABSTRACT

SANTANA, Marilene Alves de. **Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996** (Didactic Methods for Literary Texts in Portuguese Language Textbooks for Elementary and Middle Level Education, from 1976 to 1996). 2012. Dissertation (Master's degree in Education). 2012. 167p. School of Education, Sao Paulo University (USP), Sao Paulo, 2012.

This research was conducted in order to find, according to the ideas of Chartier (1990), representations that were made of students and of literature, by selecting and presenting literary texts in Portuguese language textbooks. We selected books published by the Department of Education of the State of Sao Paulo, Brazil, from 1976 to 1996, aimed at students of the former fifth and sixth grades of middle level education. Our intention was also to analyze, from Bakhtin's perspective, approaches adopted in the selection and presentation of literary texts in textbooks and academic, pedagogical and official documentation, which proposed, during that period, new methods for language and teaching. For the purpose of analysis development, we consulted textbook collections related to our research, which are available at LIVRES (Brazilian Schoolbooks Database) library (1818-2005), at School of Education, Sao Paulo University (FEUSP). Documents comprising the research corpus were organized in two groups, having as reference the official documents available at the time of the textbooks publishing: Guias Curriculares (Curriculum Guides, 1975) and Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau (Curriculum Proposals for Elementary and Middle Level Education, 1986). Our choice to group the collections as such was based on the hypothesis that, as they were guidelines developed according to what was discussed about teaching at the time, they consisted of support documentation to understand the dialogue between texts presented in textbooks and approaches adopted during those two historical moments observed. Having consulted the collection textbooks, we chose two pieces of work for each period, which were considered "representative", because they had the most often referenced authors during their literary publication periods. Based on the analysis of the texts of those authors, especially modernist and contemporary authors, we were able to check literature representations, either adequate as text or 'message' bearing content, or a piece of "work" dialogically constructed and in context. Regarding representation of the manual recipients, especially students, we noted that sometimes they were projected with a somewhat "childish" image, and sometimes considered competent to construct meanings and reflect on the texts and dialogues that were presented to them by the textbooks.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Middle Level Education; Literature; Textbooks; Literature Readers Formation; Curriculum Reference Documentation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O contexto da pesquisa	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Roger Chartier: suportes, textos e representações	21
1.1.1. O suporte	22
1.1.2 Os dispositivos tipográficos	24
1.1.3 As representações	25
1.2 O texto literário no livro didático sob a perspectiva discursiva de Mikhail Bakhtin	27
1.2.1 Quanto ao “enunciado”	28
1.2.2 A representação do destinatário no corpo do enunciado	30
1.2.3 A expressividade do enunciado: qual o estilo (ou dispositivo) empregado na apresentação do texto literário sobre o manual?	32
2. OS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA E LITERATURA NOS CONTEXTOS DE 1975 A 1996	34
2.1. Língua e literatura a serviço da “Comunicação e Expressão”	35
2.1.2 A disciplina de Língua Portuguesa no (con)texto dos <i>Guias Curriculares</i>	36
2.1.3 A referência à literatura no período e na elaboração dos Guias Curriculares	40
2.2 O contexto de “abertura” e a concepção sócio-interacionista para o ensino de Português	44
2.2.1 O ensino de Língua Portuguesa (con)texto e na elaboração das <i>Propostas Curriculares</i>	45
2.2.2. A referência à literatura no período e na elaboração das Propostas Curriculares	49
3. OS LIVROS DIDÁTICOS, “SEUS” AUTORES E TEXTOS LITERÁRIOS NO PERÍODO DE 1976 A 1996	55
3.1. As coleções didáticas representativas no contexto de 1976 a 1988: a seleção e a apresentação dos textos em seus manuais	57
3.1.1 Os autores literários nos manuais didáticos (1976 a 1988)	57
3.1.2 A seleção e apresentação dos textos literários nos manuais (1976 a 1988)	59
3.1.3 A padronização em <i>Tempo de comunicação</i> e em <i>Linguagem: criatividade</i>	60
3.1.4 A apresentação do gênero crônica nos livros didáticos <i>Tempo de comunicação</i> e <i>Linguagem: criatividade</i>	62
3.1.5 A apresentação do gênero poesia nos livros didáticos <i>Tempo de comunicação</i> e <i>Linguagem: criatividade</i>	71
3.1.6 Outros gêneros presentes nos manuais de <i>Tempo de comunicação</i> e <i>Linguagem: criatividade</i>	80
3.1.7 Os dispositivos tipográficos e as representações construídas na apresentação da literatura nos manuais (1976 a 1988)	85
3.1.8 A apresentação dos textos literários nos manuais de 1976 a 1988 e o diálogo com os discursos voltados para o ensino	91

3.2 As coleções didáticas representativas no “novo contexto” (1989 a 1996): a seleção e a apresentação dos textos em seus manuais	94
3.2.1 Os autores literários nos manuais didáticos de 1989 a 1996	95
3.2.2 A seleção e apresentação dos textos literários nos manuais (1989 a 1996)	97
3.2.3 A padronização em <i>Palavra aberta</i> e na <i>Linguagem nova</i>	98
3.2.4 A apresentação das narrativas nos livros didáticos <i>Palavra aberta</i> e <i>Linguagem nova</i>	101
3.2.5 Outros gêneros literários nos manuais nos livros didáticos <i>Palavra aberta</i> e <i>Linguagem nova</i>	114
3.2.6 Os dispositivos tipográficos e as representações construídas na apresentação da literatura nos manuais (1989 a 1996)	129
3.2.7 A apresentação dos textos literários nos manuais de 1989 a 1996 e o diálogo com os discursos voltados para o ensino	131
4. CONSIDERAÇÕES	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária. João Alexandre Barbosa (1994, p.23)

A presente pesquisa desenvolveu-se com o intuito de se pensar o ensino de literatura nas escolas e, mais particularmente, aos alunos das antigas quintas e sextas séries do ensino fundamental¹. Para isso, buscou-se analisar, por meio dos livros didáticos que lhes foram destinados em dois diferentes contextos, localizados entre os anos de 1976 a 1996, quais e como eram apresentados os textos literários a esse público.

Diante dos estudos que se voltam ao objeto “literatura”, ou, mais especificamente, ao “ensino de literatura”², emergem algumas questões com relação às concepções, às apropriações e, mesmo, às contribuições do texto literário no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa e, numa perspectiva mais ampla, à formação do indivíduo enquanto um sujeito leitor pronto a responder as exigências com que se irá defrontar na sociedade letrada.

Antes, porém, de se discorrer acerca da importância da literatura no processo de formação desse sujeito leitor, caberia apresentar algumas definições, ou tentativas de se conceituar a literatura, num espaço ainda exterior àquele da instituição escolar. Afinal, no que consiste ou o que se entende por literatura?

Afirma Eagleton (1989, p.12) que a literatura “não constitui uma entidade estável, [mas] resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor”. Entre as tentativas de definições, o autor cita aquela da escrita “imaginativa”, ou seja, de uma escrita que se caracterizaria pelo sentido de ficção, em contraposição a algo literalmente verídico (p.1); de uma literatura que se definiria pelo “emprego de uma linguagem peculiar” e que constituiria, portanto, um “desvio da norma” (pp.2-5); e, ainda, de literatura enquanto “discurso não pragmático” e que, portanto, não teria “nenhuma finalidade prática imediata” (p.8). Seguindo-se a essas tentativas, Eagleton (1989) indica, também, a possibilidade de se caracterizá-la a partir daquilo que as pessoas consideram uma “escrita bonita” (p.11), tendo em vista a produção

¹ O termo “ensino fundamental” refere-se à nomenclatura adotada no atual sistema de ensino brasileiro e não aos períodos estudados nesta pesquisa. Portanto, a cada vez que se fizer referência, neste trabalho, ao “ensino fundamental”, entenda-se “ensino de primeiro grau”, conforme se denominava o grupo de 1ª a 8ª séries.

² Mais adiante, citam-se alguns desses trabalhos que focaram enquanto objeto o ensino de literatura.

de diferentes autores.

Mas essas tentativas de se encontrar uma explicitação acerca do que seja a “literatura” são logo postas em cheque pelo mesmo autor, afinal, a própria distinção entre o que é ou não ficção pode ser questionável; e, inclusive, a ideia de que haja uma única linguagem que constitua a “norma” e de que os seus “desvios” sejam todas produções poéticas pode ser relativizada (op.cit, p.5). Conforme prossegue Eagleton (1989), se mesmo as obras consideradas “não-pragmáticas” podem ser recebidas e lidas de outro modo, inclusive embutidas de uma função prática; e se o que se define enquanto “belo” pode igualmente variar em função de serem variáveis os juízos de valor; o que se definiria como “literatura”? Após as tentativas de delimitar tal objeto, o autor chega, enfim, à conclusão de que não existe uma “essência” do texto literário e esclarece que:

O fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses - e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira - poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar seu valor através dos séculos. (EAGLETON, 1989, p.13)

Tal consideração é semelhante àquela apresentada por Jauss (1994), para quem:

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão. (JAUSS, 1994, pp.7-8)

Ou seja, pode-se conceber que a classificação do que seja a “literatura”, embora se mantenha para determinadas obras as quais - conforme apontou Eagleton (1989) - conservaram seu valor através do tempo, não constitui algo estável justamente por depender também (e talvez fundamentalmente) da maneira com que se recebem os textos. Ora, se a recepção das obras é algo, em muito, variável, em função dos múltiplos sujeitos (e de suas múltiplas experiências) e, portanto, das inúmeras práticas que em determinadas épocas e lugares se efetiva(ra)m sobre os textos, a literatura adquire um caráter igualmente variável.

No entanto, apesar dessa variabilidade (ou instabilidade) da literatura, devido, sobretudo, às ações que se realizam sobre os textos por parte dos diferentes leitores que deles se apropriam, percebe-se, na afirmação de ambos os autores, a menção (ainda que implícita) aos valores que são historicamente agregados às obras, os quais, de certa forma, orientariam as práticas ulteriores diante do “mesmo” texto. Tais valores consistiriam, talvez, na

continuidade da tradição, conforme define Candido (2007, pp. 25-6):

É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. *Sem essa tradição, não há literatura*, como fenômeno de civilização. (grifo meu)

Compreende-se, assim, que embora a definição de “literatura” consista em algo “instável”, devido à mutação dos valores que se lhe agregam com as diferentes leituras, parece haver algo que ainda permanece ao longo do tempo, uma “espécie de transmissão da tocha entre os corredores”, como referiu Candido (2007, p.25), a qual permitiria, quem sabe, reconhecer, entre os textos, quais conservariam o seu valor ou especificidade literária (e quais não).

No que se refere à especificidade literária, Lajolo (1982) afirma que a literatura consiste na “mais ampla manifestação da linguagem humana” (op.cit, p.79). Sendo assim, tais textos explorariam, mais que os outros, os recursos e os sentidos possibilitados pela língua. Mas, para além do trabalho peculiar com a linguagem, alguns autores, como Aristóteles (1993) e, num contexto contemporâneo, Candido (1972), apresentavam outros aspectos (ou funções) da literatura.

Afirma Aristóteles (1993) que o “imitar é congênito no homem” e que, por ser ele “o mais imitador”, isso o diferenciaria dos outros viventes. Prossegue este autor que é “por meio da imitação, [que o homem] aprende as primeiras noções” e, ainda, “se compraz no imitado” (cf. p.243, grifo meu). Ou seja, conforme Aristóteles, a poesia é algo natural ao ser humano, pois advém de sua necessidade de transpor às letras certa imagem advinda do mundo real (ou passível de se suceder neste), a fim de melhor apreendê-la. Ela consistiria, portanto, em uma construção (de linguagem) que permitiria ao homem compreender as coisas/o mundo e que, além disso, lhe proporcionaria prazer, já que, segundo o autor, “o homem se compraz no imitado”.

Candido vai ao encontro do pensamento aristotélico e acresce à “fruição” literária - a qual é baseada numa “espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 1972, p.2) - a sua função educadora, como afirma, mais adiante, em seu texto:

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo –, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para esforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age como o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p.3)

Percebe-se, assim, que, semelhantemente a Aristóteles, Candido concebe a literatura enquanto um gênero capaz de formar, em sentido amplo, e de proporcionar o prazer, (também) necessário ao homem. A literatura, para além de um veículo de instrução moral, agiria como um simulacro da vida, propiciando, em sua completude, uma inteligibilidade ainda maior que aquela da realidade vivenciada, de maneira fragmentária, pelo leitor.

Tendo em vista os conhecimentos de língua e de mundo propiciados pela leitura de um texto literário, alguns autores enfatizam outro conhecimento. Trata-se da identificação e do (re)conhecimento de si próprio no processo de leitura da obra ficcional. O leitor, a partir de sua experiência e de sua realidade social, dialoga com o texto, atribuindo-lhe um sentido. Ele evoca, durante a leitura, as suas memórias, a sua vivência, e se nutre do conhecimento advindo do outro por meio do mundo revelado na obra. Nesse sentido, afirma Jouve (2004, p.8) que “a leitura não é somente ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si”.

Diante do que expõem esses autores que reconhecem na literatura uma especificidade no trabalho com a linguagem e uma função não apenas lúdica, mas também educadora, à medida que permite ao indivíduo leitor aprofundar o conhecimento sobre a língua, sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesmo, caberia indagar: sendo a escola a instituição prioritária na formação do sujeito leitor, de que maneira seriam concebidos, apresentados e apropriados os textos literários no espaço das salas de aula?

Haveria a disponibilidade de produções textuais e, ainda, um trabalho que desse conta das peculiaridades e das funções dos gêneros literários, de se contribuir com a formação plena do leitor? Ou, mais modestamente, desenvolver-se-iam atividades a partir de textos (e de práticas) que possibilitassem a ampliação da capacidade linguística dos alunos, considerando-se que uma das especificidades do gênero consiste justamente na exploração dos recursos possibilitados pela língua?

O contexto da pesquisa

Ao introduzir o tema “A leitura na escola”, Zilberman (1988, p.11) afirma que “as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir das circunstâncias de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”. Ao considerar esta ação por parte da escola e as atividades que nela se realizam com o intuito de formar o sujeito leitor, pensa-se, necessariamente, no espaço, no tempo³, nos sujeitos e nos recursos com que as práticas de leitura se efetuam. Tem-se em mente as ações desenvolvidas por professores e alunos, as metodologias empregadas e os materiais e textos selecionados os quais remetem, inevitavelmente, ao livro didático que, como apontaram Ruiz (1988) e Saveli (2001), consistia (e talvez ainda consista) no principal suporte utilizado nas aulas de Português.

Essa presença do livro didático nas aulas de língua portuguesa, fazendo com que ele seja o principal (senão único) mediador entre os leitores e o texto reclama a atenção dos pesquisadores os quais, aderindo, na maioria das vezes, uma abordagem qualitativa, optam pela observação e análise desses suportes.

Como exemplo desses trabalhos, tem-se a Tese defendida por Amaral (1986) que analisou manuais didáticos de 2º grau e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa destinada a essa fase de ensino. A pesquisa foi desenvolvida a partir do estudo sobre o Ensino de Literatura e sobre a Teoria Literária, e da verificação, nos manuais, das definições de Literatura e das propostas de leitura e produção de textos.

Na esteira de Amaral (1986), Lauria (2004) objetivou verificar, em sua Tese, as relações entre as coleções didáticas de Português de 1940 a 2000 e as disposições oficiais em torno da educação e do livro didático, por meio (também) da análise da progressão no tratamento conferido aos textos, pelos autores e editores dos livros destinados à segunda metade do ensino fundamental.

Outros trabalhos foram realizados diante das atividades propostas pelos manuais. Ruiz (1988), ao selecionar livros das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, analisou a “coerência do livro didático de português consigo mesmo” (op.cit, p.6), por meio da observação e estudo das atividades nele propostas. Destacam-se ainda os trabalhos de Viotto (2004) que se centrou na abordagem (por ela denominada “histórica-informativa”) que o

³ Com relação ao ‘tempo’ das “tarefas didáticas”, sugere-se a leitura do artigo de REZENDE (2010) cuja referência se encontra ao final deste trabalho.

manual didático *Literatura brasileira* (2000), de Cereja, W. R. e Magalhães, conferia ao texto literário T. C.; de Arraes (2007) que observou tanto a abordagem dos textos canônicos nas escolas (e nos manuais) quanto às propostas de leitura diante de tais textos; e de Both (2007) que buscou investigar propostas de atividades a partir dos textos inseridos nos manuais.

Somando-se a estas pesquisas, desenvolveu-se também o estudo de Feitosa (2007), que analisou coleções didáticas voltadas às séries iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de abordagens quantitativas e qualitativas, observou o tratamento conferido aos textos literários nos manuais, consideradas as diretrizes dos PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*). A análise de Feitosa se pautou-se nos números e na qualidade dos textos ofertados, bem como nas atividades propostas nesses suportes.

Ainda nessa perspectiva, ou seja, realizando também a análise das atividades contidas nos livros didáticos de Português, desenvolveram-se os trabalhos de Silva (1995), Santos (2001), Rego (2004), Padilha (2005), Graeff (2006) e Leão (2007). Ao tratar da leitura, de um modo geral, Rego (2004) conclui que os exercícios propostos nos manuais tratam apenas do conhecimento da língua e da reprodução de informações. Padilha (2005), por sua vez, discute as atividades direcionadas aos textos literários, tendo como base a teoria do Círculo de Bakhtin a respeito do discurso poético. Com uma proposta semelhante desenvolveu-se o estudo de Striquer (2007) que investigou as formas de apresentação dos objetivos de leitura no livro didático.

Mas há também as pesquisas que se voltaram à análise dos textos propriamente ditos, como aquelas realizadas por Silva (2004) diante dos textos verbais/visuais inseridos no livro didático, com o intuito de perceber se havia (ou não) sincretismo nos textos selecionados; de Marques (2006) que se debruçou sobre o texto publicitário no livro didático; de Maroun (2006) que estudou a multimodalidade nos manuais destinados à escola; e, também, de Takazaki (2006) que pesquisou a transposição de textos da mídia impressa para o livro didático.

Diante desse suporte (o livro didático), verifica-se que emergem, portanto, várias possibilidades de estudo. Algumas análises privilegiaram, ainda, a história desse suporte de leitura, procurando enfatizar ora os sujeitos envolvidos em sua produção – de que são exemplos os trabalhos de [Batista]Oliveira (1983), Oliveira (1986), Lajolo & Zilberman (1996), Munakata(2004), Bittencourt(2008), Bunzen (2009) e Muniz (2010) - , ora as características e os propósitos com que se produziamos livros didáticos, é o caso das pesquisas desenvolvidas por Cabrini(1994), Soares(2002), Munakata (2002) e Gatti Jr & Venturi (2004).

As recentes dissertações de Campinho (2007) e de Lima (2008) também consistiram no estudo de manuais didáticos; no entanto, o que se tinha como foco eram as concepções que orientavam as práticas em sala de aula. O trabalho de Campinho (2007) buscou compreender qual a concepção de leitura que direcionava o trabalho de uma professora de língua portuguesa do ensino médio e que impacto causara, em suas aulas, a introdução inédita do livro didático nesse nível de ensino. Já Lima (2008), conforme esta dissertação, estudou os livros didáticos que circularam entre as décadas de 1970 a 1990, mas analisou, especificamente nos capítulos destinados ao estudo da Literatura, quais os conceitos ali presentes com relação ao gênero literário.

É no diálogo com esses trabalhos já realizados que se insere a presente pesquisa. E, em continuidade a essas produções que há pelos menos três décadas focaram também o livro didático⁴ e o ensino de literatura, propõe-se a investigar os modos de seleção e apresentação dos textos literários nesses suportes, os quais foram elaborados com vista a promover posteriores atividades de leitura no espaço das salas de aula.

Ao se analisar quais e como se apresentaram os textos literários nos manuais didáticos de língua portuguesa, fundamentando-se nos conceitos de Roger Chartier e de Mikhail Bakhtin, pretendeu-se entrever as representações construídas acerca dos alunos, público leitor desses textos, e também da literatura que lhes fora destinada. Ou seja, buscou-se conhecer, por meio dos recursos (ou dispositivos tipográficos) utilizados para se inserir os textos literários nos manuais, quais as características pressupostas, pelos autores e editores desses suportes, acerca de seus alunos destinatários e, inclusive, dos textos que lhes eram apresentados.

No que se refere à representação literária, pretendeu-se compreender, por meio da escolha e do modo de apresentação desses textos nos manuais, qual a concepção que se tinha (ou se criara) com relação à literatura que deveria ser ofertada aos alunos de quintas e sextas séries para as suas atividades de leitura.

Verificadas essas representações, objetivou-se também perceber os diálogos instaurados entre a seleção e apresentação dos textos nos manuais e os discursos acadêmicos, pedagógicos e oficiais que se voltavam ao ensino de Português no contexto de publicação desses livros, propondo novas concepções referentes ao ensino de língua (e de texto), ora sob os fundamentos da Teoria da Comunicação/Informação, ora com base nos estudos do Sócio-

⁴ O uso dos termos livro didático, manual ou, ainda, manual didático far-se-á de modo intercambiável para se referir, sempre, ao livro *do aluno*.

interacionismo/Sociolinguística, conforme os diferentes momentos históricos em que se produziam esses saberes.

Para o desenvolvimento da análise, optou-se por selecionar os livros didáticos de língua portuguesa publicados no estado de São Paulo entre os anos de 1976 e 1996, e destinados aos alunos das quintas e sextas séries do antigo ensino de 1º grau. Considerando-se que, diferentemente do ensino médio, os textos literários são apresentados a esses alunos sem demasiada preocupação com a crítica literária e com categorizações de época (e, portanto, numa abordagem distinta daquela “histórica-informativa”, conforme denominou Viotto (2004)), decidiu-se por focar essas séries com o intuito de verificar, então, quais os textos e qual o tratamento didático conferido à literatura nesta fase de ensino.

Feitas essas considerações iniciais, cumpre dizer o modo como esta dissertação está estruturada. No primeiro capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos que orientaram esta pesquisa. Nele, inserem-se as considerações do historiador Roger Chartier em torno dos suportes, dos dispositivos tipográficos e da representação, conceitos que embasaram a análise da apresentação dos textos literários nos manuais. Apresentam-se, também, as concepções de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, as quais giram em torno do enunciado e contribuem, junto aos conceitos de Chartier, para o desenvolvimento da análise e para o alcance dos resultados obtidos com a pesquisa.

No segundo capítulo, discorre-se a respeito do contexto de produção dos documentos oficiais para o ensino, os *Guias Curriculares* e as *Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau*, e apresentam-se algumas considerações referentes às questões centrais relativas ao ensino de Português e, mais especificamente, de literatura, com base nos períodos estudados. Os documentos serão, portanto, tomados como elementos de referência para se perceber não as possíveis respostas dos livros didáticos às orientações neles expressas, mas para se compreender o diálogo entre o que se apresenta nos manuais e os discursos referentes a cada período estudado.

A discussão acerca dos modos de seleção e apresentação dos textos literários será feita no terceiro capítulo, no qual, inicialmente, analisar-se-ão os livros publicados no período de 1976 a 1988, contexto em que se elaboraram os *Guias Curriculares para o ensino de primeiro grau*, com base (sobretudo) na Teoria da Comunicação/Informação circulante no período. Seguindo-se à análise desse primeiro conjunto de textos, voltou-se ao segundo grupo de manuais, aqueles publicados no período compreendido entre 1989 a 1996, período em que se oficializaram as *Propostas Curriculares* [também] *para o ensino de primeiro grau*,

disponibilizando-se, dessa vez, aos professores, orientações com base em saberes do Sócio-interacionismo/Sociolinguística. Apresentam-se, ainda neste capítulo, a descrição e análise do *corpus*, bem como os diálogos observados entre o que se apresentava (e representava) nos livros e os discursos que foram dirigidos ao ensino nos dois diferentes contextos históricos.

Por fim, apresentam-se as considerações referentes aos dados obtidos a partir das análises, mediante os fundamentos teóricos e os interesses que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, e avaliam-se as contribuições da análise para os estudos que vêm sendo desenvolvidos na área Linguagem e Educação.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A análise da seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa que constituem *corpus* desta pesquisa será realizada com base nos estudos desenvolvidos pelo historiador Roger Chartier, mais diretamente aqueles relacionados à concepção dos livros e aos *dispositivos tipográficos* que são impressos sobre as páginas no processo de elaboração desses *suportes*.

Tendo em vista que esses dispositivos sinalizam determinadas concepções por parte dos autores e editores dos livros didáticos, a análise baseia-se, ainda, na ideia de *representação*, conforme expressa pelo mesmo autor, com o intuito de se perceber, por meio da escolha e da configuração dos textos literários nos manuais, qual a concepção que se tinha acerca da literatura, bem como dos alunos aos quais esses suportes foram direcionados.

Ocorre que, compreendendo os livros e as representações enquanto objetos e ideias que não se constituem de maneira isolada, mas sim numa relação que se estabelece com outros textos e discursos de uma dada realidade social, sentiu-se a necessidade de recorrer também às teorias discursivas de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, em especial, ao conceito de *enunciado*, o qual se constitui por meio de uma *expressividade* e do diálogo com enunciações precedentes. O propósito foi o de analisar a escolha e apresentação dos textos literários nos manuais, bem como as representações construídas, concebendo as relações discursivas que tais aspectos mantinham com as orientações direcionadas, à época, para o ensino de Português.

Neste capítulo, apresenta-se as teorias que embasam o trabalho. Primeiramente, mobilizar-se-ão as concepções de Roger Chartier a respeito do livro impresso, dos dispositivos tipográficos e das representações e, em seguida, os conceitos do Círculo de Bakhtin referentes à construção do *enunciado*, como a *expressividade* e, mais especificamente, o *estilo*.

1.1 Roger Chartier: suportes, textos e representações

A questão essencial que, na minha opinião, deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem. 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 seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. Roger Chartier (2002, pp. 61-2)

Os estudos desenvolvidos por Roger Chartier a respeito do livro e dos textos nele “fixados” dão sequência a um conjunto de pesquisas “iniciadas” por historiadores como Lucien Febvre e Juan-Henri Martin que, no contexto da 2ª Guerra Mundial, propuseram a construção de uma “Nova História”. Conforme relatou Burke (1997, p.12), constituíam propostas dessa Nova História (ou “*Movimento dos Annales*”) substituir a tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema, questionando as antigas “Verdades” e os heróis individualizados retratados nos textos; tratar da história de todas as atividades humanas, e não apenas da atividade política, ou seja, incluir nos eventos da sociedade também as figuras e as funções dos homens comuns; e propor um trabalho interdisciplinar, no intuito de se contrapor a uma “especialização estreita”.

As análises empreendidas pelo historiador francês Roger Chartier diante do impresso fariam parte das produções realizadas pelo terceiro grupo de pesquisadores⁵ os quais, mais tarde, por volta de 1960, retomariam a proposta (restaurada) de Jean-Henri Martin, de uma História cujo objeto central fosse o livro⁶.

Entre as pesquisas realizadas por esses autores, situam-se as análises de Chartier diante dos livros e dos textos da Biblioteca Azul (CHARTIER, 1996, pp. 99-103) e o balanço realizado por Mollier (2004) acerca da história do livro, da edição e da leitura. No trabalho desenvolvido por Chartier, o autor analisa as mudanças sofridas pelos suportes e,

⁵ Segundo Burke (1997), o *Movimento dos Annales* dividiu-se em três fases: a primeira delas abarcaria os anos de 1920 a 1945 e seria constituída por um grupo pequeno, radical e subversivo que declarara *guerra* contra a história tradicional dos eventos. A segunda fase, iniciada após a 2ª Guerra Mundial, apresentaria diferentes conceitos (como aqueles de ‘estrutura’ e ‘conjuntura’) e métodos (seguindo a “história serial” das mudanças na longa duração) e teria como maior representante o pesquisador Fernand Braudel.

⁶ Segundo aponta Darton (1990, p.110), a História do Livro teria se originado já na cultura da Renascença e fora depois solidificada na Inglaterra do século XIX. Ainda de acordo com o autor, somente num momento posterior é que a História do Livro teria sido ‘restaurada’ na França dos anos 1960; daí difundindo-se pelos demais países europeus e pelos Estados Unidos.

consequentemente, pelos textos que são neles inseridos. Em se tratando do artigo de Mollier, afirma o autor que embora se reconheça o fato de que “os homens leram antes da existência de livros”, a partir, por exemplo, das tabuletas de argila e das inscrições chinesas sobre estrelas, anteriores à antiguidade greco-romana, é importante destacar que “à medida que as maneiras de ler se tornam dependentes do suporte material sobre o qual a escrita se fixa, parece necessário, de um ponto de vista estritamente metodológico, retroagir no tempo deste estudo e antepor o estudo do livro e da edição” (MOLLIER, 2004).

Diante do novo objeto “livro” e para se estudar as práticas de leitura, Chartier propõe reunir duas perspectivas. Para ele, faz-se necessário considerar, de um lado, “o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita” e, de outro, “as leituras efectivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores” (CHARTIER, 1990, pp. 123-4).

Embora considere a leitura enquanto uma “prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares” (op. cit, 1990, p.123), Chartier chama a atenção para o fato de que o leitor é sempre orientado a determinadas ações, conforme as intenções dos diferentes sujeitos que participam da produção dos textos e dos suportes em que se situam. Conforme ele afirma, “o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador, pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada” e é nesse sentido que abordar a leitura é, segundo Chartier, “considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 1990, p.123).

A presente pesquisa baseia-se nesta segunda perspectiva de estudo da leitura apontada por Roger Chartier, a do estudo dos suportes e dos textos neles inseridos, já que, para refletir acerca do ensino de literatura nas escolas, busca-se analisar o texto literário tal como foi apresentado sobre a página do livro didático que fora destinado às aulas de Português.

1.1.1 O suporte

Na perspectiva dos novos historiadores, e segundo aponta Chartier (1976), o livro passa a ser abordado, qualitativamente, de duas maneiras: “como mercadoria produzida para o comércio e para o lucro; e como signo cultural, suporte de um sentido transmitido pela imagem ou pelo texto” (p.99, grifo meu). É sob essa perspectiva que os pesquisadores

encaram o novo objeto de estudo; trata-se de debruçar sobre as características materiais desse suporte, tendo em mente os diferentes interesses, agentes e técnicas que circundaram a sua confecção.

Ocorre que, ao encarar o livro enquanto um produto de vários processos e mediações, altera-se, conseqüentemente, a noção de texto e de leitura, na medida em que a realização e transformação desse suporte implicam, necessariamente, nos diferentes manuseios dos textos e, por sua vez, nas decorrentes práticas que esses novos textos suscitam. As letras que, aparentemente, fixavam-se sobre o papel, passam a adquirir diferentes formatos, propondo, com isso, diferentes significações.

É desse modo que, diante dos materiais selecionados para esta pesquisa, pretende-se um enfoque que:

[...] retorna ao próprio objeto impresso pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção. Um tal estudo, feito de corpus em corpus, não considera mais o impresso como um suporte neutro, mas como um objeto cujos elementos e estruturas remetem, de um lado, a um processo de fabricação [...], de outro, a um processo de leitura ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado a ler. (CHARTIER, 1996, p.95)

Para a análise proposta neste trabalho, admite-se, então, o livro didático enquanto um suporte material que, como afirmou Darton (1990, p.113), possui também o seu “circuito de vida”; este que vai “do autor ao editor (ou livreiro-editor), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e, enfim, ao leitor”. No caso específico dos livros que são direcionados ao espaço escolar, passam a integrar esse “circuito” os professores que são também responsáveis pela compra (e, portanto, definição) desses suportes⁷ e, ainda, pelo trabalho a ser realizado com os manuais e com os alunos no espaço da sala de aula. Trata-se de pensar o livro didático enquanto um produto impregnado de marcas que irão influenciar diretamente na significação dos textos e, sendo assim, como um veículo distante da neutralidade, sobretudo quando se tem em vista os diferentes agentes e interesses envolvidos em sua produção.

⁷ Em se tratando dos manuais didáticos publicados após 1996 e, portanto, num período posterior àqueles estudados nesta pesquisa, incluem-se, ainda, nesse “circuito” do livro didático, os profissionais do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) os quais avaliam os livros destinados às quatro séries finais do ensino fundamental, antigas 5ª a 8ª séries (cf. MANTOVANI, 2009, p.47), antes mesmo de indicá-los ao professor.

1.1.2 Os dispositivos tipográficos

Ao discorrer a respeito da produção dos livros e dos textos, Chartier (1996) faz menção aos “sinais” ou às “senhas” que um autor inscreve em sua obra “a fim de produzir uma leitura correta dela” (op. cit, 1996, p.95). Mas, para além dessas “senhas” ou “sinais” que foram depositados nos textos de acordo com a intenção de seus autores, subscrevem-se, no processo de reedição dos livros, e dos textos, instruções outras, devido à intervenção dos editores-livreiros responsáveis pela confecção e circulação das obras (CHARTIER, 1996, pp.95-6).

A partir dessas considerações é que se pretende analisar a apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Português. Avançando com relação à escolha dos escritores e textos utilizados na composição dos livros, busca-se verificar a nova forma que lhes foi atribuída sobre a página, por intermédio dos autores e editores dos manuais.

Entre as marcas depositadas nesses suportes, junto aos textos literários os quais ele veicula, pretende-se analisar os dispositivos tipográficos, ou seja, “as indicações puramente formais ou materiais” que se situam no impresso devido à intervenção editorial (CHARTIER, 1990, p.132), e não às instruções de seus primeiros autores, os literários. Em se tratando do corpus de análise desta pesquisa, concorda-se com Chartier (1990) que:

Os dispositivos tipográficos têm [...] tanta importância ou até mais, do que os “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores. (CHARTIER, 1996, p. 98)

Entre as formas tipográficas a respeito das quais discorre Chartier (1996), são mencionadas a disposição e a divisão do texto, sua tipografia e sua ilustração. Tais formas encontram-se registradas nos textos não por atender ao intuito do seu (primeiro) autor, mas por corresponder às decisões dos impressores e editores-livreiros responsáveis por sua publicação.

Tendo em vista essa observação e o objeto de análise desta pesquisa, acredita-se que os textos literários inseridos nos livros didáticos, bem como a disposição que lhes é conferida sobre a página e a tipografia utilizada em sua apresentação, podem oferecer subsídios para se pensar as relações existentes entre os conteúdos (e os discursos) presentes nos manuais e

aqueles indicados nos documentos oficiais para o ensino de Português. Além disso, a escolha por determinado texto pode indicar, também, a relação dos produtores dos manuais com o comércio editorial dos livros didáticos, já que é, geralmente, em sintonia com as normas oficiais que tais produtores imprimem às obras “palavras-chaves” as quais favorecem a compra de seus livros e a circulação dessas obras em grande escala, no espaço escolar.

No que se refere às ilustrações, Chartier (1976) menciona aspectos históricos de sua utilização, ao citar o contexto da Contra-Reforma. Segundo o autor, até os anos 1650, o recurso às imagens dava-se com fins didáticos e conquistadores. A Igreja utilizava-se da imagem, “quer seja estampa, tela pintada pelas missões, ou figura em livros” a fim de instruir e também agregar novos fieis (op.cit, p. 109-10). O fato mencionado por Chartier (1976), com relação aos intuitos das ilustrações, embora diga respeito a um período longínquo àquele estudado nesta pesquisa, parece elucidar o que ocorre com os materiais que foram distribuídos, entre os anos 1976 e 1996, no espaço escolar; afinal, conforme se verifica nesses suportes, as ilustrações interessam também aos autores e editores de livros didáticos, os quais frequentemente depositam em seus produtos esses “sinais”.

1.1.3 As representações

Ainda conforme Chartier (1996), “os objetos tipográficos encontram inscritos em suas estruturas a representação espontânea, feita por seu editor, das competências de leitura do público ao qual ele os destina” (p.97, grifo meu). Sendo assim, a opção por determinada seleção, divisão e disposição do texto, bem como a ausência ou presença de ilustrações e, ainda, o uso de certas cores e tipografia permitem vislumbrar os leitores aos quais os manuais e, portanto, os textos literários foram destinados. Permitem entrever qual a concepção, ou representação, que se fez de seus destinatários: qual a faixa etária, quais os gostos, capacidades (e, portanto, necessidades), entre outras características. Mas, diante do que até aqui foi dito, como se define, para o autor, o conceito de representação?

Distinguindo-a de uma “função universal” que consiste em entender como simbólicos todos os signos utilizados para conceituar ou mediar a apreensão da realidade (como os signos

linguísticos que representam as coisas⁸), Chartier (1990, p. 20) compreende a representação “num sentido mais particular e historicamente determinado”. Baseando-se nas acepções antigas, em que a representação é concebida “como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado” (idem), Chartier (1990) compreende tal noção articulada a três modalidades de relação com o mundo social. Uma delas estaria relacionada ao “trabalho de classificação e de delimitação a partir do qual a realidade é contraditoriamente construída”; as outras duas modalidades diriam respeito às “práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”; e às “formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (op.cit, p.23).

Ou seja, a representação é compreendida por Chartier enquanto algo que se distingue do “real” justamente por consistir em uma espécie de “fragmento” deste, devido ao processo, realizado por determinados sujeitos, de seleção (e, portanto, de exclusão) e de classificação com base em uma dada realidade social. O resultado de tal processo, as “percepções do social” (CHARTIER, 1990, p.17), é dado a ler enquanto a realidade em si mesma e orienta práticas nas diferentes instâncias (sociais, escolares ou políticas), perpetuando, assim, concepções e gostos que vão ao encontro dos interesses de seus “construtores” ou “representantes”. Conforme Chartier:.

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p.17)

Considerando-se essa concepção é que se pretende analisar o corpus desta pesquisa, tendo em vista a representação do que se criara acerca da literatura e - como já se afirmou - também dos alunos aos quais ela fora destinada. Busca-se perceber, por meio do processo de escolha e de apresentação da literatura nos manuais, qual a representação do que constituía

⁸ Ao tratar da “função universal dos signos” (ou “símbolos”), Chartier menciona os autores Ernest Cassirer e Schopenhauer os quais, em sua opinião, estendem ao máximo o conceito de símbolo, remetendo para ele todas as formas ou todos os signos graças aos quais a consciência constituiu a “realidade” (Cf. CHARTIER 1990, pp.19-20).

(ou do que passou a constituir) “a literatura” nos tempos de elaboração desses suportes; afinal, se, conforme Chartier (1990), a representação consiste nas seleções, nas exclusões e nas classificações que acabam por constituir as configurações próprias de um tempo ou de um espaço (p.27), também os autores e os textos ofertados nos manuais didáticos, os gêneros e os títulos selecionados, procuravam representar (ou criar) o “real” (op.cit. p.17) do que então era produzido na esfera literária.

Diante dessas representações, tanto a que se faz a respeito do literário que é didatizado em função de um público específico quanto a que se faz acerca deste destinatário; pretende-se analisar, ainda, o “necessário relacionamento” entre os autores e editores dos livros didáticos e o que se propunha, no período, para o ensino de Português; afinal, compreende-se que as representações assim construídas respondem a interesses outros, além daqueles declarados linguisticamente nesses suportes.

1.2 O texto literário no livro didático sob a perspectiva discursiva de Mikhail Bakhtin

Para analisar os textos literários apresentados nos livros didáticos - os títulos, as ilustrações, os dispositivos tipográficos e, ainda, as representações vislumbradas na seleção e configuração desses textos -, serão também referenciados alguns conceitos do Círculo de Bakhtin, sobretudo àqueles diretamente relacionados à construção do *enunciado*.

