

CLECIO DOS SANTOS BUNZEN JÚNIOR

**DINÂMICAS DISCURSIVAS NA AULA DE PORTUGUÊS: OS USOS DO
LIVRO DIDÁTICO E PROJETOS DIDÁTICOS AUTORAIS**

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Angela B. Kleiman

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Junho/2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B887d

Bunzen, Clecio.

Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais / Clecio dos Santos Bunzen Júnior. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento 2. Livros didáticos 3. Estilo. 4. Interação. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Kleiman, Angela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

hbs/iel

Título em inglês: Discursive dynamics in Portuguese's classes: the use of textbooks and teaching projects.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Textbooks; Style; Interaction; Portuguese Language - Study and teaching.

Área de concentração: Língua Materna

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

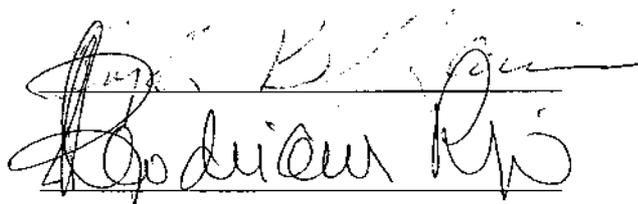
Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio, Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça e Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Data da defesa: 04/06/2009.

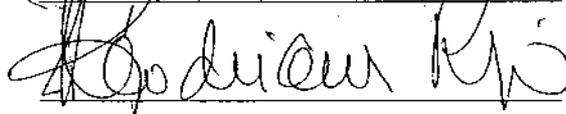
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



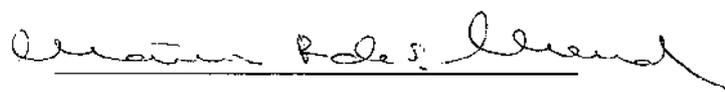
Roxane Helena Rodrigues Rojo



Ana Lúcia Guedes Pinto



Márcia Rodrigues de Souza Mendonça



Claudia Lemos Vóvio



Terezinha de Jesus Machado Maher



Maria da Graça Ferreira da Costa Val



Dóris de Arruda Carneiro da Cunha



**IEL/UNICAMP
2009**

A Rosana, companheira de todos os momentos, pelo amor incondicional.

Aos meus filhos – Lucas e Luan-, pelo afeto e pelas alegrias nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Rosana, por sua força para superar os obstáculos, por seu amor e por tudo que representas na minha vida. Obrigado pela paciência, pelo apoio nos momentos certos e por sempre me ensinar coisas sobre a vida.

A minha avó Iraci, pelo constante incentivo e pela alegria de viver.

Às professoras, à direção e aos alunos da EEJG, um agradecimento especial, pelos momentos de convivência cotidiana no processo de geração de dados, pela confiança e pelas discussões ao longo do ano letivo de 2005.

À orientadora Angela Kleiman pela amizade, pelas conversas, pela liberdade de expressão e pela condução da orientação de forma ética, profissional e harmoniosa. Agradeço imensamente pela oportunidade de aprender com a sua humildade, curiosidade e constante abertura para aprendizagem em cada um dos nossos encontros, aulas e exames de qualificação.

Às amigas do “pequeno círculo de Bakhtin” – Cláudia, Fátima e Adriane – pelos ricos momentos de conversas e de estudos na biblioteca da Faculdade de Educação.

A Malu (*in memoriam*) por sua contribuição para essa pesquisa, por seu constante incentivo e pelas indicações bibliográficas. Seus comentários nos seminários e na qualificação do projeto ecoam em vários momentos da tese. Saudades...

A Roxane por sua alegria e pela paixão pela pesquisa. Suas disciplinas e discussões no grupo de pesquisa PROPERFIL foram essenciais para o amadurecimento de questões centrais da tese. Agradeço pelas oportunidades de debates em sala, em congressos e na banca de qualificação do projeto e da tese.

A Claudia, por ser **A** amiga para todas as horas. Agradeço por sua preocupação, pelos “puxões de orelha” e conselhos, pelas oportunidades de discussão e por tua humildade. Não tenho palavras para agradecer sua presença na nossa vida...

A Márcia Mendonça, responsável pelas minhas primeiras pesquisas sobre livro didático, agradeço por sua amizade e pelo exemplo de professora e companheira de trabalho. Obrigado pela leitura atenta e contribuições na qualificação da tese.

À professora Circe Bittencourt, agradeço pelas discussões sobre currículo e livro didático que tive oportunidade de presenciar como aluno-ouvinte em sua disciplina da FE-USP.

Às professoras Maria da Graça Costa Val e Maurilane Biccas, pela leitura pertinente e pelas ricas observações ao longo da produção dos trabalhos de qualificação de área.

Aos professores Bernard Schneuwly, Raquel Fiad e Juliana Assis por atuarem como debatedores dessa pesquisa em eventos específicos com ricas contribuições e incentivos.

Às professoras Roxane Rojo, Márcia Mendonça, Cláudia Vóvio, Ana Guedes-Pinto, Maria da Graça Costa Val, Tereza Maher e Dóris Cunha por terem aceitado o convite para participarem da banca examinadora da tese.

Aos amigos e aos professores que conviveram comigo no projeto *Letramento do Professor*: Cosme, Clau, Analu, Glícia, Júlia, Rosana, Rogéria, Maria Sílvia, Socorro, Carol, Marília, Paula, Luanda, Eveline, Jane, Juliana, Malu, Ana Guedes-Pinto, Vera e Simone.

Aos amigos da pós-graduação: Daniela Manini, Heitor, Vitor, Marli, Márcia Terra, Cláudia Rocha, Roberta e Sílvio.

Aos amigos que incentivaram e torceram por mim nos últimos anos: Bia, Maria Luiza, Beth, Sandrinha, Su Cortez, Lalu, Ceris, Dute, Aracy, Delaine, Egon, Dóris, Ynah, Suzana, Alexandro, Arthur, Daniel, Anna Bentes, Eliana, Angela Harumi, Angela Netto, Leny, Regina, Jaqueson, Flávia, Rutz, Luis Camargo, Fernanda Paloma, Cristina, Elda, Dani Finco e Leila.

Aos meus alunos que compreenderam as ausências e respeitaram os meus limites.

Ao pessoal da secretaria da pós-graduação, Cláudio, Rose e Miguel.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de doutorado.

RESUMO

O objetivo desta tese é refletir sobre os usos do livro didático na dinâmica discursiva da aula de Português. Em um primeiro momento, com base nos estudos sobre a gênese e a fabricação da disciplina escolar e do livro didático de Português (doravante LDP), procuramos ir além da representação do professor de língua materna como executante que realiza o trabalho docente prescrito pelo livro didático adotado. No âmbito de tal problemática e, com base em uma perspectiva do LDP enquanto um gênero do discurso, realizamos uma análise discursiva do texto didático e de suas características textuais-discursivas no intuito de interpretar o projeto didático autoral de uma coleção de ensino fundamental II, a saber: Linguagens no século XXI, de Heloisa Takasaki, editora IBEP. Essa coleção, recomendada como distinção pela avaliação do PNLD-2005, foi escolhida para ser utilizada por uma escola pública na cidade de Bragança Paulista durante três anos. Em um segundo momento, voltamos nossa atenção para o diálogo entre o projeto didático autoral deste LDP e os projetos didáticos das professoras em um contexto de ensino-aprendizagem específico. Afim de realizar esse tipo de estudo, construímos um quadro epistemológico transdisciplinar e abordamos nosso objeto de pesquisa de uma perspectiva discursiva e interpretativista, visto ser uma pesquisa qualitativa e de orientação sócio-histórica. A metodologia utilizada para geração de dados, de natureza etnográfica, caracterizou-se pela utilização de uma gama de técnicas: observação participante, gravação em áudio de aulas, produção de notas de campo, análise documental (do LDP, dos cadernos dos alunos, etc.), que nos permitiu apreender de que forma os professores e os alunos replicam e produzem ações responsivas em relação ao projeto didático autoral do LDP. Nossos resultados mostram que o livro didático é utilizado, neste contexto específico, como uma proposta pedagógica a ser interpretada/re-alinhada pela professora e seus alunos. Em alguns episódios, por exemplo, as professoras mantêm alguns elementos da unidade didática em uso, mas, em vários momentos, transformam e subvertem as ações do projeto didático autoral do LDP, construindo outros objetos de ensino. Esses movimentos discursivos de aproximação e distanciamento revelam facetas para compreendermos o projeto didático autoral das docentes, um aspecto da autoria da aula que nem sempre é levado em consideração pelas políticas públicas (PNLD) e pelos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: livro didático, letramento escolar, projeto didático autoral.

ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to reflect on the uses of didactic books in the discursive dynamics of the Portuguese language classroom. Based on studies about the genesis and fabrication of this school discipline and of the didactic book of Portuguese (henceforth DBP), we attempt to go beyond the representation of the Portuguese language teacher as an automaton who parrots the pedagogic work prescribed in the didactic book. Considering the DBP as a discourse genre, we undertook a discursive analysis of the didactic text and its textual-discursive features so as to sort out the authorial didactic project of a textbook series aimed at basic education, namely: "Linguagens no século XXI," by Heloisa Takasaki, editora IBEP. This didactic series, which was highly recommended by the Brazilian Committee of Didactic Books Assessment (PNLD-2005), was adopted by a public school in Bragança Paulista, SP, for three years. We then cast our attention to the dialogue between the authorial didactic project of such DBP and the teacher's in a specific teaching-and-learning environment. In order to undertake this study, we delineated a transdisciplinary epistemological framework, and approached the object from a discursive and interpretative perspective, since this is a qualitative, socio-historic research. The methodology for data generation is of an ethnographic nature, and resorted to a set of techniques: Participant observation, audio recording of classes, fieldwork note taking, documental analysis (of the DBP, the students notebooks, etc.), which enabled us to apprehend how teachers and students reply and build responsive actions towards the authorial didactic project of the DBP. Our studies demonstrate that the didactic book is used, in such context, as a pedagogic proposal to be interpreted/re-aligned by the teacher and her students. In some episodes, for instance, the teachers keep some elements of the didactic unit in use, but, in many other moments, they transform and subvert the actions of the authorial didactic project of the DBP, building up other objects of teaching. Such discursive movements of approximation and distancing reveal aspects that could help us understanding the teachers' authorial didactic project, a feature of authorship in the classroom which isn't frequently taken into consideration in public politics and in teacher training courses.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO¹

((...)): comentários do analista;

...: pausa nos fluxos de fala;

/ : truncamento da fala;

/.../: passagem da transcrição omitida;

::: : prolongamento de vogal ou consoante;

(xxx): fala incompreensível

hífen entre sílabas: fala pausada, silabação;

letras maiúsculas: entonação enfática;

P: para nos referirmos à fala do professor;

As: para nos referirmos às mesmas falas, ao mesmo tempo, de vários alunos;

A1, A2, A3,...: para nos referirmos à fala dos diferentes alunos que participam da interação.

Utilizamos também, na transcrição, o ponto de interrogação (?).

¹ Tomamos como base as normas de transcrição do trabalho do NURC/SP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: objetos, objetivos e metodologia da pesquisa	13
Nosso interesse pelo objeto de pesquisa	14
Objetivos e caracterização geral da pesquisa	19
Organização da tese	24

CAPÍTULO 1

A FABRICAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR E DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	27
1.1 Ausência do vernáculo: ênfase na gramática latina	33
1.2 Língua nacional e o processo de <i>gramaticalização</i> da língua portuguesa.....	36
1.3 Português: uma “nova disciplina” curricular e institucional	39
1.3.1 O texto literário: um elemento essencial na construção da disciplina escolar e dos livros escolares	46
1.3.2 Expansão editorial e fortalecimento do livro escolar no Brasil.....	48
1.4 Programas oficiais e ensino do português: a consolidação de uma política pública para o livro didático	50
1.4.1 Descentralização e flexibilidade para/na construção curricular	57
1.4.2 “Crise” no ensino de Português: interlocuções com a academia	65
1.4.3 O PNLD e os PCN: parâmetros para construção dos “novos” livros didáticos.....	70

CAPÍTULO 2

ESCOLHA E PROJETO DIDÁTICO AUTORAL DE <i>LINGUAGENS NO SÉCULO XXI</i>	75
2.1 Uma escolha descentralizada: o PNLD no Estado de São Paulo	75
2.2 O projeto didático autoral de <i>Linguagens do século XXI</i>	81
2.2.1 Os volumes de 5ª e 6ª séries: organização geral das unidades didáticas e corpus textual.....	83
2.2.2 As seções didáticas: formas de apresentar os objetos de ensino	92
2.2.3 <i>Imagens e Lágrimas</i>	95

CAPÍTULO 3

USOS DO LIVRO DIDÁTICO: LETRAMENTO ESCOLAR E CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS	109
3.1 Escola: uma esfera de circulação de discursos	114
3.2 Letramento: práticas e usos da escrita	120
3.3 O uso do livro didático nas práticas de letramento escolar	126

CAPÍTULO 4

O PROJETO DIDÁTICO AUTORAL NAS ESCRITAS COTIDIANAS DO CADERNO ESCOLAR

.....	135
4.1 <i>Mise en page</i> : organização e (re)construção da disciplina Português	144
4.2. Coletânea de textos: permanências, criações e reinvenções	148
4.3 Relações entre os cadernos e o LDP adotado.....	165

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS ENTRE OS PROJETOS DIDÁTICOS AUTORAIS: O USO DO LDP

ADOTADO.....

5.1 Dicionário, livro didático e ensino de vocabulário	171
5.2 Elementos da narrativa: histórias em quadrinhos e super-heróis	186

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo 1: Sinopse da unidade didática *Imagens e Lágrimas*

Introdução

Objetos, objetivos e metodologia de pesquisa

Com diz o ditado popular: quem conta um conto aumenta um ponto. E quem decide contar uma pesquisa? Certamente, também estará envolvido em uma narrativa em que se confrontam/enredam múltiplos enunciados na tentativa de construção de redes de conhecimentos, produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos e apreciações sobre o mundo. O texto científico, em certo sentido, encena formas de re(a)presentar a “realidade” e tece narrativas com/sobre os acontecimentos, as ações, o vivido e o experienciado em determinados espaço e tempos.

Ao fazer com que os acontecidos sejam trazidos outras vezes para o texto, fazemos emergir, como destaca Amorim (2003, p.12), uma vasta gama de significados conflitantes e paradoxais. De um lado, os discursos e os textos/enunciados dos sujeitos a serem analisados que serão emoldurados/comentados/avaliados/objetificados pelo texto do próprio pesquisador. Do outro lado, a necessidade científica de fazer escolhas teórico-metodológicas, de trabalhar na arena e no confronto dos valores, dirigindo-se a um auditório social composto de interlocutores concretos (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988). Então, podemos dizer que o texto que tecemos é uma réplica a outros enunciados e, certamente, suscitará respostas futuras. Como sublinha Bakhtin (2003a, p.341): “o estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta”. Como nossos questionamentos não são frutos do acaso, esse texto introdutório enfocará as motivações e questões essenciais para realização dessa pesquisa de doutorado.

Em primeiro lugar, vale salientar que não é neutra a nossa escolha por escrever um texto científico que trata da prática de ensino de língua materna em um campo de investigação denominado de Linguística Aplicada² (doravante LA). Esta área tem nos permitido conhecer e conceber os sujeitos sócio-históricos como produtores de enunciados concretos em situações específicas, além de estudar as redes de significação que emergem de tais interações. Desta forma, os estudos da LA se distanciam tanto dos estudos da/sobre a linguagem que se voltam para examinar o homem “fora do texto” (cf. Bakhtin, 2003a) como daqueles que acreditam que apenas a “aplicação” de determinados conhecimentos advindos da Linguística é suficiente para resolver questões sociais relacionadas ao ensino de língua materna no nosso país. Defendemos, como Kleiman (1998), Moita Lopes (2006b), Rojo

² Como não é nosso interesse principal aqui detalhar o histórico da LA (especificamente os estudos sobre língua materna) no cenário brasileiro, indicamos ao leitor os textos de Cavalcanti (1986), Celani (1992), Kleiman (1992b, 1998b), Signorini & Cavalcanti (1998), Coracini & Bertoldo (2003) e Moita Lopes (2006a).

(2006), entre outros linguistas aplicados, que, para compreender a complexidade dos problemas que envolvem os usos e aprendizagem de uma língua materna em contextos específicos, torna-se necessário pensarmos em percursos *inter* ou transdisciplinares para a construção do nosso objeto de investigação³. Assim, o texto que compõe essa narrativa científica, composta por cinco capítulos, não dispensará, como sugere Rojo (2006), um diálogo da LA com outros campos e áreas de pesquisas, tais como: os Estudos do Letramento e dos Gêneros textuais/discursivos, a Sociologia da Educação, a História da Educação e das Disciplinas escolares, a Linguística (especialmente, as áreas que têm influenciado o ensino de língua materna), os estudos voltados para a interação verbal (com destaque para a interação em sala de aula), a Teoria da enunciação proposta pelo Círculo de Bakhtin, os Estudos sobre o Currículo e a Didática do Ensino de Língua Materna, entre outras.

Em segundo lugar, torna-se importante destacar que o percurso de construção de tal objeto em uma LA “indisciplinar”, no sentido atribuído por Moita Lopes (2006b), se revela, principalmente, através dos múltiplos recortes que o pesquisador faz do seu(s) objeto(s), interesse(s) e problema(s) de pesquisa, das situações ou instituições envolvidas, dos sujeitos envolvidos, dos objetivos da pesquisa e do campo de aplicação (cf. KLEIMAN, 1998b). Ou seja, um trabalho em LA mostra-se através do posicionamento epistemológico do pesquisador em relação à configuração de seu objeto de investigação.