A perspectiva discursiva bakhtiniana vem ao encontro desta pesquisa na medida em que permite considerar os textos a serem analisados não enquanto um artefato conclusivo, apartado de uma realidade social, mas - semelhantemente ao que propõe Roger Chartier - enquanto um produto complexo, resultado de uma extensa rede da qual participaram determinados discursos, sujeitos e interesses os quais são responsáveis por se escolher e inserir, de determinada forma, a literatura no manual.

A concepção dos autores desse Círculo no que se refere à língua, enquanto processo e “produto” das interações histórico-sociais, e, ainda, enquanto signos impregnados de relações dialógicas e ideológicas (SOUZA, 2002, p.57), permitem observar e analisar o corpus, tendo sempre em mente as “atividades” interacionais e discursivas que antecederam a elaboração dos manuais e que se encontram inscritas no impresso por meio de sua materialidade linguística. Afinal, conforme a concepção do Círculo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1986, p.123)

Ou seja, qualquer ato de utilização da língua se constitui, para o Círculo de Bakhtin, no processo de interação entre os sujeitos; mas, diferentemente de uma interação restrita a dois únicos sujeitos, falante e ouvinte de uma dada comunicação; cada ato (linguístico) se constitui, sob a perspectiva bakhtiniana, numa relação de diálogo com outros textos (e discursos) os quais o antecedem. É desta forma que se admite também a escolha e a configuração da literatura na página do manual didático enquanto um *enunciado* que se dirige ao aluno, um de seus destinatários, mas que, por sua vez, também dialoga (ou responde) a outras enunciações, pertencentes - ou não - ao campo em que se situa.⁹

1.2.1 Quanto ao “enunciado”

No que se refere ao enunciado, ele diz respeito ao ato concreto da língua. Trata-se do uso de um texto verbal oral ou escrito na inter-relação entre os sujeitos, considerando-se, neste ato, também os aspectos extralinguísticos da situação comunicativa, como o local, o tempo e os interlocutores da fala. Tal conceito, empregado nesta pesquisa para se referir à literatura apresentada no livro didático, reside no foco de interesse dos estudos bakhtinianos e para considerá-lo, faz-se necessário referir aos demais termos que lhe são indissociáveis, como é o caso da *expressividade*, a respeito da qual se irá tratar mais adiante.

Concebe-se o objeto de análise desta pesquisa enquanto um enunciado, pois se considera (também) a literatura sobre a página do manual didático enquanto um texto que fora selecionado e apresentado por determinado(s) sujeito(s) o(s) qual(is), em um certo lugar e em um dado momento, dirigiu(ram)-se aos seus interlocutores - entre eles, os alunos destinatários de sua obra - a partir de determinadas concepções e interesses, e a partir dos diálogos que o seu

⁹ Quanto à noção de *campo* (ou *esfera*), afirma Bakhtin (2003), já no início de seu texto: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p.261). Sendo assim, tal noção diria respeito às áreas específicas de propagação dos discursos, de espaços ‘nomeados’ em prol de certa “organização discursiva” ou, ainda, de grupos sociais que se constituem a partir de determinadas concepções e interesses em torno de um mesmo objeto, sendo essas mesmas concepções e interesses assegurados por meio da circulação de textos, ou das *enunciações*, que ocorrem dentro ou fora desses campos, ou esferas.

texto instaurara com os textos (e discursos) precedentes.

No que se referem a esses sujeitos, responsáveis pela seleção e apresentação do texto literário no livro didático, tratar-se-iam daqueles agentes que direta, mas também indiretamente, participaram da produção dos manuais. Seriam eles o autor e o editor do livro para quem trabalham os “técnicos”, como os profissionais da comunicação, da editoração, do layout, entre outros, os quais constituem a “máquina de produção”, conforme denominou Oliveira (1983, p.40); e trata-se, ainda, do Estado, o qual interfere direta ou indiretamente na elaboração desses suportes, por meio, por exemplo, da indicação dos conteúdos escolares e também dos critérios para avaliá-los, conforme também discorreu Bittencourt (2008, p.301).

É diante dessa complexidade condizente à elaboração dos livros didáticos que se fará referência aos sujeitos responsáveis pela apresentação do texto literário no manual enquanto o “autor e editor” desses suportes.

Em se tratando dos diálogos que um enunciado estabelece com outros, há aqueles condizentes com os discursos que orientaram a sua produção. No caso da seleção e apresentação dos textos literários a serem analisadas nesta pesquisa, e dos livros didáticos que lhes serviram de suporte (CHARTIER, 1976, p.99), pensa-se nos discursos acadêmicos, pedagógicos e oficiais que se direcionavam ao ensino no contexto de publicação dos manuais, os quais se encontram materializados (também) nos *Guias Curriculares* (1975) e nas *Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau* (1991).

Esses documentos, por se respaldarem em teorias que se dirigiam, à época, para o ensino de Português; e por terem sido “autorizados” pelo Estado a circular pelas escolas, indicando os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Português e, portanto, a serem inseridos nos manuais, constituem materiais de apoio para se pensar as relações entre os livros didáticos e o contexto em que os mesmos foram publicados.

Mas, para além da resposta aos conteúdos que foram indicados nos currículos, há, no processo de construção dos enunciados (e, portanto, no processo de seleção e de apresentação do texto literário sobre a página do manual), um diálogo outro que diz respeito às concepções acerca do destinatário ao qual o sujeito se dirige. Essas concepções, construídas ao longo do tempo e das interações precedentes, encontram-se materializadas no corpo mesmo do enunciado, conforme se discorre a seguir.

1.2.2 A representação do destinatário no corpo do enunciado

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Mikhail M. Bakhtin (2003, p.301)

Entre as marcas que permitem estabelecer a relação de um enunciado com aqueles que o precederam - e que permitem, portanto, demonstrar a filiação discursiva a qual pertence o locutor - está a forma, ou o estilo empregado na construção do enunciado, o qual permite entrever a concepção acerca do destinatário. Afinal, é a partir de suas características pressupostas (de sua faixa etária, seu gênero, sua classe social e econômica, seus gostos e seu repertório cultural) que o locutor insere determinados recursos para compor a sua fala.

Essa possibilidade de entrever, na materialidade linguística do enunciado, as características pressupostas do interlocutor parece ir ao encontro do que diz Chartier (1996) a respeito dos conceitos que se apresentaram anteriormente. Isto porque (também) para este autor os objetos tipográficos empregados na apresentação dos textos permitem vislumbrar a representação que possuíam os editores acerca da competência do público ao qual destinavam suas obras¹⁰. No caso do material analisado nesta pesquisa, trata-se da representação de uma competência que deve ser ampliada com o auxílio dos livros didáticos, bem como dos textos destinados a esse público.

É, portanto, a partir da concepção que se tem do interlocutor que se selecionam e se organizam os elementos que irão compor determinado texto ou enunciado. Conforme afirma Bakhtin (2003, p. 301):

¹⁰ Também outros autores, de diferentes correntes teóricas, trataram desse “endereço” do enunciado ou discurso. É o caso de Authier-Revuz (2004, p.42) para quem “a orientação para um destinatário se marca *no* tecido do discurso que está sendo produzido”; e também de Pêcheux (1969) que, embora fosse apresentar concepções distintas daquelas desenvolvidas por Bakhtin, sobretudo no que se refere à concepção de sujeito, propõe grande reflexão acerca das ‘imagens dos destinatários. Conforme afirma Pêcheux (1969, 77), é necessário “que o autor experimente de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador”. Da mesma forma considerou Osakabe (1979) que, munindo-se, inclusive, das teorias de Pêcheux para a realização de suas análises, tratou da “importância que tem o ouvinte no próprio agenciamento do discurso” (OSAKABE, 1979, p.53).

Um traço essencial (constitutivo do enunciado) é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão...) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos [...]; ele também pode ser um outro totalmente indefinido [...] Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere.

Se o direcionamento a um outro é parte constitutiva do próprio enunciado, pode-se supor, então, no que se refere ao corpus da pesquisa, que a apresentação da literatura no livro didático permitirá perceber a concepção que se tinha dos alunos das antigas quintas e/ou sextas séries do ensino fundamental, já que foi a partir de suas características, tais como pressupostas pelos autores e editores, que se realizou a inserção dos textos nos manuais.

Ainda com relação a esse aspecto, afirmou-se anteriormente que os enunciados se constroem numa relação dialógica com outros textos e discursos. Sendo assim, também as concepções (ou representações) acerca do destinatário, bem como aquelas concernentes ao objeto de que os autores e editores dos manuais se apropriam - a literatura, são construídas a partir dos discursos que permeiam todo o processo de elaboração das obras didáticas.

Esses discursos, materializados também nos documentos curriculares, são produzidos a partir de saberes construídos na Academia e, ainda, de indicações das instâncias oficiais. E, na medida em que orientam os conteúdos e a metodologia para o ensino, podem contribuir, assim como os manuais, para compreender as concepções referentes à literatura e aos alunos nos contextos estudados.

Quanto aos autores e editores dos livros didáticos, ao dialogarem, em determinado momento, com essas normas, ao perceberem e compreenderem o significado (linguístico) do discurso, ocupam “simultaneamente em relação a ele a *ativa posição responsiva*” da qual tratou Bakhtin (2003, p.271), na medida em que completam e atualizam no seu enunciado os conteúdos estabelecidos para o ensino.

1.3 A expressividade do enunciado: qual o estilo (ou *dispositivo*) empregado na apresentação do texto literário no manual?

As formas com que se produzem os enunciados (os *gêneros discursivos*, ou *formas enunciativas*, conforme proposto por Bakhtin¹¹) são construídas sócio-historicamente pelos indivíduos e preparam ou antecipam a compreensão por parte do destinatário. Mas, embora essas formas sejam de caráter dialógico, já que resultado das interações precedentes, são elas que permitem, em contrapartida, a *expressividade* (única) do falante. Segundo Bakhtin, “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)” (BAKHTIN, 2003, p.265). Tal individualidade é garantida, de acordo com o autor, por meio dos recursos linguísticos os quais são *escolhidos* e empregados pelo falante na construção de sua fala. Trata-se do *estilo* e do *tom*¹² que o sujeito confere às palavras em cada enunciação, denunciando sua apreciação em torno do objeto do qual fala e dos destinatários a quem se dirige.

O *estilo* dá-se, então, conforme se discorreu anteriormente, no processo de construção do enunciado; diz respeito aos fatores que vão desde a eleição das palavras à forma como se apresentou, por fim, o texto pronunciado. Em se tratando do objeto de análise desta pesquisa, pode-se dizer que o estilo corresponde, portanto, à escolha do texto literário que irá compor o livro didático, bem como à nova forma que foi a ele atribuída na página, por meio da ordenação gráfica e do recurso a outras modalidades, como as ilustrações; da tipografia empregada, entre outras características como mensagens de apreciação ou esclarecimento do texto. Empregando as denominações de Chartier (1976), seriam os “sinais” utilizados na apresentação do texto, como os “dispositivos tipográficos” (CHARTIER, 1996) depositadas no impresso.

Afirmou-se que o estilo empregado na composição do enunciado denuncia a apreciação ou *representação* (CHARTIER, 1990) acerca do objeto de que trata e dos

¹¹ Os *gêneros do discurso*, assim como a noção de *esfera*, embora sejam referenciados neste trabalho não serão aqui explorados por exceder aos propósitos da análise. Sugere-se, para uma melhor compreensão dos termos, a leitura das obras do Círculo de Bakhtin, inclusive do texto que tem justamente por título “Os gêneros do discurso” cuja referência se encontra ao final do trabalho.

¹² O conceito bakhtiniano de *tom* ou *entoação* não será focado na pesquisa, mas consiste, conforme apresentou Souza (2002, p.131), no nível mais óbvio da apreciação. Diz respeito aos aspectos sonoros que, em se tratando da escrita, são produzidos com o auxílio da língua; é o caso, por exemplo, dos efeitos constituídos pelo emprego da exclamação, evidenciando certa emoção do sujeito, ou, ainda, das diferentes entonações, do uso de palavras rotineiras que, dependendo da situação e da maneira como foram inseridas no enunciado, manifestam determinado sentido, por vezes, distante ou mesmo oposto de seu uso convencional.

interlocutores a quem o enunciado é dirigido. Além disso, tal apreciação não diz respeito única e exclusivamente ao sujeito responsável pelo ato enunciativo, mas é de natureza dialógica, na medida em que se relaciona e, mais que isso, responde às enunciações antecedentes, completando ou refutando os valores outrora expressos acerca do mesmo objeto e também dos interlocutores.

No caso do(s) autor(es) responsável(is) pela seleção e apresentação da literatura no livro didático, o diálogo se manifesta a partir das relações que o seu texto estabelece com os outros enunciados, como aqueles dos *Guias Curriculares* e das *Propostas Curriculares* que se voltavam ao ensino de Português, no contexto em que os manuais foram publicados.

2. OS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA E LITERATURA NOS CONTEXTOS DE 1975 A 1996

O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Choppin (2004, p.561)

Conforme se indicou anteriormente, inscreve-se, entre os objetivos desta pesquisa, perceber quais os diálogos instaurados entre a seleção e a apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa e os discursos circulantes no contexto em que tais livros foram publicados. Para isso, consultam-se tanto os *Guias Curriculares*, publicados em 1975, quanto as *Propostas Curriculares*, que tiveram sua primeira versão em 1986¹³, conforme consta no documento.

A consulta a esses dois documentos, emitidos em diferentes momentos históricos, dá-se com o intuito de melhor compreender o material selecionado para análise, visto que, por serem os documentos direcionados ao ensino e produzidos a partir de saberes produzidos em diferentes instâncias, como a acadêmica e a pedagógica, oferecem subsídios para se pensar as concepções e pretensões atribuídas à escola e, portanto, à elaboração dos livros didáticos que circulariam nesse espaço.

Assim, os *Guias Curriculares* e as *Propostas Curriculares* são tomados como materiais representativos dos discursos a respeito do ensino de língua portuguesa legitimados nos períodos em questão. A observação desses materiais se faz com o objetivo de caracterizar as condições de produção em que se elaboraram os manuais didáticos que compõem o *corpus* da presente pesquisa.

¹³ Posteriormente à publicação dos *Guias Curriculares*, foram elaborados os *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de língua portuguesa*, material produzido a partir do “levantamento e análise das dificuldades mais comuns detectadas nos alunos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau” e da “análise crítico avaliativa do Guia Curricular” (1979, p.15). Os *Subsídios* apresentam “sugestões de atividades” direcionadas ao professor (cf. p.27) as quais se organizam em três unidades, relacionadas, respectivamente, à “sequência lógico-temporal”, à “coerência lógica entre as frases” e à reprodução/elaboração de textos narrativos-descritivos”. Também antecederam às *Propostas Curriculares* os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*, documento organizado em três volumes nos quais se apresentam coletâneas de textos teóricos relativos à “língua, às variações linguísticas e à construção do texto”; bem como ao ensino do vocabulário e da gramática, aos aspectos da história da língua, à perspectiva dialógica da leitura e dos textos e à história literária (cf. 1987 e 1988, p.5), sendo este último tópico contemplado por textos de Walter Benjamim, Willi Bolle e Antonio Candido.

2.1 Língua e literatura a serviço da “Comunicação e Expressão”

No ano de 1975, foram elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo os *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*, publicados com verbas do Plano Nacional de Educação. O intuito da elaboração do documento foi o de “orientar” as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, tendo como base a Lei nº 5.692, sancionada pelo Governo Federal em 1971. Assim, apresentava-se já nas primeiras páginas do documento:

Os Guias Curriculares, destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau, representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade.

Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor. Da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar.

A Secretaria da Educação, ao oferecer este material de apoio às tarefas docentes, confia em que o professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5.692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede do ensino de 1º grau paulista. Consolidar-se-á assim uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo. (São Paulo, 1975, Apresentação)

Conforme exposto na apresentação do documento, os Guias Curriculares (1975) “representavam um esforço” de seus elaboradores em implementar, no ensino, o que se encontrava disposto na Lei 5.692/71 a qual apresentava, entre as mudanças mais substanciais, a extensão do ensino obrigatório (de quatro para oito anos), numa sequência seriada; a generalização do ensino profissionalizante no 2º grau e a inclusão (ou “reintrodução”) da disciplina “Educação moral e cívica” que, de acordo com Germano (1993, p.134), já havia sido instituída em 1925 como um combate ao movimento estudantil contrário ao Governo de Artur Bernardes.

A referida Lei, voltada para o ensino de 1º e 2º graus, inseriu-se num projeto de reformas instituído pelo Governo Militar, com vista a democratizar, em âmbito nacional, todos os níveis de ensino. Assim, durante a realização do Fórum “A educação que nos convém”, em 1968, discutiu-se a já mencionada extensão da escolaridade obrigatória para oito anos a qual uniria os antigos “primário e ginásio”, abrangendo a faixa etária (dos alunos) de 7 a 14 anos; e, ainda, a expansão do ensino médio “a toda a população na idade escolar até 18

anos”, assegurada a gratuidade nesse nível de ensino; e a “democratização da Universidade” por meio da ampliação do número de vagas em Instituições públicas e privadas (GERMANO, 1993, p.132)

A Lei que instituía a reforma no ensino básico, aumentando o período de quatro para oito anos, propunha um ensino contínuo e progressivo ao longo das séries. Tal ampliação previa um núcleo comum, a ser ensinado em nível nacional, e a oferta de disciplinas a serem incorporadas de acordo com as necessidades e o contexto social de cada escola. Em acordo com o que propunha a nova Lei, assim se organizavam os *Guias Curriculares*:

Estruturados [os Guias Curriculares] à base do currículo centralizado na matéria, são sete os guias propostos, como modelos de referência abrangendo o Núcleo Comum: três para Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física; três para Ciências – Matemática, Ciências e Programas de Saúde; um para Estudos Sociais [...]. (São Paulo, 1975, Considerações Gerais.).

O currículo dispunha, assim, de três “matérias”, compondo cada uma delas um conjunto de disciplinas. As matérias dividiam-se, como exposto na citação, em Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão na qual se inseria a disciplina de Língua Portuguesa.

As concepções que regeram esta última disciplina - culminando até mesmo na divergência quanto à sua denominação, bem como as ideias referentes ao desenvolvimento do aluno e à metodologia a ser empregada de acordo com a nova organização escolar, eram oriundas de diferentes correntes teóricas e atendiam a determinados interesses políticos os quais estavam em voga no contexto de publicação dos *Guias Curriculares*, conforme se discorre a seguir.

2.1.2 A disciplina de Língua Portuguesa no (con)texto dos *Guias Curriculares*

Em posse dos *Guias Curriculares*, foi realizada uma leitura da apresentação geral do documento (incluindo a apresentação do então secretário da educação Paulo Gomes Romeo, a “Introdução” e as “Considerações gerais”, estas últimas proferidas pela coordenadora da equipe de currículo, no período em questão), e da parte destinada, especificamente, à Língua Portuguesa, subdividida em “Introdução”, “Objetivos gerais” e “Objetivos específicos”, “Atividades” e apresentação dos “Colaboradores da análise crítica”.

Ao observar o documento, percebeu-se uma preocupação em ensinar a Língua Portuguesa a partir do conhecimento prévio dos alunos, ou seja, a partir das “competências” de cada um, sobretudo no que se refere à linguagem oral. Assim, afirma-se, “a respeito do desenvolvimento”: “as experiências do aluno são um ponto de partida para o ensino”; e [continua-se] “a linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade linguística” (São Paulo, 1975, p.5). Há uma ênfase ao distanciamento do ensino normativo da língua, junto à proposta de um trabalho que considere o seu caráter instrumental (da língua), bem como a realidade social e econômica dos alunos. Prega-se a urgência de um ensino voltado à função comunicativa da língua portuguesa, em contraponto a um ensino preso a conceitos e nomenclaturas. O documento afirma: “precisamos mudar radicalmente, reduzir ao mínimo qualquer prescrição normativa” (op. cit., p.4).

Com relação ao contexto de elaboração dos *Guias Curriculares*, Soares (2002) indica que o Português, assim como as demais disciplinas, sofreu uma mudança radical após a implementação da Lei 5.692/71, sancionada pelo Governo Militar. Conforme afirma a autora, se a educação estava a serviço do desenvolvimento, a língua representaria o *instrumento* para se chegar a ele (SOARES, 2002, p.169, grifo meu).

Entre as mudanças sofridas no ensino de Língua Portuguesa, com relação ao ensino de primeiro grau, a autora menciona a (suposta) alteração na denominação da disciplina, o qual passaria de “Português” a “Comunicação e Expressão” (nas séries iniciais) e a “Comunicação em língua portuguesa” (nas séries finais desse mesmo grau de ensino); e a adoção de uma *concepção de língua enquanto (instrumento de) comunicação*, a partir dos referenciais teóricos em voga na década de 1970, no Brasil, como a Teoria da comunicação¹⁴.

No que se refere à denominação da disciplina, verifica-se, por meio da organização dos *Guias Curriculares*, que não se trata, efetivamente, de uma alteração - conforme afirma Soares (2002, cf. p.169) - nem mesmo de uma “confusão” de nomenclaturas proporcionada pela Lei 5.692, como defendido por Silva e Arelaro (1987, p.32). Ao contrário, a maneira como se descreve, nas “Considerações Gerais” dos *Guias Curriculares* (nas primeiras páginas do documento), as “matérias” em torno das quais se organiza o currículo, parece estar claro que a disciplina “Língua Portuguesa” faria parte, junto à Educação Artística e à Educação Física, de um título/matéria que as englobaria, a “Comunicação e Expressão”.

¹⁴ A respeito de tais estudos, apresentam Hoyos-Andrade (1985) e também Santos (1992) uma série de definições, conforme as diferentes perspectivas teóricas da comunicação, entre elas, as de cunho antropológico, sociológico, filosófico, marxista e estrutural. “Com ênfase particular na Comunicação Linguística” (HOYOS-ANDRADE, 1985, p.4) e com base em autores como David K. Berlo, Luiz Beltrão e Roman Jakobson, Hoyos-Andrade discorre, em seu “manual”, acerca dos elementos constituintes do processo comunicativo, entre eles, o emissor, o destinatário, a mensagem, o conteúdo, o código e o ruído.

Não há, nos documentos referenciados (na Resolução CFE n.8/71 e nos Guias Curriculares), a presença de “dissonâncias” no que se refere à matéria Comunicação e Expressão, nem mesmo no que se relaciona à disciplina de Português, o que leva Pietri (2010) a considerar que “a associação, em termos de equivalência, entre matéria de Comunicação e Expressão e disciplina língua portuguesa parece ser algo realizado exteriormente às instâncias oficiais e mesmo ao meio acadêmico”, como algo condizente à apropriação, por parte dos elaboradores dos manuais didáticos, dessas terminologias (PIETRI, 2010, p.47).

Quanto à concepção de língua adotada pelos Guias Curriculares, Soares (2002, p.169) afirma tratar-se de uma concepção própria às teorias da Comunicação em voga no Brasil no contexto de elaboração do documento. Tal acepção pragmática e utilitarista da língua estaria em consonância com as propostas “desenvolvimentistas” do Estado e, portanto, com um ensino que proporcionasse o uso efetivo da língua em detrimento de seu caráter reflexivo.

Entretanto, essa percepção de Soares (2002) é debatida por Pietri (2010) que afirma, com base na análise desse documento - das concepções e dos nomes ali mencionados - tratar-se mais de ideias elaboradas com base na perspectiva da psicologia cultural de Jerome Bruner, para quem as noções de informação, comunicação, criatividade, ou mesmo comportamento e habilidade são compreendidas em uma perspectiva construtivista, de base social (PIETRI, 2010, pp.49-51).

De fato, ao observar o que se encontra disposto nos *Guias Curriculares*, verifica-se com a referência explícita ao autor em diferentes momentos do texto, como aquele da Introdução:

Solicitava-se [para a elaboração dos Guias Curriculares] a colaboração do professor de ensino superior, como elaborador ou consultor, por uma segunda razão, emprestada de *Jerome Bruner*: “planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo de conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo”. (São Paulo, 1975, grifo meu)

E há também a referência ao autor nas Considerações Gerais, em que se encontra: “*conforme afirma Jerome Bruner*, ‘a experiência dos últimos anos ensinou-nos pelo menos uma lição de importância quanto ao planejamento de um currículo, que seja fiel à estrutura básica da matéria tratada’” (São Paulo, 1975, grifo meu); e, ainda, “*como acentua Bruner*, ‘dominar as ideias básicas, usá-las eficientemente, exige constante aprofundamento da compreensão que delas se tem, o que se pode conseguir aprendendo-se a utilizá-las em formas progressivamente complexas’” (São Paulo, 1975, grifo meu).

Para além das referências explícitas a Jerome Bruner, o documento dispõe também de

frases e expressões que traduzem a concepção apontada por Pietri (2010). Por exemplo, quando se afirma “a preocupação de ver assegurada uma visão do total processo escolar” já que seus membros [elaboradores dos Guias Curriculares] “somavam experiências...”; e que “a flexibilidade [do documento] possibilita atender às diversificações culturais, às diferenças individuais, as disponibilidades de recursos materiais” (São Paulo, 1975, Introdução), percebe-se a consideração de fatores externos à escola, condizentes ao mundo social dos indivíduos. Também quando os *Guias Curriculares* afirmam “garantir a continuidade do processo ao longo das oito séries”; que “configuram uma escola ministrada de cultura geral, instrumental, isto é, endereçada à formação integral da criança e do adolescente” (Considerações Gerais); e, por fim, que “as experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino”, (Introdução, p.5); podem-se entrever, em sua composição, os conceitos construtivistas, de base social, apontados por Pietri (2010, pp.49-51).

No entanto, ainda que as referências explícitas a Bruner e as frases dispostas nos *Guias Curriculares* apontem para uma concepção do processo educativo própria à psicologia cultural, na medida em que evidenciam uma preocupação com o conhecimento e a cultura do aluno, bem como atentam ao caráter progressivo e contínuo da aprendizagem, é possível verificar, durante a leitura do documento, termos que constituem “vozes” de outros discursos, como, por exemplo, o emprego da palavra *instrumental* ao lado de “cultura geral” (“configuram uma escola ministrada de cultura geral, instrumental”) e como caracterização dos conteúdos estipulados para o ensino (“os conteúdos foram selecionados pelo seu valor instrumental”), ambos empregados nas Considerações gerais.

Há, ainda, nessa mesma parte do documento, a referência às disciplinas de Comunicação e Expressão enquanto disciplinas que possuem o “caráter predominante de um fazer”; além da “ênfase à comunicação eficaz” e “a crítica aos professores que não levam em consideração as contribuições da Linguística” (Introdução, p.3), palavras e expressões que, reunidas, podem favorecer a uma correlação de tais termos com as referências teóricas propagadas no período de publicação dos *Guias Curriculares*, como a Teoria da Comunicação.

Da mesma forma, se é verdade que os *Guias Curriculares* visavam a proporcionar ao professor liberdade para o planejamento de seu trabalho, conforme também apontou Pietri (2010, p.44), percebe-se, em contrapartida, que esse mesmo espaço de “escolha” é subtraído, em outros momentos, no texto do documento. Afinal, se os Guias constituem apenas - segundo apresentam - em “pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor”, ao mesmo instante confia a Secretaria da Educação que “o

professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5.692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede do ensino de 1º grau paulista.” (São Paulo, 1975, Apresentação).

Diante do que foi dito, não se quer defender a ideia apresentada por Soares (2002) de que se empregam uma concepção (unicamente) utilitarista e pragmática da língua, afinal, as referências a Jerome Bruner, conforme discorreu Pietri (2010) e se procurou também demonstrar neste texto, já descartam, por si mesmas, tal consideração. No entanto, o emprego de termos que se relacionam ao caráter pragmático da língua pode, ao menos, sugerir interpretações outras no que se refere à concepção adotada nos *Guias*.

Após discorrer acerca dos discursos que embasaram a elaboração do documento, no que concerne à concepção de língua, de desenvolvimento do aluno e de metodologia a ser adotada no ensino; buscaram-se as referências à literatura, a fim de se compreender o papel que lhe era conferido e os diálogos entre esses discursos e a elaboração dos manuais.

2.1.3 A referência à literatura no período e na elaboração dos *Guias Curriculares*

Considerando-se os objetivos desta pesquisa, de se analisar, nos livros didáticos de Português, quais foram e como se deu a inserção dos textos literários destinados às atividades de leitura, buscaram-se, nos *Guias Curriculares*, as referências a esses textos, com o intuito de compreender, ao final da análise, qual o diálogo que se estabelece entre a composição dos manuais e as indicações concernentes, à época, ao ensino de língua e literatura.

Quanto às referências ao texto literário, verificou-se, nas primeiras páginas do documento, em “Considerações gerais”, a utilização da expressão “valores estéticos”, como último item listado entre os seis correspondentes aos objetivos gerais propostos pelo documento. Assim, afirma-se que os *Guias Curriculares* “(...) reconhecem a importância do desenvolvimento gradativo de *valores estéticos*, morais, cívicos, econômicos e culturais” (grifo meu).

Considerando que a expressão “valores estéticos” esteja, de fato, relacionada à literatura, já que, em outros momentos do texto, faz-se referência a esses valores enquanto questões de higiene e de organização, verifica-se, nessa passagem, uma importância conferida à especificidade do texto literário, o qual deveria ser trabalhado com os alunos numa sequência progressiva.

No que concerne, mais especificamente, à parte destinada à disciplina de Língua Portuguesa, que compreende as páginas 3 a 16 do documento, identificou-se a menção direta aos “textos literários” já na “Introdução”, no oitavo item disposto a respeito da explicitação do desenvolvimento das propostas. Assim, no documento consta que “o estudo de *textos literários* ou não e obras se fará com vista aos objetivos. Não se quer ênfase para textos literários, mas sim equilíbrio entre estes e outros tipos de textos.” (p. 5, grifo meu). Percebe-se, a partir da leitura desse excerto, que não se quer priorizar o trabalho com os textos literários, já que tal atividade, assim como as demais, se fará com vista a atender o objetivo geral da disciplina, qual seja: fazer com que o aluno se comunique de maneira eficaz.

Prosseguindo a leitura do documento, verifica-se o emprego de termos e palavras como “textos conotativos”, “personagens” e “funções da linguagem” (as quais podem estar relacionadas ao emprego de metáforas, entre outras figuras próprias aos gêneros literários), situados entre os “objetivos específicos” para o ensino de Português. Desta forma, se sugere, para “aprender a ouvir e ler”, “identificar a ideia principal [...] de textos conotativos”, “identificar [...] características das personagens” e “identificar as funções da linguagem [...]” (p.8).

Ainda que se indique o trabalho com o texto literário em sala de aula, deve-se ter em mente determinados objetivos previamente estabelecidos: deve-se fazer com que o aluno saiba ouvir e ler. Ao propor que os alunos identifiquem a ideia principal do texto, bem como as características das personagens, verifica-se uma preocupação, por parte do documento, com aspectos pontuais do texto, os quais podem ser facilmente identificados por meio de uma leitura e/ou audição atenta. Pode-se conceber que tais atividades, diferentemente de exercícios mais pautados numa reflexão sobre os sentidos do texto, contribuiriam para uma espécie de “sondagem” por parte do professor, o qual asseguraria, por meio das respostas dos alunos, se eles de fato leram e/ou ouviram o texto.

No campo destinado à leitura, a palavra “literatura” aparece à página 9 do documento, dessa vez associada à escrita. De acordo com o que se expõe nos *Guias Curriculares*, “o aluno conseguirá ler, independentemente ou não, obras de literatura, de seu nível e interesse para [...] identificar alguns gêneros literários, recriar um texto e produzir textos a partir de sua própria linguagem”. Há novamente, nesse trecho, uma referência ao trabalho com a literatura, mas com o intuito de fazer com o que os alunos saibam pontuar elementos do texto (identificar qual o gênero literário a partir de uma leitura/audição atenta) e saibam, ainda, se expressar por meio da escrita, a partir da “recriação” e produção de textos que se desenvolvam a partir da linguagem *do aluno* (e, portanto, não necessariamente de uma

linguagem literária).

Diante da leitura do documento e da presença de tais palavras em meio aos “objetivos específicos”, é importante ressaltar que se encontram, em proporção inferior, dispostas entre os títulos “expressar-se oralmente”, “ouvir”, “ler para” e “expressar-se por escrito”, de modo que, nesse último (compreendendo 13 itens), não há nenhuma menção ao gênero literário, mas apenas a conteúdos gramaticais. Tais objetivos, assim listados, correspondem à afirmação de Pietri (2010, p.54) de que, nos *Guias Curriculares*, “a gramática é tomada como referência para o ensino de língua materna”. Em contrapartida, eles diferem daquilo que observa Soares (2002, p.168-9) mediante os livros didáticos publicados no mesmo período, já que, segundo a autora, haveria, nessa instância de elaboração dos manuais, um “hiato” no ensino de Gramática.

Na parte reservada às “Atividades” para aprender a “ouvir e falar” (p.12), aparece (em meio a cinco grupos de situações de uso de linguagem) um grupo de “situações recreativas e criadoras” no qual se sugerem atividades de “estórias narradas e/ou lidas”, de “dramatização” e de “poesia, jogral”. Quanto à “situação de análise do processo de comunicação e dos aspectos de língua referentes a ele”, indicam-se a “pesquisa das várias funções da linguagem” e o exercício “nas funções de apelo, expressiva e poética (mais ligada ao estilo)”. Também nesse tópico observaram-se sugestões de atividades que levassem o aluno a se expressar oralmente; daí as situações que, embora “recreativas”, fossem realizadas por um “fazer”, como narrar e ouvir histórias, dramatizar e declamar poesias.

Ainda nas propostas de atividade, agora com relação à leitura, verifica-se a indicação da “leitura oral de prosa e verso para ser apresentada” (p.13) e, quanto à aprendizagem da escrita (p.14), sugere-se, em meio às demais propostas, o trabalho com “estórias inspiradas em [...] textos em prosa e verso”, como a “composição criadora” de crônicas, contos, novelas e poemas” (pp.14-5). Consta, também nesse excerto, uma preocupação com a expressividade do aluno, já que os textos a serem lidos e ouvidos deveriam ser apresentados por meio da oralidade ou por meio da composição de gêneros literários diversos.

Diante da leitura das propostas de atividades, verificou-se que as “situações” que envolvem a literatura encontram-se também em número muito menor com relação às demais, e estão distribuídas entre as propostas para aprender a “linguagem oral - ouvir e falar”, a “leitura” e a “linguagem escrita”. Com relação aos demais tópicos dos “objetivos” e das “propostas de atividades”, abarcam, de um modo geral, textos informativos e de circulação cotidiana, além de conteúdos gramaticais tais como a sintaxe, a morfologia, a pontuação e a ortografia.

Mas, para além dos dados quantitativos, com relação à referência a termos da literatura, observou-se que a inserção de tais textos dá-se, de um modo geral, com vista aos principais objetivos propostos pelos documentos, entre eles, preparar o aluno quanto à sua expressividade, sobretudo oral. As atividades envolvendo a literatura, quando surgem em meio às várias propostas, desenvolvem-se com o intuito de levar o aluno a escrever e, principalmente, *falar* adequadamente. Sugerem-se, assim, apresentação oral de histórias, dramatizações, entre outras atividades, como o jogral e o trabalho com canções populares.

As expressões que apontam para as características intrínsecas ao texto literário aparecem raras vezes. Pode ser vista no primeiro exemplo, em que se afirma reconhecer a importância do desenvolvimento gradativo de valores estéticos e, ainda, quando se sugere como atividade, “exercitar-se nas funções de apelo, expressiva e poética (mais ligada ao estilo)”. No caso do primeiro exemplo, considera-se aqui que seja uma referência mesmo à literatura, o que não pode, entretanto, ser afirmado com convicção, à medida que, em outras passagens dos *Guias Curriculares*, faz-se referência a tais valores, mas associando-os à questão da higiene e organização a serem aprendidas pelos alunos. Quanto ao segundo exemplo, apesar da sugestão de um trabalho que dê conta das peculiaridades da literatura, afirma-se, já de início, que se trata de atividades voltadas ao aprendizado da escuta e da fala e, portanto, não ao estudo e à valorização das especificidades do gênero literário.

De um modo geral, as páginas destinadas às propostas para o ensino de Português evidenciam uma preocupação com o caráter funcional da língua, que se garantiria por meio da utilização de gêneros¹⁵ diversos, compatíveis àqueles com os quais os alunos se deparariam em sua realidade social. Conforme se afirma no documento “não se quer ênfase para textos literários, mas sim equilíbrio entre estes e outros tipos de textos” (p.5).

Essa urgência em conferir ao ensino de língua materna um caráter instrumental vai ao encontro dos estudos de Soares (2002, p.170) que, ao tratar da história da disciplina de Língua Portuguesa, afirmou que, nos anos 1970, “os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também (e talvez, sobretudo) por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais”. É o que se pretende observar também na análise da escolha dos textos que foram inseridos nos manuais.

Apresentadas algumas das características e concepções que circulavam no contexto de elaboração dos *Guias Curriculares* e do primeiro grupo dos manuais que constituem o *corpus*

¹⁵ As discussões e proposições referentes ao “gênero”, conforme propõe Bakhtin (2003), não se inserem no contexto de publicação dos *Guias Curriculares*, portanto, a cada vez que se utilizar a palavra “gêneros” para se tratar das indicações dos anos 1970, far-se-á com o intuito de se referir aos tipos e/ou diferentes “modelos” *textuais*, conforme expõem os documentos, em termos tradicionais.

desta pesquisa, partiu-se para o estudo do contexto que teve início ao final dos anos 1980, no qual se elaboraram as *Propostas Curriculares*, em complementação àquele documento.

2.2 O contexto de “abertura” e a concepção sócio-interacionista para o ensino de Português

Os anos iniciais da década de 1980, diferentemente do que ocorrera dez anos antes, foram caracterizados, conforme Germano (1993), como um período de enfraquecimento da Ditadura Militar e de fortalecimento da sociedade civil, a qual retornava à arena política carregando consigo inúmeras reivindicações democráticas, sobretudo no âmbito educacional.

Nesse contexto de “abertura” foram várias as ações realizadas no país com o objetivo primordial de garantir a toda a população o acesso à educação e a participação na distribuição da renda nacional (GHIRALDELLI, 2006, p.176 e GERMANO, 1993, pp.224-33). Ainda que se possa indagar a respeito do alcance e da qualidade dessas intervenções, verifica-se que os movimentos organizados no período motivaram uma série de mudanças representativas no âmbito do ensino, entre elas a realização de Seminários, de debates, de documentos que se tornaram Leis e de ações direcionadas aos diversos níveis de ensino.

Em meio a essas ações, elaboraram-se as *Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau*, publicadas, inicialmente, no ano de 1986 e, depois, reeditadas pela Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas do Estado de São Paulo como “a terceira ou quarta versão de documentos preliminares analisados e criticados pelos docentes da rede estadual”, no ano de 1991 (São Paulo, 1991, p.5).

As *Propostas Curriculares*, como o próprio título indica e conforme se afirma já nas suas páginas iniciais, consistem em “documentos norteadores de trabalho docente”, ou seja, direcionam-se aos seus “interlocutores privilegiados” (São Paulo, 1991, p.5), no caso, os professores atuantes na rede estadual, com o intuito de “auxiliá-los” nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, propondo novas concepções e metodologias para o ensino.