Para realizar uma pesquisa com tais características, a Linguística Aplicada nos parece ser um dos campos das Ciências Sociais mais apropriados, pois aposta em pesquisas *inter* e transdisciplinares (cf. KLEIMAN, 1992b; SIGNORINI & CAVALCANTI; 1998; MOITA LOPES, 2006a; ROJO, 2006; KLEIMAN & CAVALCANTI, 2007) – posicionamento epistemológico necessário para o tratamento do objeto de pesquisa como um objeto complexo e multifacetado. Além disso, nessa área, é possível estudar a natureza textual e discursiva dos textos/enunciados e sua relação com as situações de produção, circulação e uso em contextos específicos, com ênfase na linguagem e na construção de sentidos (cf. SIGNORINI, 1998; KLEIMAN, 2001; ROJO, 2006). No entanto, é necessário observar, como salienta Kleiman (2001, p.18), que a pesquisa interdisciplinar na LA “não implica apenas a utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de outras disciplinas, mas também, e mais importante, a transformação destas últimas no processo”.

Nosso interesse pelo objeto de pesquisa

Desde a graduação em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco, o interesse por uma investigação científica sobre o livro didático de português (doravante LDP) surgia em pesquisas como bolsista de Iniciação Científica e aluno de graduação. Vários professores nas disciplinas da graduação (dentre eles, destacamos Luis Antônio Marcuschi, Dóris Cunha, Márcia Mendonça e Angela Dionísio)

³ Objeto de investigação construído tendo como princípio epistemológico que os objetos de pesquisa privilegiados na LA são os estudos das práticas específicas de usos da linguagem em e para contextos específicos (cf. SIGNORINI, 1998; KLEIMAN, 2001).

utilizavam análises de livros didáticos em suas disciplinas acadêmicas (*Linguística 3, Semântica e Estilística, Sintaxe e Morfologia*, respectivamente) numa tentativa de estimular a pesquisa e fazer a relação entre questões teóricas e práticas. Foi um período em que surgiu a oportunidade de discutir com os professores e escrever artigos em que o LDP e as apostilas escolares foram objetos de investigação (cf. BUNZEN, 2001). Ao mesmo tempo, surgiam as primeiras inquietações como professor de língua materna de ensino fundamental II e médio.

Essa investigação do LDP teve continuidade durante o curso de mestrado realizado na Universidade Estadual de Campinas (2003-2005), com enfoque nos livros de português de ensino médio pós-PCNEM (1999). Naquele momento, interessava-nos traçar um percurso interdisciplinar no campo da Linguística Aplicada, para compreender o livro didático como objeto de investigação complexo e multifacetado (cf. BUNZEN, 2005). Tal perspectiva analítica, que continuamos defendendo no presente estudo, ancora-se no pressuposto de que o livro didático “desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento” (BATISTA, 1999, p. 543).

Tal caráter multifacetado aponta também, como sugerem Choppin (1992) e Batista (1999), para um conjunto complexo de funções (pedagógicas, econômicas, sociais, políticas, etc.) que os livros didáticos procuram preencher, bem como das modalidades de relação que busca construir entre seus *potenciais leitores*⁴ e as formas de (re)apresentação dos objetos de ensino. Por essa razão, parece-nos essencial, para um trabalho na LA, assumir o LDP como um enunciado num gênero do discurso que sistematiza e organiza os objetos de ensino negociados pelos autores e editores (entre outros agentes) para satisfazer as necessidades, muitas vezes divergentes, de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa no Brasil. Em suma: há uma produção discursiva em que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, levando-se em consideração a *avaliação apreciativa* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) dos interlocutores/ e dos próprios objetos de ensino.

Na pesquisa anterior, as análises que realizamos das seções didáticas de produção de texto e a entrevista com seis autores dos LDPs de Ensino Médio (Ernani Terra, José de Nicola, William Cereja, Thereza Cochar, Maria Luiza Abaurre e Tatiana Fadel) possibilitaram-me compreender melhor o **processo de produção** desse gênero do discurso. Percebemos, por exemplo, que a escolha de um objeto de ensino e as formas de apresentá-lo não se restringem apenas a uma questão de transposição didática de conceitos teóricos, mas envolvem um processo complexo de negociação, de intercalações, de dúvidas e de riscos. Por essa razão, parece-nos ainda necessário ampliar as perspectivas analíticas

⁴ “Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro” (MUNAKATA, 1999, p. 579).

dos LDPs para que as pesquisas não se concentrem apenas nas críticas da abordagem metodológica e conceitual e na vigilância epistemológica sem levar em consideração outros elementos envolvidos no processo de produção. Bittencourt (2004, p. 300) afirma, por exemplo, que o problema dessas análises é acreditar na “concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino (...)”.

Assim como a autora, precisamos entender o livro didático em várias dimensões e complexidade. Por essa razão, não é possível desconsiderar nas análises atuais, por exemplo, o próprio processo de (re)profissionalização e formação acadêmica dos autores, editores e agentes envolvidos na produção (cf. MUNAKATA, 1999; BUNZEN, 2005; BATISTA & ROJO, 2005); a relação dos conhecimentos escolares legitimados nos LDPs com as mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; os efeitos das avaliações em rede (SARESP, SAEB, ENEM) e dos critérios estabelecidos através dos Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático (PNLD/PNLEM/PNLA) (cf. ROJO & BATISTA, 2003; COSTA VAL & MARCUSCHI, 2005). Em suma: torna-se necessário perceber que os objetos de ensino escolhidos para serem apresentados nos livros didáticos estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas; exigindo, assim, pesquisas que tracem diferentes desenhos epistemológicos e metodológicos.

Batista & Rojo (2005) realizaram, recentemente, um *estado da arte* das pesquisas sobre livro didático no Brasil entre 1975 e 2003 e chegaram a conclusões que corroboram com a discussão que estamos realizando aqui. De forma geral, as pesquisas sobre LD, nas diversas áreas do conhecimento, apresentam um caráter mais *sincrônico* do que *diacrônico*; além disso, concentram-se na análise de conteúdos e metodologias de ensino; nos critérios e processos de avaliação dos livros didáticos e nos conteúdos ideológicos. Elas quase não utilizam categorias e metodologias de natureza sócio-histórica para compreensão desse objeto de investigação. O estado da arte revelou também que, nos últimos anos, as políticas públicas do livro didático passaram a ser objeto de investigação, juntamente com estudos sobre a produção, circulação e consumo dos livros didáticos avaliados pelo Ministério da Educação – praticamente ausentes em anos anteriores.

Se, por um lado, observamos, no cenário brasileiro, o crescimento de pesquisas sobre o LDP, impulsionado pelo crescimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* nos anos 90 e pelo impacto dos Programas Nacional do Livro Didático (cf. BATISTA & ROJO, 2005); por outro lado, a maioria das pesquisas na área de língua materna se caracteriza normalmente pelo enfoque avaliativo, com destaque para análises dos conteúdos e das metodologias de ensino. Ao tecer alguns comentários sobre as pesquisas sobre livro didático no cenário brasileiro, Batista & Rojo (2005, p.35) explicitam que:

na verdade, o interesse do pesquisador se dirige antes ao estudo dos conteúdos tratados pelo livro (um tema, um conceito ou noção, um corpo de conteúdos de uma disciplina) e os resultados tendem mais a contribuir para as preocupações da área de estudos da metodologia e da didática do que, propriamente, para a compreensão da literatura escolar. Essa literatura, nessas abordagens, tende –

em maior ou menor grau – a ser tomada como um *documento* por meio do qual se aborda o fenômeno do ensino do que propriamente um *objeto* de pesquisa e investigação.

Parece-nos também que grande parte dos trabalhos voltados para análise de LDP ainda concebe o livro didático “como um documento histórico igual a qualquer outro” e “analisa os conteúdos em busca de informações estranhas a ele mesmo” ou se interessa **apenas** “pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Para o pesquisador francês, tal percurso metodológico também não parece focar o livro didático como objeto de investigação complexo, mas sim “a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina”. De forma geral, diremos que as pesquisas que predominam são concentradas no produto (*product-oriented*), mais do que no processo de produção (*process-oriented*) ou na própria recepção (*reception-oriented*) (cf. CHOPPIN, 1992, p. 205-206).

A presente pesquisa configura-se, basicamente, em torno das três macro-categorias propostas por Choppin (1992): (i) o processo de produção do livro didático de português; (ii) as características do texto didático e das atividades escolares; (iii) o processo de escolha e uso na dinâmica de sala de aula. Desta forma, procuramos compreender as práticas escolares e os objetos de ensino relacionados ao ensino de língua materna e os possíveis usos do livro didático na dinâmica discursiva de sala de aula. Assume-se assim a perspectiva de que o pesquisador, como sugere Choppin (2004, p. 554), recoloca os livros didáticos “no ambiente em que foram produzidos, distribuídos, utilizados e recebidos” para contemplá-los enquanto enunciados concretos de um gênero do discurso.

Nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2005, PNLD-2007, PNLD-2008, PNLD-2010), a experiência no processo de avaliação oficial dos LDP para o ensino fundamental I e II nos fez refletir sobre o impacto do currículo prescrito pelos livros tanto na produção didática (cf. BUNZEN, 2009) como no currículo construído na sala de aula (cf. BUNZEN, 2007). Além disso, percebíamos, no âmbito do próprio PNLD, a necessidade de pesquisas sobre os usos dos livros didáticos avaliados pelo Ministério da Educação. Enfim, surgia a pergunta central que orientou a escrita da tese: como os livros didáticos são utilizados em sala de aula?

De fato, parece-nos que os processos de **escolha** e de **uso** do livro didático não são o foco das políticas públicas, que concentram uma atenção muito maior na **avaliação, compra e distribuição** dos livros (cf. BATISTA, 2003; RANGEL, 2006)⁵. Por um lado, isso acarreta, como comentam os dois autores, um forte impacto na regulação do mercado e da produção editorial; por outro lado, sabe-se pouco sobre que o que de fato acontece nas salas de aula. Seguindo essa lógica, os resultados da avaliação e seus produtos, o processo de escolha e o uso pelo professor são, a nosso ver, pontos

⁵ Uma prova concreta, no campo das políticas públicas, é a extinção do Programa *PNLD em Ação*, que tinha como um dos objetivos discutir com os gestores da escola a escolha e os modos de usar os livros didáticos.

nodais na política pública atual em relação aos livros didáticos, com algumas implicações para a formação do professor.

Para Munakata (2003, p. 7): “desvendar a imensa variedade de práticas de uso do livro didático requer uma investigação que ainda está por ser feita, embora já sejam identificáveis aqui e acolá rudimentos desse esforço”. Costa Val et al. (2002) também argumentam que é necessária a realização de pesquisas que investiguem como o uso do LDP tem ocorrido na escola e na sala de aula. Por essa razão, decidimos elaborar um projeto de pesquisa para estudar esse terreno ainda pouco explorado embora essencial para refletirmos sobre a própria formação docente dos professores de língua materna, como sugerem os trabalhos de Choppin (1999), Matencio (2001), Kleiman (2001, 2006b) e Macedo (2005). Não podemos esquecer de apontar aqui que os cursos de formação e as políticas públicas centram normalmente a discussão na avaliação epistemológica do livro e, raramente, nos critérios de escolha e nos usos plurais que acontecem no cotidiano da/na escola.

No levantamento realizado por Batista & Rojo (2005, p. 23), apenas 22% de 1.927 trabalhos sobre LD, declarados na Plataforma Lattes, dedicam-se a pesquisar as condições de produção e circulação do livro didático no Brasil. Desse conjunto, apenas 7% de preocupam com a questão do uso em sala de aula (apenas *um* trabalho em nível de doutorado, por exemplo). A escassez de pesquisas sobre o uso do livro didático também é ressaltada por Macedo (2005, p. 42), ao afirmar que “as análises de práticas de letramento mediadas pelo livro didático e por projetos temáticos ainda são incipientes no campo de pesquisas sobre letramento escolar no Brasil, principalmente se considerarmos o foco nas interações entre alunos e professores produzidas nesse contexto”.

Observamos também que o LDP é compreendido, em pesquisas científicas, normalmente apenas por uma de suas facetas, e, de forma mais camuflada, na própria política pública, como um objeto de consumo que direciona as aulas dos professores a tal ponto de controlar “todas” as ações didáticas. Não é à toa que classificamos, como base em outros autores, o livro didático como a **bíblia do professor** (cf. BUNZEN, 2001). Foram metáforas como essa e representações sobre o uso do LDP, comentadas com mais detalhes no decorrer da tese, que nos impulsionaram a procurar conhecer melhor como os livros didáticos, avaliados pelo PNLD e adotados pelas escolas públicas, são usados. Defendemos aqui que é necessário repensar a forte oposição que foi realizada contra os livros didáticos e ir além da visão de professor de língua materna como um executante que realiza o trabalho concebido pelo *expert* – no nosso caso, o autor do livro didático. O foco da discussão afastou-se, em certo sentido, da formação desse professor como **agente de letramento** (cf. KLEIMAN, 2001) e da própria análise crítica da política pública para culpar o LDP por um conjunto de questões da dinâmica da sala de aula.

A inserção desta pesquisa no âmbito do projeto integrado “Letramento do Professor: Processos de retextualização e práticas de letramento”, sob a coordenação da Profa. Dra. Angela Kleiman, nos fez procurar traçar discussões que colaborem para a investigação de práticas de letramento escolar e seus

agentes em contextos educativos locais. Como um dos objetivos gerais do projeto é compreender o professor como um agente de letramento e sua atuação no local de trabalho (cf. KLEIMAN, 2001), acreditamos que o estudo sobre projetos didáticos autorais construídos por autores de livros didáticos e professores possibilite uma reflexão sobre o letramento escolar, a formação do professores e o próprio ensino de língua materna.

Objetivos e caracterização geral da pesquisa

O principal objetivo de nossa pesquisa é compreender, em um contexto específico, de que forma o livro didático de língua portuguesa adotado em uma escola pública paulista interfere na construção do projeto didático autoral das professoras investigadas. Desta forma, nosso interesse volta-se para os possíveis usos do LDP adotado e sua relação com a construção do conhecimento escolar em contextos de ensino e aprendizagem mediados por materiais didáticos. Para discutir tais aspectos, definimos como objetivos iniciais e específicos do projeto:

1. Analisar como a coleção de LDP escolhida pelo corpo docente está sendo utilizada na sala de aula;
2. Observar o diálogo, no sentido bakhtiniano do termo, entre o projeto didático autoral do LDP e o das professoras em um contexto de ensino-aprendizagem específico, o que implica estudar o conflito de vozes sociais na sala de aula de língua materna.
3. Apreender de que forma professores e alunos produzem ações responsivas e elaboram avaliações apreciativas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) em relação ao projeto didático autoral do LDP.
4. Compreender como os objetos de ensino, na dinâmica discursiva de sala de aula, são temporalizados e espacializados no livro didático, na fala do professor e no caderno dos alunos.

Para atender tais objetivos, tornou-se necessário construir um quadro epistemológico que nos permitisse: (i) estudar o letramento escolar como prática social; (ii) compreender a natureza dialógica e constitutiva das práticas discursivas escolares; (iii) compreender algumas facetas da dinamicidade das interações orais e escritas em sala de aula; (iv) observar a construção e negociação dos significados que ocorrem nas interações para a construção do conhecimento escolar. Por essa razão, os estudos *sobre letramento* e a *análise dialógica do discurso* (cf. BRAIT, 2006) foram, ao longo da tese, inter-relacionados para uma interpretação das dinâmicas discursivas que ocorrem em aulas de português do 3º ciclo do ensino fundamental, no ano letivo de 2005.

Além da necessidade da natureza interdisciplinar, nossa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem discursiva e interpretativista, visto ser uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (cf. FREITAS, 2003). Segundo Mason (1996), a pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um produto acabado e cristalizado. Tal posicionamento ancora-se também, a nosso ver, no fato de que é necessário compreender a linguagem e seus usos como constitutivos das práticas estudadas, sendo por isso uma *análise interpretativa*, já que “as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes” (MOITA LOPES, 2006b, p.29).

Ao focar tais aspectos, tornou-se evidente, em nosso percurso de investigação, que a “geração de dados” (MASON, 1996) deveria ser flexível e sensível ao contexto social que estávamos estudando. Dessa forma, estamos nos enquadrando em um campo de reflexão no qual as metodologias empregadas nos permitem coletar, ordenar e organizar os dados de forma flexível e sensível ao fato que gera o dado (KLEIMAN, 2002). Por essa razão, os instrumentos de pesquisa que foram utilizados abrangem uma gama ampla de técnicas para geração de dados típicos da pesquisa interpretativista, a saber: (i) observação participante em contextos formais e informais de reflexão sobre o uso e a escolha do livro didático (aulas de língua portuguesa, conversas, reuniões pedagógicas, etc.); (ii) gravação em áudio de aulas de língua portuguesa que as professoras achassem oportunas para o objetivo da pesquisa; (iii) produção de notas de campo sobre os encontros, aulas e reuniões, etc.

Por esse motivo, é interessante frisar que, ao concebermos a sala de aula e os livros didáticos como objetos de investigação multifacetados, nosso percurso metodológico é processual, ou seja, “um percurso orientado mais por um plano que por um programa fixo pré-montado, por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI, 1998, p. 103). O tripé – produto, processo e recepção – enfocados para entender as dinâmicas discursivas em sala de aula nos levaram a um plano que combinou situações e dados. Adaptamos o quadro a seguir, com base em Mason (1996, p. 24) para uma melhor visualização da relação dos quatro objetivos específicos de pesquisa com a geração de dados:

Objetivos específicos	Geração de dados e métodos	Justificativa
1 e 3	* Resenha da coleção adotada publicada pelo Guia Nacional do Livro Didático do PNLD-2005: <i>análise documental</i>	A ficha de avaliação e as resenhas (entre outros produtos do PNLD 2005, como relatórios) nos ajudaram a compreender como

		a obra didática escolhida pelas professoras é apresentada aos professores nas resenhas. Além disso, possibilitaram comparar os critérios de escolha das professoras com a apreciação valorativa expressa na resenha.
1, 2, 3 e 4	*Professoras e alunos envolvidos na pesquisa: <i>gravação em áudio das aulas</i> * Livro didático adotado com ênfase nas unidades didáticas utilizadas em sala de aula: <i>análise documental</i>	As aulas de língua materna e a análise das unidades didáticas nos possibilitaram conhecer e analisar melhor o uso que é feito do livro didático adotado e analisar as dinâmicas discursivas via interação verbal mediada por instrumentos semióticos, como o livro didático e outros materiais didáticos.
2, 3 e 4	* Caderno de alunos: <i>análise documental</i>	Os cadernos dos alunos, durante as nossas observações, tornaram-se um documento importante para ser analisado, visto que trazem a seleção dos objetos de ensino e indiciam o percurso metodológico adotado pelas professoras. Além disso, foi possível perceber características do uso do livro didático através da análise dos cadernos escolares.

A interlocução com um grupo de quatro professoras que fazem parte dessa pesquisa teve início no mês de setembro de 2004 em um curso de formação continuada promovido pelo Estado de São Paulo e ministrado pela Universidade Estadual de Campinas, na cidade de Bragança Paulista, município situado na região sudoeste do Estado de São Paulo, na Serra da Mantiqueira. Após uma breve conversa sobre possibilidades de escolha de livro didático no intervalo do curso, trocamos e-mails e telefones para futuros contatos. Em 2005, após aprovação do projeto de pesquisa pelo programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, retomamos a conversa inicial e uma proposta de parceria para observar o uso do livro didático na escola pública em que elas lecionavam (doravante EEJG).

No primeiro bimestre de 2005, tivemos a permissão da direção e o consentimento das professoras para iniciar nossa pesquisa na escola⁶. No início do ano letivo, as professoras estavam em processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente da área de Língua Portuguesa, por isso

⁶ É importante frisar que as professoras e a direção da escola assinaram um termo de consentimento de utilização das aulas e conversas gravadas, que garante que todos os nossos trabalhos publicados que utilizarem tais dados serão enviados para as professoras colaboradas dessa pesquisa. Os pais dos alunos também foram informados dos objetivos da pesquisa durante a reunião de pais, uma vez que os textos dos alunos também foram analisados.

solicitaram que as observações em sala de aula tivessem início no segundo bimestre. Após várias tentativas e algumas reuniões com a direção para conseguir permissão da pesquisa, conseguimos marcar uma primeira reunião, durante o HTPC⁷, com todas as professoras de língua portuguesa da escola (total de 7 professoras), no dia 29/03/2005. Nesse primeiro encontro com o corpo docente de língua portuguesa da escola dos três turnos (manhã, tarde e noite), expusemos o nosso objetivo em estudar o uso do livro didático adotado e dos métodos de geração de dados que pretendíamos utilizar. Nessa fase da pesquisa, tínhamos a intenção de registrar as aulas em áudio e vídeo de todas as professoras da escola (no total de 6) e manter uma reunião semanal para discussão das aulas gravadas.

Apesar de o convite ter sido alargado para todas as professoras de língua portuguesa da EEJG, apenas o grupo inicial aceitou ter suas aulas gravadas. Além disso, ficou resolvido conjuntamente, através da solicitação de duas professoras, que as gravações só seriam em áudio para evitar transtorno e indisciplina nas turmas, e no momento em que elas se sentissem à vontade. Estávamos diante do consentimento para o início do processo, uma questão delicada que envolve vários princípios éticos para uma pesquisa qualitativa nas ciências sociais (cf. KLEIMAN, 2002). As professoras deveriam escolher também as turmas que gostariam que fossem observadas, uma vez que ministravam aulas em várias ao mesmo tempo e em turnos diferentes, como podemos observar no quadro a seguir:

Professora	Turmas em que lecionou em 2005	Período em que lecionou em 2005	Quantidade de aulas observadas em cada turma escolhida pelas professoras
Ana⁸	7 ^a B – 7 ^a C- 8 ^a A – 8 ^a B – 8 ^a C	Manhã e Tarde	32 aulas na 7 ^a C
Laura	5 ^a C – 6 ^a C – 6 ^a D- 6 ^a E- 6 ^a F	Manhã e Tarde	20 aulas na 6 ^a C
Helena	6 ^a A – 6 ^a B	Manhã	44 aulas na 6 ^a B
Roberta	5 ^a A – 5 ^a B	Manhã	48 aulas na 5 ^a B

Muitas vezes, os horários da aula de Português coincidiam nas diversas turmas o que impossibilitou um trabalho de geração de dados mais sistematizado em uma mesma turma. Tornava-se difícil romper com nosso acordo inicial e observar apenas uma turma, uma vez que todas queriam a presença do pesquisador, devido a um interesse em discutir sua atividade pedagógica. Infelizmente, não conseguimos realizar vários encontros para discussão das aulas, pois não foi fácil conseguir um espaço para as reuniões na escola e os horários das professoras não eram compatíveis⁹. A direção, no período

⁷ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁸ Os nomes das professoras e dos alunos, utilizados ao longo da tese, são codinomes.

⁹ Como a escola encontrava-se em reforma, as reuniões só poderiam ser realizadas na *sala dos professores*, local em que sempre havia uma grande quantidade de docentes, funcionários e alunos da escola. Lá, funcionava também, provisoriamente, o *Laboratório de Informática*. No terceiro bimestre, conseguimos uma sala na Secretaria de Educação de Bragança Paulista, mas apenas uma professora podia comparecer ao encontro no horário determinado para uso do espaço.

que permanecemos na escola (20/05/2005 a 28/10/2005), liberou as professoras para utilizarem o espaço da HTPC apenas duas vezes¹⁰. Participamos várias vezes de HTPC multidisciplinar para discutir os mais diversos assuntos que envolvem o funcionamento da escola (avaliação em rede, alunos faltosos, comportamento dos alunos, distribuição de verbas, elaboração de projetos de ensino, recuperação dos alunos, etc.) e apresentamos para todo o corpo docente da escola a nossa pesquisa em andamento.

A escola EEJG, localizada no centro da cidade de Bragança Paulista, oferece aulas para o ensino fundamental II (3º e 4º ciclos) nos três turnos, contando em 2005 com mais de 15 turmas. As turmas escolhidas pelas professoras, consideradas as melhores da série em questão, tinham alunos entre 11 e 15 anos. A maior parte dos alunos que estudava pela manhã morava na zona rural do município de Bragança Paulista e municípios vizinhos, mas estudava no centro da cidade. A EEJG é conhecida por sua posição central, facilitando o acesso dos alunos ao transporte, e por ter um corpo docente atuante nas propostas educativas do município. As quatro professoras eram formadas em Letras em faculdades particulares no final da década de 80 e início dos anos 90, em cursos ministrados no período noturno, e possuíam um tempo de experiência superior a 10 anos de docência no ensino fundamental II. Além disso, já lecionavam na EEJG durante um período significativo: as professoras Helena e Ana, por exemplo, já lecionam há 12 e 8 anos respectivamente. A seguir, informamos alguns dados gerais sobre as professoras que participaram da nossa pesquisa e de suas respectivas turmas:

Professor	Sexo	Curso de graduação Instituição de Ensino Superior	Período do curso de Graduação	Tempo de experiência no EF II	Tempo de docência na escola pesquisada
Ana	F	Letras na FESB – Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista	1990-1993 (Curso Noturno)	10 anos	8 anos
Laura	F	Letras na FESB – Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista	1994- 1996 (Curso Noturno)	12 anos	6 anos
Helena	F	Letras na FACILE (Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista – atual FESB – Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista)	1987-1989 (Curso Noturno)	18 anos	12 anos
Roberta	F	Letras na Faculdade Francisco Mascarenhas (Patos, PB).	1986- 1990 (Curso Noturno)	18 anos	4 anos

No geral, observamos as aulas no turno da manhã em diferentes séries do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, durante 18 semanas. Nos primeiros 25 dias, observamos e fizemos notas de campo. Em seguida, iniciamos gravações em áudio de algumas aulas das quatro professoras (num total

¹⁰ Por pedido das professoras, discutimos nas duas reuniões as capacidades de leitura e a prova do SAEB. Essas duas reuniões foram gravadas em áudio e nelas aparecem algumas questões relacionadas ao livro didático que serão aproveitadas em nossas análises sobre escolha do LDP.

de 30 aulas com duração de 45 minutos)¹¹. Durante esse período, assistimos a 8 aulas semanais, totalizando 144 aulas. Em todas as quatro turmas observadas, os alunos foram informados previamente de que estávamos ali para estudar o uso do livro didático e, em vários episódios, tanto as professoras como os alunos interagem com o pesquisador de forma espontânea. Nas primeiras semanas de observação, assistimos a aulas em várias turmas com a mesma professora, mas resolvemos solicitar a cada professora que escolhesse uma sala para nossa presença. Tal decisão deveu-se ao fato de que teríamos de optar entre: i) observar uma ou duas professoras em várias salas; ou ii) quatro professoras em salas de níveis diferentes. Fizemos a segunda opção para termos uma melhor visibilidade do uso do livro por diferentes professoras. No entanto, ao longo da tese, priorizamos a análise apenas das aulas de duas docentes devido ao fato de termos tido acesso ao caderno dos alunos¹² e de termos conseguido gerar dados com gravação em áudio de aulas representativas para os nossos interesses de pesquisa. Os dados analisados nos dois últimos capítulos da tese foram gerados nas turmas de 5ª série B e 6ª série B, das professoras Roberta e Helena, respectivamente.

Organização da tese

A construção das reflexões teóricas e metodológicas e o trabalho de análise de dados conferiram ao texto que ora oferecemos à leitura uma organização que se estrutura em cinco capítulos:

- No primeiro capítulo, realizaremos uma reflexão sobre a aula de língua materna sobre a ótica da cultura escolar (CHERVEL, 1998) e da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) em interface com os estudos do letramento de base sócio-histórica (KLEIMAN, 1995) e da sociologia da leitura e dos impressos escolares (CHARTIER & HÉBRARD, 1995; CHARTIER, 2007). O movimento retórico da tese é o de integrar um conjunto de discussões sobre a construção social e discursiva dos currículos relacionados à disciplina chamada atualmente de “Português” ou “Língua Portuguesa”. Ao longo dos primeiros capítulos, fizemos uma discussão do chamado *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 1998) para relacioná-lo, nos capítulos finais, como o *currículo ensinado* (SACRISTÁN, 1998), ou seja, o *currículo do/no cotidiano escolar*. Destacam-se também neste capítulo o próprio surgimento do Livro Didático de Português (LDP) e as políticas públicas que procuram interferir na produção, circulação e usos nas escolas públicas brasileiras.
- Após a discussão sobre a historicidade dos objetos de ensino que são escolhidos/negociados para produção de projetos didáticos autorais, o segundo capítulo focaliza especificamente o PNLD-2005 no Estado de São Paulo e a escolha do livro didático de Português pelas

¹¹ As professoras carregavam um gravador digital DAT em seu uniforme docente e um microfone de lapela.

¹² As professoras possibilitaram o acesso ao material produzido por duas alunas de cada série consideradas “boas alunas” para que pudéssemos ter uma visão do currículo construído nas aulas de forma geral.

professoras da EEJG. Objetiva-se aqui discutir mais detalhadamente o projeto didático autoral proposto como currículo prescrito pelo livro didático adotado, a saber: Linguagens no século XXI, de Heloísa Takasaki, editora IBEP. O recorte para análise deu-se pela escolha de unidades didáticas dos volumes de 5ª e 6ª série no intuito de apresentar uma análise discursiva que permita compreender o LDP como um gênero do discurso, historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus **temas** (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), **formas de composição** para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um **estilo didático** próprio. Para dar visibilidade a relação dialógica que se instaura entre a seleção dos objetos de ensino e sua organização, formando uma arquitetura móvel e multidimensional que apresenta para professores e alunos determinados objetos de ensino e percursos específicos de aprendizagem. Para exemplificar nossa perspectiva analítica, escolhemos uma das unidades didáticas utilizadas pela professora para construção de uma *sinopse* que revela facetas desse projeto de elementarização e (re)construção dos objetos de ensino.

- No terceiro capítulo, com base nos estudos sobre letramento e na análise dialógica do discurso, procuramos fazer uma reflexão sobre a dinâmica discursiva da aula de Português que envolve práticas de letramento específicas. A noção bakhtiniana de “esfera” abriu espaço para (re)pensar a circulação de discursos na aula e os processos de significação que ocorrem nas diversas interações entre os sujeitos que praticam o currículo na escola. Nesta direção, procuramos privilegiar as formas como o uso do livro didático tem sido compreendido por alguns pesquisadores e, ao mesmo tempo, apresentar nossa perspectiva epistemológica para análise dos dados. No centro da discussão encontra-se a questão da *apropriação* ou *refutação* do discurso de outrem no processo de construção do projeto didático autoral da aula de língua materna.
- No quarto capítulo, nos ocupamos especificamente das práticas do currículo do cotidiano que colaboram para a compreensão do projeto didático autoral da aula em comparação com o projeto didático autoral do LDP adotado. Para realizar nossa análise, analisamos, especificamente, os cadernos de duas alunas de 5ª série no intuito de compreender os textos, objetos de ensino e metodologias que estão presentes nas aulas de português. Nosso objetivo com essa análise foi perceber indícios do uso do livro didático pelo caderno escolar e conhecer práticas docentes que colaboram para o processo de aproximação e afastamento do projeto didático autoral do LDP adotado.
- No quinto capítulo, de modo complementar, o foco de observação incide sobre o funcionamento discursivo e dialógico dos projetos didáticos autorais. O capítulo focaliza especificamente

momentos do início das aulas de língua materna em que as professoras Roberta e Helena com seus alunos organizam discursivamente os objetos de ensino, retomando elementos do livro didático e do caderno escolar. A escolha de alguns episódios representativos desse processo de (re)construção dos objetos de ensino mostra-nos também as táticas docentes de aproximação e resistência do projeto didático autoral do LDP.

Capítulo 1

A fabricação da disciplina escolar e do livro didático de *Português*

Definir o que é uma aula de Português ou de língua materna, enquanto disciplina escolar, não é tarefa fácil. Professores em serviço, ex-professores, estudantes, pais, professores das aulas televisivas, pedagogos, linguistas, linguistas aplicados, autores de livros didáticos, editores e jornalistas darão, possivelmente, respostas diversas e destacarão facetas de diferentes práticas escolares dos objetos de ensino¹³. Para alguns, o conhecimento gramatical e a competência comunicativa estariam no centro da questão. Para outros, o trabalho com projetos interdisciplinares, voltados para práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) em gêneros específicos, seria mais produtivo, etc.

Percebe-se, então, que historicamente são (re)construídas representações, nas aulas, nos livros escolares, nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos, sobre práticas escolares e sua inter-relação com a disciplina de “Português”. Algumas dessas representações são mais legitimadas que outras, ultrapassando os muros das escolas para serem re-significadas em programas televisivos, em revistas infantis, nos concursos públicos, etc. Em todas essas situações, diversas facetas de práticas escolares¹⁴ e dos objetos de ensino emergem, integradas, certamente, a construções identitárias do próprio professor de língua materna (cf. KLEIMAN, 2001; CORACINI, 2003). Quantas vezes já ouvimos dos nossos alunos ou dos seus pais: “**isso** é aula de português?” ou “**ler** é aula de português?”? A leitura de um conto ou uma discussão oral sobre determinados temas atuais não eram/são compreendidos por

¹³ A título de exemplificação, trago aqui dois breves exemplos do campo acadêmico. Em uma das perguntas do recente livro *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*, o linguista Ferrarezi (2007, p. 31) traz uma lista de práticas que o professor de língua materna “deve ensinar a seus alunos”, a saber: 1. gostar muito de ler e saber ler bem; gostar muito de escrever e saber escrever bem; 2. gostar muito de ouvir e ouvir bem; 3. gostar de falar (não precisa ser muito ...) e saber falar bem; 5. a semântica da língua (...). Em sua proposta, o autor sugere também o ensino gramatical, deixando a sintaxe para o ensino médio. No final da resposta, Ferrarezi (2007) defende que esta é também a proposta dos “modernos parâmetros curriculares nacionais” e questiona por que em “grande parte das escolas continua tudo como antigamente” (p.32). O que significa continuar **tudo** como antigamente? Os objetos de ensino? Os objetivos? As metodologias e técnicas de ensino? O segundo exemplo, retirado de Bagno (2004, p. 80), mostra outras facetas dessa complexa rede identitária que se espera do professor de língua materna em relação ao ensino gramatical: “lembre-se sempre: *todo professor de português é um lingüista* (querendo ou não), e só pode ser chamado de lingüista aquele que estiver engajado em algum *projeto de pesquisa*”. Neste segundo caso, espera-se que o professor de português realize pesquisas linguísticas por meio de uma metodologia científica com seus alunos ao invés de ministrar aulas com os conteúdos da gramática tradicional. Sem entrarmos aqui no mérito da relação entre concepção de pesquisa e da Linguística enquanto ciência, afirmamos apenas que não é consenso que *todo professor de português é um linguista*, nem que *a linguística é uma ciência*. Para um maior aprofundamento, ver discussões em Xavier & Cortez (2003) e Silva & Rajagopalan (2004).