Diferentemente dos *Guias Curriculares*, de 1975, as *Propostas Curriculares* constituem um documento mais extenso, compreendendo - somente a parte reservada ao ensino de Português - o total de 70 páginas, nas quais se apresentam os tópicos “Subsídios para a reflexão curricular”, que abrangem as páginas 11 a 26 do documento; “Como ensinar”

(pp.27-60); e “Quadro geral de conteúdos por série”, o qual se situa às páginas 61-63 do documento. Seguindo-se a essas páginas, constam a “Bibliografia”, em que se relacionam, entre as páginas 65 e 68, os autores consultados para a produção do documento; e, por fim, um quadro sintético comparativo entre as concepções e os objetivos presentes nos *Guias Curriculares* e nas *Propostas Curriculares*.

O “empenho” atestado já na Apresentação das *Propostas Curriculares* (1991, p.5) que culminou em sua publicação, em 1991, integrou as várias conquistas que foram obtidas pelos civis ao longo da segunda metade dos anos 1980, durante o contexto de “Abertura política” (GHIRALDELLI, 2006, p.169-70). Essas conquistas culminaram em uma série de mudanças para o ambiente escolar e acresceram concepções outras para o ensino de Português, conforme se procura demonstrar adiante.

2.2.1 O ensino de Língua Portuguesa no período e na elaboração das *Propostas Curriculares*

O período que se seguiu às décadas de 1950 e 1960, momento em se iniciou e se deu continuidade à democratização do ensino, a nível nacional, promoveu, segundo Soares (2002, p.167), uma série de modificações em todo o sistema de ensino, entre as quais as mais evidentes parecem ser a intensificação da depreciação do trabalho docente, devido à necessidade de um número muito maior de professores, a fim de se atender os novos alunos que ingressavam nas escolas; e, como causa (e/ou consequência) de tal depreciação, o rebaixamento salarial e as precárias condições de trabalho.

O novo contexto em que se reconfigurava a escola demandava a elaboração de diretrizes outras para o ensino, as quais deveriam estar fundamentadas nas concepções oriundas da academia e dirigidas, sobretudo, ao professor, a fim de “atualizá-lo” quanto às novas concepções a serem aplicadas ao ensino. Foram esses os motivos que atribuíram às *Propostas Curriculares* um “caráter duplo”, conforme apontou Pietri (2010):

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação [...] possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. (PIETRI, 2010, p.72).

Considerando, portanto, as condições da escola, no contexto de pós-redemocratização (ou massificação) do ensino, as *Propostas Curriculares* cumpririam a função não apenas de regular as práticas, mas, além disso, de dar prosseguimento à formação dos professores, tendo em vista os novos saberes produzidos na academia e a atuação destes no espaço das salas de aula.

Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, Soares (2002, p.171) acredita que tenha sido novamente alterada a sua denominação, de “Comunicação e Expressão” para (simplesmente) Português. Acrescenta, ainda, que tal alteração pode ter sido efeito das novas teorias surgidas nas ciências linguísticas, as quais favoreceram a rejeição de uma concepção pragmática e utilitarista da língua. Ora, conforme se demonstrou anteriormente, se houvera uma primeira alteração no título da disciplina, de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão, esta ocorreu no setor de produção dos materiais didáticos e não dos documentos oficiais para o ensino, já que estes não apresentavam dissonâncias com relação ao título da disciplina de Português; sendo assim, o “retorno” à denominação “Português” configurar-se-ia não como uma alteração nesses documentos, mas sim como uma nova interpretação, mais consistente, das diretrizes oficiais voltados ao ensino.

Com relação às concepções que orientaram o ensino de Língua Portuguesa, no período em questão, Soares (2002, p.171) aponta a contribuição da “Linguística” e, depois, da “Sociolinguística”, da “Psicolinguística”, da “Linguística Textual”, da “Pragmática” e da “Análise do discurso” as quais só teriam chegado à escola, em sua opinião, nos anos de 1980. Verifica-se, portanto, em relação às concepções que teriam embasado os *Guias Curriculares* (1975), a influência de novas correntes teóricas para o ensino e, inclusive, para a elaboração dos novos documentos, as *Propostas Curriculares*.

O quadro situado ao final do documento, contendo a relação entre o que se indica em ambas as orientações oficiais (de um lado, os *Guias curriculares*; e, de outro, as *Propostas Curriculares*), bem como algumas passagens no texto das *Propostas*, parecem confirmar a afirmação de Pietri (2010) de que este último documento se constituiria a partir de uma relação polêmica com o preestabelecido (p.76), ou seja, a elaboração das *Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau* se faria a partir de sua contraposição às concepções e metodologias que fundamentaram o ensino num período anterior (no qual se publicaram, inclusive, os *Guias Curriculares*). Tratar-se-ia - para se utilizar da expressão

contida nessa versão do documento, de 1991 - de se colocar “em xeque o velho para fazer emergir o novo” (São Paulo, 1991, p.5).

As diferenciações que mais se evidenciam nas *Propostas Curriculares*, em

comparação com os documentos oficiais anteriores, dizem respeito às concepções de língua e de metodologia de ensino que se pautam (nas *Propostas*), principalmente, pela “concepção sócio-interacionista de linguagem”, enquanto que, nos *Guias curriculares* (1975), verificou-se uma concepção de língua relacionada à expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, conforme discorreu Pietri (2010, pp.73-5).

No capítulo que abre as *Propostas Curriculares* para o ensino de Língua Portuguesa, o qual se intitula “Os subsídios para a reflexão curricular”, encontram-se expressas as concepções que regeram a produção dos documentos. Ainda que não sejam referenciados, no texto, os nomes dos autores ou obras que embasaram a redação das *Propostas Curriculares*, é possível estabelecer a relação entre algumas passagens e as correntes teóricas em voga no período de elaboração do documento, em que prevalecia a perspectiva sócio-interacionista (Cf. GERALDI, SILVA & FIAD, 1996). Além disso, encontra-se disponível, após o texto do documento, a lista dos autores e obras consultadas, o que favorece a confirmação de algumas hipóteses com base nessas relações.

Ao discorrer, por exemplo, sobre “o que é a linguagem” (São Paulo, 1991, pp.12-4), afirma-se, nas *Propostas Curriculares*, que “a linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade *humana, histórica e social*” e, mais adiante, na mesma página, “a linguagem é um *trabalho construtivo, um processo coletivo...*” (p.12, grifo meu). Verifica-se, a partir da definição dada à linguagem, a referência à teoria sócio-interacionista que concebe a linguagem enquanto algo que se constitui a partir da interação entre os sujeitos, como uma forma de ação, um lugar de interação humana.

Embora não conste, no texto das *Propostas Curriculares* (e, em especial, nesse tópico referente à linguagem), nenhuma referência explícita a determinado autor ou teoria, é possível indicar a relação com o sócio-interacionismo não apenas mediante a utilização de certos termos para caracterizar a linguagem, mas também devido à indicação, na bibliografia, de obras como *A pesquisa sociolinguística*, de Fernando Tarallo, e *Linguagem e escrita: uma perspectiva social*, de Magda Soares.

No que se refere à metodologia indicada nas *Propostas Curriculares* para o ensino de Português, há uma ênfase ao respeito pela linguagem da criança, bem como às suas experiências culturais. Nesse sentido, adverte o documento: “o grande problema é que a escola tem buscado substituir a linguagem da criança pela linguagem-padrão, ao mesmo tempo em que discrimina e desvaloriza a linguagem da criança que a identifica com sua comunidade” (São Paulo, 1991, p.20).

Considerando-se o contexto histórico de elaboração das *Propostas Curriculares*, ou

seja, um período em que se continuava o processo de democratização do acesso às escolas, convinha atentar as diferenças do novo público sem, no entanto, menosprezá-las. À escola era atribuída a função de ensinar ao aluno mais uma variedade, aquela da língua padrão, partindo sempre do conhecimento que este já possuía ao ingressar no sistema escolar.

Essas indicações remetem aos estudos desenvolvidos pela Sociolinguística que, de acordo com Soares (2002, p.171), teriam também influenciado as discussões sobre o ensino de Português. Soares aponta que a Sociolinguística teria alertado para as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e para a variedade de prestígio, o “padrão culto”, exigindo novas posturas e novas metodologias para o ensino.

Outra indicação condizente ao modo de ensinar a Língua Portuguesa consistia num ensino (e aprendizagem) que se deveria realizar progressivamente, respeitando a faixa etária e o nível dos alunos. Dessa forma, o documento indica um detalhamento de conteúdos por séries, com tal seriação dando continuidade ao processo de aprendizagem (São Paulo, 1991, p.27). Recomendava-se que aos alunos das séries iniciais fossem apresentados textos mais simples, com propósitos de leituras mais “desinteressadas”, com relação aos elementos textuais; enquanto que, com os alunos das séries finais [a começar pela sexta série] do primeiro grau, já fossem trabalhados “procedimentos de análise e de descrição sistemática do texto” (São Paulo, 1991, pp.53-4).

Novamente, não se pode atribuir tal concepção metodológica a uma teoria específica, à medida que não consta, no texto das *Propostas Curriculares*, nenhuma menção direta a um autor ou corrente de estudos. No entanto, percebe-se, no trecho referenciado anteriormente, que há uma preocupação, por parte dos elaboradores do documento, em seguir um processo que vai do mais simples ao mais complexo, acompanhando, assim, o desenvolvimento da criança.

Embora não se encontrem referências explícitas aos autores e teorias que embasaram a produção do documento, podem-se visualizar afirmações e indicações que constituem pistas com relação às “origens” de determinadas concepções acerca da linguagem e de seu ensino. Outro fator que nos permite perceber as discussões que teriam influenciado a elaboração das *Propostas Curriculares* (bem como dos documentos anteriores, produzidos em 1975) diz respeito ao contexto histórico de publicação desses documentos, afinal, conforme indicou Soares (2002, p.176), para além dos fatores internos, que dizem respeito ao conhecimento produzido em torno de determinado objeto, as disciplinas se definem também por fatores externos, relacionados às condições sociais, econômicas e culturais de sua constituição.

2.2.2 A referência à literatura no período e na elaboração das *Propostas Curriculares*

Foi realizada uma leitura das *Propostas Curriculares*, tendo como foco as referências ao gênero literário, com o intuito de verificar o possível diálogo que se estabelece entre os manuais didáticos, dessa vez produzidos posteriormente a 1988, e as discussões condizentes, à época, ao ensino língua e de literatura.

Diante da leitura desse documento, incluindo a “Apresentação” e as partes condizentes às propostas para o ensino de Língua Portuguesa (em que se inserem os tópicos “Subsídios para a reflexão curricular”, “Como ensinar” e o “Quadro geral de conteúdos por série”), verificou-se a primeira referência à literatura ao se apresentar as concepções adotadas, nas *Propostas Curriculares*, com relação ao “texto”. No referido tópico, ao tratar da importância de se perceber o “ponto de vista do autor”, para o processo de interpretação do texto, afirma-se no documento:

No texto literário, por exemplo, o autor trabalha para transformar uma experiência jamais pensada, jamais dita, jamais feita, em algo pensável, inteligível e factível. Ou, pelo menos, trabalha experiências comuns sob outros esquemas de representação, colocando-as sob outras perspectivas e dimensões. Quando bem sucedido, o trabalho do autor abala o já estabelecido e se torna mediador e instrumento eficaz de um novo conhecimento, pelos processos de recomposição e reconstrução, pela reflexão ativa e crítica que leva a realizar a cada leitura. (São Paulo, 1991, p.15)

A citação acima abarca um conjunto de termos que contribuem para formular uma possível concepção de literatura que estaria em circulação no período em que se elaboraram as *Propostas Curriculares*. A ênfase dada, nesse trecho, ao ‘trabalho do autor’ sobre o texto literário, dá margens para se conceber a literatura enquanto um gênero textual que se destacaria dos demais por sua possibilidade de construir uma realidade outra “jamais pensada, jamais dita, jamais feita”. E, ainda que a produção de tal texto não possibilite vislumbrar um mundo completamente novo, o documento esclarece que ele, ao menos, inova a partir dos meios de representação, ou seja, pelo modo com que “reconstrói” as experiências já vividas.

Ainda a respeito do trabalho realizado pelo autor do texto literário, o documento destaca que “quando bem sucedido”, permite romper com “o já estabelecido”, constituindo-se assim, tal texto, no “mediador” de “um novo conhecimento”. Ou seja, para além de criar e recriar o mundo, a literatura, quando resultado de um grande empenho, por parte de seu autor, favoreceria a ruptura para com os padrões já estabelecidos e conduziria, assim, a um novo aprendizado. Verifica-se, diante dessa menção ao gênero literário, um destaque ao trabalho do

autor e, ainda, ao aspecto criativo e mesmo educador de tal texto o qual, justamente por resultar de “processos de recomposição e reconstrução”, e de uma “reflexão ativa e crítica” diante da realidade, requer não apenas uma leitura, mas favorece, em troca, a aquisição de novos conhecimentos, a cada diálogo que se estabelece com ele.

Com relação ao destaque para o trabalho do autor sobre o texto literário, percebe-se a abordagem sócio-interacionista adotada nas *Propostas Curriculares*. Afinal, afirma-se, em seguida, que o conceito de trabalho estaria mesmo atrelado à atividade com a linguagem, “particularmente, a concepção de linguagem como trabalho e extensão simbólica da ação do homem sobre os outros e sobre o mundo” (p.16).

Ainda sob essa concepção de linguagem (e de literatura), apresenta-se:

[...] o texto literário se torna particularmente interessante para uma pedagogia de invenção, baseada no diálogo, na busca e na troca, sem medo das contradições. Sobretudo, quando ele expressa essa vontade de criar, quando mais interroga que responde, quando possui uma opacidade e uma obscuridade misteriosa que desafia a busca do sentido; e quando, em sala de aula, não se faz acreditar, desde logo, em uma interpretação unívoca, mas se levam os alunos a construir junto com o autor esse sentido, a experimentar seus diferentes aspectos lúdicos, seus diferentes sabores; principalmente, quando não se impõem regras de estilo e de gosto que excluem do literário tudo o que possa perturbar o previamente instituído. (São Paulo, 1991, p.15)

Em continuidade à atividade com a língua, as *Propostas Curriculares* indicam, nesse excerto, qual seria a metodologia mais adequada a esse tipo de texto (literário), a ser apresentado pelo professor em sala de aula. Após se referir às qualidades que assegurariam ao texto o seu poder inventivo (“quando mais interroga que responde, quando possui uma opacidade e uma obscuridade misteriosa que desafia a busca do sentido”), são logo acrescentadas as condições para que tal invenção, própria ao literário, seja mantida (“e quando, em sala de aula, não se faz acreditar, desde logo, em uma interpretação unívoca, mas se levam os alunos a construir junto com o autor esse sentido, a experimentar seus diferentes aspectos lúdicos, seus diferentes sabores; principalmente, quando não se impõem regras de estilo e de gosto que excluem do literário tudo o que possa perturbar o previamente instituído.”).

Há, nessa passagem, uma referência - quase explícita - ao trabalho do professor em sala de aula, na medida em que se criticam determinadas atividades com o texto literário e se sugerem outras, as quais seriam mais adequadas a esse gênero. Assim, em substituição a um trabalho tradicional, centrado no professor e na busca de um único objetivo, qual seja alcançar o “verdadeiro” sentido do texto, propõem os documentos uma atividade inversa, caracterizada pelo diálogo a ser instaurado não somente entre professores e alunos, mas entre esses e o autor do

texto, com ênfase no processo da leitura que possibilitaria a construção dos sentidos possíveis para o mesmo texto.

Outra referência à literatura se encontra na parte destinada a tratar dos “preconceitos e discriminações sociais na atividade linguística” (São Paulo, 1991, p.19) os quais diriam respeito ao uso de uma linguagem “técnica” e “formulística” por parte de setores administrativos e burocráticos que acabariam por impedir às “pessoas simples” à plena compreensão de seus textos.

Ao criticar determinado uso de linguagem, afirma-se no documento:

Há processos semelhantes na literatura. De fato, língua e literatura se incorporaram durante séculos aos valores da nobreza e do clero, foram apropriados como signo distintivo das elites. Não certamente língua e literatura enquanto atividade e trabalho humano, comunitário, instrumento de manifestação e expressão da capacidade criadora, imaginativa, lúdica que todo homem pode exercer; mas uma língua e literatura que se oficializam como fator de discriminação. E quando se rompeu a aliança entre o escritor ou o letrado e os centros de poder, a “liberdade” conseguida não levou necessariamente a uma aproximação com o povo; às vezes tem levado “ao estágio absurdo de criar somente para outros artistas” e a repartir somente entre “eleitos” os segredos da interpretação e os refinados prazeres estéticos. Um letrado forma outro letrado para ler um terceiro letrado falar a letrados que formem outros letrados... E lá fora fica o povo basbaque. (São Paulo, 1991, p.19)

Em contraposição a uma literatura que se define “enquanto atividade e trabalho humano, comunitário”, as *Propostas Curriculares* lançam uma crítica sobre as produções de “língua e literatura” restritas à elite, as quais são concebidas, no documento, enquanto “fator de discriminação”. Percebe-se aqui a crítica a uma linguagem que teria sido constituída e imposta por parte da elite e verifica-se, ao mesmo tempo, a valorização de outra linguagem, aquela pertencente às classes populares.

No que concerne, mais especificamente, à linguagem literária, parece emergir, no trecho mencionado, certa contrariedade à imposição de um cânone literário; e mesmo, certo questionamento quanto ao que se define por literatura. Nesse sentido, parece haver uma recusa dos textos que se constroem a partir de uma linguagem hermética, de difícil compreensão, o que, de certa forma, acabaria por contradizer a afirmação referenciada anteriormente, de que a “boa literatura” se definiria pela “opacidade”, e por “uma obscuridade misteriosa que desafia a busca do sentido” (p.15).

A próxima menção ao gênero literário encontra-se no trecho referente aos “aspectos fundamentais do trabalho sobre os textos” (pp.44-8) e parece esclarecer a citação anterior. Assim, ao tratar das diferentes “funções”, “pontos de vista” e “propósitos” das construções textuais, o documento adverte que “a escola não pode fixar-se em certo tipo de texto, por

exemplo, o literário” (p.46). E continua:

Em nossa sociedade de muitos apelos são feitos através da linguagem escrita e chegam por vezes a transformar em consumo o desejo de acesso à leitura e mesmo à literatura. *Em termos de urgência social, dentro de um projeto de educação, as instâncias de leitura de um texto literário são até menos relevantes* do que aquela essencial de quem lê jornais, assina um contrato de trabalho, procura emprego através de anúncios, solicita documentos, enfim, participa dos circuitos da sociedade moderna que faz da escrita seu código oficial. (São Paulo, 1991, p.47, grifo meu)

Essa passagem oferece elementos para se pensar uma concepção e o papel que adquire a literatura em meio aos objetivos traçados para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Conforme se indica no documento, em um contexto que se caracteriza pela “urgência social”, “dentro de um projeto de educação”, a literatura, enquanto “signo distintivo das elites” torna-se pouco ou menos relevante. Subtende-se, nessa expressão de “urgência social”, uma referência ao contexto em que se elaboravam as *Propostas Curriculares*, já que o período se caracterizava pela “redemocratização” do ensino e, portanto, pela “abertura” das escolas aos alunos das diferentes camadas sociais as quais reivindicavam o ensino público e gratuito à população.

Tendo a escola acolhido um público muito maior e, portanto, profundamente heterogêneo, cabia-lhe a função de preparar os seus alunos para o convívio em sociedade, para a “leitura de jornais”, para a “busca e contratação de trabalho”, entre outras práticas que lhes permitiram a inserção não apenas na cultura, mas, também, na economia do país.

Acontece que, ao enfatizar - da mesma forma que os *Guias Curriculares* (1975) - um trabalho com textos diversos, tendo em vista a circulação de tais produções no meio social, as *Propostas Curriculares* acabam por privilegiar, também, um trabalho com textos que serão “usados” no dia-a-dia dos alunos, ainda que tenha se fundamentado numa noção mais ampla de língua e de metodologia, devido à contribuição de diferentes teorias linguísticas para o ensino de Português.

Nesse sentido, ficaria mesmo reservado à literatura um papel secundário, visto que ela não concorre, em igualdade, com os demais textos que circulam diariamente na sociedade, como os anúncios, os jornais, os documentos e os contratos. A literatura, ainda que seja reverenciada, em algumas passagens das *Propostas Curriculares*, por sua especificidade no trabalho com a linguagem e a sua capacidade de (re)criar mundos, não adquire lugar privilegiado nas escolas, devido aos novos objetivos traçados por tal instituição, mediante o contexto de redemocratização do ensino.

Ao tratar das ‘leituras possíveis’ diante dos textos, discorrem, ainda, as *Propostas Curriculares*:

[...] podemos ler um texto, *sobretudo literário*, como quem se serve dele para um momento de fruição e de prazer estético. Nesse caso, provavelmente não será interessante analisá-lo ou tentar descrever as fontes textuais do encantamento desse processo lúdico singular. Mas há inúmeros textos práticos, descritivos, argumentativos, em que, dentro as inúmeras leituras possíveis em novas circunstâncias, deve ser relevante identificar a leitura prevista e desejada pelo autor. (São Paulo, 1991, p.49)

Novamente, indica-se, nas *Propostas Curriculares*, um trabalho diferenciado a ser realizado diante da literatura e dos “textos práticos”. Ainda que se trate, em tal excerto, das “possibilidades” de leitura - e, portanto, não de imposições pré-estabelecidas de acordo com o gênero textual - verifica-se a ênfase ao sentido “despretensioso” da literatura; ou seja, as práticas diante de tal texto estariam reservadas, também, a situações de “fruição e de prazer estético”; enquanto aos demais textos seria dispensado um trabalho mais “laborioso”, na busca de compreender, por meio dos elementos linguísticos empregados em sua construção, “a leitura prevista e desejada pelo seu autor”.

Pergunta-se, entretanto, se os textos literários, à maneira como foram definidos pelo próprio documento das *Propostas Curriculares* - enquanto “textos que exploram os esquemas de representação, colocando-as sob outras perspectivas e dimensões” - não permitiriam um trabalho minucioso com o texto, com vista a compreender o sentido almejado por seu autor. Afinal, se o texto literário foi caracterizado por ser “mediador e instrumento eficaz de um novo conhecimento”, justamente “pelos processos de recomposição e reconstrução, [e] pela reflexão ativa e crítica que leva a realizar a cada leitura” (São Paulo, 1991, p.15) não ofereceria ele atributos para se pensar as possibilidades de “uso” da língua materna, favorecendo inclusive a um maior preparo desses alunos no que diz respeito às produções de linguagem na sociedade?

Por fim, no “quadro geral de conteúdos por série” (pp.61-3), são sugeridas as atividades a serem desenvolvidas em sala pelos alunos, bem como os textos a serem utilizados pelos professores, durante esses trabalhos. Assim, em se tratando, especificamente, das quintas e sextas séries do ensino fundamental, são sugeridas a “leitura de obras literárias” (p.61) em meio às “conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas” e à “leitura de textos diversos”. Sugerem-se, ainda, nas “Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem”, “o trabalho com os recursos sonoros e rítmicos na prosa e no poema”, junto aos trabalhos de identificação dos procedimentos de coesão e coerência, de organização dos parágrafos, de variação dialetal e linguística, entre outros; e, com relação apenas à sexta série, “a

identificação dos diferentes elementos que estruturam o texto narrativo, o texto descritivo e o texto poético”, entre outros, como o texto dissertativo, argumentativo e administrativo ou técnico (p.62).

Verifica-se que, diante dos conteúdos e atividades indicadas, a literatura encontra-se situada em meio às demais produções textuais, como os textos dissertativos e, inclusive, os textos técnicos e administrativos. Ou seja, no conjunto das orientações para o trabalho com o texto em sala de aula, a literatura se encontra em menor proporção, visto que divide o espaço com outros diferentes gêneros e tipos textuais. Além disso, se em alguns trechos das Propostas Curriculares ela é concebida enquanto texto singular, devido ao trabalho que se realiza sobre a linguagem; em outros momentos (como este, das indicações dos conteúdos a serem trabalhados, e mesmo aqueles de menção à linguagem discriminante e ao papel “menos relevante” da literatura num período de “urgência social”), ela é percebida da mesma forma, ou mesmo de maneira inferiorizada com relação aos outros textos, visto que colaboraria, em igual (ou em menor) proporção, para o alcance dos objetivos traçados, naquele contexto, para o ensino de Português.

Por fim, o que se observou no conjunto das páginas que compõem os *Guias Curriculares* e as *Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau* aponta para determinadas concepções do ensino de língua e de literatura, conforme as produções teóricas e os interesses políticos que se inscreviam no contexto de publicação desses documentos.

Sendo assim, enquanto se indicava, naquele contexto, que a língua e a literatura deveriam estar a serviço da “comunicação”, sob os fundamentos da Psicologia cultural e da Teoria da Comunicação (ou Informação) e, ainda, em consonância com as propostas desenvolvimentistas do Estado; orientava-se, neste último, das *Propostas Curriculares*, que a língua, enquanto construção do trabalho e da interação entre os homens, deveria ser ensinada de modo a ‘incluir’ as variedades e, portanto, os diferentes sujeitos que ingressavam nas escolas, conforme a proposta de redemocratização do ensino e as discussões do Sócio-interacionismo.

Essas concepções, materializadas nos documentos oficiais dos períodos estudados na pesquisa, fornecem elementos para se analisar a seleção e a apresentação dos textos literários nos manuais, bem como as representações construídas e o diálogo entre tais representações e os discursos circulantes nos períodos.

3. OS LIVROS DIDÁTICOS, “SEUS” AUTORES E TEXTOS LITERÁRIOS NO PERÍODO DE 1976 A 1996

Neste capítulo, primeiramente, descrevem-se as etapas que foram realizadas para se chegar ao *corpus* de análise, as quais tiveram início com a consulta aos materiais didáticos que correspondiam aos períodos e às séries estudadas na pesquisa e prosseguiu-se com a construção da listagem dos autores e textos literários presentes nos manuais. Em um segundo momento, realizar-se-á a análise do *corpus* tomado como objeto de investigação.

A consulta aos livros didáticos de língua portuguesa, os quais foram publicados no estado de São Paulo e direcionados aos alunos das antigas quintas e sextas séries do ensino fundamental, realizou-se por meio do site do acervo LIVRES (Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros (1818-2005)), da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹⁶.

De acordo com os interesses da pesquisa, de se analisar a seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos, tendo em vista o diálogo que os manuais estabeleciam com os discursos de seu contexto de publicação, centralizou-se, durante a consulta, em dois grupos de coleções didáticas.

O primeiro grupo refere-se às coleções publicadas no período posterior aos anos 1975, em que o Estado, tomando por base seus interesses e as produções do meio científico referentes à linguagem e ao seu ensino, “orientava” à escola por meio da elaboração e publicação dos *Guias curriculares para o ensino de primeiro grau*. O segundo grupo de manuais inclui as obras que foram publicadas entre os anos de 1989 a 1996 e que integram, portanto, outro contexto, em que se dirigiram à escola e, em especial, aos professores (a partir do ano de 1988), outras concepções de língua e de metodologias, impressas no novo documento das *Propostas curriculares para o ensino de primeiro grau*.¹⁷

As obras didáticas foram então agrupadas em virtude das duas publicações oficiais que, em diferentes contextos, voltaram-se ao ensino, sendo uma elaborada a partir das teorias da Comunicação (ou Informação) e da Psicologia cultural de Jerome Bruner, em acordo ainda com as propostas de desenvolvimento econômico do país; e outra, a partir dos

¹⁶ O site do acervo, para consulta das obras didáticas: <<http://paje.fe.usp.br/estasrutura/livres/indeerx.htm>>

¹⁷ A versão das *Propostas Curriculares* que se referencia nesta pesquisa, de 1991, encontra-se disponível no acervo da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), assim como os *Guias Curriculares* e seus subsídios.

conhecimentos referentes ao Sócio-interacionismo (e à Sociolinguística), tendo em vista o contexto de redemocratização do acesso às escolas no período.

Do total das coleções didáticas, publicadas entre os anos de 1976 e 1996, excluíram-se aquelas obras que não apresentavam, no exemplar, a indicação precisa da data de sua publicação, bem como aquela da qual só se dispunha, no acervo, do caderno de exercícios, como é o caso da obra de Dino Preti, *Vamos trabalhar!*, de 1976. Chegou-se, nesse momento da pesquisa¹⁶, a uma listagem de quarenta coleções didáticas, sendo que 22 foram lançadas nos anos posteriores à publicação dos *Guias Curriculares* (e se inserem, portanto, no período de 1976 a 1988) e 19 foram publicadas após a oficialização das *Propostas Curriculares* (e fazem parte do período de 1989 a 1996)¹⁸, conforme se pode verificar no anexo 1 deste trabalho.

Constituídas as relações das coleções didáticas que correspondiam aos interesses da pesquisa e que se encontravam disponíveis na biblioteca da FEUSP, seguiu-se para o contato e observação desses manuais, por meio de visitas ao acervo. Selecionaram-se, nesse momento da pesquisa, as edições que pertenciam às coleções relacionadas e que foram dirigidas às antigas quintas e sextas séries do ensino de 1º grau; e consideraram-se, ainda, as reedições de uma mesma obra, quando estas apresentavam alguma “atualização” referente à escolha de textos literários para compor o manual.¹⁹

Diante do material selecionado, iniciou-se a observação de cada um dos manuais, em busca dos textos literários que ali se apresentavam, focando-se, nesta etapa, os índices dos livros didáticos que, de um modo geral, situavam-se já nas primeiras páginas das obras, e também o interior desses livros, com o intuito de encontrar, em suas páginas, textos que, porventura, não estivessem listados na parte inicial.

Durante a consulta aos manuais, foi sendo construída a relação dos textos literários que neles se encontravam, por meio da descrição de seus títulos, bem como dos nomes de seus autores, conforme eram apresentados nos índices e/ou nas páginas dos livros didáticos. Terminada esta etapa, chegou-se a uma extensa listagem nas quais se encontrava uma grande diversidade de autores e, principalmente, de títulos.

Diante dessa dispersão relativa, principalmente aos textos que se inseriam nos livros didáticos, optou-se por realizar, primeiro, um levantamento dos autores literários selecionados para a composição dos livros para, depois, verificar os seus textos que eram

¹⁸ Uma das coleções didáticas que se encontra disponível no acervo contém publicações em ambos os períodos; e será, portanto, considerada nos dois momentos estudados na pesquisa (vide o anexo).

¹⁹ No anexo 1 deste trabalho foram indicadas, entre parênteses, as diferentes edições (de uma mesma coleção) que foram consultadas.

apresentados no conjunto dos manuais didáticos. Esse levantamento realizou-se por período, considerando, separadamente, o grupo dos manuais publicados no período de 1976 a 1988 e o grupo dos que foram publicados após 1988 e até 1996. Os nomes dos autores²⁰, bem como de seus textos os quais eram referenciados nas diferentes edições didáticas, encontram-se listados na tabela do anexo 2.

3.1. As coleções didáticas representativas no contexto de 1976 a 1988, a seleção e a apresentação dos textos em seus manuais

Diante do conjunto dos nomes de autores e textos literários que se apresentavam nos dois grupos de livros didáticos, partiu-se para a descrição e análise dos dados, focando-se, primeiramente, os autores literários que compunham o material de análise. A proposta foi a de chegar aos escritores mais referenciados em cada contexto e, com base neles, selecionar as edições didáticas representativas para ambos os períodos, as quais serviriam de *corpus* para a análise dos modos de apresentação dos textos literários.

A descrição e algumas considerações relacionadas à presença desses autores literários nos manuais são apresentadas a seguir, a começar pelo período concernente aos anos de 1976 a 1988 o qual (sabe-se) não constitui um contexto “apartado”, mas fora selecionado na pesquisa em virtude das diretrizes oficiais que, àquela época, se voltaram ao ensino e que foram elaboradas mediante determinadas concepções que circulavam no ensino de Português.

3.1.1 Os autores literários nos manuais didáticos (1976 a 1988)

Após a consulta aos quarenta e cinco livros didáticos que foram publicados no contexto de meados dos anos 1970 a fins dos anos 1980, chegou-se à listagem de 346 nomes de autores os quais apareciam, em diferentes proporções, no conjunto dos manuais. Entre esses autores, havia desde aqueles nomes que apareciam em uma única edição àqueles que

²⁰ Incluem-se, na tabela do anexo, os autores (e seus textos) literários que se inseriam em até, no mínimo, quatro dos livros didáticos consultados. Extraíu-se, portanto, uma longa listagem em que se relacionavam os autores presentes em apenas uma, duas ou três das edições consultadas e que consistiam, portanto, numa grande dispersão.

eram referenciados em mais da metade dos livros didáticos.

Em se tratando dos autores que apareciam em apenas uma, ou mesmo duas edições didáticas, há uma grande diversidade de nomes os quais compõem a maioria da listagem. Entre eles, encontram-se Aluísio Azevedo, Ascenso Ferreira, Bocage, Castro Alves, Catulo da Paixão Cearense, Gonçalves Dias, José de Alencar, Walter Nieble de Freitas, Theobaldo Miranda Santos, Sônia Junqueira, Renata Jatobá, Lima Barreto, Ferreira Gullar, Antoine de Saint Exupéry, Fernando Pessoa Ferreira, Lygia Fagundes Telles, Marcos Rey, Isaac Asimov, Hugo de Carvalho Ramos, João Ubaldo Ribeiro, Solano Trindade e vários outros. Em meio a esses nomes, situam-se, ainda, aqueles de Norma Discini e Samir Curi Meserani, autoras que produziram textos para comporem os manuais didáticos (também) de suas autorias.

Percebe-se, por meio dessa exemplificação, que o grupo composto pelos autores que aparecem em menor proporção no conjunto dos manuais mostrou-se numeroso e bastante heterogêneo, já que abriga escritores de diferentes épocas, gêneros, estilos e mesmo nacionalidades. Há, nessa pluralidade de escritores, desde aqueles que integram a “formação da literatura brasileira” que, segundo a perspectiva do crítico Antonio Candido (2007), se constituía a partir do movimento literário do Romantismo (cf. pp.312, 367); àqueles nomes que, em contrapartida, são (mais) referenciados por meio de suas produções teóricas e/ou didáticas, e não por suas produções literárias - é o caso das autoras Norma Discini e Samir Curi Meserani.

A parte inicial da relação dos autores e textos literários que se inserem na tabela²⁰ corresponde aos nomes de escritores que, ao contrário do caso anteriormente mencionado, estão presentes não em uma ou duas edições, mas em até mais da metade dos livros didáticos consultados. Ou seja, em meio aos vários escritores que se distribuem entre esses livros, há um grupo de autores os quais foram recorrentemente selecionados para compor os manuais, sendo referenciados em até vinte e sete das quarenta e cinco edições consultadas.

Estes autores são Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato, presentes em mais de vinte edições; e Fernando Sabino, Cecília Meireles e Rubem Braga, referenciados em dezenove das edições didáticas. Seguindo-se a eles, Érico Veríssimo aparece em quinze edições; e Millôr Fernandes, assim como Manuel Bandeira, aparecem em quatorze dos quarenta e cinco manuais consultados.

Nota-se que o grupo de autores que se inserem em grande parte das edições didáticas desse primeiro período já permite vislumbrar uma representatividade literária - construída por meio desses manuais direcionados às antigas quintas e sextas séries - a qual referencia,

sobretudo, os literatos do movimento dito “modernista” e os autores contemporâneos, além de Monteiro Lobato aparentemente “percebido” enquanto “pré modernista” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007), por possuir “gesto de quem inaugura novos tempos enquanto se está iniciando a uma nova modalidade de expressão literária” (op.cit, p.46).

Tendo chegado a este grupo de autores é que se selecionaram duas das coleções publicadas entre 1976 a 1988, a fim de se analisar, conforme os interesses e os fundamentos da pesquisa, quais e como os seus textos literários eram ofertados à leitura. A opção por se selecionar essas duas coleções em meio àquele grupo de livros consultados deu-se pelo fato de elas concentrarem seis daqueles oito escritores mais referenciados em seu período de publicação, o que consistiu numa alternativa interessante para a constituição de um *corpus*, na medida em que se chegara, assim, a um objeto *representativo* do contexto estudado.

3.1.2 A seleção e apresentação dos textos literários nos manuais (1976 a 1988)

Para a análise da apresentação dos textos literários nos manuais do primeiro período, ou seja, para observar esses textos, à maneira como foram inseridos sobre as páginas dos livros didáticos, elegeram-se, então, as obras *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa*, dos autores Rodrigues, A.N.; Paula, A.A.; Silva, M. T. G. (1976, 1977); e *Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação*, dos autores Kato, M. e Meserani, S.C. (1979), dado que elas apresentam o maior número dos autores literários tomados como representativos nos manuais destinados às quintas e sextas séries.

Diante das duas coleções e, mais diretamente, da literatura que fora selecionada para a composição desses livros, partiu-se para a descrição e análise da apresentação dos textos, com foco para os *dispositivos tipográficos* (CHARTIER, 1996) que foram impressos nesses *suportes* (CHARTIER, 1976, 1996), devido à intervenção que se realizara sobre os textos, não por parte dos autores literários, mas dos autores e editores dos manuais.

Tendo em vista que esses dispositivos impressos nos livros didáticos materializam determinada concepção, ou *representação* (CHARTIER, 1990) acerca dos alunos destinatários dos manuais, bem como da literatura que é apresentada nesses suportes, pretendeu-se verificar, em momento posterior, quais eram ou como se produziram essas representações. E, concebendo-se, ainda, a apresentação do texto literário enquanto um

enunciado, conforme a perspectiva discursiva de Bakhtin, objetivou-se perceber, nessa apresentação e representações construídas, quais os diálogos discursivos (BAKHTIN, 2003) que se estabeleciam entre esse enunciado e os discursos acadêmico, pedagógico e oficial que se voltaram, naquele período, para o ensino de Português.

3.1.3 A padronização em *Tempo de comunicação e em Linguagem: criatividade*

Houve um tempo em que se disse, a propósito de redações escolares, que importava o conteúdo. [...] O outro lado dessa moeda era o preço que se pagava a uma certa teoria da informação: se não houvesse mensagem, não haveria texto. Sirio Possenti (2002, p.106)

As edições didáticas da coleção *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa* reúnem seis daqueles oito autores literários mais referenciados no período de sua publicação, sendo eles Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Fernando Sabino, Monteiro Lobato, Manuel Bandeira e Rubem Braga.

Para além de selecionar esses escritores, os autores e editores desse manual inseriram, na obra, dois textos de cada autor - exceção feita aos cronistas Fernando Sabino, referenciado apenas pelo texto “Em código”; e Rubem Braga, também representado por meio de um único texto, “A outra noite”. Com relação aos demais autores, apresentavam-se, na obra, os textos “No gravador” e “Mocinho”, de Carlos Drummond de Andrade; “Pregão do vendedor de lima” e “O menino azul”, de Cecília Meireles; “O circo” e “O automóvel e a mosca”, de Monteiro Lobato; e “Irene no céu e Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira.

Seguindo-se às primeiras páginas do livro, onde se apresentava, no índice, a relação dos textos e dos autores (sobretudo literários) que o compunham, partiu-se para a observação da apresentação dos textos no interior do manual. Diante das páginas em que se inseriram os textos (e excertos) literários, notou-se que eles atendiam à mesma padronização quanto ao tamanho e formato das letras, bem como ao acréscimo das ilustrações que dividiam, com o texto, o espaço da(s) folha(s) impressa(s).

Assim, com relação à disposição tipográfica dos textos (CHARTIER, 1996), inseriram-se, sempre na parte superior e esquerda da página, o título do texto literário, em caixa alta; e, abaixo, o nome de seu autor, em itálico. E figuraram, geralmente num espaço de proporção igual (ou maior) que o do texto impresso, desenhos coloridos relacionados aos

títulos e aos temas abordados nos textos.

Notou-se, então, que embora se apresentassem, no manual, autores, gêneros e temas diversificados, todos foram inseridos sob uma mesma formatação, a qual era decidida pelos autores e editores do livro didático. Essa formatação, que imprimia aos diferentes textos as mesmas características, acabava por indicar uma representação literária que parecia “desconsiderar” as especificidades de cada gênero (e texto), e apontava para uma determinada concepção dos leitores destinatários dos manuais, supostamente mais familiarizados e, portanto, “necessitados” do auxílio das ilustrações para a leitura e compreensão dos textos. Além disso, o modo com que se apresentou a literatura no manual confere à obra didática uma “uniformidade tipográfica”, na medida em que submete os textos (todos) à mesma forma de apropriação dos autores e editores desse suporte.

Quanto ao livro de 6ª série da coleção *Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação* (1979) também reúne seis dos oito autores literários mais referenciados entre os manuais que se publicaram no mesmo período. São eles Fernando Sabino, Monteiro Lobato, Rubem Braga e Manuel Bandeira, representados, no manual, por meio de seus respectivos textos “Menino”, “Últimas impressões de Emília. Suas ideias sobre pessoas e coisas do sítio de Dona Benta”, “São Cosme e São Damião” e “A onda”. E, ainda, Millôr Fernandes, de cuja obra se extraíram quatro “poeminhas” (“Poeminha com a maior dúvida metafísica”, “Essa cara não me é estranha”, “Poesia de incompreensão infantil” e “Poeminha tentando explicar minha incultura”); e Cecília Meireles, representada pelos textos “Canção da tarde no campo” e “O mosquito escreve”.

Assim como a coleção anterior, também a edição de *Linguagem: criatividade* apresenta os textos de modo padronizado, utilizando-se, no geral, da seguinte tipografia: os títulos são apresentados acima do texto e em caixa alta, os nomes dos autores aparecem sempre em negrito e abaixo do texto, e as indicações das obras literárias de onde os textos foram extraídos são impressas também abaixo da página, junto aos nomes dos autores, e em itálico. Somando-se a esses dispositivos, situam-se sobre as páginas, próximo aos textos literários, as ilustrações coloridas que contribuem para construir a “uniformidade” da obra, bem como representações semelhantes aquelas entrevistas na composição da obra *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa*.

Além da padronização referente aos dispositivos tipográficos que eram utilizados na apresentação dos textos literários, verificou-se que havia, em ambas as coleções didáticas, uma predominância dos gêneros crônica e poesia, em consonância com as produções dos autores que foram selecionados para compor os manuais. Afinal, segundo Galvão (2008,

p.19), a poesia consistiria na “realização máxima do Modernismo”; e, no que se refere à crônica, estaria incluída nas produções dos novos autores que, na década de 1970, adotavam uma perspectiva “realista” nos textos destinados ao público mirim (ZILBERMAN, 2003, p. 195).

Tendo em vista o modo distinto com que se constroem esses textos, de acordo com as características dos gêneros em que se inserem, e, por outro lado, o padrão com que se apresentava a literatura nos manuais, optou-se por desenvolver a análise agrupando-os conforme o gênero, a fim de se verificar, mais detidamente, quais as características e quais os modos de leitura projetados para um e outro gênero nos manuais.

3.1.4 A apresentação do gênero crônica nos livros didáticos *Tempo de comunicação e Linguagem: criatividade*

Entre os textos que foram selecionados para integrar a composição dos livros didáticos analisados na pesquisa, encontram-se as crônicas (já mencionadas) “No gravador”, de Carlos Drummond de Andrade; “Menino” e “Em código”, ambas de Fernando Sabino; e “São Cosme e São Damião” e “A outra noite”, estas duas do escritor Rubem Braga. Diante da apresentação dessas crônicas, procurou-se atentar aos dispositivos tipográficos inseridos nos manuais, com o intuito de se entrever, por meio desses recursos, as representações acerca dos textos e de seus alunos destinatários.

No processo da análise, verificou-se que as ilustrações inseridas nos livros estabeleciam diferentes relações com os textos que acompanhavam, ora remetendo ao assunto principal e ora referenciando elementos periféricos das narrativas. Por vezes, essas imagens pareciam antecipar o desfecho das narrativas, outras aparentavam menos contribuir com a compreensão do conteúdo (ainda que fosse esse o intuito) que com a importância conferida ao escritor, como é o caso da ilustração que acompanha a crônica de Carlos Drummond de Andrade, em sua apresentação no livro didático *Tempo de comunicação*.

O texto “No gravador”, de Carlos Drummond de Andrade, é apresentado ao longo de quatro páginas na obra e gira em torno da entrevista que um aluno realiza com o autor do texto em questão, a pedido de sua professora a qual lhe orienta a perguntar se o escritor “se sente realizado”. A crônica, embora disponha, na primeira lauda (p. 24 do manual), de todo o espaço da folha, passa a concorrer, nas páginas seguintes, com uma fotografia, em preto e

branco, do escritor Carlos Drummond de Andrade que ocupa mais da metade da página impressa.

Nas páginas seguintes, situam-se, primeiramente, a figura colorida de um sujeito pronto a apertar a tecla do gravador e, depois, a imagem deste objeto (o gravador) junto às indicações das funções que ele possui, sendo essas indicações produzidas por linhas que apontam, de um lado, para partes do gravador e, de outro, para ‘símbolos’ que representariam suas funções. Assim, tem-se, por exemplo, uma linha reta que liga a primeira tecla do gravador ao desenho da palma de uma mão aberta, indicando, neste gesto, a função “PEQUENA PAUSA”, conforme se escreve abaixo do desenho.

Embora acompanhem o mesmo texto (“No gravador”), as ilustrações situadas nas terceira e quarta páginas onde se distribuem os excertos não parecem dialogar com a primeira imagem, da fotografia do autor. Isto porque, além de elas se situarem distantes da primeira imagem – sendo necessário virar a página para visualizá-las –, apresentam formato e cores distintas, já que constituídas por desenhos coloridos, e ainda abordam (apenas) o objeto que dá título ao texto, parecendo ‘sinalizar’ ao leitor que o texto a ser lido terá como foco o gravador, e não o escritor Carlos Drummond de Andrade.

A ilustração do escritor, situada à segunda página, por diferir, na referência e no formato, das imagens posteriores, (e, inclusive, do título que é atribuído ao texto literário), a princípio, parece não dialogar com o conteúdo abordado na narrativa, mas sim querer “representar” a *importância* do escritor que é referenciado, por meio do texto e da fotografia, já nas primeiras páginas do livro didático.

A fotografia de Carlos Drummond de Andrade, por mostrar-se “mais real” que as ilustrações, ou seja, por estabelecer uma relação “mais direta” entre ela (a foto) e aquilo que representa (ou referencia) e por se relacionar ao nome do autor que aparece em *itálico* logo abaixo do título do texto, parece inserir-se com o intuito de *apresentar* ao leitor não apenas o rosto, mas a *relevância* do escritor e, portanto, a necessidade de se conhecer o seu texto o qual fora escolhido e apresentado no manual.

Somente com a leitura da crônica é que a fotografia do autor, além de demonstrar sua importância em meio aos escritores literários, pode dialogar com o texto que acompanha, já que, quando relacionada ao conteúdo da narrativa e quando *em conjunto* com as demais ilustrações coloridas (e apenas deste modo) é que a fotografia, assim como as demais imagens, deixam de remeter a elementos isolados (o escritor *ou* o objeto “gravador”) para se referir ao episódio central do texto, o qual se desenvolve a partir da entrevista do escritor Carlos Drummond de Andrade que é concedida a um aluno e registrada “no gravador”.

Abaixo, as referidas páginas do livro *Tempo e Comunicação*:

Figuras 1 a 4: texto “No gravador”, de Carlos Drummond de Andrade

Os dispositivos e, principalmente, as imagens utilizadas para se apresentar a crônica “No gravador” parecem indicar determinadas preocupações por parte dos autores e editores do livro didático, que não (somente) aquela de introduzir e de auxiliar no entendimento do *assunto* do texto. Uma dessas preocupações diria respeito à necessidade de se legitimar o texto e, portanto, a seleção que fora realizada pelos elaboradores do manual. Isto porque, ao destacar a figura do escritor, diferenciando-a quanto ao modo padrão com que se inserem imagens no livro, os seus autores e editores chamariam a atenção não só dos alunos, mas (num momento anterior), também dos professores que, reconhecendo a fotografia do autor, desconfiariam da importância da obra e da necessidade de se destiná-la aos alunos das quintas e sextas séries do antigo fundamental.

Outro motivo que teria levado os autores e editores do manual a utilizarem esses dispositivos estaria relacionado ao que observa Chartier (1996, pp.102-9) ao analisar os livros da Biblioteca Azul. As imagens e, em especial, os desenhos coloridos que se inseriam nas últimas páginas em que se apresentavam os excertos, tratar-se-iam de artifícios utilizados pelos elaboradores do manual para fisgar o leitor e, uma vez que as imagens se relacionavam ao título, poderia (quem sabe) convencê-los do prazer (e da importância) de se ler a crônica.

Se as ilustrações que acompanhavam a crônica de Carlos Drummond de Andrade auxiliavam na compreensão do conteúdo apenas quando lidas em conjunto, a imagem (única) que se inseria próximo ao texto “Menino”, de Fernando Sabino, não apenas se referia ao assunto da crônica, como parecia incitar a curiosidade e instigar à leitura, consistindo num diferente método de se valorizar o texto.

O texto de Fernando Sabino é apresentado em uma única página da obra *Linguagem: criatividade* e dispõe, à esquerda, da imagem de um “menino” sendo apontado por várias mãos (e dedos). Esta imagem, por mostrar-se “incompleta”, ao passo que não revela a pessoa nem mesmo os motivos de se apontar(em) para a criança, parece instigar o leitor a iniciar a leitura do texto (o qual é inteiramente construído a partir de uma série de falas, supostamente dirigidas de mãe pra filho: “Menino, venha pra dentro, olhe o sereno. Vá lavar essa mão. Já escovou os dentes? Tome a benção a seu pai. Já pra cama! (...)”), conferindo-lhe o dever (e a autonomia) de buscar, por meio da crônica, a resposta à ilustração.

Figura 5: “Menino”, de Fernando Sabino
(Livro *Linguagem: criatividade*)

Outro exemplo de relação entre as ilustrações e os textos observou-se na apresentação da crônica “São Cosme e São Damião”, também inserida em uma única página do livro *Linguagem: criatividade*. À esquerda da crônica de Rubem Braga insere-se uma imagem de ambos os santos, no formato de arte gráfica. Esta imagem não aparenta legitimar o autor, mas bem dialoga com o que se apresenta na crônica, afinal, por assemelhar-se àqueles “santinhos” impressos e distribuídos, por exemplo, nas igrejas católicas, é como se ela contivesse, no verso, o próprio texto de Rubem Braga que se constitui, quase inteiramente, por uma espécie de oração dirigida aos santos, em pedido de proteção aos meninos do Brasil.

Quanto ao leitor pressuposto deste texto, parece haver, por meio da ilustração, não apenas o intuito de *atrair* o leitor e de auxiliá-lo no entendimento do assunto da crônica, mas de partilhar com ele uma religiosidade, por meio da ilustração e da oração que é dirigida também a ele, “menino do Brasil”. Na sequência, observe-se a figura:

Figura 6: “São Cosme e São Damião”, de Rubem Braga
(Livro *Linguagem: criatividade*)

No caso das imagens que acompanham o texto “Em código”, também do cronista Sabino, elas não apenas dialogam com o *tema* da crônica, como evidenciam o mistério que fora construído pelo autor ao longo da narrativa, acabando por “desfazer” o seu trabalho, diferentemente do que proporcionara a obra *Linguagem: criatividade* ao apresentar o texto “Menino”.

A crônica “Em código”, inserida no manual *Tempo de comunicação*, desenvolve-se a partir de frases aparentemente sem nexo que são ditadas ao narrador em um recado (de seu irmão) que lhe é transmitido por telefone. Somente após anotar o recado e concluir a conversa — isso já no desfecho da estória — é que ele (o narrador) rememora um pedido que lhe haviam feito tempos atrás, de escrever uma crônica com os lemas de caminhoneiros. O texto é apresentado em duas páginas do livro didático e aparece, à primeira lauda, sem o acréscimo das ilustrações. Estas se inserem a partir da segunda folha e chegam, depois, a ocuparem, sozinhas, uma terceira página onde fazem ainda referência ao texto de Fernando Sabino.

Supondo que o leitor passeasse pelas páginas, antes mesmo de iniciar a leitura do texto escrito, ele, muito provavelmente, teria desvendado o mistério que o autor procurara instaurar ao longo da narrativa. Isto porque, enquanto o texto se constrói a partir das frases que são ditadas para o narrador e que se demonstram, inicialmente, sem nenhum sentido; as ilustrações situadas próximo ao texto de Sabino apresentam os lemas dos para-choques de caminhoneiros que, por se referirem ao contexto de onde se extraíram aquelas frases, acabam por evidenciar o conteúdo que fora deixado em suspense (ou “em código”) no transcorrer da narrativa. Observe-se a apresentação deste texto nas figuras 8, 9 e 10 que estão abaixo:

Figuras 7 a 10: Páginas do livro *Tempo de comunicação*

Verifica-se, assim, que as ilustrações que acompanham o texto de Fernando Sabino, diversamente daquelas que se inserem junto ao texto “Menino” (e, mesmo, “No gravador”) não reverenciam a “imagem” ou o texto do escritor e, ao contrário, até desconstroem o seu trabalho, ao passo que declararam ao leitor o que só se objetivara revelar no desfecho da narrativa.

Entre as crônicas que se apresentavam nas duas obras didáticas que foram selecionadas para compor o material de análise da presente pesquisa, a única que não dispunha de ilustrações e que, portanto, fugia, em parte, ao padrão com que se apresentavam os textos, é “A outra noite”, também do cronista Rubem Braga. Este texto encontra-se inserido na obra *Tempo de comunicação* e é apresentado em apenas uma página do livro, em que ocupa aproximadamente a metade do espaço. Terá sido este o motivo de não se recorrer às ilustrações, uma vez que, sendo o texto curto, não haveria a necessidade de auxiliar os leitores quanto ao assunto abordado na crônica?

No que se refere à estória, o narrador discorre sobre a conversa que tivera com um amigo e, depois, com o taxista que o conduzia até sua casa, na volta de uma viagem a São Paulo. A conversa girara em torno da outra noite, enluarada, que, segundo o narrador, existia para além daquela “noite preta e enlameçada” na qual ele retornava à Copacabana.

Figura 11: “A outra noite”, de Rubem Braga
(Livro *Tempo de comunicação*)

Tendo observado os modos de apresentação das crônicas, as quais, na maioria, atendiam à padronização dos livros didáticos quanto aos dispositivos tipográficos, atentou-se às ilustrações que, além de (supostamente) atrair e auxiliar o leitor quanto à compreensão do texto, estabeleciam diferentes relações com os textos que acompanhavam. Essas ilustrações ora pareciam legitimar o autor e o texto; ora desconstruíam o trabalho do escritor; mas sempre remetiam aos *assuntos* ou às *personagens* incluídas nas narrativas; e indicavam, além disso, determinadas representações acerca dos textos apropriados e, ainda, dos leitores aos quais esses textos se dirigiam.

Ocorre que, ao remeter aos *conteúdos* ou *personagens* dos textos, as imagens não proporcionavam perceber a *forma* com que se construíam as crônicas. Se no caso da poesia, outro gênero privilegiado nos manuais, é justamente o aspecto da forma e recursos que a compõe (rimas e figuras de linguagem) que contribui para a construção do sentido, como se estabeleceria, então, a relação entre as ilustrações e esses outros textos? Com o intuito de se

perceber também essas relações, prosseguiu-se a análise, tendo em vista os modos de apresentação das *poesias* nos manuais.

3.1.5 A apresentação do gênero poesia nos livros didáticos *Tempo de comunicação e Linguagem: criatividade*

As poesias inseridas nos livros didáticos que constituem o *corpus* da pesquisa são “Pregão do vendedor de lima”, “O menino azul”, “Canção da tarde no campo” e o “O mosquito escreve”, de Cecília Meireles; “Irene no céu”; “Na rua do sabão” e “A onda”, de Manuel Bandeira; e, ainda, a poesia concreta e os “poeminhas” de Millôr Fernandes: “Poeminha com a maior dúvida metafísica”, “Essa cara não me é estranha”, “Poesia de incompreensão infantil” e “Poeminha tentando explicar minha incultura” os quais aparecem reunidos em uma mesma página, no manual.

De modo geral, por se constituírem de textos escritos em versos e, portanto, não ocuparem toda a largura (ou mesmo comprimento) da página, os poemas parecem propiciar a intervenção editorial por parte dos elaboradores dos manuais os quais acrescem ilustrações coloridas ao longo das “margens” que são oferecidas por esses textos quando inseridos sobre as folhas desses suportes.

Também neste caso da apresentação das poesias, observou-se que as ilustrações relacionavam-se a *assuntos* centrais ou periféricos dos textos; e que havia poemas os quais não dispunham do acréscimo de imagens. Exemplos daquele primeiro tipo de relação, em que as imagens referenciavam o tema central do texto, podem ser verificados na apresentação dos textos “Pregão do vendedor de lima” e “O menino azul”, ambos extraídos das obras de Cecília Meireles e inseridos no livro *Tempo de comunicação*.

No caso do primeiro poema, encontra-se, sobre a página, a figura de parte de uma carroça, transportando (supostamente) laranjas. Considerando-se o título e os versos do poema (“Lima rima pela rama / Lima rima pelo aroma / O rumo é que leva o remo / O remo é que leva a rima / O ramo é que leva o aroma / Porém o aroma é da lima (...))”, a ilustração parece fazer referência à carroça do vendedor ambulante de “limas” que segue seu “rumo”, distribuindo os versos e também o “aroma”. Ocorre que, ao inserir ilustrações que aparentam resgatar o conteúdo desses textos, semelhantemente às relações que se estabeleciam entre as imagens e as crônicas, os autores e editores dos manuais parecem desinteressar-se pela *forma*

com que estes se constroem, oferecendo aos leitores apenas as chaves com relação ao *assunto*, e não às especificidades do gênero poesia.

Figura 12: “Pregão do vendedor de lima”, Cecília Meireles
(Livro *Tempo de comunicação*)

De modo similar, apresenta-se o poema “O menino azul”, também de Cecília Meireles. Este texto, conforme inserido no mesmo manual, dispõe, além das figuras coloridas, de um espaçamento grande entre as estrofes, na primeira página; e de uma mudança na maneira de se estruturar o poema, à segunda lauda, já que as estrofes antes apresentadas uma *abaixo* da outra, aparecem, desta vez, uma *ao lado* da outra.

O texto assim distribuído no livro parece contribuir, primeiramente, para a inserção das três imagens de um burro as quais se situam, cada uma, à direita de uma estrofe; e, em seguida, para a apresentação do rosto de um *menino azul* junto ao animal e em meio às flores, numa ilustração que preenche a maior parte da segunda página.

Com relação às imagens dos burrinhos que se encontram na primeira parte do poema, elas se aproximam – novamente – do *conteúdo* abordado nas estrofes que acompanham, as quais se iniciam com os versos “O menino quer um burrinho para passear (...)”, “O menino quer um burrinho que saiba dizer / o nome dos rios, / das montanhas, das flores (...)” e “O menino quer um burrinho que saiba inventar / histórias bonitas (...)”. Assim, ao lado de cada

estrofe, aparece o desenho de um burrinho, ora sozinho; ora junto a uma flor que é inserida numa espécie de balão, simulando o pensamento do animal; ora direcionado ao rosto do menino, como se estivesse lhe contando as histórias. Quanto à última ilustração, d’“o menino azul” junto ao animal (burro) e às flores, ela parece retomar o que se diz no título e ao longo do poema e, sobretudo, o que se encontra expresso na penúltima estrofe (“e os dois sairão pelo mundo que é como um jardim / apenas mais largo / e talvez mais comprido / e que não tenha fim.”), indicando ao leitor, por partes, os *assuntos* abordados no poema.

Figura 13: “O menino azul”, Cecília Meireles
(Livro *Tempo de comunicação*)

Percebe-se na apresentação deste segundo texto de Cecília Meireles que a relação entre as imagens e os textos continua a se fazer pelo viés do *conteúdo*, modificando-se inclusive a *forma* do texto mediante a “necessidade” de se inserir as ilustrações coloridas sobre as páginas. Esse “manuseio” do poema parece atestar aquele “desinteresse” dos autores e editores do manual pelo modo como se constroem os diferentes textos os quais têm sua forma sacrificada em virtude das imagens que são apresentadas ao leitor sobre a mesma página.

Ainda como exemplos dessa relação entre as ilustrações e o conteúdo principal dos textos, citam-se as apresentações dos poemas “O mosquito escreve”, também de Cecília

Meireles; “Irene no céu”, de Manuel Bandeira; e “Poeminha com a maior dúvida metafísica” e “Essa cara não me é estranha”, estes últimos de Millôr Fernandes.

Figura 14: “Irene do Céu”, de Manuel Bandeira
(Livro *Tempo de comunicação*)

Figura 15: “O mosquito que escreve”, de Cecília Meireles
(Livro *Linguagem: criatividade*)

Figura 16: “Poeminha com a maior dúvida metafísica” e “Essa cara não me é estranha”,
de Millôr Fernandes (*Livro Linguagem: criatividade*)

Próximo ao texto de Cecília Meireles, inserido na obra *Linguagem: criatividade*, acrescenta-se uma ilustração que retoma o título e, inclusive, o que é narrado em mais da metade do texto, similarmente ao que ocorre na apresentação do poema de Manuel Bandeira, o qual fora apresentado na obra *Tempo de comunicação*. A imagem que se insere junto àquele texto apresenta um mosquito que acabara de escrever, com seu “rastro”, a palavra que o identifica, referenciando, assim, por meio da ilustração, o assunto que se diz ao longo do poema (“O mosquito pernilongo trança as pernas / Faz um M, / depois, treme, treme, treme, / Faz um O bastante oblongo (...”). Esse texto, a considerar o conteúdo e a abordagem do poema (trata-se de um mosquito que, aos poucos, consegue escrever o seu nome), sugere um destinatário o qual é logo explicitado em um dos versos do poema (“(...) escrever cansa, / não é *criança?*”, grifo meu).

Quanto ao texto de Manuel Bandeira, em que o eu-lírico apresenta as boas qualidades de Irene e imagina sua (suposta) chegada ao céu, é apresentado em apenas uma página do manual e divide o espaço com a ilustração de uma mulher negra, com aparentes asas e auréolas coloridas que tem, à frente, um desenho semelhante ao símbolo de uma chave (representaria esta ilustração a “chave do céu”, já que Irene, para entrar, “não precisaria pedir licença”?). As supostas asas e auréolas, bem como as ondulações azuis que aparecem ao fundo, na imagem, sugerem ao leitor a identificação da personagem com Irene, de quem se trata já no título do poema (“Irene no céu”). Ao prosseguir a leitura do texto, o leitor tem confirmada esta relação, já que se apresentam, ao longo dos versos, as características de Irene, assim como o lugar em que se encontraria a personagem.

Os “poeminhas” de Millôr Fernandes se assemelham aos poemas piadas e se constituem, cada um deles, de uma única estrofe, estando todos apresentados numa mesma página da obra *Linguagem: criatividade*. Próximo aos poemas, na parte superior e direita da folha, situa-se uma ilustração com diferentes rostos que retoma, novamente, o assunto dos dois primeiros “poeminhas” (“Poeminha com a maior dúvida metafísica” e “Essa cara não me é estranha”) os quais abordam, cada um ao seu modo, as diferenças e semelhanças nas “caras”.

Diferentemente dessas apresentações, em que as ilustrações fazem referência aos assuntos principais dos poemas, o texto “Canção da tarde no campo”, também da poetisa Cecília Meireles, é acompanhado por uma imagem que retoma apenas o que se diz na última estrofe. Este texto, apresentado na obra *Linguagem: criatividade*, é o único no manual que parece tratar de um assunto não voltado, explicitamente, ao público infantil, por consistir numa espécie de introspecção do eu-lírico e por abordar a temática da solidão. O texto situa-

se num quadrado que é margeado pela ilustração de um azul escuro repleto de estrelas azuis e amarelas que parecem se relacionar à segunda parte do poema e, mais diretamente, à última estrofe (“Eu ando sozinha / ao longo da noite. / Mas a estrela é minha.”), apresentando, assim, uma relação periférica com o que se apresenta no texto.

Figura 17: “Canção da tarde no campo”, de Cecília Meireles
(Livro *Linguagem: criatividade*)

Há, ainda, no conjunto dessas poesias, os textos que foram apresentados nos manuais sem o acréscimo das ilustrações. São exemplos a poesia concreta de Millôr Fernandes e os poemas “Na rua do sabão” e a “A onda”, de Manuel Bandeira.

O texto “Na rua do sabão”, inserido na obra *Tempo de comunicação*, tem início com os versos de uma cantiga popular e, diferentemente da maioria dos textos, é apresentado em duas páginas do livro didático sem o acréscimo de ilustrações, mas apenas sobreposto a um quadro azul. Em se tratando de sua disposição no manual, e admitindo-se que as imagens tenham sido inseridas, nesses suportes, com o intuito de atrair e, mesmo, de auxiliar o leitor a compreender o conteúdo abordado nos textos, pode-se supor que, por apresentar-se, inicialmente, em forma de cantiga (“Cai cai balão / Cai cai balão”), o poema de Manuel Bandeira atrairia, por si mesmo, o público-leitor, já que constituído de outro recurso igualmente familiar às “crianças” o qual dispensaria, portanto, o uso de ilustrações.

Quanto ao texto “A onda”, do mesmo autor, aparece sozinho (ou seja, também sem ilustrações) ao meio de uma das páginas que compõem o livro *Linguagem: criatividade*. Não há, neste caso, um quadro colorido e nem mesmo o recurso a cantigas, como no caso do poema “Na rua do sabão”. Entretanto, o que parece justificar a dispensa da ilustração é a extensão do poema que, por ser breve, não cansaria o leitor diante da página, e, ainda, o recurso às aliterações que, ao proporcionar uma espécie de brincadeira sonora (“A onda anda / aonde anda / a onda?”), acabaria por consistir num outro “artifício” para se conquistar o leitor.

Figura 18: “Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira
(Livro *Tempo de comunicação*)

Figura 19: “A onda”, de Manuel Bandeira
(Livro *Linguagem: criatividade*)

Efeito semelhante decorre da leitura da poesia concreta de Millôr Fernandes, apresentada na mesma obra didática (*Linguagem: criatividade*). Tal poesia, justamente em função das características desse gênero, parece desobrigar-se do acréscimo de ilustrações, ao distribuir-se pela folha impressa, sugerindo, ela mesma, diferentes imagens, como da ave e das montanhas que se “anexam” às palavras que a constituem.

Figura 20: “Poesia Concreta”, Millôr Fernandes
(Livro *Linguagem: criatividade*)

A análise da apresentação dos poemas em ambas as coleções permitiu chegar, em alguns casos, a dados semelhantes àqueles a que se chegaram mediante a observação dos modos de apresentação das crônicas. Verificou-se, com exceção dos textos “Na rua do sabão” e “A onda”, de Manuel Bandeira, e da poesia concreta de Millôr Fernandes, que os poemas também seguiam a padronização dos livros didáticos e as imagens coloridas remetiam, novamente, ao *conteúdo* que era apresentado nos textos, ainda que em diferentes proporções,

visto que ora referenciavam elementos centrais e ora retomavam elementos periféricos dos textos.

No que diz respeito às apresentações dos poemas anteriormente mencionados, de Manuel Bandeira e de Millôr Fernandes, uma vez que não houve o acréscimo de ilustrações, pode-se supor que, especificamente nesses casos, a *forma* se teria sobreposto ao *conteúdo* por favorecer, ela mesma, o “ritmo” e o “ludismo” que permitiriam organizar as sensações e condutas dos alunos (cf. BORDINI, 2009, p.142) e, com isso, auxiliar-lhes na leitura e entendimento do texto.

Quanto às demais apresentações, ao se utilizarem de dispositivos similares para inserir os diferentes gêneros nos manuais, pressupondo um determinado destinatário, os autores e editores desses livros acabavam por demonstrar um “menosprezo” às características que, originalmente, os constituem (um e outro gênero) e, por atribuir-lhes uma única importância, aquela condizente ao conteúdo (supostamente) expresso por seu autor.

Embora os gêneros predominantes nas obras analisadas fossem as crônicas e as poesias, havia a inserção de outros textos na composição dos manuais. Esses textos caracterizavam-se, sobretudo, pela presença da narrativa e os modos com que eram apresentados nos manuais se encontram descritos a seguir.

3.1.6 Outros gêneros presentes nos manuais de *Tempo de comunicação e Linguagem: criatividade*

Além das crônicas e das poesias, selecionaram-se algumas narrativas para a composição dos livros analisados. Por vezes, não se referenciavam, nos manuais, o gênero literário dos textos escolhidos, não se podendo afirmar, nesses casos, tratarem-se de excertos de contos, novelas ou romances. É o caso do texto (ou excerto) “Mocinho”, de Carlos Drummond de Andrade.

Este texto (ou excerto) é apresentado, no livro *Tempo de comunicação*, inicialmente, sem nenhuma ilustração que o acompanhe. No entanto, ao virar a página, o leitor se depara com a imagem colorida de um personagem (herói) a cavalo que ocupa quase toda a folha, deixando ao texto literário apenas o espaço da página seguinte, na qual se insere outra ilustração, desta vez de um cavaleiro em pé, fumando seu cigarro.

Figura 21: “Mocinho”, Carlos Drummond de Andrade
(Livro *Tempo de comunicação*)

As imagens que acompanham esses textos de Carlos Drummond de Andrade e de Monteiro Lobato dialogam, assim como nos casos anteriores, com o *assunto* que é abordado nos textos. Entretanto, analogamente à ilustração que acompanha o poema “Canção da tarde no campo”, de Cecília Meireles, o que se referencia nessas imagens (e nos títulos) não corresponde ao assunto central do texto escrito, consistindo, deste modo, em elementos periféricos quando se tem em vista os conteúdos e os questionamentos que emergem nas narrativas.

Em se tratando das apresentações dos textos “O circo” e o “Automóvel e a mosca”, inseridos em *Tempo de comunicação*, dispõem de ilustrações que, diferentemente dos casos anteriores, coincidem, em muito, com o que é narrado nestes outros textos de Lobato. Quanto ao texto “O circo”, aparece junto à ilustração (maior) de duas crianças (Pedrinho cavando buracos e Emília “pensando” num tatu, conforme demonstra o balão), na primeira página, e, depois, passa a dispor do espaço integral da folha, na página seguinte. Desta forma, o leitor visualiza, primeiramente, uma imagem que dialoga com o que se apresenta já no início do texto escrito o qual narra Pedrinho cavando buracos para a construção de um circo e Emília lhe sugerindo a utilização de um tatu (o qual é representado, na imagem, dentro do balão).

Ao virar essa primeira página em que se inicia o texto, o leitor tem acesso apenas à narrativa que preenche sozinha o espaço da segunda folha impressa. Diante de tal disposição, pode-se supor que a ilustração inserida já no início da narrativa, uma vez que atraísse a atenção do leitor, convidando-o a ingressar na leitura do texto, pudesse desaparecer das páginas seguintes, nas quais se ofertaria apenas a continuidade e o desfecho do enredo, hipoteticamente já “desejados” pelo leitor.

Outro texto de Lobato, “O automóvel e a mosca”, assim como o poema de Manuel Bandeira, “Irene no céu”, concorrem, em inferioridade, com as ilustrações depositadas sobre a mesma página, na medida em que se apresentam, junto a esses textos, desenhos que ocupam espaços maiores que aqueles concedidos ao texto escrito.

Desse modo, inserem-se, na primeira página e abaixo deste texto de Lobato, dois bois desencalhando um automóvel, o que ocorre também na estória (a narrativa tem início com um automóvel que encalha no caminho e com a sugestão, apresentada em uma das falas das personagens, de se buscar bois na vizinhança para “arrancá-lo à força viva”); e, na página seguinte, uma mosca limpando o suor, a qual, personificada como nas fábulas, ou nas estórias em quadrinhos, ilustra o desfecho e ainda o humor que é provocado em sua fala, ao final da narrativa (“A mosca aparece. (...) E toda aflita, começa: - voa daqui, pousa dali, zumbe a

orelha de um [...]. O carro, afinal, saiu do atoleiro: - Uf! Que trabalhão me deu!... – disse a mosquinha, enxugando o suor da testa.”).

Abaixo, as referidas páginas do livro *Tempo de comunicação*:

Figura 23: “O automóvel e a mosca”, de Monteiro Lobato

Figura 24: “O circo”, de Monteiro Lobato

Diante das narrativas que foram apresentadas nos livros analisados, observou-se que, além de atender ao padrão tipográfico das coleções, dispunham, também esses gêneros, de ilustrações que se aproximavam dos *conteúdos* abordados nos textos, sendo que as imagens, de forma análoga aos dados anteriores, às vezes retomavam o tema central, outras apresentavam elementos periféricos das histórias.

Reunidos os dados resultantes da observação dos modos com que se apresentaram as crônicas, as poesias e as narrativas nos manuais didáticos, formularam-se algumas considerações referentes aos dispositivos tipográficos, às representações construídas acerca da literatura e do público leitor, bem como aos diálogos instaurados entre tais representações e os discursos circulantes no contexto em que se publicaram esses manuais. É o que será apresentado a seguir.

3.1.7 Os dispositivos tipográficos e as representações construídas na apresentação da literatura nos manuais (1976 a 1988)

No decorrer da análise das duas obras didáticas que se elegeram diante do primeiro grupo de manuais, pelo fato de abrangerem seis dos oito autores literários mais referenciados em seu período de publicação, verificou-se que, independentemente dos gêneros literários selecionados, existiam alguns aspectos recorrentes com relação à apresentação dos textos literários sobre suas páginas.

Entre esses aspectos, ou *dispositivos*, para se utilizar da denominação de Chartier (1996), observou-se uma padronização quanto à tipografia empregada na apresentação dos títulos e dos nomes dos autores, sendo que aqueles apareciam sempre acima dos textos e em caixa alta, em ambas as coleções analisadas; enquanto estes eram apresentados sempre em itálico, na primeira obra; e sempre em negrito, na segunda coleção. Além disso, observou-se que os textos apresentados nesses *suportes* eram, de um modo geral, acrescidos de ilustrações as quais preenchiam boa parte do espaço reservado à apresentação dos textos e as quais pareciam também responder a um padrão instituído pelos autores e editores dos livros didáticos, já que as imagens apresentavam formatos e cores semelhantes ao longo das obras.

O emprego de um mesmo padrão tipográfico na apresentação de todos os textos que se inseriam nos manuais parecia conferir-lhes certa “unidade” (conforme se denominam as divisões dos manuais) e parecia, além disso, reuni-los sob uma mesma perspectiva autoral,

aquela dos elaboradores desses suportes. Sendo assim, a autoria dos “produtores” dos livros didáticos se sobrepunha, inclusive, à dos autores dos textos literários, uma vez que aqueles acresciam aos textos de que se apropriavam títulos, formatos e cores que correspondiam mais às suas necessidades que às aquelas que se poderiam atribuir aos textos literários em função de suas próprias características.

Um aspecto que contribui para essa consideração referente à autoria dos textos literários nos livros didáticos é o fato de não se apresentarem, junto a esses textos, a referência completa do original de onde os mesmos foram extraídos, o que parece demonstrar o intuito, por parte dos autores e editores dos livros, de se excluir de seus suportes aquilo que representaria vozes estranhas aos modos de organização dos manuais.

Os textos assim selecionados e dispostos nas páginas a partir de uma forma determinada pelos autores e editores dos livros didáticos confeririam à obra e, portanto, a esses textos, um caráter coerente, conclusivo. Essa *conclusibilidade* remete à teoria de Bakhtin (2003, p. 281), para quem:

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (...) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida pelo autor.

Ou seja, ao tornar-se objeto do qual se apropriam os elaboradores dos manuais e ao se inserir no livro didático conforme os padrões por eles estabelecidos, o texto literário adquire outra significação, na medida em que é “manuseado” a partir de padrões e “pretextos” os quais o englobam e o caracterizam em função dos preceitos de organização da obra didática. Trata-se de uma nova composição e de um novo “tema”, conforme propõe Bakhtin (1979, pp.114-5), ou seja, de um novo sentido que é conferido ao texto literário no processo de sua inserção no manual, em função do novo suporte em que se situa, da nova forma que adquire e dos novos destinatários aos quais se dirige.

Ainda com relação à padronização dos manuais, porém com foco para as ilustrações que se inseriam nesses suportes, afirmou-se que elas estabeleciam diferentes relações com os *conteúdos* apresentados nos textos que acompanhavam. Essas imagens ora pareciam querer legitimar o autor e o texto, não contribuindo, em muito, com a compreensão do sentido apresentado na crônica, como é o caso das ilustrações junto ao texto “No gravador”, de Carlos Drummond de Andrade; ora proporcionavam um efeito diverso, na medida em que, ao desmistificar o conteúdo suspenso na narrativa, acabam por desconstruir o trabalho pretendido

pelo autor – trata-se dos “lemas de caminhoneiros” que se inseriram próximo à crônica de Fernando Sabino.

Por vezes, as ilustrações apresentavam elementos periféricos com relação ao que se abordavam nos poemas e nas narrativas, como as estrelas que margeavam o texto “Canção da tarde no campo”, de Cecília Meireles, e o “herói” que se apresentava junto aos excertos de “Mocinho”, também de Carlos Drummond de Andrade. E havia, ainda, aquelas que incitavam a curiosidade, na medida em que se mostravam “incompletas” e necessitavam ser “preenchidas” pelo conteúdo da narrativa, chamando, assim, à leitura do texto – é o caso da ilustração que acompanha a crônica “Menino”, de Fernando Sabino.

Diante do que foi observado na apresentação dos textos literários nas duas obras analisadas, verificou-se que a inserção dessas imagens, relacionadas aos conteúdos e personagens incluídos nas narrativas, nem sempre favorecia na compreensão dos textos. Além disso, ao se privilegiar o *conteúdo* dos diferentes textos selecionados para compor o manual, os autores e editores dos manuais deixaram de lado a *forma*, parecendo ignorar as especificidades das construções dos textos selecionados e, inclusive, a participação desses elementos (formais) para a construção dos sentidos.

Deste modo, o propósito de se colorir as páginas dos livros didáticos parece responder menos a uma preocupação com os gêneros literários (e com o que – supostamente – pretendia o seu autor) que a uma concepção acerca dos leitores a quem se dirigiam os manuais. Afinal, foi com base no público a quem destinavam os seus livros que os autores e editores selecionaram e apresentaram *de determinada forma* esses textos em suas obras.