¹⁴ Como ficará mais evidente no terceiro capítulo, nossa perspectiva para compreensão das práticas escolares destaca a escola como uma esfera social em que gêneros orais, escritos e multimodais circulam e são produzidos nas mais diversas interações. As práticas escolares, destaca Vóvio (2008), “abrange mais do que os eventos de ensino em si, mas todo um repertório de situações dentro dessa esfera como aquelas de ordem burocrática, de organização do trabalho, de convivência social e lazer, etc.”.

diversos sujeitos como “aula de português”. Por isso, como bem disse Batista (1997, p.3) – em *Aula de Português: discursos e saberes escolares*: “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas”.

Justamente por essa razão, o nosso interesse de pesquisa se volta para compreender “por que a escola ensina o que ensina”, deixando em segundo plano “o que e como a escola deveria ensinar língua materna”. Essa decisão de assumir um caráter mais *descritivo* e *reflexivo* do que *prescritivo* deve-se a vários fatores, mas principalmente a crença de que a esfera escolar não age apenas como uma instituição responsável pela transferência de saberes, práticas e objetos de ensino elaborados fora dela. Ao contrário, nela observam-se processos de apropriação, de singularidades e de (re)criações de um sistema escolar (cf. PETITAT, 1994; CHERVEL, 1990; HÉBRARD, 1999; CHARTIER, 2000a, 2007a).

Nesse complexo diálogo, determinados agentes – como o professor, o autor do livro didático ou uma comissão responsável pela elaboração de um documento oficial - escolhem facetas, formas de abordar e de apreciar (positiva ou negativamente) os conhecimentos e práticas de determinada **disciplina escolar**¹⁵. Conforme Batista (1997, p.3), há de fato “verdadeiras lutas” e “polêmicas” do ponto de vista político, econômico, científico e escolar em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição dessa disciplina escolar denominada historicamente por “Gramática Nacional, Língua Pátria, Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português”.

A perspectiva adotada ancora-se também no *dialogismo* de base bakhtiniana que ressalta o fato de que nossos enunciados estão imersos em uma infinita cadeia de interação verbal, constituindo-se sempre em réplicas a enunciados anteriores e/ou posteriores. Assim, as aulas, os livros escolares, as anotações dos cadernos escolares, os planos de ensino, os documentos oficiais, as leis e diretrizes, os dicionários, etc., que compõem, em certo sentido, a disciplina escolar, mostram dinâmicas e funcionamentos discursivos singulares. Classificar determinadas práticas como “tradicionais” e outras como “modernas” ou “inovadoras” sem levar em consideração a própria gênese do ensino de língua materna no cenário nacional pode levar o pesquisador a generalizações ou estereótipos sobre o ensino, distanciando de uma melhor compreensão do currículo no/do cotidiano. Por isso, faz-se necessário assumir determinadas opções epistemológicas.

Primeiramente, é importante esclarecer que assumimos aqui a premissa de que a escola moderna constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme modelos de elaboração cuja

¹⁵ Compreendemos aqui a *disciplina escolar* como parte integrante da cultura escolar (cf. CHERVEL, 1990), ou seja, como um espaço-tempo criado no interior de disputas entre diversos conhecimentos e formas de organização dos saberes para compor o *currículo escolar*. Diferentemente das propostas oficiais e dos cursos de formação de professores que tendem a compreender a disciplina escolar como “transposição didática” (cf. BITTENCOURT, 2003), a perspectiva histórica que adotamos, baseada em Chervel (1990), aponta para **três** aspectos inter-relacionados: a gênese da disciplina escolar, seus objetivos e seu funcionamento.

lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educacionais e nas relações com outras instâncias (CHERVEL, 1990, HÉBRARD, 1999). Desta forma, nosso interesse volta-se para a compreensão do processo de apropriação presente na própria dinâmica discursiva e das vozes sociais que compõem historicamente o ensino de língua materna no cenário brasileiro para crianças e jovens. Tal concepção sobre a construção dos saberes escolares nos alerta para algo comum: o risco de perceber a relação *teoria-prática* como algo dicotômico e de acreditar que os textos oficiais e a produção científica exercem um forte impacto no cotidiano escolar¹⁶. As formas de apropriação do que é oferecido aos professores como “prescrição” ou “sugestões teóricas e metodológicas” são plurais, pois são eles quem de fato “comandam os processos de mudança do ensino” (SILVA, 1999, p.881).

Em segundo lugar, a noção de que os saberes (docentes ou não) não são frutos de uma transmissão simples e direta, mas de um processo complexo de produção, de seleção e de apropriações (autoritárias e/ou internamente persuasivas no sentido bakhtiniano). Alguns estudos no campo da Lingüística Aplicada (cf. RAFAEL, 2001; ROJO, 2001b, entre outros) e da Didática de língua já enfocaram determinadas facetas desse processo complexo com o apoio do conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991).

O modelo epistemológico e metodológico da *transposição didática* aplicado ao ensino de língua materna tem ajudado os linguistas aplicados a compreenderem a migração de conceitos veiculados em determinados campos científicos (coesão, coerência, intertextualidade, gênero, etc.) para a sala de aula e para os materiais didáticos. No entanto, acreditamos que as concepções de ciência moderna e do processo de (re)construção dos saberes na escola veiculadas por esse modelo não dão conta de explicar as permanências e o hibridismo de práticas discursivas em disciplinas escolares específicas (cf. CHERVEL, 1990; HÉBRARD, 1999). Por esta razão, concordamos com Chervel (1990, p. 182) que, ao fazer algumas ressalvas aos estudos da *transposição didática*, defende que

quando a escola recusa ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns ‘saberes eruditos’, ela se arriscaria a não cumprir sua missão.

Se a preocupação do pesquisador em LA não é apenas compreender a transposição de determinado “conceito científico” para a esfera escolar, mas entender um conjunto de práticas escolares pela perspectiva da linguagem em uso, outros modelos precisam ser utilizados na tentativa de complementar os estudos sobre a “transposição” didática. As pesquisas que realizamos anteriormente

¹⁶ Essa apreciação é bastante comum nos cursos de formação, pois partimos normalmente da crença de que “uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” (CHARTIER, 2007a, p.188). O enfoque dos formadores-cientistas, segundo a autora, é maior nos modelos e explicações; enquanto que os professores se interessam pelo “como fazer” ou nos “protocolos de ação”. Dois exemplos podem ser esclarecedores a esse respeito: (i) na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais com os professores, por exemplo, eles apontam que o documento não exemplifica de forma **concreta** os pressupostos teórico-metodológicos; (ii) na leitura do Guia Nacional do Livro Didático com professores, a seção “Em sala de aula” sempre recebe maior atenção e comentários, pois traz justamente informações sobre formas de utilização do livro didático e alguns protocolos de ação.

(BUNZEN, 2005; 2007), especialmente com o enfoque no ensino da *produção de texto*, demonstraram que a questão era muito mais complexa, pois, para escrever uma unidade didática, diversos agentes (autores, editores, diagramadores, etc.) mobilizavam saberes advindos de: experiências, lugares, tempos e textos bastante diversos. Durante a dinâmica discursiva da aula, os professores também re-alinhavam o projeto didático dos materiais impressos utilizados na aula, construindo uma aula diferente daquela proposta pelo livro didático. Em síntese, as primeiras análises apontaram para a hipótese de que talvez não fosse possível equacionar o “projeto didático autoral” do livro didático (BUNZEN & ROJO, 2005) com o que de fato é ensinado para os alunos na interação de sala de aula, ou seja, com o “projeto didático autoral da aula”. Como propõem Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2005, p. 1), o *objeto de ensino ensinado* não pode ser definido

como um objeto estável, mas como um objeto que se modifica em função dos dispositivos de ensino utilizados, evolui em função dos contratos da classe e se transforma no quadro da atividade, graças às interações complexas entre os três pólos do triângulo didático constituídos pelo professor, os alunos e os objetos de ensino.

A permanência em sala de aula, o contato com os professores, a análise dos cadernos dos alunos e de algumas aulas, a serem apresentadas ao longo da tese, têm nos levado a refletir como compreender a prática discursiva que ocorre nas aulas de Português sem a “vigilância epistemológica” (CHEVALLARD, 1991) tão característica dos estudos linguísticos ou dos estudos que se utilizam do conceito de *transposição didática*. Enquanto para determinados estudos, o ponto de partida é determinado conceito científico ou objeto de ensino, os dados que geramos apontam para uma compreensão das práticas escolares do/no cotidiano escolar, sem uma preocupação *a priori* de determinados conceitos específicos. Em alguns estudos linguísticos que tematizam objetos de ensino da aula de Português, por exemplo, vê-se uma discussão de que a *gramática tradicional* não deve ser ensinada, pois é uma *doutrina* e não uma *ciência*, mas refletimos pouco sobre o papel dos conhecimentos da gramática tradicional para a construção de uma disciplina escolar relacionada com o vernáculo (CHERVEL, 1998; NEVES, 2002). No lugar de prescrever como deveria ser o ensino de língua materna, optamos por refletir sobre como podemos compreender esse conjunto de conhecimentos sobre a língua(gem) e os modos de se relacionar com ele para construção de projetos didáticos autorais.

Em relação às pesquisas sobre o ensino desta disciplina escolar, podemos afirmar que a maioria se concentra, por diferentes razões e objetivos, no currículo *prescrito*. Nestes casos, as fontes de pesquisa são, normalmente, as propostas curriculares elaboradas pelo município, estado ou governo federal, os programas escolares e os livros didáticos da disciplina. Destacam-se aqui dois grupos: (i) as pesquisas que se voltam para o passado para compreender/inferir o que foi “ensinado” através dos planos, programas, revistas especializadas, avaliações escolares e livros didáticos utilizados (cf. RAZZINI, 2000; SOARES, 2001; LAURIA, 2004) e (ii) as pesquisas que analisam tais fontes (especialmente os LDPs e propostas curriculares) com o objetivo de revisar/analisar/compreender

conceitual e metodologicamente os objetos e objetivos do ensino de Português (cf. DIONÍSIO & BEZERRA, 2001; ROJO & BATISTA, 2003; COSTA VAL & MARCUSCHI, 2005).

Se essas análises em termos macroscópicos (tanto diacrônica como sincronicamente) trazem vários elementos para compreensão de determinadas facetas da disciplina escolar e do processo de ensino-aprendizagem, elas ainda informam pouco sobre os **funcionamentos internos** da escola e sobre as **práticas cotidianas** de ensino¹⁷. Talvez, por não levarem em consideração mecanismos internos e externos que constituem as disciplinas escolares, as análises dos livros didáticos, como comenta Juliá (2002), por exemplo, freqüentemente incorrem em simplificações e generalizações exageradas. Por isso, partimos de um estudo sobre os objetos escolares (em destaque, o livro didático de português) para, em seguida, discutir e analisar as formas de apropriação e os usos dos “novos” livros didáticos de português.

Partindo do pressuposto de que há uma relação intrínseca entre as práticas sociais envolvidas no processo de construção do saber escolar institucionalizado sobre a língua(gem) e a cultura escrita¹⁸, destacaremos o surgimento da escolarização/institucionalização da língua materna no Brasil e sua inter-relação com os materiais impressos. Conforme Mey (2001), a própria noção de escola (do grego *scholé*) e a atividade de educar, voltadas inicialmente para a questão do “tempo livre”, foram se tornando institucionalizadas na medida em que “a sociedade descobriu os benefícios eminentes de cuidar de suas tradições e de preservá-las para as gerações futuras, introduzindo-as diretamente na geração seguinte, nas crianças em idade escolar”(p.90). Nesse processo, a cultura escrita exerceu um papel central, pois permitiu uma “descorporificação da escolarização” (cf. MEY, 2001), ou seja, não é apenas o “corpo” do indivíduo (sacerdote, feiticeiro, homem ou mulher mais velha de uma tribo) que incorpora a cultura e a tradição, mas os textos escritos que permitem a circulação e apropriação de uma determinada *cultura escolar*¹⁹ (JULIÁ, 2002).

No centro da questão está justamente o processo de objetivação da escolarização e sua relação com a acumulação primitiva do capital cultural, inclusive em outras esferas, tais como: religião, arte, ciência, etc. Se pensarmos na esfera escolar, os saberes precisam ser, geralmente, objetivados em textos escritos. Talvez, precisamente por esta razão, a esfera escolar vê-se como uma instituição do ensino do “ler” e do “escrever”, ou seja, uma instituição a quem é delegada a incumbência de pensar e

¹⁷ Vale retomar aqui a afirmação de Rojo (2007a) de que ainda são poucos os estudos de interação em sala de aula (especialmente de língua materna) que se voltam para o que é ensinado e aprendido nas interações e sobre as maneiras de fazer.

¹⁸ Sabemos que essa relação não envolve apenas a construção do saber sobre a língua(gem), mas grande parte das disciplinas escolares e seus respectivos conhecimentos (histórico, matemático, geográfico, etc.).

¹⁹ “Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, e portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação (...)” (JULIÁ, 2001, p.10). No entanto, o autor ressalta também que a cultura escolar vai além da instituição escola, uma vez que envolve “modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização” (JULIÁ, 2001, p.11).

de colocar intencionalmente em ação ferramentas que permitam o domínio de alguns saberes escolares específicos, socialmente legitimados, como a própria “escrita escolar”. Nos últimos tempos, não podemos esquecer também que é justamente tais saberes escolares – com destaque para os conhecimentos sobre a língua(gem) – que são supervalorizados pela sociedade burocrática, entendidos como modelos a serem seguidos para que os sujeitos se tornem de fato “cidadãos”.

A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode denominar *uma relação escritural-escolar* com a língua e com o mundo (cf. LAHIRE, 1999). Em outras palavras, “o modo de socialização escolar é, pois, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (LAHIRE, 1999, p. 25). A forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, inventada nos séculos XVI e XVII (VICENT et al., 2001), torna-se uma questão central para a construção de sentidos nesta esfera²⁰. Os impressos escolares, por exemplo, surgem justamente com a escola moderna, herdeira do projeto iluminista de universalização do saber e articulada com os princípios do liberalismo democrático. Se pensarmos especificamente na língua materna como objeto de conhecimento, a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação.

No cenário brasileiro, por exemplo, é possível observar a invenção de um *espaçotempo* para que os alunos aprendam a se apropriar dos saberes escolares sobre a língua(gem) escrita com a utilização de impressos e práticas escolares que se voltam para metadiscursos sobre a língua (nacional e/ou materna)²¹. Em suma: a invenção da cultura escolar se realiza conseqüentemente na produção das “disciplinas escolares” (cf. CHERVEL, 1990, 1998). Nos próximos itens, voltamos nossa atenção justamente para alguns aspectos históricos das práticas curriculares prescritas em documentos oficiais e livros didáticos que se encontram, de alguma forma, inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção de saberes a serem escolarizados. Almejamos, assim, apresentar uma interpretação do próprio surgimento da disciplina escolar “Português” e discutir práticas e ações que acompanham os agentes responsáveis pelo ensino formal da língua no ensino secundário (atual ensino fundamental II), o que envolve certamente formas de produção, de escolha e de uso de materiais didáticos.

²⁰ Claro que a forma escolar vai romper os muros da escola e funcionar em outras esferas, como a prática de levantar a mão para falar; enquanto outras vão ser escolarizadas e receber um acento apreciativo típico da esfera escolar, como a produção do jornal escolar.

²¹ A língua materna é construída também através dos impressos escolares como fator imprescindível de identidade nacional. Como exemplos, poderíamos citar aqui os impressos que vão trazer no Ocidente metadiscursos sobre a língua materna do Estado-Nação: as primeiras cartilhas, as gramáticas, as antologias nacionais e os dicionários (cf. DECROSSE, 1989; ACHARD, 1989). Desta forma, algumas práticas escolares apóiam-se na escrita para fortalecer a concretização de um ideal de língua, com o auxílio de gramáticas e dicionário, por exemplo.

1.1 Ausência do vernáculo: ênfase na gramática latina

No início do século XVI, a educação encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se através da observação e do trabalho coletivo. Após o “descobrimento”, este contexto de educação não-formal começa a se modificar, pois algumas crianças indígenas e os filhos homens da elite começam a conviver com um processo inicial de educação formal. Assim, a gênese de uma educação mais formal brasileira se dá com *escola jesuítica* (1554-1759) em um contexto histórico em que a política católica absolutista difundia o “verbo” junto aos povos não-cristãos da Ásia, das Américas e da África (cf. HANSEN, 2003).

Algumas crianças indígenas e mamelucos, para transformarem-se em “um povo agradável a Cristo”, nas palavras do padre José de Anchieta, frequentavam três ou quatro horas de escola para aprender: as doutrinas religiosas, a disciplina do corpo e os três elementos básicos - **ler, escrever e contar**. A educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549-1570, uma vez que as ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega – compatíveis com o ideal colonizador e mercantilista - apostavam em formar um número maior adeptos do catolicismo na colônia. Para atingir tal objetivo, o **ensino oral do português** tornou-se necessário; assim como os evangelizadores tiveram que aprender as línguas indígenas pelo convívio e contato com os índios. Para alguns historiadores (cf. HILSDORF, 2005), somente depois de falar o português e conhecer os fundamentos da doutrina cristã é que eles podiam iniciar a “escola de ler e escrever”.

Percebe-se que a ênfase com as crianças nos aldeamentos recaiu sobre a *oralidade* em língua estrangeira, uma vez que a leitura e a escrita não faziam parte da maioria das práticas sociais do período colonial²². Por outro lado, na Europa, a Companhia de Jesus expandia sua atuação em colégios de ensino secundário e universidades, influenciando fortemente o cenário brasileiro com a criação de *colégios* para os filhos dos colonos (cf. HILSDORF, 2005, p.8). Enfim, o mundo moderno da invenção da imprensa e da Contra-Reforma Católica faz aparecer um sistema escolar em Portugal, com uma forte preocupação no ensino elementar da leitura e da escrita²³. Durante um bom período, o letramento escolar estava à serviço de Deus e à serviço *d’El-Rei*, mostrando-se favorável a preservação da cultura portuguesa.

²² Uma discussão interessante sobre as leituras coloniais pode ser encontrada em Hansen (1999) e Villalta (1999).

²³ Na Europa do século XVI, século em que iniciava o nosso processo de colonização, vemos o surgimento de obras didáticas voltadas para uso na esfera escolar, especialmente após a expansão da imprensa: as cartilhas assumem aqui um papel essencial para o ensino da leitura e da escrita. É justamente neste período que surgem a cartilha portuguesa de João de Barros em 1540 (cf. PFROMM NETO, 1974) e as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, como o português (Gramática da Linguagem Portuguesa, de Fernão de Oliveira [1536], Gramática da Língua Portuguesa, de João de Barros [1540]). Já, no Brasil, apesar da construção de bibliotecas nos colégios jesuítas, a impressão era proibida como um dos aspectos da privação intelectual e material (cf. HALLEWELL, 1985, p. 10). “As informações referentes às bibliotecas nos séculos XVI e XVII sugerem que os livros então em circulação eram principalmente literários ou de cunho religioso e que os maiores acervos bibliográficos atendiam à rotina das atividades dos colégios jesuítas. Os livros, portanto, constituíam fontes de conhecimento e de acesso ao sagrado” (VILLALTA, 1999, p. 187).

De fato, após a morte de Nóbrega em 1570, diminui-se consideravelmente o ensino das primeiras letras e do catecismo elementar nas aldeias jesuítas. O público-alvo, neste segundo momento, são os jovens brancos filhos da elite burguesa que procuravam a escolarização formal para se tornarem padres, médicos ou advogados. Percebe-se, então, que houve uma transformação de uma prática voltada essencialmente para a valorização das ideologias da Igreja Católica, no colégio jesuítico inicial, em direção às ideologias mercantilistas. Os poucos colégios, localizados normalmente em centros urbanos e no litoral, voltam-se para educar os meninos brancos das classes dominantes e lideranças da sociedade colonial (cf. HILSDORF, 2005). O aprendizado oral do português defendido por Nóbrega e relacionado com a catequização dos curumins foi excluído do currículo. Em seu lugar, surgem as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1599), ou seja, um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística.

Após aprender a ler, escrever e contar no ambiente doméstico ou em um processo de escolarização mais formalizado, os filhos da elite seguiam para o os **colégios** que ofereciam gratuitamente o **ensino secundário**. Neste contexto em que o português não era a língua falada no cotidiano de todas as capitâneas, o currículo volta-se para a gramática latina, visando à preparação dos meninos para os “estudos superiores, o sacerdócio ou a vida monástica” (PFROMM NETO et al., 1974, p. 156). Um colégio jesuíta modelar, conforme Hilsdorf (2005, p.9), oferecia aulas de gramática latina (superior, média e inferior), humanidades, retórica e filosofia, em uma gradação que levava de oito a nove anos se completada integralmente.

Essas classes, de acordo com Franca, representavam “menos uma unidade de tempo do que uma determinada soma de conhecimentos adquiridos” e “só se podia ser promovido à classe superior o aluno que os houvesse assimilado integralmente”. Como as classes de gramática inferior e média se desdobravam, o currículo se estendia por seis ou setes anos de estudos. O aluno que cobria adequadamente o conhecimento requerido por uma determinada classe alcançava um grau. O grau de gramática superior correspondia ao “conhecimento perfeito da gramática (latina)”; o grau da classe de humanidades, que preparava o estudante para a classe de retórica era “o conhecimento da linguagem, alguma erudição e primeiras noções dos preceitos da retórica”, finalmente, o grau de retórica era “a expressão perfeita, em prosa e verso” e abrangia “os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc.” (PFROMM NETO et al., 1974, p.190)

Nota-se que a presença greco-romana é evidente, uma vez que a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com ainda nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou nacional. Os alunos do ensino secundário liam textos clássicos: cartas de Cícero; poesias de Virgílio, Catulo e Ovídio; diálogos de Luciano em grego. Exigia-se, por exemplo, que o professor falasse sempre em latim e os exercícios escolares também tinham que ser escritos na língua do Lácio, representante oficial da classe dominante e do clero. Como bem explica Auroux (1992, p. 46):

As crianças gregas ou latinas que freqüentavam a escola do gramático já sabiam sua língua, sendo a gramática só uma etapa do acesso à cultura escrita. Para um europeu do século IX, o latim é antes de tudo uma segunda língua que ele deve aprender. A gramática latina existe e vai se tornar prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua (...) Foi necessário primeiro que a gramática

de uma língua já gramaticalizada fosse massivamente empregada para fins de pedagogia lingüística, porque esta língua se tornou progressivamente uma segunda língua, para que a gramática se tornasse – o que tomará um tempo considerável – uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna.

Por essa razão, Zilberman (2003) explica que o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta), já que as línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios. Há de fato uma supremacia do latim sobre a língua vernácula²⁴, uma vez que, até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa. Soares (2002) atribui esta situação a diversos fatores, a saber: (i) o público que passava por um processo de escolarização tinha interesse em seguir o modelo educacional que tinha como base o latim; (ii) a língua portuguesa não era a língua dominante em grande parte das interações orais e escritas neste período.

Do ponto de vista didático, ressaltamos aqui alguns métodos de ensino incentivados pelo *Ratio Studiorum*, com base na retórica clássica, que ainda dialogam com práticas comuns nas aulas de Português (leitura em voz alta, explicação de partes, etc.):

No plano didático, ao lado de normas mais minuciosas, a *Ratio* concede grande espaço ao método da *praelectio* e da *concertatio*, acompanhados da atribuição de tarefas escritas e repetições orais a fim de reforçar a memória. A *praelectio*, que se aplica a todos os estudos, sejam eles literários, filosóficos, científicos ou teológicos, consiste na leitura de uma “passagem sem interrupção”, na explicação do sentido das “partes mais obscuras”, na conexão de “uma com a outra” e nas observações “adequadas a cada classe”. A *concertatio*, por sua vez, é uma disputa suscitada “pela pergunta do docente e pelas correções dos concorrentes ou pela interrogação recíproca dos próprios concorrentes” e “tida em alta consideração e, usada às vezes, é grande incentivo aos estudos”. (CAMBI, 1999, p. 262).

Os dezessete colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico. Certamente, grande parte dos exercícios escolares de aprendizagem das línguas clássicas volta-se para esse tronco comum humanístico em que certas práticas culturais, como a literária, assumem um papel fundamental por ser um elemento de distinção e privilégio de classe social. Em suma: assistimos, ao longo dos séculos XVI e XVII e até meados do século XVIII, a uma expansão da educação jesuítica e do ensino humanista-clássico. Pela descrição dos autores pesquisados, parece-nos também que o estado de guerra que caracteriza o período colonial (ataques e defesas contra os índios e os estrangeiros) não abalava o “currículo” escolar, nem mesmo o plurilinguismo característico do contato dos europeus com os índios e escravos. Nos dizeres de Paiva (2003, p. 47):

a vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali,

²⁴ Freire (1993, p. 41) comenta que a educação jesuítica possibilitava “os recreios no horário escolar” e era, neste espaço-tempo, que se podia falar a língua vernácula, além dos dias de feriado.

parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas nas distribuições das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita.

1.2 Língua nacional e o processo de gramaticalização²⁵ da língua portuguesa

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, nos meados do século XVIII, pelo Marquês de Pombal, o ensino sofrerá algumas modificações, especialmente porque a escolarização formal passou a ser organizada diretamente pelo Estado português. As reformas pombalinas são as responsáveis pelo surgimento de um sistema de ensino institucionalizado restrito à elite, pois não era interesse da aristocracia agrária brasileira realizar uma escolarização em massa. A reforma pombalina encontrava-se fortemente influenciada pelo iluminismo europeu e pelo racionalismo moderno, fazendo com que as ordens religiosas se submetessem ao poder estatal.

Como a educação dos jesuítas estava fortemente calcada no currículo medieval e na escolástica tradicional, o movimento iluminista não era viável para a Companhia de Jesus²⁶. Como os jesuítas tinham praticamente o monopólio na esfera educacional, as reformas pombalinas via Estado Absolutista Ilustrado podem ser compreendidas como um “antijesuitismo violento” (HILSDORF, 2005, p. 17). Após o fechamento de escolas elementares e de colégios, Pombal instituiu as aulas régias²⁷ avulsas, ministradas por professores escolhidos em concursos públicos²⁸.

As “aulas régias”, como ficaram conhecidas, funcionavam de forma isolada, uma vez que cada aluno deveria ir individualmente a um local determinado para assistir à aula de gramática (latina, grega e hebraica), de retórica e de filosofia (cf. VIDAL & FILHO, 2007). Segundo os autores, elas “funcionavam na casa dos professores” e “visavam apenas à frequência por parte dos meninos” (p.3). Além disso, eram ministradas em lugares diferentes e distantes, por professores diferenciados, isto é, era o próprio aluno que montava o seu curso secundário, após ter passado pelas aulas de primeiras letras. Em outros casos, a própria sociedade civil aristocrata contratava os professores primários e secundários para seus filhos. Destaca-se, ao mesmo tempo, o chamado *método individual de aprendizagem*, em que o

²⁵ Entendido aqui como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a *gramática* e o *dicionário* (cf. AUROUX, 1992).

²⁶ Outros fatores de ordem econômica e política também estavam em jogo com a expulsão dos jesuítas do Brasil que, por exemplo, acumulavam riquezas sem o pagamento de impostos e não aceitavam a escravização dos índios. A vinculação de Pombal ao absolutismo fazia com ele se ocupasse de retirar o poder das mãos do clero e passá-lo ao rei, ocasionando assim a própria expansão mercantilista, o comércio e o exército nacional. Para maiores detalhes, ver Gauer (2004).

²⁷ “É oportuno assinalar que no Despotismo Ilustrado a palavra *régio* tem um caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. Nesse caso, as Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja. Também na educação manifestava-se o Regalismo” (CARDOSO, 2004, p. 182).

²⁸ Em 1772, foi criado pelo Estado um imposto colonial – o *subsídio literário* – para custear o ensino público. Vale lembrar também que começa justamente aqui o processo em que os professores começam a receber seus salários do poder público, ou seja, são funcionários públicos (cf. BOTO, 2004b).

professor dava atenção a um aluno por vez: um dos professores régios da disciplina de latim no município de São Paulo, por exemplo, atendia a 14 meninos entre 08 e 21 anos (cf. MARCÍLIO, 2005).

Como as disciplinas e níveis de ensino não estavam concentrados em um mesmo edifício escolar, a aprovação dos alunos das aulas elementares para a gramática latina era possível mediante atestados dos mestres e exames de admissão; processo que se repetia semelhantemente na passagem para as aulas de retórica e filosofia. Essas aulas avulsas retomavam princípios básicos em voga nos séculos XVI e XVII sobre a escolarização ocidental, com destaque para: a sistematização do ensino em disciplinas para os alunos com graus e níveis de aprofundamento e de reelaboração, indo do geral (primeiras letras) para o particular (ensino de filosofia). O ensino primário, por exemplo, podia durar meses e até anos e o método de alfabetização priorizado era o alfabético (letras, sílabas simples, sílabas mais complexas, palavras) (cf. VIDAL & FILHO, 2007).

Com base em princípios iluministas, as “Instruções” de 1759 não deixaram de propor novas prescrições escritas para o ensino, ou seja, propõem-se mudanças nos programas e métodos de ensino. Assim, o novo grupo de professores que surge com a expulsão dos jesuítas tem a incumbência de substituir as orientações pedagógicas do *Ratio Studiorum*. Para a consolidação de novos métodos de ensino, os livros escolares assumem um papel de destaque:

(...) a escolha e impressão de livros didáticos tornaram-se pontos básicos da reforma, tendo havido instruções para “queimar todos os livros que serviam de ensinar Gramática Latina pelo método antigo, reprovado por sua Majestade”. Uma das primeiras medidas tomadas por Portugal para a implementação da reforma pombalina foi a distribuição do texto “Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método”, onde era apresentada uma listagem completa das obras a serem utilizadas nas escolas régias e a quantidade de livros novos a serem impressos. (BITTENCOURT, 1993, p. 23-24)

Livros produzidos por jesuítas como *Arte Latina*, do Padre Manuel Álvares, passam a ser proibidos, uma vez que novas cartilhas e gramáticas começavam a ser impressas segundo um método novo de aprender latim mais resumido e simplificado (cf. HILSDORF, 2005, p. 20). Nessas aulas secundárias, utilizavam-se compêndios aprovados para o ensino institucionalizado, uma vez que desde o século XVIII, presenciamos um controle do estado (não apenas do clero) na circulação das obras didáticas²⁹. Nas aulas régias de latim, por exemplo, os compêndios de Antônio Pereira, *Novo Método de gramática Latina*, ou, de Antônio Felix Mendes, *A arte da gramática latina* são aconselhados. Surgem também as chamadas “seletas” de autores latinos e gregos que tinham como objetivo fazer uma seleção de trechos em determinada gradação, diferenciando-se da prática comum das escolas jesuíticas da leitura direta dos clássicos. Nas aulas de Retórica, continuava-se a leitura em latim de Cícero, Tito Lívio e a valorização do discurso oral como atividade pedagógica.

Na colônia, apesar de tentativas de modificação da prática pedagógica via livros escolares, a ausência e impossibilidade de utilização de novos compêndios e gramáticas é uma das maiores dificuldades encontradas para a substituição do antigo método jesuítico (BITTENCOURT, 1993, p. 24).

²⁹ Para uma análise mais detalhada deste aspecto, ver o estudo de Bittencourt (1993).

Vive-se, então, uma fase em que os livros escolares são caros e mais voltados para o professor (especialmente as traduções) e os alunos precisam copiar trechos através de ditados ou ouvir as preleções em sala de aula:

O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele. (BITTENCOURT, 1993, p. 26).

Até o final do século XVIII e início do XIX, consumimos as obras didáticas produzidas no continente europeu, uma vez que a produção de impressos estava proibida no Brasil-Colônia (cf. LAJOLO & ZILBERMAN, 1996). Os compêndios, seletas, gramáticas, manuais de Retórica e Poética, utilizados pelos mestres em suas aulas régias, eram normalmente produzidos em Portugal ou na França. Desta forma, a proibição de impressos e a falta de incentivo à criação de estabelecimentos para o ensino superior do tipo profissional, diferentemente de outros países da América Latina, marcam claramente o próprio processo de possibilitar e/ou permitir determinadas práticas de letramento na colônia. Em suma: não existia ainda uma produção de livros escolares em território brasileiro, apesar de eles ocuparem um papel importante para formação do professor leigo e da veiculação de conteúdos e métodos conforme as prescrições do Estado (cf. BITTENCOURT, 1993, p. 24).

Outro ponto que destacamos aqui é o fato de que, entre os séculos XVII e XVIII, a língua do Estado adquiriu um maior *status* na constituição dos saberes escolares na Europa. Comenius apresentou preocupações com a didática das línguas, enquanto que os oratorianos e os mestres de Port-Royal ensinavam a partir da língua do Estado-Nação, consolidando a criação de gramáticas nacionais (cf. AUROUX, 1992). O iluminismo português também construirá um estado moderno favorecendo políticas lingüísticas de expansão da língua portuguesa. Casagrande e Bastos (2002), ao fazerem uma análise do ensino de língua e das políticas linguísticas nos séculos XVI e XVII, já apontam um movimento de algumas gramáticas produzidas em Portugal para um ensino simultâneo do latim com o português. Amaro de Reboredo, autor de *Methodo grammatical para todas as línguas* (1619), defendia, inclusive, a importância do ensino de português nas escolas e da criação de uma disciplina escolar para o vernáculo no ensino superior. As reformas pombalinas acabaram consolidando tal posicionamento, pois se tornou necessário, para uma política mercantil e absolutista, uma maior divulgação/implementação da “língua do Príncipe” nas terras “conquistadas”. Enfim, surgiu uma necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados³⁰. A reforma pombalina consolidou uma política de expansão lingüística de uso interno e

³⁰ Vejamos o que nos diz o Alvará de D. José I de 1759: “Conformando-me Eu como o exemplo desta e de outras nações iluminadas, e desejando, quanto a Mim, adiantar a cultura da língua Portuguesa nestes Meus Reinos e Domínios, para que neles possa haver vassallos úteis ao Estado, Sou servido ordenar que os mestres da língua latina, quando receberem nas suas classes os discípulos, para lhes ensinarem, os instruam previamente, por tempo de seis meses, se tantos forem

externo, pois, do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo **ensino obrigatório** da língua portuguesa em Portugal e no Brasil:

A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de *uma* língua oficial uma obrigação para os cidadãos (AUROUX, 1992, p.49).