As imagens que foram inseridas ao longo das páginas dos livros parecem, assim, atender a uma *representação* de leitores os quais (supostamente) estariam familiarizados com as ilustrações – e, poder-se-ia dizer, mais com as ilustrações do que com os textos literários, considerando-se que o tamanho delas era, muitas vezes, maior que o espaço preenchido pela narrativa (ou poesia) na mesma página. Deste modo, a configuração que se atribuía às páginas dos manuais parecia atender aos pressupostos gostos e (in)capacidades dos leitores, ao passo que permitiria (novamente) “fiscá-los” a partir dos dispositivos que, supostamente, os atrairiam (as ilustrações) e, uma vez tendo “fiscado” os leitores, os convidariam à leitura a qual poderia não se realizar sem a intervenção das imagens.

Esse papel conferido às ilustrações parece explicar as relações, acima mencionadas, entre essas e os textos que acompanhavam nos manuais, afinal, além de *atrair* o leitor, elas pareciam consistir em “uma estratégia da facilitação e da simplificação” (CHARTIER, 1996, p.102), na medida em que objetivavam orientar os leitores quanto aos *conteúdos* abordados

nos textos. Tendo em vista essas estratégias, as ilustrações parecem adquirir funções similares àquelas com que se utilizaram as imagens no contexto longínquo da Contrarreforma, já que, em se tratando dos livros didáticos analisados, elas buscavam também servir aos fins didáticos e *conquistadores* (CHARTIER, 1976, cf.pp.109-10, grifo meu), ao intentar agradar os leitores e auxiliá-los na compreensão dos textos.

Ocorre que, com o intuito de auxiliar na compreensão dos textos, as ilustrações proporcionam, às vezes, um efeito diverso. É o caso das imagens que acompanhavam a crônica “No gravador”, de Carlos Drummond de Andrade, as quais, quando observadas isoladamente (e, portanto, sem relação com o texto e com as demais ilustrações que se inseriam em páginas diferentes), ofereciam uma ideia distorcida do que se apresentava ao longo texto.

Ainda sobre as ilustrações que se inseriam nas páginas dos livros didáticos e a representação dos leitores, observou-se que as imagens remetiam, por vezes, à infância (ou ao jovem), e o mesmo ocorria com os conteúdos apresentados nos textos que elas acompanhavam. Assim, apresentavam-se, junto aos textos *infantis* de Cecília Meireles e de Monteiro Lobato, animais personificados como o “mosquito que escreve”, o “burrinho que pensa” e a mosca que sua; e ilustravam-se outras imagens, como as personagens Pedrinho e Emília, também criadas por Monteiro Lobato; além das crianças representadas pelo *menino* sendo apontado e pelo *menino azul* que apareciam, nessa ordem, próximas aos textos de Fernando Sabino e de Cecília Meireles.

Essa referência dos textos e (acrescenta-se) das ilustrações à criança, aos animais e à boneca Emília, além de (possivelmente) auxiliar na leitura e entendimento das narrativas ou poesias, consistiria, segundo Leite (1983, p.53) e também Zilberman e Lajolo (2007, pp.111-7), na “infantilização da criança”, ou seja, em um comprometimento, por parte dos autores, com a construção de exemplos direcionados a esse público os quais estariam em conformidade com os valores morais e educativos, pertencentes e desejados pelo mundo adulto.

Mas, além desses exemplos, existiam outros textos que, embora não pertencessem aos autores da “literatura infantil”²¹, remetiam, na maioria das vezes, a esse público-leitor, ora por meio de suas *temáticas* (são exemplos os textos “Mocinho”, de Carlos Drummond de Andrade; “Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira; “Menino”, de Fernando Sabino; e “São

²¹ Gregorin Filho (2009) define a “literatura infantil” como sendo produções portadoras de temáticas que contêm valores humanos e atemporais - e, portanto, não infantis (cf. p.131), semelhantemente ao que propõem Zilberman e Lajolo (2007), conforme já apresentado.

Cosme e São Damião”, de Rubem Braga), e ora por meio de sua *construção formal* (é o caso da poesia concreta de Millôr Fernandes e também dos poemas “Pregão do vendedor de lima”, de Cecília Meireles, “A onda” e, novamente, “Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira, os quais, pelo emprego das imagens e das rimas e aliterações, proporcionam espécies de brincadeiras com o leitor, semelhantes àquela de “trava-língua”).

Desta forma, a fim de pressupor os gostos e as capacidades do público-leitor ao qual destinavam seus manuais, os seus autores e editores tinham também em vista a faixa etária desses sujeitos. Tratavam-se de alunos matriculados nas antigas quintas e sextas séries do ensino fundamental e, portanto, de sujeitos com cerca de onze ou doze anos de idade os quais, por terem recém-chegado dos anos escolares iniciais, poderiam não ter tido contato com os textos literários que se lhe apresentavam nas aulas de Português, necessitando, portanto, serem “encorajados” e “auxiliados” por meio das temáticas e das ilustrações que se inseriam nos manuais.

Com relação aos gêneros literários predominantes nos manuais desse primeiro período estudado que, inclusive, orientaram o agrupamento das apresentações para a análise, afirmou-se que, embora pertencessem às produções literárias modernistas e contemporâneas, atendiam, indistintamente, à padronização dos livros didáticos quanto à tipografia e também quanto às ilustrações, não havendo uma preocupação, por parte dos autores e editores dos manuais, em diferenciar, por exemplo, as crônicas das poesias, devido à maneira com que cada um desses gêneros, linguística e formalmente, se constrói.

Afirmou-se, ainda, que os elaboradores dos livros didáticos, ao inserir as ilustrações, pareciam privilegiar o *conteúdo* em detrimento da *forma*, o que permite supor que o principal motivo de se elegerem tais textos para compor os manuais (antes mesmo de se apresentá-los nos suportes) tenha sido justamente os conteúdos abordados, e não as suas especificidades de composição. No entanto, em se tratando especialmente da crônica, pode-se induzir que não apenas o conteúdo, mas também a linguagem com que o gênero se constrói favorecesse a compreensão desses textos por parte dos alunos, já que, por inserir-se em meio às produções pretensamente “realistas” e por situar-se “entre os limites do jornalismo e da literatura”, conforme descreveu Moura (2010, p.7), ela estaria mais próxima da *realidade* linguística e cultural dos alunos, atraindo esse público e, por conseguinte, os autores e editores dos manuais.

Quanto à poesia, embora “reivindicasse a libertação”, sobretudo por meio da forma (GALVÃO, 2008, p.19), ou ainda que fosse caracterizada por uma “prática simbólica densa” (BOSI, 2000), o que diverge, em muito, dos aspectos que compõem a crônica, afirmou-se que

se apresentavam, nos livros, sobretudo os textos de temática infantil e de pequena extensão. Sendo assim, verifica-se, novamente, que parecem ter sido mais os *assuntos* – e, neste caso, também o tamanho – do que a *forma* desses textos que permitiram a inserção desse gênero na composição dos livros didáticos.

A partir dessas considerações, nota-se que, ao selecionar os gêneros (e os textos) mediante determinadas temáticas e ao acrescer-lhes dispositivos conforme a faixa etária e os pressupostos gostos e (in)capacidades dos leitores, os autores e editores dos livros didáticos acabam por construir, em seus manuais, também uma *representação literária*, ao menos para esses alunos aos quais se dirigiam.

A considerar o grupo de autores literários que foram “eleitos”, no contexto dos anos 1976 a 1988, para compor a maior parte dos livros didáticos, Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Fernando Sabino, Cecília Meireles, Rubem Braga e, ainda, Érico Veríssimo (que não se insere nas edições analisadas, mas, como se afirmou, foi inserido em boa parte dos manuais do período), Millôr Fernandes e Manuel Bandeira, compreende-se, ainda sob a perspectiva cultural de Chartier (1990), que eles acabaram por consistir, para os destinatários dos manuais, nos “representantes” de uma literatura, ao simbolizar, por meio desses suportes, a existência do vasto grupo de literatos no qual eles (e também outros) se inserem.

No entanto, ainda que a proposta literária de (pelo menos) metade desses autores selecionados para comporem os manuais consistisse também no nacionalismo (ZILIO, 2010, p.101), os textos referenciados na maior parte dos livros didáticos não enfatizavam essa temática, mas referenciavam uma outra imagem, a da criança. Deste modo, esses manuais não cumpriram o “compromisso da literatura infantil com uma imagem do Brasil” (Cf. COELHO, 1986, p.209), o que poderia, entretanto, encontrar correspondência, inclusive pelo fato de essas produções literárias para crianças evoluírem no mesmo período do movimento modernista.

Ainda com relação à escolha de determinados autores (e textos) no processo de elaboração dos manuais didáticos, sabe-se que não responde a um desejo exclusivo de se inserir nas obras os grandes nomes da “boa” literatura. Discorreu-se, por exemplo, acerca da representação dos alunos destinatários desses livros, a qual parece ter orientado os elaboradores dos manuais quanto aos autores, aos gêneros e, sobretudo, às temáticas que deveriam se inserir nesses suportes. Mas, além de atender a uma determinada concepção dos leitores, os autores e editores dos livros didáticos precisavam responder (ao menos, em parte) as orientações que se direcionavam, à época, ao ensino de Português. Atentando aos discursos que se formavam a partir das produções acadêmicas e das intervenções pedagógicas e

governamentais, muito provavelmente eles assegurariam a venda e a circulação, em massa, de seus produtos.

Para compreender essa resposta dos autores e editores dos manuais às orientações que se destinavam ao ensino de Português, recorreu-se à perspectiva discursiva de Mikhail Bakhtin, concebendo a apresentação do texto literário no manual enquanto um *enunciado* que, por sua vez, respondera a outros textos e discursos como aqueles materializados nos documentos oficiais que se encontravam em voga no período de publicação desses livros didáticos.

3.1.8 A apresentação dos textos literários nos manuais de 1976 a 1988 e o diálogo com os discursos voltados para o ensino

Utilizando-se dos termos bakhtinianos, a seleção de determinado autor e texto literário, bem como a tipografia empregada no título, no texto, no nome do autor e da obra referenciada, as ilustrações e, ainda, a distribuição do texto literário sobre o espaço da folha impressa consistiriam no *estilo* empregado pelos autores e editores do manual na construção de seu *enunciado*, conforme se concebe também a apresentação do texto literário na página do livro didático.

O *estilo*, na perspectiva de Bakhtin, constrói-se numa relação de dialogismo com outras enunciações e discursos. Sendo assim, compreende-se que o modo como se apresentaram os textos nos manuais, bem como as *representações* construídas acerca dos alunos destinatários e da literatura não é de caráter exclusivo dos autores e editores desses livros, mas responde a (outros) discursos os quais projetam, também eles, determinadas concepções referentes a esses sujeitos e textos.

Entre esses discursos, encontram-se aqueles que se direcionavam ao ensino no contexto de publicação dos livros didáticos, os quais, munidos de saberes produzidos na academia, orientavam quanto às concepções de ensino e de linguagem e, por conseguinte, quanto aos *conteúdos* a serem apresentados aos alunos (quem sabe) por meio desses suportes.

Diante dessas considerações e das duas coleções didáticas que foram analisadas, verificou-se que, diferentemente do que se indicava no período (o equilíbrio entre os tipos de textos (cf. São Paulo, 1975, p. 5)), havia, nos manuais, uma predominância de textos *literários* os quais se apresentavam já no início das unidades enquanto elemento motivador

para os conteúdos a serem tratados nas páginas seguintes; ou ao longo da abordagem desses conteúdos, como introdução ou pretexto para as atividades a serem realizadas pelos alunos.

Assim, entre os vinte e nove títulos de textos que se relacionam no índice da obra *Tempo de Comunicação*, vinte e sete referem-se a produções de autores *literários*, segundo os nomes que aparecem logo abaixo desses títulos. E observam-se, também na obra *Linguagem: criatividade*, cerca de vinte e sete textos literários que são apresentados, no geral, já no início de suas unidades.

Entretanto, apesar de se privilegiarem, nos manuais, os textos literários, o tratamento que lhes era conferido nesses suportes parecia atender a indicações que circulavam naquele contexto, visto que, além de se apresentarem textos e dispositivos os quais estariam de acordo com as *representações* do “nível e interesse” dos alunos, respeitando-se assim as suas experiências culturais, bem como a sua progressão, conforme propunha a teoria de Jerome Brune; os manuais contribuíam, ainda, para a realização de atividades como aquelas que se indicavam nos documentos oficiais do período.

Ao privilegiarem, por exemplo, a *crônica* na composição de seus livros didáticos, os autores e editores dos manuais poderiam contribuir para o desenvolvimento de atividades como aquelas sugeridas nos *Guias Curriculares*, as quais incentivariam o aluno a ler, a fim de “recriar e produzir textos a partir de sua própria linguagem” (p.9). Afinal, se o que caracteriza a crônica é a “comunicação direta” com o leitor, através do emprego de um “tom íntimo e familiar” (MOURA, 2010, p.4), então, ela consistiria num exemplo de texto a ser lido e (re)produzido pelos alunos, na medida em que lhes permitiria empregar, em suas produções, uma linguagem próxima àquela (que se supôs) de seu repertório linguístico.

Desse modo, ao selecionar os textos de acordo essas características pressupostas do aluno, os elaboradores dos manuais, para além de atender a uma representação acerca das experiências e dos gostos desse destinatário, permitiriam entrever também outra concepção, condizente ao seu conhecimento linguístico.

Mas, se, por um lado, a crônica parecia contribuir para a realização de algumas atividades propostas naquele documento, por outro, tendo em vista que a inserção de diferentes gêneros nos manuais não correspondia a uma preocupação com a *forma*, mas sim com o *conteúdo* desses textos, o modo com que se apresentou a literatura nos livros didáticos parecia não permitir aos alunos “identificar alguns gêneros literários” (p.9), já que se atribuía a todos *um mesmo formato*.

Com relação aos textos e, sobretudo, às temáticas selecionadas para compor os manuais, pode-se supor que, por abrangerem assuntos (supostamente) relacionados ao

público-leitor, elas favoreceriam a concentração, auxiliando, assim, na realização de atividades como aquelas de “treinar” o aluno a “**ouvir e ler**”, e a identificar aspectos pontuais do texto, como a ideia principal e as características das personagens (São Paulo, 1975, p.8).

De modo semelhante, alguns dos poemas apresentados, por se constituírem de aliterações (que rememoravam brincadeiras) ou de cantigas, como “Pregão do vendedor de lima”, de Cecília Meireles, “A onda” e “Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira, poderiam favorecer o desenvolvimento de “situações recreativas e criadoras”, como os jograis, as quais auxiliariam os alunos a aprender a “ouvir e *falar*” (São Paulo, 1975, p.12, grifo meu).

Supondo-se esses diálogos entre a apresentação dos textos literários nos livros didáticos e as orientações manifestas (também) nos *Guias Curriculares* - de auxiliar o aluno a “aprender a ouvir e ler” e a “expressar-se oralmente” e “por escrito” –, os textos apresentados nos manuais favoreceriam o alcance do objetivo central expresso no mesmo documento para o ensino de Língua Portuguesa, aquele de *fazer com que o aluno se comunicasse, de maneira eficaz* (Cf. in: “Considerações Gerais”, grifo meu) o que dialogava com os pressupostos das Teorias da Comunicação e/ou Informação que embasaram o documento e, inclusive, com as propostas desenvolvimentistas do Estado, conforme discorreu Soares (2002, p.169).

Ainda sobre os gêneros literários, notou-se que havia também a presença das *fábulas* e das *lendas folclóricas* as quais, embora em proporção menor, foram inseridas em boa parte dos livros consultados. Em se tratando dos textos folclóricos, eles sim corresponderiam às “fontes inspiradoras do Modernismo”, que, conforme afirmam Lajolo e Zilbeman (2007, p.68), consistiam nas produções (de linguagem) populares. E, no que concerne à fábula, pode-se inferir que a sua inserção nos manuais didáticos respondesse à necessidade de se transmitir às crianças valores pertencentes aos adultos e, inclusive, às indicações do período, já que se reintroduzira no ensino a disciplina Educação Moral e Cívica, segundo apontou Germano (1993, cf.p134).

Quanto à apresentação das *lendas* em muitas das edições visitadas, elas parecem integrar aquele grupo de textos os quais, embora não fossem os mais referenciados e nem pertencessem (somente) aos escritores do Modernismo, giravam em torno de temáticas nacionalistas. Integrariam esse grupo também os hinos (“Hino à Bandeira Nacional”, de Olavo Bilac; e “Hino Nacional Brasileiro”, de Osório Duque Estrada), as composições em torno do futebol (“Martim Cererê, jogador de futebol”, de Cassiano Ricardo; “No futebol da vida”, de Carlos Moraes; “Futebol em Minas”, de João Antônio; “Figurinhas de futebol”, de João Carlos Marinho da Silva; “No país do futebol”, de Carlos Eduardo Novaes; “Um abraço em Pelé”, de Vinícius de Moraes), bem como a poesia de Gonçalves Dias, “Canção do

exílio”, e o romance de José de Alencar, *O guarani*, obras que, em suas temáticas, contribuem para a exaltação do Brasil, conforme a proposta desses autores.

Verifica-se, assim, que a escolha de determinados textos (e gêneros) literários a serem apresentados nos livros didáticos, bem como as representações construídas acerca do sujeito leitor e também da literatura, respondem, de diferentes maneiras, às indicações que foram dirigidas ao ensino, com base em discursos acadêmicos, pedagógicos e oficiais, circulantes no contexto de publicação dos livros didáticos.

Mas, se por um lado, os manuais publicados no contexto de 1976 a 1988 pareciam concordar com o que se indicava para o ensino de Português, por outro, eles inseriam marcas que aludiam a outras vozes. Afinal, no que se referem, por exemplo, aos autores e temas apresentados nesses livros, não eram, todos, “infantis”: há, no conjunto dos manuais (além do poema de Cecília Meireles, “Canção da tarde no campo”), textos como “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira, “Tem gente morrendo, Ana” e “Civilização branca”, estes últimos de Solano Trindade, os quais, por protagonizarem as classes menos abastadas, e por caracterizar-se pela temática de cunho político e pela distância àquela preocupação moral, pareciam estar mais próximos ao universo adulto e, inclusive, a um “novo contexto”: aquele (posterior) marcado pela redemocratização do país.

Pode-se deduzir, então, que os dados obtidos a partir da análise desses livros didáticos apontam para representações que, em parte, dialogavam com os discursos circulantes naquele momento (o próprio título conferido a uma das obras analisadas – *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa* – evidencia a relação entre o manual e o contexto em que fora publicado). No entanto, algumas das características que compõem esses manuais, como a inserção dos autores e textos que abordam temáticas políticas, parecem responder a discursos outros, inclusive, oponentes aos que teriam orientado as discussões sobre o ensino de Português no período em questão.

3.2. As coleções didáticas representativas no ‘novo contexto’ (1989 a 1996): a seleção e a apresentação dos textos em seus manuais

Após chegar aos resultados referentes à seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos publicados entre os anos 1976 e 1988, voltou-se à tabela do anexo 2, para dar

início à descrição e análise dos dados referentes ao segundo período estudado na pesquisa, no qual outras orientações acadêmicas e oficiais foram dirigidas ao ensino.

Assim como no caso anterior, para realizar a análise dos modos de apresentação dos textos literários nesses “novos” livros didáticos, focaram-se, primeiramente, os autores que mais eram referenciados nos manuais (e que se encontram também relacionados na tabela do anexo). Tendo chegado a esses autores mais recorrentes, elegeram-se duas coleções didáticas, desta vez, publicadas entre os anos de 1989 a 1996, a fim de dar prosseguimento à análise dos modos de apresentação dos textos literários.

Apresentam-se, portanto, a descrição e algumas considerações referentes aos nomes dos escritores literários que se inseriram nesse segundo grupo de manuais didáticos, publicados entre os anos 1989 e 1996.

3.2.1 Os autores literários nos manuais didáticos de 1989 a 1996

Durante a consulta aos 38 livros didáticos que foram publicados no contexto das Propostas Curriculares (os quais se encontravam disponíveis no acervo da FEUSP), foi-se elaborando a relação dos autores literários que eram referenciados nos índices e/ou no interior dos manuais, próximo aos seus textos. Chegou-se, então, a uma nova listagem, composta por 246 nomes de autores, conforme se pode verificar na tabela do anexo 2 deste trabalho.

Semelhantemente ao que fora observado antes, mediante a consulta ao primeiro grupo de livros didáticos, publicados entre os anos de 1976 a 1988, verificou-se que também esta nova relação de manuais era constituída por uma grande quantidade de autores, sendo a maioria deles referenciada em apenas uma ou duas edições. Quanto aos demais escritores, situados no início da listagem, são referenciados em até vinte e quatro dos manuais didáticos e, portanto, em mais da metade dos livros consultados.

Entre os autores menos referenciados, nesse segundo período, – os quais compunham, então, a maior parte da listagem – estavam Lygia Fagundes Telles, Sônia Junqueira, Raquel de Queiroz, João Silvério Trevisan, Lya Luft, Chacal [ou Ricardo de Carvalho], Homero Homem, João Ubaldo Ribeiro, Gonçalves Dias, João Carlos Marinho, Augusto dos Campos, Oscar Wilde, Zélia Gattai, Fernando Pessoa, Umberto Eco, João Cabral de Melo Neto, Nani, Solano Trindade, Norma Discini, Frederico Branco, Nicolau Gogol e muitos outros, também presentes em apenas uma edição. E, ainda, Ascenso Ferreira, Sidônio Muralha, Casimiro de

Abreu, Maria Alice do Nascimento e Silvia Leusinger, Rubem Alves, Chico Alencar, Maria Thereza Cunha de Giácomo, Assis Brasil, Charles Perrault, Ferreira Gullar, Maria Clara Machado, Stella Carr e Erico Veríssimo, além de vários outros autores que apareciam em duas ou três das edições consultadas.

Também o conjunto dos livros didáticos publicados no contexto de fins dos anos 1980 a meados dos anos 1990 dispunha de um vasto e diversificado grupo de autores literários; e, em se tratando dos autores que foram menos referenciados nesse segundo período, havia aqueles já inseridos nos manuais do contexto anterior (em igual ou semelhante proporção), como é o caso de Lygia Fagundes Telles, Sônia Junqueira, João Ubaldo Ribeiro, Gonçalves Dias, Solano Trindade, Norma Discini e Ascenso Ferreira; além daqueles de literatura nacional e estrangeira, bem como de produções voltadas ao público infanto-juvenil e aquelas consideradas canônicas, ao menos conforme a perspectiva de Candido (2007).

Quanto aos autores que tiveram maior presença no conjunto desses manuais, de 1989 a 1996, são eles Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato, referenciados em mais de vinte daquelas trinta e oito edições; e Fernando Sabino e Luis Fernando Veríssimo que se apresentavam, respectivamente, em vinte e três e dezenove dos livros didáticos. Seguindo-se a esses nomes, apareciam também Ana Maria Machado, Manuel Bandeira, Ruth Rocha, Cecília Meireles, Millôr Fernandes e Lygia Bojunga Nunes, presentes em mais de dez das edições consultadas.

No que se referem aos dois primeiros autores da nova listagem, consistem, então, naqueles mesmos nomes que tiveram maior presença entre os manuais publicados no contexto anterior, dos anos 1976 a 1988. Também os escritores Fernando Sabino, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Millôr Fernandes garantiram “lugar” nas novas obras didáticas, diferentemente de Rubem Braga e Érico Veríssimo os quais “cederam” espaço a Luis Fernando Veríssimo, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Ruth Rocha que aparecem em um número maior de edições, comparando-se aos manuais do contexto precedente, em que esses escritores apareceram em três a, no máximo, oito dos livros analisados.

A presença dos textos de Carlos Drummond de Andrade e de Monteiro Lobato no conjunto dos livros didáticos de 1989 a 1996, bem como a referência aos autores já mencionados, Fernando Sabino, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Millôr Fernandes, coincidem com os dados obtidos diante dos manuais publicados no contexto anterior. Embora fosse outro o período histórico e outras as orientações destinadas ao ensino de Português, foram novamente esses os escritores que tiveram maior presença no conjunto das “novas” publicações didáticas. Esse fato parece atestar uma representação literária criada no contexto

anterior e constituída pelos autores modernistas e contemporâneos aos quais (desta vez) se juntaram novos autores, possivelmente devido ao *boom* da literatura infanto-juvenil que se deu a partir dos anos 1970, conforme afirmou Coelho (1986, p.194).

Quanto aos autores Rubem Braga e Érico Veríssimo, se no período correspondente aos *Guias Curriculares* tinham sido escolhidos para compor boa parte dos livros didáticos destinados às quintas e sextas séries (pois foram referenciados, respectivamente, em cerca de dezessete e quinze daquelas quarenta e cinco edições); eles passam a constar, no contexto dos anos 1989 a 1996, em apenas nove e três dos trinta e oito livros didáticos.

Foi com base naquele primeiro grupo de autores, referenciados em até mais da metade dos livros didáticos desse segundo período, que novamente se selecionaram duas das coleções didáticas. A seleção deu-se, então, pelo mesmo motivo com que se elegeram as obras anteriores, já que também essas “novas” coleções concentravam, em sua composição, o maior número dos escritores mais referenciados no seu contexto de publicação.

3.2.2 A seleção e apresentação dos textos literários nos manuais (1989 a 1996)

Para a análise dos modos de apresentação dos textos literários nos livros didáticos desse segundo período, foram selecionadas as coleções *Palavra aberta*, em suas edições de 1995 e 1996, destinadas à 5ª série; e *Linguagem nova*, na edição de 1994, também direcionada aos alunos da antiga 5ª série. Estas duas coleções, nas edições mencionadas, reúnem, respectivamente, oito e sete daqueles dez autores literários mais referenciados em seu contexto de publicação, tornando-se, assim, obras *representativas* desse segundo período.

No mesmo conjunto de coleções didáticas, há um grupo de edições que incluem, em sua composição, seis dos dez autores literários mais referenciados no período. Trata-se dos livros de 5ª série das coleções *Novo texto e contexto* (1994) e *Palavra: verso e reverso* (1990); e dos manuais dirigidos às 6ª séries das coleções *Curso moderno de Língua Portuguesa* (1989), *Escrever e criar... é só começar!: a redação através do jogo e da literatura* (1996), da obra já mencionada *Palavra aberta* (1995), *Português através de textos* (1993), *Português leitura e expressão* (edições de 1992 e 1996) e, ainda, *Português - projeto alternativo: a prática da leitura e da escrita* (1989).

Essas edições, reunidas, abrangem uma grande quantidade de textos os quais poderiam ser também analisados, conforme a proposta deste trabalho. No entanto, diante da necessidade

de um recorte, para melhor se analisar a apresentação dos textos literários nos manuais, elegeram-se as duas coleções já mencionadas, por inserirem, em sua composição, um número ainda maior daqueles autores mais referenciados no contexto.

3.2.3 A padronização em *Palavra aberta* e na *Linguagem nova*

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Geraldi (1997, p.105)

As edições da obra *Palavra aberta*, publicadas sob a autoria de Cabral, I. C. M., reúnem oito daqueles escritores mais referenciados em todo o conjunto dos manuais publicados no mesmo período. São eles: Fernando Sabino, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Luis Fernando Veríssimo, Lygia Bojunga Nunes, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Millôr Fernandes de cujas obras foram extraídos os textos “Uma aventura na selva” e “Fuga”, “Medo de saci”, “Quando a escola é de vidro”, “Comunicação”, “O almoço”, “Pardalzinho”, “A menina e o gerente” e “Dicionário”, respectivamente.

Seguindo-se a capa e o Sumário da obra didática, em que se apresentam, nessa ordem, a fotografia de três crianças (ou adolescentes) escrevendo e a relação (em quadros coloridos) das dez unidades que compõem o manual, partiu-se para a análise dos textos literários que se inseriam em suas páginas e observou-se que eram sempre antecidos, quando no início das unidades, pelo título **Estudo de textos** ou **Primeiras ideias**. Os textos dispunham, geralmente, da mesma tipografia tanto para o título quanto para o corpo do texto, alternando-se apenas o tamanho, já que se apresentava o título com letras um pouco maiores que as do texto.

Notou-se, ainda, que também os autores e editores desses livros didáticos lançaram mão das ilustrações coloridas que dividiam com o texto o espaço das páginas. Por outro lado, diferentemente dos livros didáticos analisados anteriormente, observou-se que havia, nesses manuais, narrativas de maior extensão, as quais eram sempre acompanhadas por uma mensagem referente ao autor ou ao texto literário que se apresentava. Além disso, havia sempre, após o texto literário, a referência completa de onde os mesmos haviam sido extraídos, e, ainda, o recurso às reticências e aos colchetes ([...]) para indicar as passagens que

havam sido suprimidas com relação à obra original, características que também não constavam naqueles primeiros livros analisados.

Figura 25: Capa e página do livro *Palavra aberta*

Observando-se a configuração da obra *Palavra Aberta*, notou-se que, de modo similar às edições do período anterior, havia também, nesse “novo” livro, um modo padronizado de se apresentar os textos literários, o que (novamente) conferia “unidade tipográfica” aos manuais e, portanto, aos textos que neles se apresentavam. No entanto, diversamente daqueles primeiros livros, essas edições da *Palavra Aberta* referenciavam a obra original de onde os textos (ou excertos) literários haviam sido extraídos e indicavam, ainda, as supressões realizadas sobre as narrativas, por meio das reticências e dos colchetes ([...]). Estes recursos utilizados nos manuais parecem indicar um interesse, por parte de seus autores e editores, em revelar (também) aos leitores a origem e a autoria dos textos de que se apropriam, ainda que na configuração das páginas tais marcas apareçam em letras de tamanhos menores com relação à dos títulos e do corpo do texto, parecendo demonstrar que uma voz ainda prevalece sobre aquela autoria literária.

No livro de 5ª série da coleção *Linguagem nova*, dos autores Faraco, C.E. e Moura, F.M., foram inseridos sete daqueles literatos mais referenciados no contexto das *Propostas Curriculares*, sendo eles Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Luis Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade e Lygia Bojunga Nunes. Com relação aos textos desses autores, apresentavam-se, nos manuais, na ordem dos autores mencionados, “Conversinha no galope”, “Aleph” [de Ruth Rocha e Otávio Roth], “Sfot poc”, “O sonho de voar”, “O fogo!”, “As pérolas” e “O meu amigo pintor”.

Observando a capa e o sumário, em que se apresentavam, respectivamente, a imagem de um rosto sorrindo e a relação (também com ilustrações) das unidades que compunham o manual, observou-se que os textos inseridos na obra dispunham, no geral, das mesmas características. Esses textos situavam-se, na maioria das vezes, entre as primeiras páginas das unidades, logo abaixo do título/tópico **Expressão escrita**, e dispunham do mesmo formato e tamanho de letras: os títulos e os nomes dos autores apareciam acima do texto e em negrito, estando estes com caracteres em itálico e em tamanho menor que o do título.

Havia, igualmente, nesse livro, o recurso às ilustrações, a referência de onde os textos foram extraídos e a “mensagem de preparação” à leitura do texto literário, dessa vez, de extensão maior que aquela das mensagens da obra *Palavra aberta*. Entretanto, apresentavam-se, ainda, o que não se encontravam nas outras edições analisadas, barrinhas azuis às laterais das páginas, indicando a numeração a cada cinco linhas do texto, além da relação de algumas palavras acompanhadas de seus respectivos significados, inseridas num quadro de mesma cor (azul) e situadas após os textos.

Verifica-se, *com esta forma*, que a edição da obra *Linguagem nova* dispõe de dispositivos tipográficos semelhantes àqueles que se utilizaram nas edições da *Palavra Aberta*, adquirindo, também ela, o aspecto da unidade acerca do qual se discorreu anteriormente. Mas há recursos que se inserem na edição (de *Linguagem nova*) os quais não constam nos demais livros analisados: são as indicações do número de linhas dos textos e a relação de palavras, seguidas de seus respectivos significados que já indicam, pela simples presença, determinada representação dos leitores destinatários dos manuais.

Além dos novos dispositivos que se inseriam sobre as páginas dos livros didáticos, observou-se outra diferenciação entre essas coleções e aquelas do contexto anterior que diz respeito aos gêneros (e aos *tipos*) selecionados para compor os manuais. Tanto na obra *Palavra aberta* quanto na *Linguagem nova* parecem ter predominado os excertos de narrativas, extraídos de contos, novelas, romances ou memórias, o que parece atestar a

afirmação de Bordini (2009, p.139) para quem a poesia, “no século XX, foi perdendo leitores para a narrativa em prosa”.

Figura 26: Capa do livro *Linguagem nova*

Tendo em vista essa recorrência de tipos textuais e o fato de nem sempre se indicar, nos livros, o gênero literário que neles se apresentavam (o que, de início, parece indicar uma “despreocupação” com as especificidades dos gêneros), optou-se, para o desenvolvimento da análise, por agrupar os textos entre aqueles que eram predominantemente narrativos (e que não dispunham da identificação do gênero, no manual) e aqueles que se construíam de modo (ou tipo) diverso ou que eram identificados, nas obras, enquanto outros gêneros literários (tais como poema ou conto).

3.2.4 A apresentação das narrativas nos livros didáticos *Palavra aberta* e *Linguagem nova*

No conjunto dos textos (e excertos) literários que foram apresentados nas duas obras didáticas sem a referência ao gênero literário (se conto, novela ou romance), havia aqueles que se construíam a partir de trechos predominantemente narrativos. É o caso de “Uma aventura na selva” e “O sonho de voar”, de Fernando Sabino; “O almoço”, de Lygia Bojunga Nunes; “Medo de Saci”, “O fogo!” e outro texto (sem título no manual) de Monteiro Lobato; “Quando a escola é de vidro” e “Aleph”, de Ruth Rocha (este último em coautoria com

Otávio Roth); “Sfot poc” e outro texto (também sem título no manual), de Luis Fernando Veríssimo; e os textos (novamente sem título) de Ana Maria Machado.

As apresentações desses textos nos livros didáticos, semelhantemente àquelas que foram analisadas nos manuais do contexto anterior, dispunham também de ilustrações coloridas que ora remetiam a elementos periféricos dos textos que acompanhavam e ora referiam-se aos temas centrais. No entanto, além de relacionar-se aos *assuntos* ou *personagens* apresentados nas histórias, como se apoiassem, por exemplo, em “palavras-chave” dos textos, algumas das “novas” ilustrações (às vezes, somadas às mensagens que se inseriam próximo às narrativas) pareciam abranger também os *sentidos* aparentemente pretendidos pelos textos, privilegiando, assim, a interpretação, ao invés de se restringir à significação e à compreensão das palavras (e textos).

Assim, ao apresentarem, na obra *Palavra aberta*, o excerto de Ana Maria Machado o qual discorre sobre as ações que são *sempre* realizadas pelo narrador (aluno) quando ele chega da escola (“Todo o dia quando eu chego da escola é a mesma coisa. [...]”), insere-se uma imagem que retoma o conteúdo e a personagem da narrativa, mas que dispõe, ainda, de elementos que simbolizam a *ideia* (e não o que se *escreve*) no texto.

O excerto de Ana Maria Machado, ou melhor, parte de um parágrafo de seu texto, é inserido numa atividade de **Produção de texto** e aparece sem título, entre aspas e com a quarta linha inconclusa, conforme indicam as reticências entre os colchetes ([...]). O excerto é apresentado como sugestão para o início de uma narrativa a ser construída pelos alunos e divide o espaço com a ilustração colorida (situada abaixo do excerto) de uma cama com um casaco e uma pasta (ou mochila) e de um menino *com cordas* que se dirige à mesa, aparentemente em busca do pão. A ilustração da criança que tem às costas uma “corda” simula uma espécie de brinquedo automatizado, o que vai ao encontro da ideia apresentada no texto de Ana Maria Machado acerca das ações cotidianas do personagem.

Figura 27: Excerto de Ana Maria Machado
(Livro *Palavra aberta*)

Ainda acerca dessa relação que se constrói entre as imagens (e, por vezes, as mensagens) e o *sentido* supostamente pretendido pelos textos que acompanham, cita-se a apresentação do texto de Fernando Sabino, extraído do livro *O menino no espelho* e apresentado em duas páginas da obra *Linguagem nova*.

Trata-se do texto “O sonho de voar”, inserido no manual abaixo do título **Expressão Escrita** e da mensagem de preparação ao texto que traz informações referentes à obra original do escritor e informa ao leitor *um* dos assuntos do texto (“No episódio aqui transcrito, a personagem conta uma *fantasia* bastante comum em todas as crianças: a *vontade* de voar.”, grifo meu). Acompanham o texto de Fernando Sabino as ilustrações coloridas de um menino voando próximo aos pássaros e às nuvens as quais dialogam, mais diretamente, com o *outro* sentido também proporcionado pelo título e pelo texto literário. Isso porque o título, assim como a narrativa de Sabino, abarca os dois diferentes significados do verbo “sonhar”, na medida em que se refere ao “sonho” que tivera o personagem numa noite (“Uma noite tive um sonho maravilhoso”) e também à sua “vontade” de voar que permaneceu durante alguns dias (“Acabei cismando que poderia torná-lo realidade”).

O texto é apresentado já ao final da página 66 e também dispõe, como já se indicou, da mensagem de preparação à leitura a qual, além de anunciar o assunto abordado no texto, traz indagações referentes a “comidas e almoços na casa da tia”. Restam, então, ao texto literário, nesta primeira página, apenas três linhas, a fim de se dividir o espaço com a ilustração colorida de uma mesa posta (para o almoço) logo abaixo.

Enquanto a ilustração primeira dialoga já com o título conferido ao texto, a segunda (que margeia o final da página e, inclusive, a referência bibliográfica de onde se extraía a narrativa) apresenta também fatos e características inseridos na estória, como a menina (Raquel) agarrada à sua “bolsa amarela” e uma espécie de mordomo que, embora não seja mencionado no texto, sugere a *ideia* de riqueza, apresentada na fala da personagem, ao finalzinho da estória (“- Porque vocês estão paparicando ela, é? [...] – Porque ela é rica, é? [...] – Porque ela tá sempre dando presente, é?”).

Percebe-se que a inserção das imagens, e, inclusive, das mensagens prévias à leitura dos textos, não se dava apenas com o intuito de retomar um suposto conteúdo ou personagem da estória, mas de referir, ainda, às ideias ou aos *sentidos* proporcionados pelas narrativas. Parece haver, com isso, uma representação diversa daquela que se construía no período anterior, acerca dos destinatários e, também, dos textos literários selecionados para compor os livros, já que os manuais aparentavam aproximar e convidar os alunos não somente a realizar a leitura dos textos e a identificar neles elementos pontuais (como os conteúdos ou as personagens), mas perceber e refletir a respeito dos conceitos apresentados nas estórias, por meio das ilustrações e/ou das mensagens que se inseriam próximo aos excertos.

Figura 29: “O almoço”, de Lygia Bojunga Nunes
(Livro *Palavra aberta*)

Mesmo no caso das ilustrações e da mensagem que acompanham o texto “Medo de Saci”, de Monteiro Lobato, as quais fazem referência ao *tema* e às *personagens* do texto, verifica-se uma relação com o *sentido* aparentemente expresso na narrativa. Este texto, apresentado na obra *Palavra aberta*, narra a conversa de Pedrinho com a “vovó” Dona Benta a respeito dos seres que habitavam na “mata virgem do Sítio” e é antecedido de uma mensagem de preparação que oferece, além da introdução relacionada ao conteúdo e de uma indagação referente ao “medo”, explicações resumidas acerca da obra, dos personagens e do escritor Monteiro Lobato. Quanto à disposição, o texto se distribui entre duas páginas do manual e acompanha o padrão de tipografia do livro didático quanto ao título, ao corpo do texto e à referência completa da obra de Lobato.