Antes mesmo da expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de Setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa, além da proibição do uso de línguas indígenas na colônia (cf. GUIMARÃES, 2005). Tal política lingüística, conforme os comentários de Bagno (2002, p. 180), tinha como objetivo impedir a prática pedagógica jesuítica de utilizar a “língua geral, de base tupi”, para catequizar os índios brasileiros. Por esta razão, há autores que defendem que essa carta de 1757 marcaria o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da Língua Portuguesa para o reino de Portugal.

Durante o século XVIII, a língua portuguesa começa, então, a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário, disputando um espaço com o latim que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico³¹. Por esta razão, o ensino do vernáculo, em um primeiro momento, seguiu a tradição do latim, mas com enfoque na gramática do português (cf. SOARES, 2002). Os comentários de Alves (2003, p.70) sobre o ensino de Gramática Latina no Seminário de Olinda, criado em 1798 pelos padres franciscanos, mostra-nos bem uma situação típica da fase histórica instaurada pelas reformas pombalinas para instrução pública:

O ensino de Gramática latina, com três anos de duração, deveria atenuar a exploração da memória – faculdade da qual tanto havia abusado a pedagogia feudal, inclusive na sua vertente jesuítica – para centrar-se basicamente, na busca do entendimento, na apreensão da “razão das coisas”. Por outro lado, a língua latina, assim como qualquer outra, seria incompreensível se o seu domínio não se construísse sobre a base da língua nacional, daí a prescrição de um manual de gramática moderno, diferente do utilizado pelos jesuítas, escrito integralmente em latim pelo Pe. Manuel Alvarez. Finalmente, o maior domínio da língua nacional se viabilizaria, também, sobre o aprofundamento da língua latina, sua matriz original. Para resumir e usar duas palavras repetidas com constância pelos pensadores burgueses, só a partir da língua nacional o ensino de gramática tornar-se-ia prático e útil³².

Entre os séculos XVII e XVIII, aumenta a produção de gramáticas em Portugal devido ao processo de *gramaticalização* (cf. AUROUX, 1992) associado à noção de progresso e de nacionalidade. Afinal de contas, a instrução pública tem um papel central na construção de um Estado progressista que se utiliza da língua ensinada na escola como forma de construir uma identidade nacional e

necessários para a instrução dos alunos, na Gramática Portuguesa composta por António José dos Reis Lobato (...)” (ANDRADE, apud BOTO, 2004a, p.170).

³¹ Vale lembrar aqui que o latim perdera, nos séculos XVII e XVIII, sua importância como forma de interação das pessoas cultas no cenário europeu. Segundo Pfromm Neto (1974, p. 189), por exemplo, eram poucas as impressões de livros escritos em latim (apenas 4% no final do século XVIII). Esse fator parece ter favorecido, na Europa e posteriormente em suas colônias, o fortalecimento de uma língua e literatura nacionais. No Brasil, sabe-se que até os anos 60, os alunos no ginásio e no clássico continuavam tendo aulas de latim.

³² Assim, o Seminário de Olinda parece-nos ser, apesar de sua pouca influência no currículo nacional, um dos primeiros colégios brasileiros em que o ensino do vernáculo foi iniciado nos estudos secundários.

metadiscursos sobre a língua nacional-oficial. Luiz Antonio Verney, por exemplo, em *O Verdadeiro Método de Estudar*, defende o ensino do português nas escolas, fazendo surgir colégios em Portugal que já davam primazia em 1761 ao estudo do Português sobre o latim (PFROMM NETO et al.,1974, p. 193). O sistema escolar inicia um processo em que ler e escrever em português, assim como estudar a gramática portuguesa, passam a ser “**componentes curriculares**” (SOARES, 2002, p. 161) que vão disputar espaço com as práticas do currículo humanista clássico nos séculos seguintes. O corpus escolar do *Trivium*, segundo Auroux (1992), é transferido – diríamos lentamente – para o vernáculo.

1.3 Português: uma “nova” disciplina curricular e institucional

No início do século XIX, a escola era ainda uma instituição praticamente ausente da vida da população brasileira, especialmente dos pobres, escravos, mulheres e moradores das zonas rurais. A nação agrária, extrativista e escravocrata, com um grande número de escravos e analfabetos, oferecia o ensino secundário para alguns dos filhos das classes dominantes, localizadas em cidades e vilas maiores. A cidade do Rio de Janeiro recebera, por exemplo, um destaque para várias ações educativas, pois, com a transferência em 1808 da Família Real para o Brasil, o Império passou a ser dirigido nas terras da colônia; ocasionando, inclusive, o aumento no número de falantes de português. Deste processo histórico, ressaltamos a criação de algumas instituições e ações voltadas para a leitura e para a escolarização, tais como: a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, o aumento de aulas régias e avulsas para o secundário, a implantação de cursos de ensino superior em algumas cidades do Sudeste e do Nordeste, etc.

De fato, após três séculos de proibição da impressão no Brasil, vê-se surgir uma Imprensa Régia que, em um primeiro momento, sobrevive na condição de monopólio do estado português. A partir de 1821, o controle estatal foi abalado, criando condições políticas e econômicas para abertura da impressão por outras tipografias. Tal ação, segundo Lajolo & Zilberman (1996, p.125), fez com que houvesse um aumento significativo da publicação e circulação de jornais, periódicos literários, sermões, folhetos, obras literárias e livros didáticos, coleções de histórias para o ensino da leitura³³. Apesar desse início de produção de obras didáticas no Brasil, é bastante comum comentários sobre a pouca circulação desses livros escolares nas aulas, ou seja, havia uma carência de recursos materiais ou quase

³³ “Obras didáticas constituíram parte considerável do catálogo da Imprensa Régia. No campo das ciências humanas e línguas, reeditou-se em 1812, a *Arte de gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato, e imprimiram-se, entre 1813 e 1820, os vários volumes das *Preleções filosóficas sobre a teórica do discurso e da linguagem, a estética, a diceôsina, e a cosmologia*, de Silvestre Pinheiro Ferreira. Do padre Inácio Felizardo Fortes, publicaram-se, em 1816, *Arte de gramática portuguesa* e, em 1818, *Breve exame de pregadores*, segundo Vale Cabral, obra que apresenta “em breve o claro resumo os preceitos essenciais da Retórica”(…) (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 126). No entanto, após essas primeiras publicações pela Imprensa Régia, os livros escolares brasileiros ficaram restritos ao mercado muito pequeno e “os métodos de ensino dispensavam inteiramente o uso de livros” (HALLEWELL, 1985, p. 144). O autor refere-se aqui a várias escolas de primeiras letras que raramente possuíam material impresso para ensinar a ler e a escrever, uma vez que a prática mais comum era a utilização de textos manuscritos como cartas (op.cit, p. 207).

inexistência deles em várias cidades brasileiras (cf. BITTENCOURT, 1993; LAJOLO & ZILBERMAN, 1996; ZILBERMAN, 1996). Percebe-se, então, uma pequena indústria de livros didáticos, fortemente veiculada ao Estado, ao espírito iluminista e ao capitalismo emergente. Como os livros eram praticamente voltados para os professores, como comentamos anteriormente, os recursos financeiros dos docentes não lhes possibilitam a compra das obras.

Nas três primeiras décadas do século XIX, especialmente após o processo de Independência em 1822, o interesse voltou-se também para os cursos superiores (militares, direito e medicina) com sérias implicações para a escola secundária. Em primeiro lugar, era através das aulas régias e avulsas do secundário, ministradas por professores autorizados pelo governo, que os alunos obtinham a certificação de aprovação para cursar o ensino superior. Por esta razão, Razzini (2000) destaca o fato de que a origem da escola secundária e o seu próprio crescimento advêm do seu caráter propedêutico, ou seja, de preparação para os cursos superiores³⁴. Como o currículo e as disciplinas escolares estavam praticamente subordinados aos exames preparatórios, algumas disciplinas quase não tinham alunos interessados; diferentemente das disciplinas de Latim ou Francês, exigidas para o ingresso no ensino superior³⁵.

O curso secundário tinha normalmente a duração de *oito* anos (*sete* após o ano de 1841) e era frequentado por jovens maiores de 12 anos, apresentando, como uma das marcas principais, a liberdade de escolha das disciplinas³⁶. Como era a elite que tinha condições de pagar pelo curso secundário, ele foi criado para atender as classes dirigentes e do sexo masculino, ou seja, “foi um ensino predominantemente particular” (BITTENCOURT, 1993, p. 59). Neste contexto, os materiais didáticos assumem novamente características para atender a esse público alvo e seus objetivos políticos:

definida a classe social e os fins do ensino secundário, programas e compêndios escolares deveriam seguir o padrão internacional, básico para a formação da elite letrada do país, de acordo com o desejo do poder instituído de seguir, enquanto classe dominante, o caminho dos demais países “civilizados” do mundo ocidental. Não houve mudanças quanto à concepção da obra didática para o curso secundário. No decorrer do período, encontramos como preocupação básica a elaboração de compêndios, as adaptações e traduções ou mesmo a leitura na língua original de livros didáticos estrangeiros. O cuidado concentrou-se na seleção das “obras mais adequadas” a serem usadas pelo professor. (BITTENCOURT, 1993, p. 61).

Como a ementa constitucional de 1834 transferira a responsabilidade da instrução pública elementar e secundária para as províncias/estados, faremos aqui alguns comentários relacionados ao

³⁴ “Exceto o Colégio Pedro II e os cursos preparatórios mantidos pelas escolas superiores públicas, que contavam com os recursos do poder central, o ensino público secundário era custeado pelas províncias, em forma de curso e/ou aulas avulsas, nos chamados liceus provinciais, estabelecidos geralmente nas capitais” (RAZZINI, 2000, p. 25). Apesar disso, uma grande parcela dos alunos freqüentava as escolas particulares que os preparava para o exame em um tempo bem menor.

³⁵ Para um estudo mais detalhado, sugerimos a leitura e excelentes das explicações de Haidar (1972), Razzini (2000) e Vêchia (2004). Em nosso estudo, faremos certamente uma redução dos conflitos e decretos que perpassaram toda a relação entre ensino secundário e superior nos séculos XIX e XX. Nosso interesse se voltou especificamente para as séries iniciais do secundário, ou seja, para as disciplinas que os alunos frequentam após terem concluído as séries elementares.

³⁶ Ao longo dos séculos XIX e XX, o ensino secundário passa a ser organizado em séries e aulas sequenciais, o que já ocorria em alguns colégios confessionais. Neste caso, o professor responsável pela disciplina escolar ministrava aulas expositivas, cristalizando assim uma distribuição de conteúdos para cada série. As aulas régias começaram também a acontecer no mesmo prédio: os liceus provinciais e colégios.

Colégio Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro. Por ser uma instituição que ficou sob a responsabilidade do governo central, ela tinha como objetivo, desde sua fundação, servir de modelo para o ensino secundário público e particular das províncias. Por tal razão, as disciplinas escolares, os programas de ensino e a adoção/produção de obras didáticas para o secundário tornaram-se referência nacional, ou seja, representantes da *voz social* do Estado. Soma-se aqui outro fator relevante: os exames de ingresso ao ensino superior eram realizados em conformidade com os programas do Pedro II³⁷, ou seja, havia um interesse pela uniformização do currículo e do livro único para todos.

Instituição modelar, o Colégio Pedro II conferia grau de bacharel em letras a seus egressos, habilitando-os a matrícula em qualquer faculdade do Império sem a necessidade de passar nos exames preparatórios realizados pelas instituições de ensino superior. O curso tinha duração de 06 anos e era destinado apenas aos rapazes. O currículo incluía gramática nacional, línguas latina, grega, francesa e inglesa, princípios elementares da geografia, história, zoologia, mineralogia, botânica, física, química, astronomia, filosofia, retórica e poética, aritmética, álgebra, geometria, desenho e canto. Sua importância na formação da elite política imperial pode ser atestada pelo fato do corpo docente ser contratado e controlado diretamente pelo segundo Imperador brasileiro, D. Pedro II, que dava nome ao colégio e tinha por hábito freqüentar o espaço escolar e acompanhar suas aulas (VIDAL & FARIA FILHO, 2007, p. 6).

Do ponto de vista de uma política linguística, chamamos atenção para o fato de que, após a Independência, uma decisão política no parlamento determinou que o ensino da língua deveria ser no Brasil através do uso da gramática da “língua nacional”, utilizando-se essa categorização “como uma forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador” (GUIMARÃES, 2005, p. 15). Neste contexto político, a “língua nacional” passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais do Estado. Na escola, a língua portuguesa e sua literatura, conseqüentemente, foram lentamente incluídas no currículo: primeiramente, encontram-se veiculadas às disciplinas de Retórica e Poética para, em 1838, a língua nacional aparecer como objeto de ensino nas aulas de **Gramática Nacional** (cf. PROFFM NETO et al., 1974).

Razzini (2000), no seu estudo sobre os regulamentos que prescreviam o currículo no Colégio Pedro II, faz importantes esclarecimentos sobre o ensino de língua materna no nível secundário nos séculos XIX e XX, com destaque para alguns dos livros escolares adotados no período. Um dos fatores ressaltados pela autora é que o ensino do vernáculo continuou durante quase todo o século XIX ainda dependente do ensino do latim. Assim, a língua portuguesa era analisada nas disciplinas **Gramática Geral** e/ou **Gramática Filosófica**, as quais priorizavam comparações entre o vernáculo e o latim, no primeiro ano do curso secundário. Em 1841, por exemplo, as disciplinas de Gramática Geral e Gramática Nacional só aparecem no 1º ano com cinco lições semanais, diferentemente do latim que era ensinado

³⁷ Portaria de 4 de Maio de 1856 para aulas preparatórias para as Faculdades de Direito “Art 7º Os compêndios e livros usados nas aulas preparatórias serão os mesmos que tiverem sido ou forem adotados pelo govêrno para a instrução secundária. Os professôres guiar-se-ão em suas explicações pelo sistema do programa dos estudos das aulas secundárias da Côrte, e segundo as instruções que para êsse fim receberam do diretor. Art 8º Para a execução do artigo antecedente o inspetor geral da instrução primária e secundária do Município da Corte enviará aos diretores das Faculdades não só a relação dos compêndios e livros aprovados para uso das aulas de ensino secundário, e 30 exemplares do referido programa, como também lhes comunicará imediatamente qualquer alteração que haja neste objeto” (HAIDAR, 1972, p. 82).

durante os sete anos do secundário. O professor de latim era o mesmo que lecionava a disciplina de Gramática Nacional, enfatizando como objeto de ensino a estrutura gramatical da língua portuguesa nos níveis *morfológico* (especialmente, os verbos) e *sintático* (“partes da oração”). Por isso, é possível afirmar que os conhecimentos gramaticais foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar, uma vez que “a gramática foi um vector fundamental de estruturação disciplinar” (DIONÍSIO, 2000, p.55).

Com a divisão do ensino secundário pela reforma de Couto Ferraz (1854), a Gramática Nacional era ministrada para os alunos de *primeira classe* (1º ao 4º ano do secundário), enquanto que o Latim ocupava as aulas de *segunda classe* (5º ao 7º ano). Logo em seguida, em 1855, assiste-se a uma ampliação significativa no desenvolvimento do ensino do vernáculo, com a criação de duas disciplinas escolares para o 1º ano do secundário no Colégio Pedro II: **Leitura e Recitação de Português e Exercícios Ortográficos** no 1º ano (cf. RAZZINI, 2000). A primeira disciplina mostra uma preocupação com um dos exercícios escolares mais comuns até hoje: a leitura em voz alta feita em língua nacional. Os textos em língua estrangeira passam a dar espaço para os autores portugueses e brasileiros, com possíveis construções de antologias. A segunda disciplina criada representa um papel importante no jogo das políticas linguísticas, pois define a ortografia como objeto de ensino em um período em que ainda não existiam acordos ortográficos para regulamentar sobre as formas de grafar as palavras. Aqui novamente as gramáticas, os dicionários e antologias assumem uma função de uniformizar/padronizar as formas de escrever as palavras em português. Essa reforma, segundo Razzini (2000), marca uma “ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais”. Desde, então, o trabalho com o vernáculo, na primeira classe do secundário, se constituiu especialmente através das práticas de leitura e do trabalho *sobre* a língua (gramática, ortografia, vocabulário, etc.)³⁸.

Com as novas reformas implementadas no Pedro II em 1862, as três disciplinas voltadas para o estudo do idioma nacional foram agrupadas sob denominação de “Português” apenas no 1º ano. No fim do período imperial, assiste-se a uma ampliação da disciplina causada por sua inclusão nos chamados “exames preparatórios” e pela criação do cargo de “professor de português” em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO et al. 1974, p.191). Enfim, o Decreto 4430 de 30 de outubro de 1869 começou a exigir, após 1871, o **exame obrigatório da língua portuguesa** para admissão nos cursos superiores do Império, diferentemente do que ocorria no início do século XIX cujos exames para cursos jurídicos, por

³⁸ Os compêndios adotados para o ensino das três disciplinas – Leitura e recitação do português; Exercícios ortográficos e Gramática Nacional – que se localizavam no 1º ano apenas foram - *Gramática da Língua Nacional*, de Cyrillo Dilermando, *Sinônimos*, de Frei Francisco de S. Luiz, *Biblioteca Juvenil* de Barker. Solicitava-se também que os professores de língua estrangeira lessem textos literários em língua nacional, adotando para isso: seletas como *Cartas Seletas*, de Padre Antônio Vieira, ou, *Poesias Escolhidas*, de Padre Caldas (cf. HAIDAR, 1972, p. 149; RAZZINI, 2000).

exemplo, eram de gramática latina e um língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo). Em 1870, com a Reforma Paulino de Souza (cf. HAIDAR, 1972, p.158), as aulas de português já se espalham pelos três anos iniciais do ensino secundário, mostrando uma considerável ascensão. A título de ilustração, o quadro 1 apresenta as indicações previstas no programa do curso e os livros aprovados para uso em sala de aula:

Quadro 1.1 - Organização curricular da disciplina “Português” no Colégio Pedro II (1876)

1º ano	Português (gramática, análise lógica e gramatical, exercícios de leitura, recitação e ortografia).	<i>Gramática Portuguesa</i> , Manuel Olímpio Rodrigues da Costa. <i>Meandro Poético</i> , Cônego Fernandes Pinheiro. Primeiro volume da <i>Seleta Nacional</i> , de Caldas Aulete.
2º ano	Português (gramática, análise lógica e gramatical, leitura de autores clássicos, recitação, exercícios de redação).	<i>Gramática Portuguesa</i> , Teófilo Braga. <i>Dicionário Português e Ornamentos da Memória</i> , padre Roquette. <i>Aprende a língua vernácula</i> , autoria desconhecida.
3º ano	Português (preleções sobre a índole da língua, notícia histórica sobre sua formação e progresso, leitura dos clássicos, recitação, exercícios de redação, composições).	

Fontes: Haidar (1972, p. 158) e Razzini (2000, p. 64-75).

O ensino do português nos três anos iniciais do secundário possibilitou, conforme as análises de Haidar (1972) e de Razzini (2000): (i) a entrada de atividades de escrita (composição), antes presentes apenas nas séries finais do secundário; (ii) enfoque na chamada gramática histórica e no processo de formação do português; (iii) a migração de elementos da disciplina de Gramática Filosófica como análises “lógica [sintática] e gramatical [morfológica]³⁹”. Ao mesmo tempo, mantêm-se as práticas de leitura e recitação dos clássicos e exercícios ortográficos com um enfoque didático baseado em exemplos, além dos clássicos como objeto de contemplação para aulas de leitura e escritura (cf. RAZZINI, 2000, p. 58-59). Para realização de tais atividades, as gramáticas e as seletas continuavam sendo os impressos escolares mais utilizados. A *Seleta Nacional*, por exemplo, reunia uma coletânea de textos em gêneros diversos (parábolas, lendas, biografias, diálogos familiares, cartas, papéis oficiais, etc.) em prosa e verso organizados de formas diversas em suas várias edições (cf. RAZZINI, 2000). Esta obra didática, produzida em Portugal, servia especificamente para os exercícios de leitura, de análise e

³⁹ Como ressalta Neves (2002), vale lembrar que a gramática escolar apresenta uma base lógica aristotélica, pois funda-se em conceituações e organização em lições como na gramática alexandrina, que já examinava textos escritos da língua que não mais se falava. Em suma: o enfoque analítico é voltado para o pensamento lógico.

de composição no ensino primário e secundário⁴⁰. No Pedro II, até o final do Império, adotavam-se, pelos programas de ensino, duas gramáticas, um dicionário e seletas para leitura de escritores clássicos e modernos (séculos XVIII e XIX). No entanto, não podemos esquecer que deviam ser livros escolares **aprovados** pelo Império, apesar de um discurso liberal que enfatizava que o professor teria uma maior liberdade de escolha⁴¹ (cf. BITTENCOURT, 1993, p.62).

Em 1878, o ensino do vernáculo volta a ser objeto de discussão, uma vez que um dos aspectos da reforma de Leôncio de Carvalho era a transferência das aulas de Português dos 1º e 2º anos do secundário para o ensino primário. Em um curto período, a disciplina de Português ficou apenas no sétimo ano do secundário, contemplando assim “gramática filosófica, análises e exercícios de redação verbal e escrita” (RAZZINI, 2000, p.71). Segundo a autora, essa reforma não se concretizou de fato, uma vez que o ensino do vernáculo incorporou outros aspectos das aulas de Retórica e Poética, avançando ainda mais nas décadas seguintes. No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, a disciplina, antes ameaçada de redução, passará a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário com um aumento considerável no ensino da escrita nas séries iniciais: narrações, descrições, cartas, redação livre, etc. Estas mudanças curriculares “incrementaram bastante a escrita com cópias, reproduções, ditados, redações e composições, tanto no ‘quadro negro’ como no ‘caderno dos alunos’” (RAZZINI, 2000, p.79). Notamos, então, aqui a consolidação dos três eixos de ensino que predominam até hoje nas aulas de Português: **leitura, escritura e gramática**.

O ensino propedêutico volta a impulsionar um maior crescimento da disciplina no final do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo. O *exame de português*, por exemplo, passou a anteceder ao das outras disciplinas escolares. Outra conseqüência é o aumento de exercícios escritos nos dois primeiros anos do secundário, provavelmente devido à “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891” (RAZZINI, 2000, p.90). Assim, antes mesmo da emergência do nacionalismo republicano, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No final do século XIX, as reformas ocorridas apontam justamente para a permanência do ensino de português nas quatro séries iniciais do secundário com uma carga horária de 10 aulas semanais.

⁴⁰ São interessantes as explicações do próprio autor na Introdução da obra: “[...] Uma *Seleção* dividida em três volumes, contendo o primeiro volume, grande porção de trechos apropriados, pela simplicidade do estilo e aprazível do assunto, para os exercícios de leitura, de redação oral, de composição por escrito e de análise nas escolas elementares; ficando os trechos de estilo ornado contidos no presente volume, e os excertos do segundo e os do terceiro, para o estudo da língua materna nos liceus (Aulete, 1882, apud BOTO, 2004a, p. 501).

⁴¹ Os professores poderiam ser multados caso não utilizassem os livros aprovados, vejamos: “1º Quando os professores usarem livros e exemplares para o ensino não autorizados competentemente, serão multados em quinze mil réis” (Regulamento da Instrução Provincial de São Paulo, 1868, apud BITTENCOURT, 1993, p. 71).

1.3.1 O texto literário: um elemento essencial na construção da disciplina escolar e dos livros escolares

O tripé que caracteriza a disciplina até os dias atuais – leitura, redação e gramática – mantém durante um longo período uma inter-relação com os textos literários, especialmente os produzidos em português. Sabemos que historicamente o texto literário converteu-se no exemplo legítimo para o ensino da leitura seja em latim ou em língua nacional. Dionísio (2000, p. 60), ao comentar sobre a eleição do texto literário como objeto de ensino-aprendizagem da língua, nos informa que isto se deve ao fato de à literatura:

se atribuir, explícita ou implicitamente, uma missão educadora que a escola apenas tem que potenciar. Essa orientação pragmática da literatura que chega a ser vista por alguns como constituindo “a principal atitude estética do mundo ocidental”, e que, de alguma forma mais não é do que uma reabilitação “de toda uma tradição retórica e persuasiva que vem desde Horácio” (Coelho, 1982, p. 149), traduz-se no entendimento da obra como instrumento de ensino e deleite.

Do ponto de vista da escola como lugar de formação de uma “comunidade de leitores”, o texto literário assume um papel essencial, pois serão aqueles, reconhecidos e consagrados pelo cânone literário, que circularão efetivamente não apenas nos **livros literários**, mas também nos **livros escolares**. Zilberman (2003, p. 258) frisa que: “o conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia”. A fragmentação/reprodução dos textos literários, especialmente após o último terço do século XIX, constitui uma das características do processo de escolarização das aulas de leitura e dos livros escolares: um conjunto de fragmentos “costurados” para serem lidos, explicados e recitados. Para nossa pesquisa é importante justamente a ideia de que a aula de língua materna normalmente gira em torno de um *corpus textual* escolhido por objetivos didáticos e pedagógicos específicos. A *leitura* de textos, conforme Dionísio (2000), acaba se constituindo também um elemento central para as aulas por atender a várias funções pedagógicas e participar do processo de formação e socialização dos sujeitos escolarizados.

Em um primeiro momento, especialmente entre o século XIX e meados do século XX, poderíamos dizer o texto literário é um conhecimento pedagógico socialmente legitimado para diferentes finalidades: praticar a decodificação, ensinar vocabulário, formar moralmente, transmitir valores, realizar apreciações estéticas, ensinar classes gramaticais, explorar figuras de linguagem, promover hábitos e atitudes, etc. Nas aulas de gramática ou de leitura e composição, os materiais didáticos utilizados traziam exemplos de trechos de obras literárias portuguesas e brasileiras. As gramáticas utilizadas nas escolas, por exemplo, se constituem discursivamente em grande parte pelo “discurso do exemplo” (LEITE, 2001). Ou seja, nelas, os textos literários funcionam como exemplos do modelo que deve ser

imitado (pró-exemplo) ou rejeitado (antiexemplo). Assim, abordagem literária e abordagem gramatical convivem na construção da disciplina entre os séculos XIX e XX.

As antologias nacionais, compostas por trechos escolhidos e produzidas por professores portugueses e brasileiros (especialmente os que lecionavam no Pedro II), privilegiam um modelo de leitura dos textos literários clássicos do século XVI ao século XIX. Dando continuidade ao modelo retórico-literário, a seleção textual aposta na “formação” do gosto literário além de apresentar os modelos retóricos para composição. Como comenta Razzini (2003, p. 100):

a leitura literária na aula de Português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” vernáculos (e morais) para a “boa” aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la (...). O ensino da gramática era supervalorizado e intenso, fazendo com que os já memorizados textos e poemas fossem retalhados e divididos por extensas análises morfológicas e sintáticas.

Conclui-se, então, que o objetivo principal não era a formação literária, mas formar um sujeito capaz de analisar gramaticalmente textos literários em níveis específicos, com destaque para a morfologia e a sintaxe, além de questões de vocabulário. O professor de português, como bem lembra Soares (2002, p. 166), era normalmente “um estudioso da língua e de sua literatura” que tinha como objetivo fazer com que: os alunos falassem, lessem e escrevessem “melhor” o vernáculo; dominassem conscientemente um conhecimento gramatical para analisar e apreciar as obras literárias. A leitura – especialmente a literária – acaba sendo o eixo principal em que se encaixam progressivamente outras atividades escolares: um trabalho sobre a língua por meio de exercícios e as redações/composições. Vejamos as explicações apresentadas por uma seleta intitulada *Língua Pátria*:

No período de ensino, em que o aluno já tenha hábito das formas corretas para se exprimir e falar das cousas que o rodeiam e interessam, começa o seu vocabulário a receber o primeiro contingente de expressões e vocábulos literários. Estes novos elementos, adquiridos já em parte nas primeiras recitações, serão supridos agora, diretamente, pelas composições dos melhores autores, em leitura, interpretação e cópia dos trechos em prosa e verso, devendo ser preferidos os que mais se prestem a uma assimilação pronta, de aplicação imediata. O trabalho de assimilação das formas literárias pelo aluno se operará nas seguintes condições: a) imitando ele a leitura expressiva da professora; b) lendo por sua vez a interpretação do trecho literário; c) respondendo ao questionário que esclarece e confirma a interpretação feita e, mais tarde, lendo o comentário e tomando parte da conversação; d) copiando o trecho literário, cuja ortografia e pontuação vão ser imitadas; e) lendo, aplicadas desde logo em frases e sentenças usuais, as expressões literárias que vão fazer parte do seu vocabulário; f) lendo em manuscrito e escrevendo o ditado da reprodução do texto original (JOVIANO, apud ZILBERMAN, 1996, p. 20-21).

Levando-se em consideração os trabalhos que estudam esta fase da escolarização da leitura na escola brasileira secundária, poderíamos dizer que, apesar das diversas maneiras de ler de diferentes leitores e grupos sociais, predominavam na escola práticas de “leitura intensiva” (CHARTIER & HÉBRARD, 1995), ou seja, um trabalho de leitura intensa das “mais belas obras” do “patrimônio literário”. Sobressai-se neste estilo de prática escolar de leitura, segundo os autores, o fato de que o contato com grandes escritores aperfeiçoaria o domínio da língua materna. Em outras palavras: “o recurso à literatura, é, portanto, uma necessidade imperiosa para quem deseja educar convenientemente uma criança em sua língua materna e em seu patrimônio” (CHARTIER & HÉBRARD, 1995, p.406).

Ao discutir o ensino de língua materna em Portugal, mas com semelhanças com o contexto brasileiro, Branco (2005) afirma que a leitura literária é uma das práticas mais comuns do letramento escolar, uma vez que o ensino de língua materna teria, na visão do autor, uma perspectiva “literaturocêntrica” em que a valorização da literatura por si só desenvolveria e aprofundaria os conhecimentos e o domínio da língua. De um ponto de vista pedagógico, podemos afirmar que prevaleceu, nos livros escolares e nas aulas, um “modelo clássico da mimese e da imitação” (DIONÍSIO, 2000, p. 67) do texto literário como base para desenvolvimento de determinadas competências leitoras e do conhecimento gramatical. É certo que, acrescenta a autora: “entendeu-se a leitura como fazer receptivo e, nesse sentido, enfatizou a repetição, a cópia e a memorização com vista quer à aquisição de conhecimentos quer à edificação moral” (p. 67).

Os livros escolares para o ensino de língua materna representam modelos de língua e modelos de virtudes. Nessa direção, o processo de representação de um *corpus* textual para circular na escola, seja na antologia, nos livros didáticos ou em cadernos escolares, expressa necessariamente um **projeto didático autoral** que seleciona e faz um tratamento didático dos textos⁴². Ao lado da representação da cultura e da construção de uma consciência nacional, emerge, entre 1890 e 1930, o mercado das edições escolares brasileiras. A discussão a favor de uma educação “nacional” que contemplasse textos escritos por autores brasileiros faz aumentar a produção de antologias e gramáticas. Se em 1864, já era possível perceber nomes da poesia nacional em antologias, como *Meandro Poético*; é possível afirmar que o ano de 1887 marca a união de autores portugueses e brasileiros no *corpus* textual das seletas com a publicação de *Seleção Literária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza (cf. RAZZINI, 2000).

1.3.2 Expansão editorial e fortalecimento do livro escolar no Brasil

Após um período em que o mercado editorial de livros escolares no Brasil era muito pequeno, especialmente para a escola secundária, que utilizava basicamente livros importados, surge, com a República, um mercado voltado para as obras didáticas. O método simultâneo, centralizado em prédios específicos, diferentemente do individual que comentamos anteriormente, apontava para a necessidade de compra de materiais pedagógicos, tais como carteiras, quadros-negros, lousas individuais, cadernos, cartazes, materiais de ensino e livros escolares (cf. FARIA FILHO, 2003; BATISTA, GALVÃO & KLINKE, 2002). Assim, cartilhas, livros de leitura, antologias e gramáticas integram o processo de

⁴² Esse tratamento pode ser observado, como aponta Aguiar e Silva (apud DIONÍSIO, 2000, p.89): pelos autores que o autor “escolhe e que exclui, pelos estilos de época que privilegia, pelos gêneros e subgêneros discursivos que escolhe, pelo modo como delimita um “texto” no texto originário, pela distribuição tipológica dos seus textos, pelos títulos que impõe, pelas linhas de leitura que propõe, a antologia é um instrumento de fundamental importância nas estratégias e nos processos de metacomunicação literária e da aprendizagem da língua materna em texto”.

institucionalização da escola como principal espaço social de educação formal nas diversas disciplinas curriculares das escolas primárias e secundárias (cf. FARIA FILHO, 2003; BATISTA, GALVÃO & KLINKE, 2002; GALVÃO, 2007).

No início do século XX, a publicação de antologias e gramáticas nacionais para o secundário é crescente. A disciplina “Português” envolve-se com a própria nacionalização do livro escolar, pois vemos a utilização cada vez menor de manuais editados e impressos em Portugal. Os autores brasileiros passam a ser representantes da alta cultura nacional: literatos – como Olavo Bilac – ou professores do D. Pedro II. Esses livros, após publicados pelas poucas editoras existentes e situadas no Rio de Janeiro (*Garnier* e *Francisco Alves*, por exemplo), costumavam permanecer por um período bem maior nas escolas. A título de exemplificação, citamos a própria *Antologia Nacional*, escrita pelos professores do colégio Pedro II: Carlos Laet e Fausto Barreto. A *Antologia Nacional*, nascida da adaptação de *Seleção Literária* (1887), foi editada em volume único, permanecendo nas escolas brasileiras durante décadas com um total de quarenta e três edições, como demonstram os estudos de Razzini (2000) e Soares (2001).

De forma geral, houve, no final do século XIX, uma expansão da indústria gráfica no Brasil, destacando-se, ao lado da produção de jornais, revistas e impressos comerciais, o próprio impresso para utilização nas escolas. Isso implicou, necessariamente, na ampliação das editoras que já publicavam – como a *Francisco Alves* – e no surgimento de outras editoras nacionais (FTD [1902], Melhoramentos [1915] e Companhia Editora Nacional [1925]). Neste sentido, a produção dos livros escolares brasileiros ficou nas mãos das empresas particulares, cabendo ao estado liberal republicano difundir e fazer circular essa produção. Segundo Bittencourt (1993, p. 78): “para efetivar a transformação de um material didático no produto de maior consumo da cultura escolar, os editores associaram-se ao Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação”. O livro didático tornou-se, assim, uma mercadoria produzida pela **iniciativa privada**, mas que deve se adequar aos **programas oficiais e currículos impostos** pelo estado. Afinal de contas, as escolas só podiam adotar os livros “aprovados previamente pelos conselhos de instrução pública ou órgãos similares” (RAZZINI, 2005, p. 106). Os livros escolares desse período, além de submetidos ao controle ideológico, não eram comprados pelo governo estadual ou federal para todos os alunos, mas só para aqueles considerados mais pobres.