No que se referem às ilustrações, insere-se, ao finalzinho da primeira página, a figura de uma onça deitada sobre a grama que, a princípio, tendo em vista o título conferido ao texto (“Medo de saci”), não parece dialogar com o conteúdo que será abordado da narrativa. No entanto, ao virar a página e prosseguir com a leitura da estória, o leitor se depara, pela primeira vez, com a menção a este animal (a onça), a partir da fala de Dona Benta (“Não sabe que naquela mata há *onças*?”), grifo meu).

Figura 30: “Medo de Saci”, de Monteiro Lobato
(Livro *Palavra aberta*)

Ocorre que, nesse trecho da narrativa, o leitor visualiza não mais a ilustração da onça, mas a figura de um saci fumando seu charuto sobre um dos galhos da árvore, a qual preenche grande parte das margens esquerda e superior da folha. A opção por representar a onça e, sobretudo, o saci em meio ao conjunto de personagens que são igualmente mencionados na narrativa parece relacionar-se, não apenas à sua menção no texto, mas ao *sentido* que, principalmente o saci, adquire na narrativa, por causar tamanho “medo” a Pedrinho “e aos demais meninos nascidos e crescidos na roça” (p.6 do manual).

Há, porém, nas duas obras desse segundo período, as ilustrações que, de modo similar às aquelas do período anterior, abordavam mais diretamente o *conteúdo* ou as *personagens* incluídas nas histórias, aparentando-se, novamente, uma relação com questões pontuais, ou com “o quê” se dizia nos textos (POSSENTI, 2002, p. 106). Por outro lado, conforme se afirmou anteriormente, os dispositivos (nos quais se incluem as mensagens de preparação à leitura) inseridos nos “novos manuais”, não somente indicavam os assuntos dos textos que acompanhavam como propunham também ao aluno uma reflexão relacionada aos textos e/ou aos temas abordados. É o caso dos recursos que acompanham o excerto “Uma aventura na selva” inserido na primeira unidade da obra *Palavra aberta*.

Semelhantemente aos demais textos que compõem o manual, este excerto de Fernando Sabino é apresentado abaixo do título **Estudo de textos**, enquanto “texto 1” da unidade, e sob uma espécie de mensagem de preparação à leitura, na qual se escrevia:

Você vai ler, agora, um texto que fala sobre a aventura de um menino que se perdeu dos companheiros no meio da mata. Será que ele teve medo? Vamos conferir.

A mensagem depositada logo acima da página, além de indicar o *assunto*, antecipa os episódios que seriam abordados no texto. No entanto, propunha ao leitor uma indagação que só se poderia confirmar por meio da leitura integral do excerto. Dessa forma, o aluno não se eximia da atividade, ao contrário, era convidado e, mesmo, instigado a realizá-la, a fim de prosseguir com o “estudo” que teria início por meio do texto.

O texto de Fernando Sabino preenche quase todo o espaço da página, mas o divide com a ilustração do rosto de um menino em meio à floresta que ocupa as margens esquerda e inferior da folha. Esta imagem apresenta, além do menino, as figuras de uma cobra e de gravetos sobre o chão, as quais, somadas ao título e também à mensagem de preparação ao texto (a qual se apresentou anteriormente), indicam (e antecedem) as aventuras que serão narradas no texto escrito. Quanto à tipografia, o texto inteiro dispõe do mesmo formato de

letra que é utilizado nas demais apresentações do livro e, acompanhando essa padronização do manual, surge, logo abaixo da folha, a referência *completa* de onde esse texto fora extraído, em letras menores e à direita da página.

Observa-se, assim, já no início da obra *Palavra aberta*, os dispositivos que se iriam inserir ao longo de todo o livro didático, conferindo uniformidade ao suporte e apontando determinadas pressuposições acerca de seu destinatário, como essas que se demonstram no texto de Fernando Sabino, aparentemente dirigido a “meninos” (ou meninas) que se identificariam com o “medo” referido na mensagem anterior ao texto, com as ilustrações e com as aventuras narradas na estória.

A apresentação do texto “O fogo!”, do escritor Monteiro Lobato, dispõe também de ilustrações que referenciam as personagens e o ‘lugar’ da estória, e de uma mensagem a qual não propõe indagações, mas apenas *apresenta* o assunto, transferindo para o leitor a tarefa de buscar, no texto, as informações referentes a ele (o assunto).

O texto de Lobato, inserido na obra *Linguagem nova*, possui aquela mesma formatação do livro quanto às letras (para o título e para o corpo do texto), às indicações dos números de linhas, à inserção do título **Expressão escrita** e às palavras acrescidas de seus significados, ao final da segunda página. No entanto, diferentemente das apresentações anteriores, encontra-se sobreposto a um quadro colorido, sendo suas ilustrações compostas apenas por contornos pretos, sem cores. Na primeira página em que se apresenta o texto, aparece, acima, a mensagem:

As personagens do texto seguinte foram criadas e “vivem” no famoso Sítio do Pica-pau Amarelo que *você provavelmente já conhece*. São o garoto Pedrinho, a menina Narizinho e Dona Benta, a avó de ambos. Eles conversam sobre a importância do fogo. (grifo meu).

Verifica-se, nessa preparação à leitura, além da referência às personagens e ao conteúdo apresentado na narrativa de Monteiro Lobato, a pressuposição acerca das experiências do aluno destinatário do manual o qual, por hipoteticamente conhecer o “Sítio”, reconheceria as personagens mencionadas e ilustradas no livro e (quem sabe) se motivaria a ler mais uma das estórias apresentadas por Dona Benta e também pelos elaboradores do livro didático.

Logo abaixo da mensagem, centralizado na página, o leitor encontra a ilustração de uma senhora que lê para as três crianças (supõe-se as personagens citadas na mensagem: Dona Benta, Pedrinho e Narizinho). Mas há, também, na ilustração, uma quarta personagem,

uma menina de tamanho menor. Seria ela a boneca Emília que, embora não mencionada nos textos, fora criada pelo mesmo escritor?

Na segunda página, abaixo do texto, insere-se a imagem de um casebre, situado em um lugar semelhante a um sítio (talvez o Sítio do Pica-pau Amarelo, referenciado na mensagem anterior ao texto). Essas ilustrações, assim como o título e a mensagem inserida acima, na primeira página, quando em relação com o texto literário de Lobato, *apresentam* algumas personagens e anunciam o *assunto* principal da estória, no entanto, ficam para o momento da leitura a comprovação de *quem diz* e o conhecimento *do quê* se diz referente ao fogo (e, inclusive, ao ferro que é também abordado no texto).

Figura 31: “O fogo”, de Monteiro Lobato
(Livro *Linguagem nova*)

Seguindo-se a essa padronização da obra *Linguagem nova*, apresenta-se num espaço anterior o texto “Sfot poc”, de Luis Fernando Veríssimo:

Você já criou uma linguagem secreta? O texto que segue se refere a uma personagem que criou um modo todo especial de se referir aos sinais de pontuação. Vamos lá!

Abaixo dessa mensagem, inicia-se a narrativa de Luis Fernando Veríssimo. O texto é apresentado em duas páginas do livro didático, as quais contêm, ao fundo, a ilustração colorida de três sinais de pontuação: as exclamações, a interrogação e as reticências que aparecem após o final do texto. Assim como nas demais apresentações, situam-se, próximo ao texto, além da mensagem de introdução (ou preparação) à leitura, o título **Expressão Escrita**, as indicações das linhas às laterais de ambas as páginas, a referência completa da obra de Veríssimo, bem como a relação de algumas palavras, seguidas de seus respectivos significados, apresentadas ao final da segunda folha. As ilustrações, em conjunto com a mensagem e o título atribuído ao texto anunciam o fato narrado na estória a qual discorre acerca de um personagem (Odacir) que cria um modo diferente de se referir aos sinais de pontuação.

Figura 32: “Sfot poc”, de Luis Fernando Veríssimo
(Livro *Linguagem nova*)

O texto “Aleph”, escrito por Ruth Rocha em coautoria com Otávio Roth, diferentemente das apresentações já analisadas, não é precedido de uma mensagem de preparação à leitura, mas é acompanhado de uma ilustração da letra “A” (ou “Aleph”) que se situa ao fundo do texto e que se refere ao conteúdo central da narrativa. O texto (ou excerto) é

apresentado, na obra *Linguagem nova*, sob o tópico “Só pra ler” e obedece a mesma formatação do suporte no que diz respeito à tipografia empregada no título e no nome dos autores. Apesar de o excerto se construir em forma de narrativa, parece situar-se numa espécie de “liame” entre o gênero ficcional e aquele informativo, ao trazer os dados referentes à origem de nossas letras, em especial as letras A, B e E.

No caso da apresentação do excerto “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha, inserido na obra *Palavra aberta*, acrescem-se imagens e ilustrações que aludem ao *conteúdo*, mas que ao invés de incitar a leitura integral da narrativa, acabam por evidenciar o desfecho da estória, semelhantemente às imagens que se inseriram próximo ao texto “Em código”, de Fernando Sabino, inserido na obra *Tempo de comunicação*, do contexto anterior.

O texto de Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro” apresenta as características da escola frequentada pela personagem, na qual os alunos assistiam aulas “metidos” num vidro, até que, com a chegada do aluno Firuli que “não tinha vidro pra botar”, despertou-se a inveja e, por conseguinte, a revolução dos demais estudantes que quebraram os vidros e acabaram por conquistar uma “Escola Experimental” (sem vidros), nos moldes do diretor Hermenegildo.

Apresenta-se a narrativa em duas páginas do manual, como “texto 1” de uma das unidades que compõem o livro. Na primeira página, o excerto divide o espaço com uma mensagem de preparação ao conteúdo que contém, ainda, um comentário (o qual sugere uma proximidade com o interlocutor) e a indicação da leitura:

Existem vários tipos de escola. No texto que você vai ler, a escola mantém seus alunos presos dentro de vidros. Estranho, não?! Veja o que aconteceu.

Há, na mesma página, a ilustração de um menino sentado à carteira (talvez o personagem Firuli) e de uma menina no interior de um vidro. Já na lauda seguinte, o leitor se defronta com a imagem, acima do texto, de pernas e pés calçados a tênis, junto aos cacos de vidro espalhados pelo chão. Esta segunda ilustração, somada ao título e à mensagem que é depositada anteriormente ao texto, antecipam o desfecho da estória, mas não dão conta de abranger o contexto político e as práticas que (implicitamente) embasavam a escola “de vidro”, aspectos que se vislumbram por meio de palavras e (supostas) metáforas inseridas na narrativa.

Figura 33: “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha
(Livro *Palavra aberta*)

De um modo diverso das apresentações analisadas anteriormente, insere-se, em uma atividade de **Produção de texto** da obra *Linguagem nova*, outro texto de Ana Maria Machado, como “pré-texto” para as redações a serem produzidas pelos alunos. Este texto narra o personagem Raul voltando de um jogo de futebol com os amigos, quando avistam, do outro lado da rua, um “cara” furando, com a ponta do cigarro, os balões de um “moleque vendedor”. Quanto à sua disposição sobre a página, é apresentado entre duas barras verdes às margens laterais e não dispõe de título, de ilustrações e nem mesmo da referência à obra original de onde fora extraído, mas apenas do nome da autora, situado em letras menores e entre parênteses, *quase* ao final do texto. Como parte integrante do exercício, a narrativa conclui-se com a palavra “Raul”, seguida do asterisco (*) e das reticências (...) que deveriam ser preenchidas pelos alunos, em suas redações de descrição.

Tendo observado os modos de apresentação das narrativas nas duas coleções selecionadas, verificou-se que, assim como nas obras do período anterior, esses textos (ou excertos) seguiam à padronização dos livros, referente às ilustrações e à tipografia utilizada no título, no corpo do texto e nas referências da obra original.

Somando-se a esses dispositivos, as narrativas eram sempre precedidas de um breve texto o qual se denominou, neste trabalho, ‘mensagem de preparação (ou introdução) à leitura’. Estas mensagens, junto às ilustrações e ao título dos textos literários, estabeleciam diferentes relações com o que se apresentava nas histórias, indicando o conteúdo e/ou as personagens da narrativa (semelhantemente ao que se observou nos manuais do contexto anterior) e, mesmo, os diferentes *sentidos* (e não apenas as significações) aparentemente sugeridos nos textos. Algumas dessas mensagens requeriam a opinião do leitor e propunham a reflexão diante dos textos e/ou dos temas abordados; e havia, ainda, aquelas que indicavam a relação entre a narrativa que se apresentava e outro texto, geralmente estudado no mesmo manual.

Alguns dispositivos inseridos próximo aos textos indicavam representações que se assemelhavam àquelas construídas nas obras do contexto anterior. Afinal, o público a quem os manuais se dirigiam tratava-se, mais uma vez, de alunos das antigas quintas e sextas séries do ensino de 1º grau, alunos que pareciam ser “percebidos” enquanto “meninos” (e meninas) que – pressupunha-se – necessitavam das ilustrações coloridas e, ainda, das indicações dos números de linhas e de “dicionários” que os auxiliassem no momento da leitura. Além disso, por se tratarem de sujeitos com cerca de onze ou doze anos de idade, *provavelmente*, conheceriam e apreciariam as narrativas de aventura, bem como os personagens e as histórias do Sítio.

Entretanto, a considerar esses mesmos dispositivos e, sobretudo, as mensagens que antecediam os textos literários apresentados nos suportes, vislumbra-se também uma concepção de “meninos” e “meninas” que eram (já) capazes de refletir e formular opinião acerca dos *assuntos* que lhes eram apresentados por meio das narrativas.

Como referido, além das narrativas, havia outros textos selecionados para compor ambas as coleções analisadas. Esses outros textos (ou gêneros) que apareciam em menor proporção nos manuais eram apresentados de modo similar àquele com que se apresentaram as narrativas, seguindo, também eles, o padrão instituído pelos elaboradores dos livros didáticos. É o que será discutido a seguir.

3.2.5 Outros gêneros literários nos manuais *Palavra aberta* e *Linguagem nova*

Entre os textos literários apresentados nos livros didáticos, havia aqueles que eram identificados com relação a um determinado gênero literário, como o *conto* de Luis Fernando Veríssimo (sem título no manual); e as *Memórias de Emília*, extraídas das obras de Monteiro Lobato; e aqueles que não dispunham de tal identificação e nem eram (predominantemente) narrativos - são exemplos os textos “Comunicação”, de Fernando Sabino, construído quase que inteiramente em forma de diálogo; e o texto de Ruth Rocha, apresentado em (sua) forma de versos.

Também esses (outros) gêneros atendiam à padronização dos suportes em que se inseriam, com relação aos dispositivos tipográficos que foram utilizados para apresentar os textos nos manuais. No que concerne às relações entre os dispositivos e os textos que acompanhavam, verificou-se, novamente, que havia, nas ilustrações e/ou nas mensagens, a referência aos *assuntos periféricos* ou *centrais* dos textos e que, por vezes, esses recursos se relacionavam aos diferentes *sentidos* proporcionados pelos excertos, conforme se verificou também na análise das apresentações das narrativas.

O texto “Conversinha no galope”, de Ana Maria Machado, por exemplo, é inserido na obra *Linguagem nova* junto a uma mensagem e a uma ilustração que se relacionam aos dois *sentidos* proporcionados pela narrativa. Na mensagem que antecede este texto, apresenta-se:

O texto que você vai ler foi escrito por Ana Maria Machado a partir do quadro de Dacosta, que está no início desta unidade.
A autora imaginou, para a personagem central do quadro, uma menina esperta que gosta muito de pensar e de contar tudo o que pensa.
No sobe-e-desce do carrossel, ela deixa a imaginação voar longe e começa a pensar sobre os problemas do Brasil...
Chega mesmo a querer inventar um país totalmente novo.
Leia e descubra o que ela imagina...

A mensagem situada acima do texto de Ana Maria Machado, para além de introduzir o assunto abordado na narrativa, informa ao leitor a intertextualidade entre este texto e o “quadro de Dacosta” o qual fora apresentado na mesma unidade. Sendo assim, além de anunciar o conteúdo do texto que se situa abaixo e de convidar o aluno à sua leitura (“leia e descubra o que ela imagina...”), a mensagem extrapola os limites da narrativa, rememorando ao leitor a relação entre este e outro texto já estudado.

Ao fundo e, sobretudo, ao lado da mensagem, situa-se a ilustração colorida de uma menina sobre uma nuvem em formato de cavalinho. A imagem situada apenas na primeira página, quando confrontada com a mensagem e com o título do texto, “Conversinha no galope”, chega mesmo a confundir o leitor. Afinal, tratar-se-iam de “nuvens” ou do cavalinho de um carrossel? Entretanto, com o decorrer da leitura, aproximam-se as imagens construídas por meio da mensagem e da ilustração; e o leitor chega, enfim, à conclusão de que ‘a menina nas nuvens’, o “carrossel” e os “galopes” constituem *metáforas* aos pensamentos da personagem Emília, que “disparam pra lá e pra cá, num sobe-e-desce sem fim” (p.10 do manual).

Com relação à tipografia e à disposição do texto de Ana Maria Machado, apresentam-se o título e o nome da autora, ambos em negrito - aquele em letras maiores e este em itálico -; e situa-se, apenas neste texto, a expressão “escrito especialmente para este livro”. Apresentam-se, também, às laterais das duas páginas em que se distribuem os excertos, a indicação de cada cinco linhas escritas, a qual parece servir de orientação aos alunos durante a atividade de leitura em sala de aula.

Figura 34: “Conversinha no galope”, de Ana Maria Machado
(Livro *Linguagem nova*)

Outro exemplo de relação entre as imagens e os *sentidos* (ou mesmo o *efeito*) aparentemente pretendidos pelos textos verifica-se na apresentação de “Dicionovário”, de Millôr Fernandes. Este texto, constituído pela relação de novas palavras e de seus respectivos significados, assemelha-se a um dicionário e seguindo a ordem alfabética dos vocábulos, inicia-se com o termo “anãofabeto”, definido por “pequenininho que nem sabe assinar o nome”.

O texto “Dicionovário” é apresentado, no livro da coleção *Palavra aberta*, como “pretexto”²² para a atividade de “Criação de Palavras”. Ele contém o mesmo formato e tamanho de letras, com relação ao título e ao corpo do texto, estando o título em negrito e a referência bibliográfica da obra literária em letras menores. Situado ao meio da página, é acompanhado, abaixo, pela imagem colorida de um livro com marcador (um suposto dicionário) sobre o chão, e, à direita, pela caricatura de dois médicos (ou enfermeiros) conduzindo um homem (louco) numa camisa de força a qual parece manter relação com o texto não por meio do *conteúdo*, mas sim do *sentido* e do *humor* que o texto provoca.

Figura 35: “Dicionovário”, de Millôr Fernandes
(Livro *Palavra aberta*)

²² A propósito dessa apropriação do texto como “pretexto” para diferentes atividades, Lajolo (2009) revisita um de seus artigos em que tece algumas dessas considerações. Sugere-se a leitura deste texto cuja referência se encontra também neste trabalho.

Observa-se, a partir desses exemplos, que as ilustrações e as mensagens que se inseriam próximo aos textos literários, em ambas as coleções didáticas, referiam-se não apenas aos assuntos abordados nas narrativas, mas auxiliavam na construção dos sentidos (e dos efeitos) aparentemente pretendidos pelos textos.

Mas, como se indicou anteriormente, havia também, entre os dispositivos inseridos sobre as páginas dos livros didáticos, aqueles que remetiam mais diretamente aos assuntos, ou às “palavras-chave” dos textos que acompanhavam. É o caso das ilustrações que se situam próximo ao texto “Comunicação”, de Fernando Sabino.

Este texto, apresentado na obra *Palavra aberta*, distribui-se entre duas páginas do manual e apresenta a conversa de um cliente com o vendedor de uma loja na tentativa, por parte de ambos, de descobrir o objeto que aquele personagem queria comprar, já que ele havia se esquecido do nome. A apresentação do texto obedece à padronização do livro, tanto com relação à mensagem de preparação quanto à tipografia empregada e à sua disposição em meio às ilustrações coloridas, dessa vez de um menino que parece pensar (e se interrogar) e que tem, ao fundo, uma série de objetos pontiagudos e cortantes em meio aos pontos de interrogação.

A ilustração, somada ao título “Comunicação” e à mensagem situada acima do texto (“O texto que você vai ler mostra o problema que pode acontecer quando alguém esquece o nome de alguma coisa.”) indicam o *assunto* que será narrado na estória, consistindo, assim, num outro tipo de relação entre os dispositivos e o texto. O que chama a atenção na apresentação deste texto de Fernando Sabino – e que não se observara nas análises anteriores – é um quadro rosa situado bem ao meio da primeira página em que se encontra o texto, no manual. Neste quadro, interrompe-se a narrativa e apresenta-se o seguinte comentário:

Você entendeu? Antes de ler o final da história, escreva em seu caderno o que o homem quer comprar. A seguir, continue a leitura do texto.

O aluno é, então, “convidado” a parar a atividade de leitura para realizar outra, de produção escrita, com base no conteúdo inicial da crônica. Assim, ele é orientado a sair e voltar ao texto, numa espécie de jogo condicionado pelos autores e editores do manual.

Ainda na obra *Palavra aberta*, sob o título **Primeiras ideias**, apresenta-se o texto “São Cosme e São Damião”, do cronista Rubem Braga, o qual também é acompanhado de uma mensagem e de ilustrações que se relacionam ao *assunto* abordado no texto. Este texto de Rubem Braga – apresentado em extensão menor com relação à inserção da mesma crônica na

obra *Linguagem: criatividade*, analisada anteriormente – é construído numa espécie de pedido aos santos para que protejam “todos os meninos e meninas do Brasil”.

Situada ao lado da ilustração dos meninos que brincam e dos santos que os observam sobre as nuvens (e, portanto, diferentemente do “santinho” em arte gráfica que se observara na obra anterior), encontra-se, em letras maiores e em negrito, uma mensagem que se insere abaixo – e não acima – do texto. Esta mensagem, relacionada ao tema da crônica, constitui-se de questionamentos que propõem a reflexão e que, inclusive, ultrapassam os limites do texto:

Você acha que o Brasil e os seus meninos precisam ser protegidos? Por quê? Discuta com seus colegas.

Por meio de tais questões, a mensagem permite entrever uma representação de leitores diversa daquela percebida na apresentação do mesmo texto, em *Linguagem: criatividade*, do contexto anterior. Afinal, além de (supostamente) partilhar com o aluno uma religiosidade, conforme se discorreu durante a análise desta obra, os elaboradores de *Palavra aberta* parecem representar, por meio dos questionamentos inseridos na mensagem, leitores capazes de refletir diante do assunto abordado no texto e, ainda, de relacioná-lo àquele condizente ao seu próprio contexto.

Figura 36: “São Cosme e São Damião”, de Rubem Braga
(Livro *Palavra aberta*)

De modo semelhante a essas apresentações, também as ilustrações e as mensagens inseridas próximo ao texto de Ruth Rocha, o qual não é intitulado no manual, dialogam com o *conteúdo* abordado pela autora e, ainda, propõem a reflexão perante o tema. Apresentado na mesma obra (*Palavra aberta*), o texto aparece em versos sob o título/tópico **Primeiras ideias** e discorre sobre as palavras que ouvimos e falamos e que, às vezes, fazem “reviravoltas” em nossas cabeças. Diferentemente da maioria das apresentações, este texto, assim como a crônica “São Cosme e São Damião”, de Rubem Braga, é inserido antes mesmo do tópico **Estudo do texto** e funciona como uma motivação para a leitura dos demais textos e para os assuntos a serem tratados ao longo da unidade.

Acompanham os versos de Ruth Rocha uma ilustração colorida constituída por “cabeças” para onde entram e de onde saem as letras, em espécies de balões, o que dialoga com o *conteúdo* apresentado nos poemas. No que diz respeito à mensagem de preparação à leitura, além de se relacionar ao assunto do texto, solicita a opinião (e a reflexão) do interlocutor: “Você acha que devemos tomar cuidado com as palavras que usamos? Por quê? Qual é a importância das palavras? Discuta com seus colegas”. Assim como no caso anterior, a mensagem aparece abaixo – e não acima – do texto; entretanto, por apresentar-se com letras maiores e em negrito e por situar-se no interior de um quadro amarelo, salta aos olhos de quem observa a página, convidando o leitor a iniciar, pelo quadro, a sua leitura.

Figura 37: Texto de Ruth Rocha
(Livro *Palavra aberta*)

Um dos últimos textos apresentados na obra *Palavra aberta* que também dispõe de uma mensagem e de ilustrações relacionadas ao seu *conteúdo* é a crônica de Carlos Drummond de Andrade, “A menininha e o gerente”. Este texto, conforme indica a mensagem que o antecede, trata de um pai que “precisando resolver seus negócios, [...] deixa sua filhinha com um gerente de uma loja”. Prometendo retornar em quinze minutos, o pai se atrasa e a filha que, de início, chorava, começa a mexer nos objetos da loja e a se aproximar do gerente o qual, diante do atraso do pai, chega a imaginá-la como sua (segunda) filha a qual disfarçaria a distância daquela que se casara e que se encontrava no Peru.

O texto de Drummond distribui-se no espaço das duas páginas, próximo aos desenhos que se encontram à esquerda e abaixo das folhas. A apresentação deste texto, inserido na última unidade do livro didático, dispõe das mesmas características com relação às apresentações analisadas anteriormente. Há, acima do primeiro excerto, a mensagem de preparação que inicia e também convida à leitura (“Leia o texto e veja o que aconteceu”) e apresentam-se, também, as ilustrações coloridas que, por representar cenas da estória, acabam por antecipar o que ocorre na narrativa, revelando fatos que, inclusive na mensagem, se deixara em suspense.

Figura 38: “A menininha e o gerente”, de Carlos Drummond de Andrade (Livro *Palavra aberta*)

Nessas apresentações, observa-se que, embora os dispositivos façam referência aos conteúdos dos textos, assemelhando-se, neste aspecto, ao papel das ilustrações que se inseriam nos manuais do contexto anterior, há, sobretudo nas mensagens de preparação à leitura, que antecedem os textos nos “novos” livros didáticos, uma aparente função de extrapolar os limites dos textos e, mesmo, de seus suportes. Assim, ora o aluno é instigado a realizar a leitura, ainda que as ilustrações apontem para o desfecho da estória; ora é orientado a sair e voltar para o texto; ora é questionado acerca dos temas que excedem o espaço das narrativas ficcionais.

Há, ainda, outro exemplo na obra *Palavra aberta* em que os dispositivos, além de apresentar o (suposto) assunto do texto, antecipam elementos que *poderiam* se confirmar na estória. É o caso (também) da apresentação do “conto” de Luis Fernando Veríssimo (como se identifica no livro didático). O texto de Veríssimo é todo construído por um diálogo entre o porteiro Helmuth e outra personagem (supõe-se sua mulher, como aparenta na ilustração). Nesse diálogo, Helmuth descreve os fatos que ocorreram num baile, os quais dialogam com as cenas da estória de Cinderela.

O texto distribui-se em duas páginas do manual, tendo início já no finalzinho da página 153, e é apresentado sem título, em uma atividade de **Produção de texto**, enquanto exemplificação para a (re)escrita deste gênero literário (conto) por parte dos alunos. Segue, igualmente, aquela padronização da obra didática referente à tipografia e é acompanhado, na segunda lauda, de uma ilustração situada acima, à esquerda e abaixo da folha.

Há, nessa ilustração, figuras como abóboras, carroças, entre outros objetos e seres que rememoram o conto de Cinderela e apresenta-se, também, num espaço anterior ao do texto, a mensagem de preparação acerca do *conteúdo* a qual, por sua vez, antecipa o que seria descoberto, ou *inferido*, ao longo da narrativa. Assim, apresenta-se antes do texto:

Observe como o escritor Luis Fernando Veríssimo “recontou” uma cena da história de Cinderela, vista pelo porteiro do palácio, Helmuth, na hora do baile.

Ora, apesar de as ilustrações apontarem para a estória (possivelmente) referenciada no texto, é a mensagem de preparação que “revela” o que não se encontra nem mesmo no corpo do texto. Afinal, há uma série de elementos narrados pelo personagem Helmuth que, de fato, apontam para a estória de Cinderela; no entanto, não há, nesses trechos, nenhuma comprovação a respeito, mas sim alternativas que sugerem, inclusive, desfechos outros, como a alucinação do personagem, pelo excesso de bebida ou pelo cargo que ocupa no palácio.

Figura 39: Texto de Luis Fernando Veríssimo
(Livro *Palavra aberta*)

Além dos casos em que as mensagens e ilustrações retomavam os conteúdos centrais e, mesmo, os sentidos expressos nos textos que acompanhavam, havia, também na apresentação desses gêneros, as imagens que se referiam a *elementos periféricos* das narrativas, como aquelas que se inserem próximo ao texto “O meu amigo pintor”, de Lygia Bojunga Nunes.

Este texto, escrito em forma de diário, apresenta as lembranças do personagem narrador o qual descreve as conversas com seu vizinho pintor acerca dos sentidos das cores. O texto do personagem, escrito numa “sexta-feira”, fala ainda da morte do pintor que se tornara seu “amigo” e do silêncio “branco todo” que se instaurara no apartamento vizinho.

“O meu amigo pintor” é um dos últimos textos apresentados na obra didática *Linguagem nova* e distribui-se entre duas páginas do manual. Assim como nos demais casos, encontra-se inserido sob o título/tópico **Expressão Escrita** e sob a mensagem de preparação à leitura; e dispõe das mesmas barras às laterais, com a indicação do número de linhas; de um pequeno dicionário, apresentado após o texto; e das ilustrações coloridas apresentadas ao fundo, as quais, desta vez, se assemelham a manchas de tinta.

As ilustrações, embora se relacionem ao título que é conferido ao texto literário (“O meu amigo *pintor*”, grifo meu), apresentam apenas a superfície do que é narrado ao longo do texto, já que as tintas e, sobretudo, as cores referenciadas de modo sinestésico na narrativa, servem de *mote* para as conversas e a amizade que se constrói entre o narrador e o seu vizinho pintor e, ainda, às experiências e os valores que são cambiados nessa relação.

Mas, diferentemente das ilustrações, a mensagem situada acima do texto de Lygia Bojunga Nunes, além de apresentar um breve resumo sobre a *obra* da autora (e extrapolar, assim, o que se expressa na narrativa), atribui-lhe elogios e, ainda, convida o aluno a ler, inteiramente, o livro original (“Se você gostar do texto, procure ler o livro todo, que vale a pena.”), demonstrando assim a apreciação com relação à produção (ou às produções) da autora e, inclusive, ao leitor, capacitado para buscar e ler o texto na íntegra.

Figura 40: “O meu amigo pintor”, Lygia Bojunga Nunes
(Livro *Linguagem nova*)

A apresentação do texto “As pérolas”, de Carlos Drummond de Andrade, consiste num outro exemplo em que as imagens retomam *elementos periféricos* dos textos que acompanham.

Este texto de Drummond, extraído da obra *Contos plausíveis*, conforme a referência indicada no manual *Linguagem nova* situa-se no interior de um quadro amarelo ao meio de uma das páginas do manual. Na narrativa, a personagem Renata, uma doceira, encontra uma pérola dentro de um pacote de açúcar e, a partir de então, acelera na fabricação de docos com o intuito de encontrar mais pérolas e, assim, construir seu desejado colar.

Seguindo a formatação da obra, inserem-se sobre as páginas as ilustrações coloridas que tem início na primeira lauda e se estendem pela segunda, onde ocupam, sozinhas, todo o espaço da folha. No entanto, pela extensão e, inclusive, por se sobreporem às folhas também coloridas (o que se diferencia das demais apresentações), as ilustrações chamam a atenção de quem visualiza a página: a imagem de um saco de “açúcar” que se derrama sobre as figuras da página seguinte, as quais apresentam uma espécie de mesa onde se depositam colheres, ovos e bacia, sugerem a ideia do preparo de uma receita a qual, em parte, condiz com que se encontra na narrativa. Isto porque, embora a personagem Renata fosse, de fato, uma doceira, o texto parece girar em torno não (apenas) de seus preparos, mas, sobretudo, das pérolas que ela desejava encontrar nos sacos de açúcar.

Figura 41: “As pérolas”, de Carlos Drummond de Andrade
(Livro *Linguagem nova*)

Essas pérolas que Renata tanto almejava – considerando-se que são referidas por meio do pequeno desenho cinza que aparece ainda na primeira página do manual - encontram-se de modo quase imperceptível na ilustração. Quanto à mensagem depositada acima da página, ela refere-se não apenas ao texto “As pérolas”, mas alude, ainda – assim como a mensagem que se depositara próximo ao texto de Ana Maria Machado (“Conversinha no galope”) – a um outro texto, estudado na mesma unidade, o cartum de “Caulos”. Afirma-se, na mensagem, que o texto de Carlos Drummond aborda um assunto semelhante àquele criticado no cartum, da atração dos homens pelos bens materiais. Entretanto, ao mencionar o desejo de Renata por um colar de pérolas, a narrativa parece abordar um assunto que está aquém (ou além) desse apego (unicamente) material. Desta forma, pareceria demasiado aproximar o texto de Drummond ao assunto (supostamente) criticado no cartum de “Caulos”.

Ainda a respeito da aproximação entre os dispositivos e os elementos periféricos dos textos, citam-se as imagens que acompanham o excerto de Monteiro Lobato, no livro didático *Palavra aberta*, as quais fazem referência às *personagens* da estória.

Este texto de Lobato, extraído das *Memórias de Emília*, apresenta a conversa desta personagem com um anjo, bem como as explicações de Emília sobre a nossa língua e os diversos sentidos das palavras, como o exemplo do “cabo”, o que, em sua opinião serve “para atrapalhar a gente” (p.47 do manual). O excerto é inserido como parte integrante de uma atividade proposta pelo manual, acerca das palavras e de seus diferentes significados.

Quanto à disposição tipográfica, ele é apresentado sem título e é enquadrado, em meio aos exercícios, num fundo azul. De modo semelhante aos demais textos, há, também neste caso, uma mensagem de preparação ao *conteúdo*, desta vez como parte integrante da questão, e situa-se, abaixo da narrativa, a ilustração da boneca Emília, seguida de um questionamento, direcionado aos alunos, acerca da opinião apresentada no excerto (“Você concorda com a opinião de Emília? Por quê?”). A imagem de Emília, próxima a uma abelha e a uma formiga apresenta apenas as personagens da narrativa, mas não aborda a ideia que é apresentada no texto, ficando a cargo do leitor a atribuição dessas outras imagens, bem como a reflexão proposta na atividade.

Figura 42: Texto de Monteiro Lobato
(Livro *Palavra aberta*)

Também o texto “Fuga”, de Fernando Sabino, apresentado entre as páginas 64 e 65 do livro *Palavra aberta*, é acompanhado de dispositivos que apenas dão indícios do que se apresenta na narrativa. Esta apresenta, inicialmente, *como na ilustração*, a cena de um pai datilografando enquanto o filho rompe o silêncio ao arrastar as cadeiras. O pai solicita ao filho parar com o barulho e este, enraivecido, organiza os seus poucos pertences e foge de casa, sendo, depois, apanhado pelo pai na avenida.

Como uma espécie de introdução à nova unidade, o texto “Fuga” aparece após o título **Estudo do texto** e logo abaixo da mensagem de preparação à leitura (“Leia o texto a seguir, que mostra um conflito ocorrido entre pai e filho”) e é margeado pelas ilustrações coloridas à esquerda e abaixo de ambas as páginas. A primeira ilustração apresenta um senhor à máquina de datilografia enquanto um menino mexe com as cadeiras, produzindo um rangido, demonstrado pela onomatopeia (RENCHHI); e a imagem seguinte apresenta partes de uma planta que caem sobre a porta entreaberta. Ambas as imagens parecem iniciar as ações narradas no texto, na medida em que a primeira representa o que se encontra escrito já nas primeiras frases do excerto, enquanto a segunda sugere o que se encontra expresso no título e no desfecho da narrativa.

Figura 43: "A fuga", de Fernando Sabino
(Livro *Palavra aberta*)

Relação semelhante se estabelece entre as ilustrações e o texto "O pardalzinho", de Manuel Bandeira o qual, somando-se àquele de Ruth Rocha (sobre o qual já se discorreu), são os únicos escritos em verso na obra *Palavra aberta*. O poema de Bandeira aparece enquanto "texto 2" ao meio da página e das atividades propostas pelo manual e, assim como nos casos anteriores, dispõe também de uma preparação à leitura ("Leia agora o seguinte poema, que também fala sobre um animal de estimação") e de uma ilustração de tamanho igual, ou mesmo, maior que a extensão do texto. A ilustração, situada à direita do poema, compõe-se da imagem de uma gaiola vazia e do desenho, num quadro, de um gramado com uma árvore e uma cerca ao fundo. Quanto àquela imagem, parece sugerir a morte do passarinho, conforme se afirma em um dos versos do poema, já que o pardal não se encontra na gaiola; a segunda ilustração, por apresentar outro cenário, poderia assim corresponder ao "céu dos passarinhos", também referido no texto de Bandeira.

Figura 44: “O pardalzinho”, de Manuel Bandeira
(Livro *Palavra aberta*)

A análise da apresentação desses (outros) gêneros literários que se apresentavam nos manuais de *Palavra aberta* e *Linguagem nova* (como as poesias, o conto, as crônicas, o diário e as memórias) permitiu observar que, além de atender – como no caso das narrativas – à padronização dos suportes nos quais se inseriam, com relação à tipografia utilizada no título, no corpo do texto e nas referências da obra original, esses textos eram também acompanhados de ilustrações e de mensagens as quais se relacionavam, de diferentes maneiras, com o que se apresentava nas estórias.

Entre essas relações, verificou-se que os dispositivos novamente remetiam aos *assuntos centrais* ou a *elementos periféricos* dos textos literários, às vezes referenciando personagens, outras mostrando cenas que condiziam aos fatos narrados e chegavam a revelar o desfecho das estórias. Havia também os dispositivos que se relacionavam aos *sentidos*, ou *efeitos*, (supostamente) pretendidos nos excertos, como as imagens e a mensagem que se inseriam próximo ao texto “Conversinha no galope”, de Ana Maria Machado, as quais pareciam contribuir para a construção da metáfora presente no texto.

Tendo observado as características (ou o estilo) que compunham ambas as coleções analisadas nesse segundo período estudado na pesquisa, teceram-se algumas considerações referentes aos dispositivos e às relações que eles estabeleciam com os textos inseridos nos novos manuais, bem como às representações construídas acerca dos destinatários desses livros e, ainda, da literatura que se apresentava.

3.2.6 Os dispositivos tipográficos e as representações construídas na apresentação da literatura nos manuais (período de 1989 a 1996)

Os livros didáticos das coleções *Palavra Aberta* e *Linguagem nova*, os quais foram selecionados para a análise dos modos de apresentação dos textos literários no período de 1989 a 1996, dispunham, como já se afirmou, de uma padronização que lhes conferia aquele aspecto de “unidade” a qual acabava por (novamente) desconsiderar as especificidades com que as narrativas e os outros gêneros inseridos nesses manuais se construíam. No entanto, diversamente daqueles primeiros livros analisados, estas edições inseriam novos dispositivos os quais “preparavam” a leitura dos textos apresentados, referenciavam (e até elogiavam) a obra original do autor, indicavam as supressões realizadas sobre as narrativas e, no caso específico da obra *Linguagem nova*, “orientavam” o leitor com indicações do número de linhas dos textos e com a relação de palavras, seguidas de seus respectivos significados, aspecto que, pela simples presença, já apontava para as concepções acerca do texto, bem como desse leitor em formação o qual aparentemente necessitaria de ‘auxílio’ para exercitar a leitura.

Em se tratando das relações entre os dispositivos e os textos literários que eram apresentados sobre a mesma página, nos manuais, percebeu-se que, diferentemente dos diálogos entre as imagens e os excertos inseridos nos livros do contexto anterior – que pareciam se construir a partir de elementos pontuais apresentados nas histórias (como um personagem ou um objeto), as “novas” ilustrações, embora referenciassem, por vezes, aspectos periféricos das narrativas, pareciam simbolizar algo além do ser ou do objeto que representavam. Como exemplos, citam-se a gaiola vazia inserida junto ao poema de Manuel Bandeira, a qual parece simbolizar a morte do pardalzinho e, de modo semelhante, a imagem da porta entreaberta que se situa à margem esquerda do excerto de Fernando Sabino que aparenta sugerir a “fuga” do personagem, conforme ocorre no desfecho da narrativa.

Deste modo, inclusive os dispositivos que se construía numa relação periférica com o que se apresentava nos textos que acompanhavam, pareciam inserir-se nos manuais de modo a contribuir com o *processo* de construção do sentido, na medida em que não ofereciam imagens prontas, as quais se relacionavam diretamente aos personagens, assuntos ou mesmo “segredo” das histórias, mas apenas “sugeriam” ao leitor o que se poderia encontrar no decorrer da leitura, deixando a seu cargo estabelecer as demais relações necessárias à compreensão do texto.

Mesmo no caso em que as mensagens e as ilustrações acabavam por revelar o desfecho das histórias, apresentava-se, por outro lado, comentários e questionamentos que pareciam querer aproximar o leitor e incentivá-lo a realizar a leitura do texto. É o caso da mensagem de preparação à leitura d’ “O meu amigo pintor”, de Lygia Bojunga Nunes, a qual, além de se referir ao excerto que acompanhava no livro, discorria sobre a autora e sua produção literária, atribuindo elogios à sua obra e convidando o leitor não apenas a ler o excerto, mas também a conhecer o livro original.

Alguns dos dispositivos inseridos próximo aos textos literários em ambas as coleções didáticas apontam para a imagem ou “infantilização da criança”, conforme denominaram Zilberman e Lajolo (2007, p.111) e permitem novamente entrever uma representação da capacidade e dos gostos desses leitores os quais (supostamente) apreciavam e, mesmo, necessitavam das ilustrações coloridas, bem como das indicações dos números de linhas e dos “dicionários” que se apresentavam após os textos, conforme se discorreu anteriormente.

Entretanto, embora sejam concebidos de modo “infantilizado”, vislumbra-se, a partir dos “novos” recursos, uma representação de leitores capazes de “brincar” não apenas com as imagens, mas inclusive com as mensagens e com os textos que se lhe eram apresentados, os quais lhe permitiam sair e voltar ao suporte, exercitando, nesse “meio tempo”, suas produções textuais. Somando-se a isso, parece haver, nesses mesmos dispositivos, uma concepção de leitores capazes de refletir sobre os assuntos abordados e de relacioná-los às imagens, aos demais textos estudados na obra didática e, inclusive, àqueles condizentes ao seu próprio contexto.

Na medida em que os dispositivos “sinalizavam” determinadas representações dos destinatários, relativas à faixa etária, aos gostos e às capacidades desses sujeitos, eles apontavam também para uma representação do que era a literatura, constituída – *nos manuais* – pelos autores modernistas e contemporâneos e pelos textos predominantemente narrativos, além dos outros gêneros que, em menor proporção, apareciam nos manuais.

Além disso, ao inserir a referência completa da obra original de onde os textos foram extraídos e, ainda, utilizarem-se das reticências e dos colchetes ([....]) para indicar as passagens que haviam sido suprimidas no processo de migração dos excertos para os livros didáticos, os elaboradores desses “novos” suportes indicam uma relação diversa para com os autores e os textos literários de que se apropriaram. Diferentemente dos autores e editores das obras didáticas do contexto anterior, eles parecem indicar uma determinada concepção de texto que o concebe enquanto o resultado de um trabalho que não produz, ele próprio, um sentido, mas carece do diálogo com outros textos (inclusive não verbais), com o contexto e, sobretudo, com os leitores para, de fato, se construir.

3.2.7 A apresentação dos textos literários nos manuais de 1989 a 1996 e o diálogo com os discursos voltados para o ensino

Tendo analisado os modos de seleção e apresentação dos textos literários em ambas as coleções desse segundo período, 1989 a 1996, procurou-se perceber quais os diálogos que se estabeleciam entre a apresentação desses textos nos manuais, bem como as representações construídas e os discursos que se voltavam ao ensino no período de publicação dessas obras.

Para esse momento da pesquisa, recorreu-se aos conceitos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, compreendendo-se a apresentação do texto literário sobre a página do livro didático enquanto um *enunciado* e os dispositivos tipográficos enquanto o *estilo* utilizado pelos autores e editores dos manuais, em diálogo com determinados discursos acerca deste objeto e de seu destinatário.

No conjunto dos manuais publicados entre os anos de 1989 a 1996, verificou-se que se inseriam uma maior diversidade de gêneros textuais, na medida em que se apresentavam, além dos textos literários, gêneros como fotografias, notícias extraídas de jornais ou revistas e letras de músicas. No entanto, ainda que esses novos suportes não se tenham “fixado em um certo tipo de texto, como, por exemplo, o *literário*” (São Paulo, 1991, p.46), tais gêneros, se não fossem predominantes, encontravam-se em grande proporção nos manuais consultados.

Com relação aos dispositivos das obras didáticas, afirmou-se, no decorrer da análise, que tanto o livro *Linguagem nova* quanto o *Palavra aberta* possuíam *algumas* características que se assemelhavam àquelas observadas nos manuais publicados entre os anos de 1976 a

1988, já que dispunham também de um padrão tipográfico para se apresentar todos os textos de que se apropriavam.

No entanto, além de acrescentar novos dispositivos, os gêneros literários que predominaram nesses livros não foram as crônicas nem as poesias, mas os textos predominantemente narrativos os quais, quando não haviam sido extraídos de obras literárias infanto-juvenis, como as histórias do Sítio do pica-pau amarelo, remetiam a esse público por meio dos personagens, das temáticas e, mesmo, das ações que referenciavam contos de fadas, como é o caso de conto de Luis Fernando Veríssimo, apresentado na obra *Palavra aberta*, o qual parece relacionar-se à história de Cinderela.

Esses aspectos observados nas narrativas, além de remeter à representação (infantilizada) da criança e à necessidade de lhe transmitir valores, conforme o mundo (e o desejo) dos adultos, condizem com o que apresentam os pesquisadores acerca da produção de literatura infantil no Brasil, a qual teria se iniciado a partir do recurso ao acervo europeu dos séculos XVIII e XIX e aos seus *contos* os quais foram (originalmente) destinados aos adultos e, depois, traduzidos e adaptados, no Brasil, para o “pequeno” leitor (Cf. LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.68; GERGORIN FILHO, 2009, pp.130-1).

Essas características dos gêneros e textos que se inseriram nos novos manuais, somadas a seleção de autores mais direcionados ao público infanto-juvenil, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga Nunes que haviam sido menos referenciadas no contexto anterior, parecem ir ao encontro do que se encontrava disposto nas *Propostas Curriculares* as quais indicavam, semelhantemente ao documento anterior (os *Guias Curriculares*), que os conteúdos deveriam seguir um processo de aprendizagem (São Paulo, 1991, p.27), respeitando-se a ordem do mais simples ao mais complexo, ao longo das oito séries.

Dessa forma, os textos narrativos selecionados para compor os manuais, na medida em que se voltavam mais às crianças e aos jovens, permitiriam atividades de leituras mais ‘desinteressadas’ e, além disso, por dirigirem-se a esse público e por serem dotados de simplicidade, de humor e de magia (COELHO, 1986, p.199)²³, tais textos (supostamente) valorizariam o conhecimento e a linguagem da criança (São Paulo, 1991, p.20), conforme se propunha *também* nas *Propostas Curriculares*.

²³ Coelho (1986) apresenta, em seu texto, algumas características que compõem as (“boas”) obras contemporâneas e confere esses adjetivos da “simplicidade”, “humor” e “magia” à obra “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes, da qual, inclusive, se extraiu um excerto para compor o livro didático de *Palavra aberta*.

Aliás, considerando-se essas preocupações e representações em torno do repertório ou capacidade linguística dos destinatários, os elaboradores dos manuais não arriscaram confiar apenas na linguagem dos textos, porventura “opacos” e “obscuros”, como os textos que, contraditoriamente, são incentivados pelas *Propostas Curriculares* (Cf. São Paulo, 1991, p.15), e esforçaram-se por acrescentar espécies de dicionários os quais poderiam recompensar as palavras difíceis que, porventura, escapassem em meio aos textos selecionados.

Em conformidade com os discursos materializados nas *Propostas Curriculares*, os elaboradores dos livros didáticos dialogariam com os saberes acadêmicos que, à época, circulavam em torno do respeito às variedades linguísticas e, inclusive, com o contexto de publicação de seus manuais, o qual se caracterizava pela “abertura” da escola às diferentes camadas sociais.

Mas, se por um lado, a seleção dos textos literários parece ter sido realizada em virtude de uma linguagem que atenderia o público comum – e não apenas as elites – por outro, as mensagens de preparação à leitura e as ilustrações que se depositavam junto aos textos pareciam indicar uma concepção mais sofisticada do texto e também de seus destinatários.

Ao se indicar, por exemplo, por meio das mensagens, a relação entre o texto que se apresentava e outros já estudados na unidade do livro, e mesmo ao associar os temas abordados à realidade dos leitores, os autores e editores dos manuais pareciam dialogar com uma das concepções que “vê a língua [ou o texto] como enunciação” e a partir do “contexto em que é utilizado”, a qual, conforme apontou Soares (2002, p.173), apresenta-se também naquele documento.

Em se tratando especificamente do texto literário, verifica-se, por meio dessas mesmas indicações das mensagens preparativas uma representação de literatura enquanto produções que se constituem a partir da relação com outros textos e da incorporação de diferentes experiências, desde aquelas “comuns” às “jamais ditas”, propiciando, por esses aspectos, a “reflexão ativa e crítica que leva [o aluno] a realizar a cada leitura” (São Paulo, 1991, p.15).

Somando-se a esse papel do leitor diante dos textos e dos temas que lhe eram apresentados, os elaboradores dos manuais inseriam, nessas mensagens, dados biográficos e bibliográficos do autor, permitindo entrever uma concepção de “língua e literatura enquanto atividade e trabalho humano, comunitário”. Afinal, para que o texto de fato se construísse era necessário, de um lado, o trabalho do escritor e, de outro, a atividade do leitor que contribuiria, a partir de suas experiências, na construção de determinados sentidos.

Com relação, ainda, ao trabalho do autor, além de apresentar dados de sua vida e obra, os elaboradores dos manuais inseriam a referência completa de onde os textos (ou excertos) foram extraídos e indicavam, por colchetes e reticências, os trechos que haviam sido suprimidos no processo de migração dos textos literários para o manual. Além disso, elogiavam-se, por vezes, suas produções, incentivando os alunos a conhecerem o texto original, o que parecia novamente indicar e – mais que isso – *valorizar* o trabalho realizado por esses escritores.

O tratamento conferido aos textos literários nos livros didáticos desse segundo período parece dialogar, ainda, com uma concepção de língua enquanto “texto”, devendo ser ele o ponto de partida para o ensino de Português, diversamente, portanto, de um ensino e aprendizagem que se realizaria a partir de frases isoladas de um (con)texto. Conforme se afirma, nas *Propostas Curriculares*:

a atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. [e continuam] Estamos usando a palavra “texto” para significar todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva.” (São Paulo, 10991, p.14)

Tal concepção de língua e de metodologia de ensino estaria atrelada aos estudos da Sociolinguística e faria, inclusive, ecoar a obra organizada por Geraldini (1984), *O texto na sala de aula*, a qual “apoiou” a elaboração das *Propostas Curriculares*.

Tais considerações permitem explicar, de certa forma, a disposição dos textos literários logo abaixo do título **Estudo dos textos**, o qual se inseria sempre em negrito já no início das unidades que compunham a obra *Palavra aberta*, parecendo querer demonstrar (também) aos alunos qual a metodologia adotada no manual para se ensinar o Português.

Diante dessa concepção de língua (e de texto) que teria embasado a elaboração de ambos os livros didáticos analisados nesse segundo período, conforme se demonstrara nas mensagens que se inseriam nesses suportes, entrevê-se, ainda, uma representação dos leitores destinatários dos manuais a qual se distingue, em parte, daquela entrevista nas obras anteriores.

Isso porque, embora tenham utilizado determinados recursos com o intuito de “facilitar” a leitura a ser realizada pelos alunos, os autores e editores desses “novos” livros didáticos parecem pressupor diferentes capacidades de seus interlocutores ao propor-lhes a relação entre os diferentes textos apresentados na unidade, bem como a reflexão diante dos temas que, inclusive, extrapolavam os limites do texto. Tais atividades, indicadas nas

mensagens de preparação à leitura, permitem entrever uma representação de leitores que, se percebidos como “crianças” (São Paulo, 1991, p.23), são concebidos, também, enquanto sujeitos ativos, prontos a compreender não apenas os textos, mas também de relacioná-los a outras produções de linguagem e ao contexto em se situam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesta pesquisa, diante dos textos literários que foram apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa e destinados, entre os anos de 1976 e 1996, aos alunos das antigas quintas e sextas séries do ensino de 1º grau, permitiu alcançar alguns resultados referentes à escolha dos autores literários, dos gêneros e dos temas para compor os manuais. Possibilitou, ainda, observar o tratamento que fora conferido a esses textos quando inseridos nas páginas dos livros didáticos, bem como as representações que se construíram, nos dois períodos estudados, acerca dos alunos, destinatários principais das publicações analisadas, e da literatura nelas inserida. A caracterização dessas representações fez-se também com base na análise dos modos como os manuais didáticos componentes do *corpus* dialogaram com os discursos circulantes no contexto em que foram publicados.

No que se refere ao primeiro grupo de livros didáticos, constituído com base no período de elaboração dos *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau* (1975) e do qual se elegeram, para a análise, as coleções *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa* (1976, 1977) e *Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação* (1979), observou-se que os textos selecionados para se apresentar nos livros eram, sobretudo, literários, ainda que se indicassem, nos discursos sobre ensino característicos do período, a necessidade de desenvolvimento de um trabalho com textos diversos em sala de aula, sob a justificativa de que essa diversidade contribuiria para que os alunos se comunicassem de maneira eficaz.

Entre os autores mais referenciados nos manuais didáticos publicados nesse período, verificou-se a recorrência de nomes da literatura modernista e contemporânea. Tratavam-se dos autores Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Fernando Sabino, Cecília Meireles, Rubem Braga, Millôr Fernandes, Manuel Bandeira e, ainda, Érico Veríssimo, autor que, embora não presente nos livros analisados nesta pesquisa, fora referenciado em boa parte daquelas quarenta e cinco edições publicadas entre os anos de 1976 a 1988.

Das produções desses autores, selecionaram-se, em maior quantidade, para compor os manuais didáticos, as suas crônicas e poesias, as quais, de modo geral, apresentavam temáticas e/ou personagens relacionadas à infância. Embora não se discorressem, nesses textos, sobre as imagens positivas do Brasil, conforme se poderia pressupor em virtude das produções “ufanistas” do modernismo (Cf. LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, pp. 30-44;

ZILIO, 2010, p.101) e, inclusive, do contexto em que se elaboraram esses manuais (o período da ditadura militar), encontraram-se, neles, as características discursivas apontadas para o período histórico em questão, na medida em que os textos e os dispositivos selecionados pareciam querer “educar” as crianças, não num sentido pleno, mas com aquele intuito moral, conforme as pretensões governamentais do período.

Ainda com relação a essas temáticas e/ou às personagens dos textos selecionados, observou-se que elas pareciam consistir no principal motivo da escolha dos textos para a composição dos manuais didáticos, o que se atestaria na maneira como utilizadas as ilustrações produzidas para acompanhar os textos nas páginas dos livros. Recorrendo a um “índice de modernidade” (LAURIA, 2004, p.191), os autores e editores dos manuais embutiam de cores as páginas dos livros didáticos, referenciando, em grande parte, esses elementos infantis; e indicando, independentemente do gênero, os mesmos tipos de relações com os textos que acompanhavam e as mesmas características pressupostas acerca dos alunos destinatários, como aquelas concernentes à faixa etária, às experiências, aos gostos e à (in)capacidade desses leitores os quais, familiarizados basicamente com a recepção de imagens, necessitavam delas como apoio à leitura.

Ao referenciar sempre os elementos “pontuais” que constituíam os textos, como querendo reforçar aos leitores o *conteúdo* neles abordado, as ilustrações fariam, ainda, ecoar aquelas produções acadêmicas da Teoria da Comunicação e/ou Informação, as quais enfatizavam, entre os elementos necessários a uma comunicação “sem ruídos”: a mensagem, o código e o *conteúdo* (HOYOS-ANDRADE, 1984, p.4). Remetendo, assim, a essa teoria, as ilustrações contribuiriam para se entrever uma representação literária que fora construída, nos manuais, a partir de uma seleta de autores modernos e contemporâneos os quais, independentemente da especificidade de sua construção literária, teriam sido capazes de remeter aos assuntos que importavam àquelas crianças, ou, sobretudo, àquele contexto em que esses autores e editores produziram suas obras didáticas.

Isso explicaria, de certa forma, a opção pela *crônica* de Carlos Drummond de Andrade, ao invés de se referenciar as suas poesias, uma das principais manifestações literárias do Modernismo, segundo Galvão (2008, p.19); e esclareceria, ainda, a resposta sorrateira do escritor que, ao encontrar, no dicionário, uma das definições para a palavra *realizado* (“dito por uma pessoa, de si própria, quando considera ter alcançado todos os seus objetivos”), responderia ao aluno na entrevista que é narrada na crônica: “Quais são [meus objetivos]? São meus ou me *são impostos ou sugeridos pela educação ou pela conveniência social?*” (in: *Tempo de comunicação*, p.27 do manual, grifo meu).

Essa “fresta” na fala do autor, na medida em que sugere determinadas “imposições” ou “sugestões” que lhe são dirigidas também pelas instituições de ensino, alude ao “caráter eminentemente criativo” do sistema escolar, a respeito do qual discorreu Chervel (1990, p. 184), para quem a escola, diferentemente de ser um “receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade”, criaria [ou incentivaria], ela mesma, a definição dos conteúdos destinados a formar não somente os indivíduos, mas também uma cultura responsável por modificar, inclusive, a sociedade global.

O segundo grupo de livros didáticos, publicados após 1988 e até 1996, num contexto em que se destinaram aos professores as *Propostas Curriculares para o ensino de primeiro grau* (1986, 1991), fora analisado com base na observação das coleções *Palavra aberta* (1995, 1996) e *Linguagem nova* (1994), as quais, apesar de abranger uma maior variedade de gêneros, quando comparadas às coleções pertencentes ao contexto anterior, também inseriam, em sua composição, textos predominantemente *literários*.

Essa presença do literário nos manuais didáticos parecia fazer-se em contraposição ao que se propunha nos discursos a respeito do ensino os quais eram fundamentados nas produções acadêmicas e nas “necessidades” da época, de se acolher e de manter na escola as classes subalternas que nela ingressava. Nessas condições, o literário era muitas vezes visto como representante da língua e da cultura das classes privilegiadas, e, portanto, um lugar de conflito para com a língua e a cultura do aluno.

Observou-se, no momento da análise, que, de modo semelhante ao período anterior, elegeram-se como representantes do literário, nesses novos manuais, também os autores modernistas e contemporâneos Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Fernando Sabino, Cecília Meireles, Millôr Fernandes e Manuel Bandeira, junto aos quais se uniram mais alguns: Luis Fernando Veríssimo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga Nunes, nomes que se somaram àqueles para constituir uma (nova) representação literária, construída por meio dos novos livros didáticos.

A presença desses autores nos manuais didáticos veio a contribuir para que se inserissem nos livros uma quantidade maior de textos em prosa. No entanto, a inserção desses textos que não compunham os manuais no período anterior e a escolha de determinados gêneros literários, pareciam atender, mais uma vez, a uma necessidade *temática*, já que os textos selecionados direcionavam-se, em especial, ao público infanto-juvenil²⁴. Sendo assim,

²⁴ Coelho (1986, pp. 198-9) discorre, em seu texto, sobre algumas autoras da literatura contemporânea infanto-juvenil, as quais, em sua opinião, inovaram devido à “consciência da palavra”. A autora cita Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Sylvia Orthoff.

os elaboradores dos manuais pareciam ignorar novamente as especificidades com que se construíam os diferentes textos e gêneros - no que se refere a suas características composicionais e estilísticas - em função dos assuntos que supostamente estariam de acordo com a faixa etária e também com as supostas preferências dos leitores, destinatários do manual didático.

A propósito da representação dos alunos destinatários dos manuais, observou-se que os autores e editores desses “novos” livros, inseriram, para além das ilustrações coloridas, as indicações dos números de linhas do texto e também “minidicionários”, com o aparente intuito de apresentar ao leitor recursos que pudessem ‘facilitar’ a compreensão do texto. As ilustrações, por sua vez, embora referenciassem os elementos dos textos, mostravam-se inconclusas e extrapolavam os diferentes sentidos proporcionados nas narrativas; e as mensagens que precediam os excertos nos livros didáticos, não somente introduziam os assuntos que seriam narrados, como também propunham a relação entre o excerto apresentado e outros textos, e entre aquele e o contexto do leitor, além de propor questionamentos os quais poderiam induzir à reflexão e à autonomia.

Esse tratamento conferido aos textos permitia, portanto, perceber uma representação diversa daquela construída no período anterior, acerca dos alunos e, inclusive, dos textos literários que se lhes apresentavam. O leitor destinatário desses livros didáticos, embora tivesse recém-chegado à escola, devido ao contexto de redemocratização em que se encontrava o país, era representado enquanto um sujeito competente para refletir diante dos conteúdos que lhe eram ofertados por meio dos manuais. E os excertos que se inseriam nesses suportes eram assim concebidos enquanto produções resultantes “de *entrelaçamento*, de *trama* e de *tecido*” (LAJOLO, in: ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p.107), promovendo, por isso mesmo, as reflexões incitadas nas mensagens.

Verifica-se, assim, que a análise desenvolvida diante da seleção e da apresentação dos textos literários nos livros didáticos permitiu entrever as *representações* que se construíram, nesses manuais, acerca dos alunos e também da literatura que lhes seria destinada. Permitiu, também, perceber os diálogos que se estabeleciam entre a configuração dos livros didáticos e os discursos circulantes nos períodos, com os quais os autores e editores dos manuais pareciam dialogar de maneira atuante; ao passo que ora apresentavam textos e dispositivos que confirmavam os interesses de uma reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.34), ora aparentavam instigar o aluno a refletir sobre o que se apresentava nas páginas e sobre o que, inclusive, estava fora dos livros.

Essa atuação dos autores e editores dos manuais encontra ressonância nas palavras de Choppin (2004) que, semelhantemente a Chervel (1990), considera “os autores de livros didáticos não [como] simples espectadores de seu tempo”, mas como sujeitos os quais “reivindicam um outro status, o de agente” (p. 557).

Em suma, a análise que se desenvolveu diante do *corpus* selecionado permitiu chegar aos resultados que respondiam aos interesses da pesquisa, interesses esses que se foram moldando mediante a consulta ao material e as leituras e releituras efetuadas ao longo do percurso. Entende-se, porém, conforme Geraldi (1997, p.75), que qualquer produção científica, ao definir o objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, acaba sempre por deixar resíduos.

Ao analisar, por exemplo, a apresentação dos textos literários nos livros didáticos, a pesquisa centrou-se nesses documentos, deixando em suspenso o estudo das práticas de leitura, passíveis de serem estudadas por meio de entrevistas aos professores e alunos, de consulta aos cadernos, da participação em aulas de língua portuguesa e de literatura, entre outras possibilidades.

Esta pesquisa, enquanto produto de uma perspectiva, de um recorte e de objetivos específicos, é, enfim, uma de outras representações possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília. **Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor**. Campinas: Unicamp, 1986.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza [Texto bilíngue grego-português]. São Paulo: Arts Poética, 1993.

ARRAES, Beatriz Pinheiro. **O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental**. Maringá: UEM, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, pp.11-80.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich /VOLOCHÍNOV, Valehtin Nikolaevich. A interação verbal. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D, Chagas Cruz. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986, pp.110-127.

_____. Tema e significação na língua. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D, Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1979, pp.114-122.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O autor e a personagem. Trad. Paulo Bezerra. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp.3-20.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original, 1979). pp.261-306.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura nunca é apenas literatura. In: **Linguagem e linguagens**. Série Ideias, nº 17. São Paulo: FTD, 1994, pp. 21-26.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. Livros e materiais didáticos de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp.291-339.

BORDINI, Maria da Glória. Pensando a poesia infantil de agora. In: **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. pp.139-43

BOSI, Alfredo. Prefácio: poesia e historicidade. **O ser e o tempo da poesia**. 7ª edição revista. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.9-17

BOTH, Joseline Tatiana. **Por uma abordagem enunciativa da leitura no ensino fundamental: o livro didático**. Porto Alegre: PUC-RS, 2007.

BURKE, Peter. A escola dos Annales 1929-1989. **A revolução francesa da historiografia**. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BUNZEN JUNIOR, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Campinas: UNICAMP, 2009.

CABRINI, Conceição Aparecida. **Memória do livro didático – os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho**. São Paulo: ECA-USP, 1994.

CAMPINHO, Rosemary Lapa de Oliveira. **A introdução do livro didático nas aulas de leitura no ensino médio na rede pública de ensino: um estudo de cunho etnográfico**. Salvador: UFBA, 2007.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Conferência XXIV Reunião Anual da SBPC**, São Paulo: 1972.

_____. Literatura como sistema. **Formação da literatura brasileira. Momentos decisivos 1750-1880**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007 (pp.25-7)

CHARTIER, Roger. A mediação editorial. In: **Os desafios da escrita**. Trad: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002, pp.61-76.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. “A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier”. In: **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento e Angel Bojadsen I. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. pp.231-253.

_____. Do livro à leitura. In: **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp.77-105.

CHARTIER, Roger & ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: J. Le Goff e P. Nora (Orgs.) **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, pp.99-115.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. v. 2, 1990, p.177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. V. 30 nº3. São Paulo, 2004, pp.549-566.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infanto-juvenil brasileira. **SEMINÁRIOS DE LITERATURA BRASILEIRA. 3º BIENAL NESTLÉ DE LITERATURA** (10/07/1986). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1990. pp.193-212.

DARTON, Robert. O que é a história dos livros? In: **O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1990. pp.109-131.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é literatura? In: **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. pp.3-17.

FEITOSA, Ceciliany Alves. **A literatura na escola: o texto literário no livro didático**. São Paulo: PUC, 2007.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Modernismo. In: **Roteiro da poesia brasileira e modernismo**. São Paulo: Global, 2008 (pp.7-20).

GATTI Jr, Décio; VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. In: **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez. 2004 (pp.65-76)

GRAEFF, Patrícia Stein. **Leitura e produção textual no livro didático: a questão do gênero**. Passo Fundo: UPF, 2006.

GREGORIN FILHO, J.N. Concepção de infância e literatura infantil. São Paulo: **Linha d'água**, FFLCH/USP/DLCV, 2009 (pp.129-35)

GERALDI, João Wanderley. Identidades e especificidades do ensino de língua. In: **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (pp.73-113)

_____. **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. "Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores", **D.E.L.T.A.**, v.12, nº 2, pp.307 -326, 1996.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação: a Reforma universitária. In: **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. pp.99-156.

_____. O declínio da ditadura: a política educacional no contexto da abertura. In: **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. pp.209-61.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. A Democracia: da Política Educacional dos Partidos e do Governo Federal à Nova LDBN 9.394/96. In: **História da educação brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. pp.158-173. p.176 cf.)

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. **Introdução à teoria da comunicação**. Assis, Gráfica do I.L.H.P.A, 1986

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUE, Vicente. La lecture comme retour sur soi: de l'interêt pedagogique des lectures subjectives. [A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas] in ROUXEL, A., LANGLADE, G. **Le sujet lecture: lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes: PUR, 2004. p. 105-116. p. 8

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: ed, Brasiliense, 1982.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (pp.99-112)

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Livros didático, matéria da literatura. In: **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: editora Ática, 1996. pp.120, 121.

_____. **Literatura infantil brasileira. História & Histórias**. São Paulo: Ática, 2007. (pp.32-40)

LAURIA, M.P.P. **Livro didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da Lei e as sendas do texto**. São Paulo: FEUSP, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini .M. Teoria da Literatura e Ensino de Literatura: o caso brasileiro. In: **Invasão da catedral. Literatura e ensino em debate**.2009 (pp.53-7)

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. **A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo**. Santa Maria: IFSM, 2007.

LIMA, Carolina Yokota de Paula. **Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)**. São Paulo: USP, 2008.

MANTOVANI, K.P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. São Paulo: FFLCH-USP, 2009.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun. **A multimodalidade textual no livro didático de Português**. Brasília: UnB, 2006.

MARQUES, Aurea Silvia Amaral. **A mídia e a competência leitora: o texto publicitário no livro didático de Português**. Marília: UNIMAR, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Monteiro Lobato e o outro lado da lua. In: **Modernidade e modernismo no Brasil**. Fabris, Annateresa (org.). 2 ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2010. pp.35-50

MOLLIER, Jean-Yves. A história do livro, da edição e da leitura: um balanço de 50 anos de trabalho. **I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial**, Rio de Janeiro, 2004. <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/Mollier%201.pdf> / último acesso: 12/08/2012

MOURA, E.S. O estudo da crônica. (2010, p.7, p.4) Disponível em: http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos_2008b/eloisa_moura.pdf / último acesso: 12/08/2012

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. In: **Educação e Pesquisa**. Universidade São Paulo: São Paulo, Brasil, set-out, ano/vol.30, 2004, n.003, pp.513-29.

_____. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: O livro didático e a formação de professores. Simpósio 6. **Congresso brasileiro de qualidade na educação. Formação de professores**. Brasília: 2002. pp.89-94.

Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001972.pdf>

Último acesso em: 24-05-2011.

MUNIZ JUNIOR, José de Souza. **O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergodialógica**. Dissertação de mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2010

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. 3 ed. Revisada e aumentada. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. A política editorial. In: **A pedagogia e a economia do livro didático**. Colaboração de Tara Keshar Nanda Baidya. Rio de Janeiro: ABT, 1983. pp.38-43.

OSAKABE, Haquira. O problema das condições de produção. In: **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós livraria e editora ltda, 1979. pp.46-93.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. São Paulo: PUC, 2005.

PÊUCHEUX, Michel (1969). “Análise automática do discurso”. In: **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: editora da Unicamp. pp.61-105.

PIETRI, Émerson de. A escrita escolar como objeto do discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa. **Escrita escolar: saberes acadêmicos, propostas oficiais de ensino e elaboração de materiais didáticos**. (Relatório de pesquisa - mimeo). São Paulo: USP, 2010, pp. 34-96.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. PERSPECTIVA, Florianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jan./ un. 2002

REGO, Alzemy Ferreira. **Compreensão, interpretação e legibilidade: processamento em apostilas do ensino fundamental**. São Paulo: PUC, 2004.

REZENDE, Neide Luzia de. Tempo e experiência na leitura literária. **1º CIELLI (COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS)** e **4º CIELLI DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**. Disponível em: www.cielli.com.br/downloads/264.pdf. Acesso: 12/08/2012

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Livro didático do português: a artificialidade no uso da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1988.

SANTOS. Janete Silva dos. **As perguntas de compreensão os livros didáticos. Uma e três estrelas: quais os avanços?** Campinas: UNICAMP, 2001.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura na escola: as representações e práticas de professoras**. Campinas: UNICAMP, 2001.

SILVA, Emanuel Messias Cardoso da. **Leitura sentido e intertextualidade – uma reflexão sobre os procedimentos de leitura em manuais de língua portuguesa**. São Paulo: PUC, 1995.

SILVA, Ivete Aparecida da. **Textos verbais/visuais no livro didático de língua portuguesa: uma análise dos mecanismos de construção de sentido da leitura proposto**. UFES, 2004.

SILVA, Tereza. R. N., ARELANO, Lisete. R. G., (1987). Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual a partir da lei 5.692/71. In: **Cadernos Cedes**, n.13, p.26-44.

SOARES, Magda Becker (2002). Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola.

SOUZA, Tadeu Souza. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medevedev**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos. **Os objetivos de leitura no livro didático**. Maringá: UEM, 2007.

TAKAZAKI, Heloisa Haure. **Transposição de textos da mídia impressa para o livro didático e o processo ensino-aprendizagem da leitura**. Curitiba: [UTFPR](#), 2006.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. **A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida**. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. pp.9-22.

ZILBERMAN, Regina. O verismo e a fantasia das crianças. In: A literatura infantil na escola. 11 ed. rev; atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003, p. 195-203).

ZILIO, C. A questão política no modernismo. In: **Modernidade e modernismo no Brasil**. Fabris, Annateresa (org.). 2 ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2010 (pp.101-8)

Obras didáticas analisadas

CABRAL, Isabel Cristina Marteli (Autor); FRANCO, Márcia (Ilustrador); AKISINO, Cristina (Pesquisador iconográfico); FRANCO, Márcia (Ilustrador). **Palavra aberta**. São Paulo: Atual editora, 1995, 1996. (5ª série)

FARACO, Carlos Emílio (Autor); MOURA, Francisco Marto de (Autor). **Linguagem nova: 6ª série**. São Paulo: Ática, 1994 (5ª série).

KATO, Mary (Autor); MESERANI, Samir Curi (Autor). **Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1979 (6ª série).

RODRIGUES, Ada Natal (Autor); PAULA, Arlette Azevedo de (Autor); SILVA, Maria Thereza Garcia Lopes da (Autor). **Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa** - 5ª série, ensino de 1º grau. 2 ed. São Paulo: Abril cultural, 1976, 1977.

Documentos consultados:

SÃO PAULO. Secretaria da Educação (1975). **Guias Curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo, CERHUPE.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Propostas curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1991. v.1

ANEXOS

ANEXO 1

Coleções didáticas de 1976 a 1988

Acervo LIVRES – FE-USP

1. **Aulas de Comunicação em Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática, 1984 (5ª e 6ª séries)
Autor: FERREIRA, Luiz Antônio; CANÇADO, Isvaldo Braz (Ilustrador).
2. **Comunicação: atividades de linguagem.** São Paulo: Ática, 1978 (5ª série)
Autor: FERREIRA, Reinaldo Mathias
3. **Comunicação em Língua Portuguesa: primeiro grau.** São Paulo: Ática, 1981 (5ª e 6ª e séries, e edições de 1981 a 1986).
Autores: FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de
4. **Criatividade em Língua Portuguesa.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978 (5ª série)
Autores: MESQUITA, Antonio Melo; LIMA, Caetano José de; TOSCANO, Odiléa Helena Setti (Ilustrador).
5. **Estudos de linguagem: área de comunicação e expressão.** São Paulo: Moderna, 1984 (5ª e 6ª série, edições de 1984 e 1985)
Autoras: BECHARA, Lydia; BEAUCHAMP, Jeanete; SCHAPOCHNIK, Esther; MACHADO, Katia Bastos; NOGUEIRA, Ana Maria Netti (Ilustrador).
6. **Estudo dirigido de português.** São Paulo: Ática. 1980 (6ª série, edições de 1980 e 1982)
Autor: FERREIRA, Reinaldo Mathias; RODRIGUES, Maria Aparecida (Ilustrador).
7. **Língua nacional.** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1984 (5ª e 6ª séries)
Autor: CAVALCANTI, André Costa; MOREIRA, José Mauro de Godoy (Ilustrador).
8. **Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação.** São Paulo: Saraiva, 1979 (5ª e 6ª séries)
Autores: KATO, Mary; MESERANI, Samir Curi.
9. **Meu livro de Português: a língua pelos textos.** São Paulo: Lisa, 1986 (5ª e 6ª séries, edições de 1986 e 1988)
Autor: KURY, Adriano da Gama; LIMA, Sérgio (Ilustrador).
10. **Meu universo: comunicação e expressão.** 1976 (5ª e 6ª séries)
Autores: Schwartz, Sinclei Fazzolino; Amaro, Neville Hanna
11. **Novo Português através de textos.** São Paulo: Abril educação 1982 (5ª e 6ª séries, e edições de 1982, 1984, 1985 e 1986)
Autora: SOARES, Magda; ALEXANDRINO, Helena (Ilustrador).

12. **[O] Brasileiro e a comunicação.** São Paulo: FTD S.A., 1978. (5ª série)
Autoras: MENEZES, Cândida Zuiani; PAULO, Marlene Karabolad de Matos; COSME, Maria Ofélia.
13. **PAI: comunicação e expressão.** São Paulo: Saraiva, 1979 (5ª e 6ª séries, edições de 1979 e 1983)
Autor: MARTOS, Cloder Rivas
14. **Palavra e ação: Português: recepção e produção de textos.** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1983 (5ª e 6ª séries)
Autores: CARDOSO, Clodoaldo M. (Autor); GUEDES, Ana Maria de C.; SILVA, Nelson Neto da; CARDIM, Wanda (Ilustrador)
15. **Hora de comunicação: comunicação e expressão em língua nacional.** São Paulo: Nacional, 1980 (5ª e 6ª séries)
Autor: CEGALLA, Domingos Paschoal; GOMES, Almir (Ilustrador).
16. **Português.** São Paulo: Ática, 1980. (5ª e 6ª séries)
Autores: OLIVEIRA, Hiram R. de; Danelon, J. G.; Alves, Milton Rodrigues (Ilustrador).
17. **Português básico.** São Paulo: 1984 (5ª e 6ª séries)
Autora: SOUZA, Maria da Conceição Castro; GARGIULLI, João (Ilustrador).
18. **Português em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1988 (5ª e 6ª séries)
Autora: JUNQUEIRA, Sônia; RAJABALLY, Robert (Ilustrador); ALMEIDA, Sandra (Editor).
19. **Português oral e escrito: para a 5ª série do ensino de primeiro grau.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980 (5ª e 6ª séries)
Autor: PRETI, Dino; PONTES, Ademir (Ilustrador).
20. **Reflexão e ação em língua portuguesa.** São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1984 (5ª e 6ª séries, edições de 1984 e 1990)
Autor: PRATES, Marilda; CALESCO, Moacir (Ilustrador).
21. **Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa.** São Paulo: Abril cultural (5ª e 6ª séries, edições de 1976 e 1977)
Autoras: RODRIGUES, Ada Natal; PAULA, Arlette Azevedo de; SILVA, Maria Thereza Garcia Lopes da
22. **Texto e contexto.** São Paulo: Editora do Brasil, 1986. (5ª e 6ª séries)
Autores: TESOTO, Lídio; DISCINI, Norma (Autor – produção de textos); WANDA, Cardim (Ilustrador).

Coleções didáticas de 1988 a 1996

Acervo LIVRES – FE-USP

23. **ALP: análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista.** São Paulo: FTD, 1993 (5ª e 6ª séries, edições de 1993 e 1994)
Autores: CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio; MAGALHÃES, Sônia (Ilustrador).
24. **[A] Palavra é sua: Língua Portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1993 (5ª e 6ª série, edições de 1993, 1994 e 1996)
Autores: CORREA, Maria Helena; LUFT, Celso Pedro
25. **Curso moderno de Língua Portuguesa.** São Paulo: Moderna, 1989 (5ª e 6ª séries, edições de 1989, 1990 e 1993).
Autor: TUFANO, Douglas; PALACIOS, Adriana (Ilustrador).
26. **Descoberta & construção: português.** São Paulo: FTD, 1991 (5ª e 6ª séries)
Autor: BISOGNIN, Tadeu Rossato; CANINI, Renato (Ilustrador).
27. **Escrever e criar... é só começar!:** a redação através do jogo e da literatura. São Paulo: FTD, 1996 (6ª série).
Autoras: FLORA, Anna; ROCHA, Ruth.
28. **Falando a mesma língua: Português.** São Paulo: FTD, 1994 (5ª e 6ª séries)
Autores: ALMEIDA, Maria Aparecida; FERREIRA, Givan; Cavalcante, Angelo (Colaborador), ALMEIDA, Maria Cecília Mendes de (Editor).
29. **Interação & transformação: língua portuguesa.** São Paulo: 1996 (5ª série). Autoras: BOURGOGNE, Cleuza Vilas Boas; Silva, Lilian Santos
30. **Linguagem e vida.** São Paulo: Ática, 1993. (5ª e 6ª séries)
Autoras: GOLDSTEIN, Norma; DIAS, Marinez; PACHECO, Marcelo (Ilustrador).
31. **Linguagem nova.** São Paulo: Ática, 1994 (5ª e 6ª séries)
Autores: FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; ALMEIDA, Sandra (Editor).
32. **Novo texto e contexto.** São Paulo: Editora do Brasil, 1994. (5ª e 6ª séries)
Autores: DISCINI, Norma; TESOTO, Lídio; PEREIRA, André Mattos (Ilustrador), VILELA, Andréa (Ilustrador).
33. **Palavra aberta.** São Paulo: Atual editora, 1995 (5ª e 6ª séries, edições de 1995 e 1996)
Autora: CABRAL, Isabel Cristina Marteli; FRANCO, Márcia (Ilustrador); AKISINO, Cristina (Pesquisador iconográfico); FRANCO, Márcia (Ilustrador).

34. **Palavra: verso e reverso.** São Paulo: FTD, 1990 (5ª e 6ª séries)
Autora: AZEVEDO, Dirce Guedes de; FRANÇA, Davidson (Ilustrador); ALMEIDA, Maria Cecília Mendes de (Editor)
35. **Para aprender Português.** São Paulo: Saraiva, 1989 (5ª e 6ª séries)
Autores: MARTOS, Cloder Rivas; MESQUITA, Roberto Melo; FRANÇA, Davidson (Ilustrador)
36. **Português através de textos.** São Paulo: Editora Moderna, 1993. (5ª e 6ª séries)
Autor: SOARES, Magda.
37. **Português leitura e expressão.** São Paulo: Atual, 1992 (5ª e 6ª séries, edições de 1992, 1995 e 1996)
Autoras: BASSI, Cristina M; Leite, Márcia; Soud, Rogério (Ilustrador).
38. **Português: palavras e idéias.** São Paulo: Scipione, 1990 (5ª e 6ª séries, edições de 1990 e 1995).
Autores: INFANTE, Ulisses; NICOLA, José de; HAGA, Alice Reiko (Pesquisador iconográfico); BICALHO, Marcelo (Ilustrador).
39. **Português: pensar, expressar, criar, 5.** São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1992 (5ª e 6ª séries, edições de 1992 e 1994).
Autoras: MARANHÃO, Miriam; MARTINS, Gerusa.
40. **Português - projeto alternativo: a prática da leitura e da escrita. São Paulo:** Editora do Brasil S/A, 1989 (5ª e 6ª séries)
Autoras: CARDOSO, Eloisa G.; DONADIO, Miriam G.; COLABONE, Carlos (Ilustrador).
41. **Reflexão e ação em língua portuguesa.** São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1984 (5ª e 6ª séries, edições de 1984 e 1990)
Autor: PRATES, Marilda; CALESCO, Moacir (Ilustrador).

ANEXO 2

Tabela dos autores e textos literários referenciados nos manuais
(períodos de 1976 a 1988 e de 1989 a 1996)

<p align="center">AUTORES E TEXTOS LITERÁRIOS REFERENCIADOS NOS MANUAIS</p> <p align="center">(período de 1976 a 1988)</p> <p align="center">45 livros didáticos consultados</p>	<p align="center">AUTORES E TEXTOS LITERÁRIOS REFERENCIADOS NOS MANUAIS</p> <p align="center">(período de 1989 a 1996)</p> <p align="center">38 livros didáticos consultados</p>
<p>1. Carlos Drummond de Andrade = em 27 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Canção amiga 2) Lembrança do mundo antigo 3) Na delegacia 4) Mistério da bola 5) Ascensão e Capítulo do Gênesis 6) O importuno 7) Esparadrapo 8) Acertado e Princesa troca o príncipe por um vaqueiro 9) Princesa troca o príncipe por um vaqueiro 10) Infância 11) Infância e Mocinho 12) Trechos de poesias 13) Lembrança do mundo antigo e Caso de canário 14) O cometa, O ladrão, Olhador de anúncios e Caso de recenseamento 15) O momento feliz 16) Conversa de velho com criança e Carta 17) No gravador 18) Mocinho 19) Gato na palmeira e Achado 20) Na escola e Cena carioca 21) A Cápsula 22) Homem Livre, Problema escolar e Achado 23) Questão de idade 24) A cabra e Francisco 25) A cabra e Francisco 26) Caso de almoço 27) No terraço e Lembrança do mundo antigo 	<p>1. Carlos Drummond de Andrade = em 24 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Na escola 2) Carta a uma senhora 3) Cidadezinha qualquer 4) Vó caiu na piscina e trecho de “O assalto” 5) Carta a uma senhora 6) Fim da casa paterna; e Somem canivetes 7) O rato e o canário 8) A cabra e Francisco; e No gravador 9) Vó caiu na piscina; e Sociedade 10) Horóscopo 11) Terceiro dia e Lembrança do mundo antigo 12) Caso de canário 13) Caso de recenseamento 14) Carta 15) Gaitinha e Poema de sete faces (estrofe extraída do poema) 16) Hora Mágica 17) Dora 18) A menina e o gerente 19) Recalcitrante 20) Diálogo de todo dia e Da utilidade dos animais (prosa) 21) As pérolas 22) Quadrilha 23) Antigamente 24) Mocinho
<p>2. Monteiro Lobato = em 22 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O velho, o menino e a mulinha 	<p>2. Fernando Sabino = em 23 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O melhor amigo

<ol style="list-style-type: none"> 2) O circo e O automóvel e a mosca 3) Um homem de consciência 4) O homem e a cobra 5) A galinha dos ovos de ouro, A caçada de Pedrinho, O burro na pele do leão e O advogado 6) O orgulhoso e O velho, o menino e a mulinha 7) A estátua da verdade (adaptação) e O velho, o menino e a mulinha 8) Últimas impressões de Emília 9) O velho, o menino, a mulinha 10) Uma caçada 11) JNRJ e O ratinho, o gato e o galo 12) Ao neto Rodrigo, O galo que logrou a raposa e Narizinho 13) As nuvens e O canto dos pássaros 14) Barquinha de papel e Iara 15) O orgulhoso 16) Burrice 17) Narizinho e A idéia de Visconde 18) O velho, o menino e a mulinha 19) Por que eles não cortam a língua? 20) O tamanho de todas as gentes levou a breca 21) A máquina de ler o pensamento e No mundo dos sons e O leão e o ratinho 22) De como quebrei a cabeça à mulher do Melo 23) 	<ol style="list-style-type: none"> 2) Conversinha mineira 3) Anjo brasileiro 4) Menino 5) Uma aventura na selva e Fuga 6) Matar ou morrer 7) Cara ou coroa 8) Em código 9) Hora de dormir 10) O afogado 11) O afogado 12) A última crônica 13) Hora de dormir 14) Meu primeiro amor 15) O homem nu 16) Espinha de peixe e Festa de aniversário 17) Ousadia 18) Hora de dormir 19) Festa de Aniversário 20) Festa de aniversário 21) O melhor amigo 22) Reunião de mães 23) O sonho de voar
<p>3. Fernando Sabino = em 20 livros</p>	<p>3. Monteiro Lobato = em 21 livros</p>
<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Em código 2) O trem de ferro 3) Conversinha mineira e Galochas 4) Conversinha mineira 5) Menino 6) Menino 7) O melhor amigo e Recordista de natação 8) Festa de aniversário 9) Um doador universal 10) Menino e Negócio de ocasião 11) Lugar Reservado 12) Em código 13) O Revólver do Senador 14) Perdido na selva 15) O dia da caça 16) Macacos me mordam 17) O melhor amigo e Macacos me mordam 18) O dia da caça 19) Uma aventura na selva 20) Menino 21) O dia da caça 	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fábulas, 2 2) O ratinho, o gato e o galo 3) A raposa e as uvas – Lobato e La Fontaine 4) O velho, o menino e a mulinha 5) A violeta orgulhosa – Lobato e O jardim vivo – Lewis Carroll (Trad. Lobato) 6) Surge a imprensa 7) Histórias do tio Barnabé 8) O carreiro e o papagaio 9) O conhecimento dos homens 10) Narizinho 11) O ratinho, o gato e o galo 12) O ratinho, o gato e o galo 13) O lobo velho; O velho, o menino e a mulinha; e O cão e o lobo 14) Os animais e a peste 15) O fogo! 16) Fim do mundo 17) Cabecinha de boneca 18) A raposa e as uvas 19) O velho, o menino e a mulinha 20) Medo de saci 21) O lobo e o cordeiro

4. Cecília Meireles = em 19 livros

Textos:

- 1) Pregão do vendedor de lima
- 2) Pescaria
- 3) A égua e a água
- 4) Tristeza de Cronista
- 5) Palmada bem dada
- 6) Devo ser verdadeiro
- 7) Neve e Arte de ser feliz
- 8) O anjo da noite; Edmundo, o céptico e História de bem-te-vis
- 9) Natal da ilha do Nanja
- 10) Edmundo, o Céptico
- 11) O menino azul
- 12) Semana Santa em Ouro Preto
- 13) Canção da tarde no campo e O mosquito escreve
- 14) Os carneirinhos
- 15) A arte de ser feliz
- 16) A chácara do Chico Bolacha
- 17) O cavalinho branco e O menino azul
- 18) O lagarto medroso, Procissão de pelúcia e o mosquito escreve, Enchente (poemas)
- 19) O cavalinho branco

5. Rubem Braga = em 19 livros

Textos:

- 1) A palavra e O mar
- 2) Os jornais
- 3) A outra noite
- 4) Um pé de milho
- 5) A traição das elegantes
- 6) Negócio de menino
- 7) Meu ideal seria escrever
- 8) São Cosme e São Damião
- 9) A outra noite
- 10) Recado ao senhor 903
- 11) Recado ao senhor 903
- 12) Um pé de milho
- 13) Mar
- 14) As enchentes de minha infância
- 15) Mar (crônicas)
- 16) O pessoal
- 17) O padeiro
- 18) A outra noite
- 19) Recenseamento

6. Érico Veríssimo = em 15 livros**4. Luis Fernando Veríssimo = em 19 livros**

Textos:

- 1) Comunicação
- 2) A solução
- 3) Lixo
- 4) Comunicação
- 5) Sfoto poc
- 6) Lixo
- 7) Dia de confraternização
- 8) Comunicação
- 9) A volta I
- 10) Autóctone
- 11) Futebol de rua
- 12) Confuso
- 13) O único animal
- 14) O verão de 92
- 15) Lar desfeito
- 16) A volta
- 17) Brincadeira
- 18) O caso do siri esmagado
- 19) Atitude suspeita
- 20) Fe Lipe

5. Ana Maria Machado = em 15 livros

Textos:

- 1) Mãe com medo de lagartixa
- 2) As taxas do coronel
- 3) Coisa de demente e Sopa de pedra
- 4) História meio ao contrário e Gente, mundo, planta: o mundo me encanta
- 5) Bisa Bia
- 6) Palha, carvão e caroço de feijão (Tradução dos Irmãos Grimm, por Ana Maria Machado); Jabuti sabido com macaco metido; e O Elfo e a Sereia
- 7) Uma menina do seu tamanho
- 8) Gente, bicho, planta
- 9) Era uma vez um tirano
- 10) Fiapo de trapo
- 11) Palavras, palavrinhas e palavrões; Cala a boca já morreu. Quem manda em mim sou eu; e Um problema chamado coiote
- 12) Conversinha no galope
- 13) Menina bonita do laço de fita
- 14) Descobrir as coisas do mundo
- 15) Mandingas da Ilha Quilomba

6. Manuel Bandeira = em 13 livros

<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O meu encontro com Anhangá e Nasci 2) Encontrei curupira no mato 3) Pitoco 4) Pitoco 5) Uma lição prática 6) De médico e de louco 7) Clarissa 8) Por causa de um dor de dentes e A conspiração 9) O circo 10) Encontrei curupira no mato 11) O Deus único 12) Carta 13) O coelho e a bicicleta 14) Um belo espetáculo 15) O circo <p>7. Millôr Fernandes = em 14 livros</p>	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O bicho, Trem de ferro, Porquinho-da-Índia 2) Camelôs 3) Meninos carvoeiros 4) Pardalzinho 5) Trem de ferro 6) Trem de ferro 7) Rondó do capitão e Debussy 8) Balõesinhos 9) Trem de ferro 10) Trem de Ferro 11) Gesso e Versos de Natal 12) Irene no céu 13) O bicho <p>7. Ruth Rocha = em 13 livros</p>
<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conpozissôis Imfãtis 2) A baposa e o rode 3) Poemas (e poemas visuais) 4) A descoberta e Sempre alerta e O cavalo e o cavaleiro 5) Poeminhas cinéticos 6) O Jeca e o burro enfeitado 7) O homem das iscas 8) O socorro 9) Prudente Seguro do Resguardo 10) A causa da chuva 11) A barata e o rato 12) A descoberta 13) A morte da tartaruga 14) Poeminhas cinéticos 15) Afinal, quem manda na floresta? e O abridor de latas – Millor <p>8. Manuel Bandeira = em 14 livros</p>	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias 2) Ai que saudades 3) O velho, o menino e o burro 4) Teresinha e Gabriela 5) O cão e a carne. A raposa e o corvo – in: Fábulas de Esopo [Adaptação de Ruth Rocha] 6) A história de Sherazade e Uns pelos outros e Ai que saudades... 7) Aleph – Ruth Rocha e Otávio Roth 8) As coisas que a gente fala 9) Quando eu comecei a crescer 10) O parque das freiras e Ai que saudades 11) Escola de vidro e Pra que serve viver e Uns pelos outros 12) Quando a escola é de vidro 13) Uma lenda da criação do homem <p>8. Cecília Meireles = em 11 livros</p>
<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Irene no céu e Na rua do sabão 2) Porquinho da índia 3) Porquinho-da-índia 4) A onda 5) Belém do Pará 6) Trem de ferro 7) Profundamente 8) Meninos carvoeiros 9) Neologismo 10) Pardalzinho 11) Balõesinhos 12) Trem de ferro 	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma palmada bem dada 2) Escolha o seu sonho 3) Rua antiga 4) O menino azul 5) Arte de ser feliz 6) História de bem-te-vis 7) Bolhas 8) O eco 9) Escolha o seu sonho e Casa amáveis 10) O eco, Roda na rua e O mosquito escreve 11) As duas velhinhas

<p>13) Na rua do sabão 14) Tema e voltas</p> <p>9. Graciliano Ramos = em 13 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conclusão 2) Retirantes e fragmentos de <i>Infância</i> 3) Laura e Dona Maria do Ó 4) A terra dos meninos pelados 5) Pedido de casamento 6) Um papagaio falador 7) Tatipirun 8) A espingarda de Alexandre 9) A espingarda de Alexandre 10) O companheiro de Luciana 11) Mudança 12) Seu Ribeiro 13) A terra dos meninos pelados e Primeira aventura de Alexandre 14) 	<p>9. Millôr Fernandes = em 11 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O primeiro dia de aula 2) Os adultos e a mamãe 3) Conpozissôis infâteis e A raposa e o bode 4) O gato e a barata; A raposa e as uvas (fábula) e Afinal, quem manda na floresta? 5) Sempre alerta; A barata e o rato; A morte da tartaruga e Ministério de perguntas cretinas 6) O abridor de latas 7) Cão! Cão! Cão! 8) A causa da chuva 9) A vaguidão específica; Dicionário e Dicionário etimológico 10) A morte da tartaruga 11) Dicionário [conferir título]
<p>10. Viriato Correia = em 12 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que é o Brasil 2) Meu pai 3) Gente grande e gente miúda 4) O sapato ferrado e a sandália de veludo 5) Cazuza (cordel?) 6) Minha terra, minha casa e minha gente 7) O velho mirigido 8) O velho mirigido 9) Aprisionando passarinhos 10) Minha terra, minha casa, minha gente 11) A contadeira de histórias 12) Na roça do Lourenço 	<p>10. Lygia Bojunga Nunes = em 11 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lutando pela vida 2) Livro: a troca 3) O sofá estampado 4) A história de flor-de-lis; e Sozinho outra vez 5) O meu amigo pintor 6) Eu não fiz nada pra salvar o passarinho; e Rei, o galo democrata 7) O meu amigo pintor e Napoleão Gonçalves; e Tchau 8) O almoço 9) Na sala de aula – LB Nunes; e O pescador e o barco 10) Desabafos de Raquel 11) Terrível
<p>11. José Lins do Rego = em 11 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Menino de engenho 2) O engenho e A viagem ao engenho do Oiteiro 3) Cheia 4) Olha a cheia 5) A velha. Totonha 6) Menino de engenho 7) Menino triste 8) Meu Canário Marechal (<i>Meus verdes anos</i>); O preço da liberdade (<i>Menino de engenho</i>); O Brasil venceu! (<i>Água-mãe</i>); e 	<p>11. Clarice Lispector = em 10 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O negrinho do pastoreiro 2) Felicidade clandestina 3) O primeiro beijo (<i>O primeiro beijo e outros contos</i>) 4) Lisete (<i>A mulher que matou os peixes...</i>) 5) Come, meu filho (<i>Para não esquecer...</i>) 6) Amor e ódio (<i>A mulher que matou os peixes</i>) 7) O mistério do coelho pensante 8) Como nasceram as estrelas 9) O retrato oval – Edgar Allan Poe

<p>Estórias da velha Filipa: a moura torta (Água-mãe) [4X na mesma obra!]</p> <p>9) A casa azul (Água-mãe)</p> <p>10) O Menino e o trem</p> <p>11) Chico Pechincha (Meus anos verdes)</p> <p>12. Stanislaw Ponte Preta = em 10 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) A mensagem</p> <p>2) Rosamundo no banheiro</p> <p>3) A estranha passageira</p> <p>4) A velha contrabandista</p> <p>5) Brasil, 2063</p> <p>6) Choro, Vela e Cachaça</p> <p>7) O menino que chupou a Bala Errada</p> <p>8) Testemunha tranqüila</p> <p>9) O menino que chupou a bala errada</p> <p>10) Inferno nacional</p> <p>13. Vinicius de Moraes = em 10 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) A porta</p> <p>2) A porta (in: A arca de Noé...)</p> <p>3) Um abraço em Pelé</p> <p>4) O pato [na outra obra será “O gato” mesmo ou eu escrevi errado?]</p> <p>5) O gato [conferir no LD]</p> <p>6) A porta</p> <p>7) Gente Humilde – Vinicius e Chico Buarque (<i>Garoto</i>. [Música? conferir])</p> <p>8) A porta</p> <p>9) A casa/A porta</p> <p>10) As borboletas e Natal</p> <p>14. Cassiano Ricardo = em 10 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) As andorinhas de Antonio nobre</p> <p>2) Meus oito anos</p> <p>3) Competição (montanha-russa, em Antologia poética. 1ªed. RJ, Ed.do Autor, 1964, p.180-1)</p> <p>4) Ladainha e Brasil-menino (In: Martim Cererê. Livraria José Olympio Editora, RJ, 1974, p.33)</p> <p>5) Ladainha (in: “Encantos literários”. Antologia, p.27 – Deomria Stefani, Ed. Ática Ltda.)</p> <p>6) Ladainha (In: <i>Encantos literários...</i>)</p> <p>7) Rotação/Translação (In: Jeremias sem-chorar, ...)</p> <p>8) Martim Cererê, jogador de futebol</p>	<p>(adaptação de Clarice Lispector. In: <i>O gato preto e outras histórias...</i>)</p> <p>10) O negrinho do pastoreiro</p> <p>12. Mario Quintana = em 10 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Poema</p> <p>2) O circo o menino a vida</p> <p>3) De um diário íntimo do fim do século Lili</p> <p>4) Velha história</p> <p>5) O circo o menino a vida; Poema transitório</p> <p>6) Mãe</p> <p>7) Canção de garoa</p> <p>8) Das utopias</p> <p>9) Trechos de [poemas? de]</p> <p>13. Vinicius de Moraes = em 8 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) A arca de Noé</p> <p>2) Elegia lírica</p> <p>3) O poeta aprendiz</p> <p>4) O relógio</p> <p>5) A arca de Noé</p> <p>6) São Francisco</p> <p>7) Pátria minha</p> <p>8) Natal</p> <p>9) A arca de Noé</p> <p>10) Teu nome</p> <p>14. Stanislaw Ponte Preta = em 8 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Ladrões estilistas</p> <p>2) Inferno nacional</p> <p>3) Testemunha tranqüila</p> <p>4) Brasil, 2063</p> <p>5) A velha contrabandista</p> <p>6) Prova falsa</p> <p>7) A bolsa e o elefante</p> <p>8) O passeio do pastor</p>
--	--

- 9) Martim Cererê, jogador de futebol
- 10) A lanterna mágica (in: Martim Cererê, 1962)

15. Lindolfo Gomes = em 10 livros

Textos:

- 1) O avaro
- 2) O vaivém
- 3) A pedra de diamante (teatro)
- 4) De como Malazarte entrou no céu e A história do queijo
- 5) Os onze pausinhos
- 6) O vaivém
- 7) Os onze pausinhos
- 8) As conversas de Mané Bocó
- 9) De como Malazarte entrou no céu
- 10) A história do queijo

16. José Candido de Carvalho = em 9 livros

Textos:

- 1) Remédio do céu é sempre mais barato
- 2) Mágico de pequenas extrações não chega a pássaro azul
- 3) Ninguém mente por uma rolinha
- 4) Uma estrela para Chico
- 5) Remédio do céu é sempre mais barato e Leão de circo pede demissão do cargo
- 6) Ninguém mente por uma rolinha
- 7) O valente
- 8) Ninguém mente por uma rolinha
- 9) Leão de circo pede demissão do cargo

17. José Jacinto [da] Veiga = em 9 livros

Textos:

- 1) Os cavalinhos de platiplano
- 2) O grande USK
- 3) O cavaliho prometido e Bom trabalhador O galo e Perdido na estação
- 4) Meu avô
- 5) Pescaria
- 6) Pescaria
- 7) Meu avô
- 8) O grande mágico
- 9) Diálogo da relativa grandeza

18. Clarice Lispector = em 8 livros

Textos:

15. Lourenço Diaféria = em 7 livros

Textos:

- 1) O empinador de estrela
- 2) Recado pro bolsinho da camisa (crônica)
- 3) Já não se fazem mais pais como antigamente e A árvore e a árvore
- 4) Já não se fazem pais como antigamente e As aventuras de um ciclista urbano
- 5) Uma professora muito especial
- 6) O homem insolúvel em água
- 7) Dedicatória

16. Sylvia Orthof = em 7 livros

Textos:

- 1) Cabidelim, o doce monstinho
- 2) Sua avó, meu basset
- 3) A peste que eu fui ou... Ai, que falta de saudades dos meus oito anos!
- 4) A madame do mar
- 5) O boi-bumbá
- 6) Por quê, hem, mãe?
- 7) O bisavô e a dentadura e Saudades – [Sylvia O.]

17. Pedro Bandeira = em 7 livros

Textos:

- 1) Nome da gente e Identidade
- 2) Isso sim que é vida boa e Os porcos do compadre
- 3) Identidade
- 4) Cachorros ao ar livre e Mistérios da noite
- 5) O tijolo de ouro
- 6) O pulo do gato
- 7) Nome da gente e Depois do “felizes para sempre”

18. José Paulo Paes = em 7 livros

Textos:

- 1) Água viva
- 2) Macaco (*A legião estrangeira...*) e Come, meu filho (in: *Para não esquecer...e/ou A legião estrangeira...*)
- 3) Alvorço de festa no céu e O negrinho do pastoreiro (In: *Calendário Estrela*. Lendas Brasileiras.1977)
- 4) Lisete (In: *A mulher que matou os peixes...*)
- 5) Fui absolvida! e As maravilhas de cada mundo (in: *A descoberta do mundo*. RJ, Nova Fronteira, 1984, p.501)
- 6) A vida íntima de Laura
- 7) O mistério do coelho pensante
- 8) O céu

19. Ruth Rocha = em 8 livros

Textos:

- 1) A carta de Mariana e A carta de Guaraná
- 2) A verdade do Reino (1º texto)
- 3) Um rei que não sabia de nada
- 4) Marcelo, Marmelo, Martelo
- 5) A verdade do Reino
- 6) O reizinho mandão I e II; Teresinha e Gabriela I e II; e O dono da bola I e II
- 7) O reizinho mandão e O dono da bola
- 8) Declaração universal dos direitos humanos – Ruth Rocha e Otavio Roth

20. Carlos Eduardo Nova[e?]is = em 8 livros

Textos:

- 1) Batem os sinos
- 2) Previsão do tempo
- 3) Cães de apartamento
- 4) Por que vão tanto assim o rapaz? E Cães de Apartamento
- 5) Kni e Gvi
- 6) No país do futebol
- 7) Congresso de bruxos
- 8) Por que vão tanto assim o rapaz

21. Ana Maria Machado = em 7 livros

Textos:

- 1) O que é o Natal?
- 2) Era uma vez um tirano e Era uma vez três crianças
- 3) O barbeiro e o coronel – I e II
- 4) Na terra das montanhas

- 1) Paraíso (Poemas para brincar. São Paulo, Ática, 1990)
- 2) Paraíso (poema)
- 3) Modéstia
- 4) Sem barra
- 5) Vida de sapo
- 6) Convite
- 7) Cachorradas

19. Paulo Mendes Campos = em 7 livros

Textos:

- 1) Menino de cidade
- 2) Carlos Eduardo Novaes e Paulo Mendes Campos (in: *Para gostar de ler*)
- 3) A grande guerra
- 4) Menina do jardim
- 5) Através da floresta
- 6) Fábula eleitoral para crianças
- 7) Cana amarga em Pernambuco

20. Rubem Braga = em 7 livros

Textos:

- 1) A palavra e A carta
- 2) Meu ideal seria escrever...
- 3) A outra noite
- 4) Mãe
- 5) A outra noite; Um pé de milho; e Os jornais
- 6) Os jornais
- 7) Recenseamento

21. Maria Dinorah = em 7 livros

Textos:

- 1) O mar
- 2) Nem tudo – Maria Dinorah [Luz do Prado]
- 3) Tudo quanto
- 4) Coisas e Tudo quanto
- 5) Coisas

<p>5) A falta de coragem de Raul 6) O Natal de Manuel 7) Moleca ou frosô I e II , Raul e sua ferrugem azul e O desenferrujamento de Raul</p> <p>22. Orígenes Lessa = em 7 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Começo de conversa 2) Um negro, outro branco 3) Nos arredores de Capinzal 4) As letras falantes 5) À procura do assassino de Sultão 6) As letras falantes 7) Um negro, outro branco</p> <p>23. Fernanda Lopes de Almeida = em 7 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Soprinho e Os bolinhos de luz 2) A fada que tinha idéias e O lenhador 3) A fada que tinha idéias I e II 4) Pinote, o fracote e Janjão, o fortão 5) Eu nunca vou crescer 6) A curiosidade premiada 7) Primeira noite no bosque</p> <p>24. Odette de Barros Mott = em 7 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Justino 2) Os índios 3) Finalmente livre 4) O domingo de cuco 5) Entre os índios Carajás 6) Justino o retirante 7) Kumi, o filho do bandeirante – Odete de Barros Mott</p> <p>25. Homero Homem = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Menino de Asas 2) Um caso estranho 3) A casa da minha infância 4) Menino de Asas 5) Menino de Asas 6) Os pequenos craques</p>	<p>6) O discurso amarelo 7) Nem tudo</p> <p>22. Sérgio Caparelli = em 7 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) O buraco do tatu 2) Meio a medo 3) Mariana e os elefantes (poesia, canção?) 4) O que Marina quer de aniversário (poema) 5) Urgente!; O mar; e A lua 6) Meg Foguete 7) O buraco do Tatu</p> <p>23. Ziraldo = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) E a do jabuti mais o macaco? 2) O rio São Francisco 3) Amigo da onça; O telegrama 4) O campeão 5) [sem título] - Ziraldo 6) O menino marrom</p> <p>24. Elias José = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Cantiga do vento 2) O bilhete do amor; O bilhete 3) Filme de caubói 4) Brincando de não-me-olhe 5) Valsinha de viúvos 6) Caixa mágica de surpresa; Menina, menina</p> <p>25. Roseana Murray = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <p>1) Classificados poéticos 2) Poema [título?] 3) Classificados poéticos 4) O pintor (poema) 5) O sapateiro 6) Menina apaixonada</p>
---	--

<p>26. Paulo Mendes Campos = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Meu reino por um pente 2) A grande guerra (texto informativo) 3) Combate noturno 4) O pombo enigmático 5) “Chatear” e “encher” 6) Mudança <p>27. Luis da Camara Cascudo = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Frei João sem cuidados 2) Advinha, advinhão! 3) O cabloco, o padre e o estudante 4) O bicho folharal 5) O bicho folharal 6) O bicho folharal <p>28. Pedro Bloch = em 6 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A história do urso 2) Dito, o negrinho de flauta 3) A história do Urso 4) Um dia na praia 5) Vocação de pescador 6) Miro <p>29. Maria José Dupré = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma visita (<i>Éramos seis...</i>) 2) Carta à mãe 3) À procura de água e A montanha encantada 4) A ilha perdida 5) A partida <p>30. João Guimarães Rosa = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Campo geral (in:?) 2) Mutum (In: <i>Manuelzão e Miguilim</i>. Corpo de Baile. 3 ed Rio de Janeiro, J. Olympio, 1964) 3) Ave, palavra (In: ?) 	<p>26. Antoine de Saint-Exupéry = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O pequeno príncipe 2) O príncipezinho e a raposa 3) Mozart assassinado 4) O pequeno príncipe 5) O príncipezinho e a raposa <p>27. Sérgio Augusto Teixeira = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) No fundo do lago 2) Malasarte, pão e vinho 3) O doutor Saracura 4) O doutor Saracura 5) Ai, que dor de dente <p>28. Werner Zotz = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Zangado com o pai 2) Força e teimosia 3) O povo do riso 4) A profecia 5) O povo do riso 6) <p>29. Ricardo Azevedo = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O escritor e o sapo com faniquito 2) Nossa rua tem um problema 3) O estrangeiro 4) Lições do tio Naná 5) Mamãe <p>30. Moacir Scliar = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pai olhando filho... 2) Hora certa (In: A orelha de Van Gogh...) 3) Muitos metros acima do bem e do mal (O Estado de São Paulo...) 4) Os direitos do país (in: Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 27/08/1989)
--	---

<p>4) Luz e emoção (in: Corpo de Baile. V.1. Manuelzão e Miguilim; p.100-2; Livraria José Olympio Editora. Ano?)</p> <p>5) Miguilim vai buscar a luz de seus olhos (In: <i>Manuelzão e Miguilim</i>, pp.105-7; RJ, Livraria José Olympio Editora, 1964.)</p> <p>31. Aníbal [M.] Machado = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) João Ternura 2) Anjo no quintal 3) Vontade de voar 4) Tati 5) Locomotiva <p>32. Maria Tereza Guimarães Noronha [Tereza Noronha] = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Um novo amigo 2) Três bons amigos – Teresa Noronha 3) A gincana – Teresa Noronha 4) Quem procura, acha... – Teresa Noronha 5) Aventura no mar – Teresa Noronha 6) <p>33. Lucília Junqueira de Almeida Prado = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma rua como aquela 2) Uma rua como aquela 3) Uma rua como aquela 4) Valentim 5) De sol a sol <p>34. Ribeiro Couto = em 5 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Café 2) Linguagem de menino 3) O herói que matara o reizinho inimigo 4) Viagem e O herói que matara o reizinho inimigo 5) Romance de Cabiúna e Santos <p>35. Luís Jardim = em 5 livros</p>	<p>5) Os Direitos dos Pais</p> <p>31. Esopo = em 4 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O caçador e o lenhador 2) O cão e a carne. A raposa e o corvo – in: Fábulas de Esopo [Adaptação de Ruth Rocha] 3) O leão e o ratinho 4) A gansa que punha ovos de ouro <p>32. Jorge Amado = em 4 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Festas juninas na Bahia 2) Despertando para a luta 3) Madrugada 4) Contrariedades e Capitães da Areia <p>33. Marina Colasanti = em 4 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma idéia toda azul 2) Além do bastidor 3) Palavra aladas 4) No castelo que se vai <p>34. Mirna P[r]insky = em 4 livros</p> <p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) As muitas mães de Ariel 2) As muitas mães de Ariel 3) Zero zero alpine I e II 4) O primeiro baile <p>35. Irmãos Grimm = em 4 livros</p>
---	--

<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Clarim 2) Martelo Malvado 3) Temporal 4) Berro do bicho ronco das moitas 5) A dança dos pavões <p>36. Mirna Pinsky = em 5 livros</p>	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A rã encantada 2) Rapunzel 3) O menino pastor 4) Palha, carvão e caroço de feijão (Tradução dos Irmãos Grimm, por Ana Maria Machado) <p>36. Lêdo Ivo = em 4 livros</p>
<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Eu e o espelho, Elas e eles e Eles e elas 2) Eu queira não ter vergonha I e II 3) As muitas mães de Ariel 4) Zero zero alpine I e II 5) Eu erro pra ele prestar atenção em mim e A conversa <p>37. Lygia Bojunga Nunes = em 5 livros</p>	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Primeira lição 2) O montepio (fragmentos) e As olarias de Satuba 3) A fábula da cidade (O navio adormecido no bosque. São Paulo. Livraria ...) 4) A porta da aventura <p>37. Marcos Rey = em 4 livros</p>
<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O menino mágico 2) Rei, o galo democrata (in: A bolsa amarela) 3) Não ia mais ter dia de sol, Um galo de briga e A terceira luta 4) Criança tá por fora e Criança tá por dentro 5) Napoleão Gonçalves e sua mania – LB Nunes <p>38. Giselda Lazorta Nicol[e/a]lis = em 4 livros</p>	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Advante, sentinelas e O garoto de ouro e os seus sentido 2) Relações interplanetárias 3) O papagaio acusador 4) Pega ladrão, Papai Noel <p>38. Pedro Bloch = em 4 livros</p>
<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Buscapé e Alegria A luta pela vida 2) Curiosidade de Wanderlei e Carta 3) Justo hoje? 4) Sórdida realidade I e II 5) Uma velha amiga! e Surpresas <p>39. José Elias = em 4 livros</p>	<p>Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Você gosta de mim? 2) Sylmar 3) Dito o Negrinho 4) Balipodo; Passas; e A trovoada

40. Ganymédes José = em 4 livros

Textos:

- 1) Bilo e Zito
- 2) A anja Teresinha
- 3) Mudança de vida e O bairro Bilo
- 4) Guerra no rio e O menino e a largatixa

41. Rachel de Queiroz = em 4 livros

Textos:

- 1) Uma aventura (in: *Dôra, Doralina...*)
- 2) Seca (in: O quinze. 10ª Ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1969, p.38. Coleção Sagarana)
- 3) A outra história (*O brasileiro perplexo*. RJ, Editora do Autor, 1963, p.55-6)
- 4) Sertaneja (in: *O brasileiro perplexo*, Ed. Do Autor, Rio de Janeiro, 1963, p.116-

42. Lourenço Diaféria = em 4 livros

Textos:

- 1) O homem que vende flores
- 2) Lição de Casa
- 3) Lição de casa
- 4) D. Furquim

43. Jorge de Lima = em 4 livros

Textos:

- 1) Retreta do vinte
- 2) Enchente (Obra completa...)
- 3) Noite de São João (poema)
- 4) Boneca de pano

44. Lúcia Machado de Almeida = em 4 livros

Textos:

- 1) Aventuras de Xisto
- 2) Aventuras de Xisto
- 3) O manual secreto dos bruxos
- 4) A folha falante – Lúcia [M.] de Almeida

45. Jorge Amado = em 4 livros

Textos:

- 1) Ilhéus
- 2) Festas Juninas na Bahia (in: Bahia de todos os santos, 13ªed. Martins Ed., SP, 1967, p.148-9)
- 3) A primavera chegou
- 4) Conquistador da Terra

46. Maria Clara Machado = em 4 livros

Textos:

- 1) Pluft, o fantasminha
- 2) Pluft, o fantasminha
- 3) Pluft,o fantasminha e Um cientista muito louco (dois excertos no manual)
- 4) Cavalinho azul e Pluft, o fantasminha

47. José Mauro de Vasconcelos = em 4 livros

Textos:

- 1) Rosinha, minha canoa
- 2) Artes do Zezé
- 3) A pequena lavadeira
- 4) Candoca

48. Mario Quintana = em 4 livros

Textos:

- 1) As mães (Poemas inéditos...)
- 2) Cidadezinha cheia de graça... (Poesias)
- 3) Velha história
- 4) De gramática e de linguagem
- 5) Rua dos cata-ventos II e Rua dos cataventos II
- 6) Texto de Mario Quintana

49. Artur Azevedo = em 4 livros

Textos:

- 1) O plebiscito (teatro) e Velha Aneidota (In: Coutinho, Afrânio...pp. 1967)
- 2) As pílulas
- 3) Plebiscito
- 4) Plebiscito (in: Contos fora da moda...)

50. Henriqueta Lisboa = em 4 livros

Textos:

- 1) A árvore de dinheiro (Literatura oral para a infância e a juventude...)
- 2) Tempestade
- 3) Tempestade
- 4) Pomar (in: Poesia brasileira para a infância...)

51. Juvenil Sampaio = em 4 livros

Textos:

- 1) A vida em Marte
- 2) A vida em Marte
- 3) Um problema em Marte
- 4) A vida em Marte