A publicação de um romance ou qualquer obra de ficção, principalmente de autor desconhecido, era um risco maior do que o livro escolar que, depois de aprovado pelas autoridades educacionais, possuía público cativo e compulsório. Os editores precisavam unicamente cuidar dos preços que deveriam ser módicos, acessíveis a uma clientela mais popular (...) O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. (BITTENCOURT, 1993, p. 108-109).

No final dos anos 20 do século XX, fatores de *ordem política*, como a questão da importância de livros didáticos nacionais para divulgação dos interesses da República, e de *ordem econômica*, como a

crise econômica mundial que torna mais caro o livro escolar importado, devem ser lembrados aqui, pois, segundo alguns autores (cf. OLIVEIRA et al., 1984), são os elementos responsáveis pelo sucesso do **livro didático nacional**, que se tornou mais barato do que os produzidos na Europa.

1.4 Programas oficiais e ensino do português: a consolidação de uma política pública para o livro didático

A fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública na década de 30 vem consolidar, do ponto de vista das políticas públicas e das políticas de governo, alterações na distribuição de livros didáticos para os alunos da escola pública e de uma maior relação – pelo menos até os anos 60 – entre os programas oficiais e a produção de livros didáticos de português. De forma geral, desde 1930 até os dias atuais, surgem políticas públicas que defendem a ideia de que um dos maiores problemas da educação brasileira é a carência e inadequação dos livros escolares à realidade nacional.

A política de implantação de um Projeto Nacional, com o golpe de Estado de 1930, dizia-se capaz de atender ao povo e às necessidades da classe trabalhadora. Neste sentido, programas oficiais e disciplinas específicas para cada série do secundário aparecem no decreto 19.890 de 1931, responsável também pela equiparação de todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II e pela seriação e frequência obrigatória para ingresso nas faculdades (cf. RAZZINI, 2000). A partir deste decreto, o ensino secundário passou a ser chamado de: **fundamental** (com duração de 05 anos) e **complementar** (com a duração de 02 anos) para candidatos aos cursos superiores. Para cursar o ensino secundário fundamental, os alunos entre 11 e 12 anos tinham que fazer o “exame de admissão”, composto de “**provas escritas, uma de português, (redação e ditado)** e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais” (Brasil, 1931, destaque nosso).

Assim, os conhecimentos sobre a língua materna, adquiridos nas séries elementares, continuavam durante todo o secundário fundamental, consolidado através da expansão da leitura, da gramática⁴³ e da redação. As metas da disciplina de Português que aparecem no programa único para ensino do vernáculo são:

(a) a unificação de um padrão ortoépico para identificar o Idioma Nacional; (b) a adoção de uma nomenclatura gramatical unificada para implantação em compêndios gramaticais; (c) a elaboração de manuais de didática da Língua Portuguesa com o objetivo de suprir lacunas nas Cátedras e Institutos de Ensino Superior, tendo em vista o fato de que a multiplicação de escolas públicas demandaria a contratação de professores leigos (ZANDWAIS, 2004, p. 2).

⁴³ Razzini (2000, p. 97) percebe que, a partir de 1926, os programas de ensino do Pedro II enfatizam os conhecimentos gramaticais: **gramática normativa** nos dois primeiros anos e **gramática histórica** no terceiro. Por isso, provavelmente, houve uma maior incidência de conteúdos gramaticais, com a adoção de oito gramáticas *versus* duas antologias. Em 1928, conforme a pesquisadora, **onze** compêndios gramaticais foram adotados.

Como não existiam “manuais de didática da Língua Portuguesa” ou textos científicos que apontassem caminhos para a produção de materiais didáticos, os programas oficiais influenciaram certamente na organização e concepção do livro didático e, possivelmente, na aula de português. As instruções metodológicas de 1931, por exemplo, mantêm o foco da disciplina no ensino da gramática, da ortografia, da leitura, do vocabulário e da composição. O objetivo geral da disciplina era representado da seguinte forma:

proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (Brasil, 1931 apud Zilberman, 1996).

Para atingir tais objetivos, a disciplina deveria trabalhar a **leitura** de textos literários, pois eles “disciplinam a inteligência” e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação. Os textos eram “cuidadosamente escolhidos” para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das “observações feitas pelos alunos”. Por esta razão, Lajolo e Zilberman (1996, p. 156) afirmam que: “o livro didático, precisando responder a novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura”. Nas duas primeiras séries do curso fundamental, com quatro horas/aulas semanais de 50 minutos, privilegiavam-se no programa oficial de 1931:

“o ensinamento oral, tendo como base a reprodução e a composição orais, a recitação de poesias, a leitura e o estudo de gramática somente quando este se fizesse necessário ou algum educando questionasse” (FACCINA, 2000, p. 11).

“leitura de trechos de pensadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido. Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas. Composição oral (...)” (ZILBERMAN, 1996, p.23).

A leitura escolar parece ser o aspecto central da proposta curricular. Neste caso, a perspectiva “literaturocêntrica”, com ênfase no falar/recitar bem e na formação do gosto pela leitura, continua como perspectiva pedagógica, favorecendo, inclusive, os modelos para prática de composição e exercícios de estilo. Desta proposta, enfatizamos o ensino gramatical nos níveis morfológico e sintático e a função de trabalhar a expressão correta com base em exercícios orais – como a recitação, reprodução oral do texto lido ou a produção de composições orais (descritivas e narrativas).

Uma outra política pública federal de incentivo à leitura foi a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao MEC, que tinha como objetivos divulgar e distribuir obras de interesse educacional e cultural (cf. FREITAG et al., 1989). Desta forma, um dos seus objetivos era criar ações que envolviam, no âmbito de uma política de governo: a criação de bibliotecas públicas, a edição de obras literárias, a produção de enciclopédias/dicionários nacionais e a distribuição de livros para as escolas públicas. O Decreto 1.006 de 1938 assume um papel de destaque, pois cria a *Comissão*

Nacional do Livro Didático (CNLD), com o intuito de centralizar o controle dos livros didáticos do ensino primário e secundário por uma comissão do Estado e não mais pelos programas e adoções do Colégio Pedro II. Tal medida fortalece, mais uma vez, a produção dos livros voltados aos programas oficiais com o ideário estado-novista. Além disso, o decreto ressalta o fato de que os professores das escolas secundárias adotem os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação. Para avaliação dos livros, uma primeira comissão foi composta com os seguintes objetivos:

- a) “examinar e proferir julgamento dos livros didáticos que lhes fossem apresentados”;
- b) “estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;”
- c) “indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir a abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país”;
- d) “indicar modificações a serem feitas no texto original da obra examinada para que se tornasse possível a autorização de seu uso” (BOMÉNY, 1984, p.33).

A avaliação estatal daquele período, diferentemente da que ocorre nos dias atuais, voltava sua atenção essencialmente para questões político-ideológicas mais do que de natureza pedagógica. Os livros não podiam, por exemplo, despertar ódio entre “as raças e nações estrangeiras” ou alimentar “a oposição e a luta entre as classes sociais”. Bonémy (1984) ressalta o fato de que a produção e regulamentação didática apontavam tanto para a construção de uma “nacionalidade”, como para as questões políticas e pedagógicas defendidas/valorizadas pelo Estado Novo.

A lista dos livros autorizados para adoção pelas escolas deveria sair no Diário Oficial, organizada por níveis de ensino e por ordem alfabética dos autores, a partir de janeiro 1940. No entanto, a CNLD não funcionou como se esperava, dificultando a avaliação oficial durante alguns anos. Os membros da CNLD não davam conta de avaliar mais de 2.000 mil livros didáticos e emitir parecer de aprovação/reprovação em um tempo curto. A lista das obras aprovadas não foi publicada mesmo após várias alterações para acelerar o processo (ex: aumento do número de avaliadores, reunião diária da Comissão para conclusão da tarefa, etc.) e apesar de inquietações das editoras relativas ao curto prazo para adaptação das exigências curriculares, ao prazo para (re)impressão e ao preço das obras. Em suma: até o final da gestão Capanema em 1945, a avaliação dos livros didáticos aprovada em 1938 não tinha sido de fato implementada.

Por outro lado, os editores continuavam atendendo as alterações dos novos programas e reformas de ensino – como a de Gustavo Capanema de 1942 – com a publicação de livros didáticos que poderiam ser indicados à medida que as reformas da CNLD fossem executadas. Por essa razão, era comum encontrar, nos próprios livros, as “Instruções Pedagógicas para a execução do programa de Português”. Zilberman (1996), como base na análise de trechos do programa de 1942, presente no livro de José Marques da Cruz – “Seleta: português prático para o 1ª e 2ª série do curso secundário”, explica

que o ensino de português continuou sendo focado por meio de três componentes: **gramática** para que o aluno possa se “expressar corretamente”, **leitura explicada** de “bons escritores” e **outros exercícios**. Na década de 40, (re)afirma-se um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras⁴⁴.

A reforma de Capanema, ao legitimar o ensino seriado dividido em **ginásio** (04 anos) e **colegial** (03 anos), estabilizou também uma prática de circulação de três impressos escolares nas aulas de português, além dos livros da biblioteca escolar, a saber: “a) o **livro de leitura**, num volume para a primeira e segunda séries e noutro volume para a terceira e quarta; b) **gramática**, em um volume, para as quatro séries; c) **dicionário portátil**, em um volume, também para as quatro séries” (BRASIL, 1942, apud ZILBERMAN, 1996, p. 25). De fato, desde os anos 40 do século XX até os dias atuais, um livro escolar com uma coletânea de textos, a gramática escolar e o dicionário são impressos que circulam e fazem parte da dinâmica discursiva das aulas de língua materna. A determinação do formato em dois volumes para o trabalho com leitura e volume único para gramática é um exemplo de que os programas oficiais têm um forte impacto no mercado editorial, pois os livros começaram a adotar novas arquitetônicas e atestar oficialmente sua vinculação com as disposições legais. Hallewell (1985) comenta, por exemplo, que a Reforma Capanema de 1942 foi responsável por uma “reviravolta no secundário” com implicações no campo editorial, uma vez que “às editoras foram concedidos apenas quatro meses para publicarem novas edições de todos os seus livros didáticos para o nível secundário” (p.289).

A análise de Zilberman (1996) de três livros de leitura, publicados entre 1930 e 1950, demonstrou mais uma vez o papel do texto literário na construção de um *corpus* textual que veicula valores e constrói um “cânone” da literatura e língua nacional. A leitura escolar, segundo as prescrições das Instruções Metodológicas de 1942, devia voltar-se para a formação de uma “consciência patriótica” e “humanística” através de textos literários importantes para a formação de uma “personalidade integral” dos alunos. Recomendava-se, então, a leitura de escritores nacionais e estrangeiros (Cervantes, Goethe, Gil Vicente, Dante, etc.) e temas específicos para cada série. A **família**, a **escola** e a **terra natal**, por exemplo, são temas que devem ser tratados na 1ª série ginasial, enquanto que a **paisagem** e a **vida em cada uma das regiões naturais do Brasil** são temáticas da 2ª série. Os livros didáticos de

⁴⁴ Cria-se, inclusive, um embate em relação aos livros didáticos estrangeiros que começam a circular no país nos núcleos de colonização estrangeira, fortalecendo uma política pública de produção e importação de livros didáticos apenas em língua portuguesa. Segundo Faraco (2007, p. 47), no estado Novo getulista, “buscou-se silenciar o uso público das línguas de imigração e cultivou-se a idéia de se padronizar a pronúncia do país”.

leitura começam, então, a ser organizados não apenas pelo período histórico e/ou pela divisão entre prosa/poesia, característica das antologias do século XIX, mas sim por **questões temáticas**⁴⁵.

Lauria (2004) faz um interessante estudo de uma obra exemplar deste período: a coleção seriada *Curso da Língua Pátria* (1944) que apresentava dois volumes dedicados ao ensino da gramática, escritos por Joaquim Mattoso Câmara Jr, e dois volumes dedicados à leitura de textos, escritos por Rocha Lima. Em sua análise, a autora mostra possíveis diálogos dos textos da antologia para atender as diretrizes da Reforma Capanema de 1942. “Em tempos de rígido controle estatal sobre a produção didática, essas estratégias permitem a manutenção da obra no mercado, o que possibilita sua adoção pelos professores e, conseqüentemente, sua compra pelos alunos” (LAURIA, 2004, p. 95).

Curso da Língua Pátria, destinado aos alunos de 1ª e 2ª séries, trazia um total de 91 textos literários (poemas, trechos de romances, fragmentos de contos) normalmente voltados para alguns dos temas exigidos pela reforma. A qualidade da mulher como “rainha do lar” era ressaltada nos textos, assim como a pátria, as paisagens e personagens brasileiros. A obra didática apresentava pouca ilustração (10 no total), mas uma infinidade de **notas de rodapé**, responsáveis pelo tratamento didático dos textos escolares no período. As notas, como discutimos com mais detalhes em Bunzen (2008), revelam um processo de intercalação do texto literário com o texto didático-escolar, uma vez que os autores criam explicações sobre questões gramaticais, pronúncia “certa” das palavras, etimologia das palavras, questões relacionadas ao vocabulário, etc. A utilização de notas de rodapé mostra que a presença do autor/organizador da antologia não se dá apenas nas escolhas efetuadas, mas nas pequenas **exposições e breves explicações**. As notas explicativas, de tom assertivo, possivelmente deram origem aos exercícios de leitura e de gramática que se dirigem diretamente ao aluno e não apenas ao professor (cf. Lauria, 2004, p. 105). Algumas notas, por exemplo, realizam um movimento explicativo e, em seguida, solicitam aos alunos que realizem um exercício. Vejamos um breve exemplo:

“(1) cavaleiro – o feminino é cavaleira. – Para diferenciar do parônimo cavalheiro, cujo feminino é dama.

EXERCÍCIO – Diferenciar os seguintes parônimos: coser e cozer; consertar e concertar; maça e massa; estada e estadia; incipiente e insipiente; vultoso e vultuoso; rocio e rossio; intemerato e intimorato; proscreever e prescrever; infligir e infrigir.

Formar frases com essas palavras.” (Curso da Língua Pátria, 1944, In: Lauria, 2004, p. 16 anexos).

A nota 1 explora didaticamente a palavra “cavaleiros” que compõe o léxico do texto “A cavalhada”, de Bernardo Guimarães. Observa-se aqui um movimento discursivo didático de cunho explicativo sobre o significado da palavra e sobre sua relação de paronímia com o termo “cavalheiro”. Em seguida, há uma ordem em forma de exercício escolar que solicita que o aluno diferencie outros parônimos, aplicando esses conhecimentos na construção de frases. Essa atividade, em uma das notas

⁴⁵ “A reforma Capanema, através da exposição de motivos, sugeriu a apresentação da matéria por Unidades Didáticas (...). Houve então alterações em livros didáticos que em vez de se dividirem em Pontos organizarem-se em Unidades, embora não muito bem definidas” (Oliveira et al., 1984, p. 24).

de rodapé, revela a estratégia de ensino de vocabulário, da ortografia e da gramática expositiva através dos textos da antologia, legitimando as prescrições de 1942 para as aulas de língua materna:

3. O conhecimento do vocabulário, da ortografia, da pontuação e das formas e construções corretas será sobretudo adquirido mediante considerações expendidas a propósito dos textos de leitura; e dos fatos neles observados deduzirão os próprios alunos, auxiliados pelo professor, as regras da boa linguagem consignadas na gramática expositiva.

4. Qualquer exemplificação da matéria com que se procure enriquecer ou completar a que for tirada dos textos, será mais proveitosa ao intento da educação secundária se não se fizer só com frases da linguagem cotidiana, mas também com máximas morais e patrióticas e provérbios de conselhos atinentes à vida prática. (Brasil, 1942; apud LAURIA, 2004, p.78).

Os anos 50 constituem um marco para a pesquisa aqui realizada, pois surge um conjunto de características das aulas de português e dos perfis dos livros didáticos de português, presentes até os dias atuais. Uma das principais mudanças é o processo de hibridação da antologia escolar e da gramática que começam a conviver em um gênero do discurso escolar – o livro didático de português, no formato que conhecemos até hoje (BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005). Nas pesquisas anteriores, apontamos para a própria **aula de língua materna** como uma das responsáveis por uma nova configuração na interlocução e nas estratégias dos livros didáticos de português (doravante, LDP). No entanto, não tínhamos destacado o impacto dos programas de português de 1942 e 1951 na configuração deste “novo” perfil.

Em primeiro lugar, é visível que os textos são selecionados com base nas temáticas exigidas pelos programas para as séries iniciais do ginásio: textos em prosa e em verso de autores do século XVIII e XIX, com destaque para cinco temas: terra natal, escola, família, exemplos de feitos heróicos e virtudes cívicas (LAURIA, 2004, p. 134). Os LDP, apesar de não terem ainda como princípio organizador os temas, começam a realizar uma *intertextualidade temática* no sentido de compartilhar textos com temas e gêneros semelhantes. Essa característica discursiva revela que o *texto* e sua *temática* acabam sendo centrais nas aulas de língua materna, inclusive para o estudo gramatical.

Em segundo lugar, a programação oficial de 1951, elaborada por professores do Colégio Pedro II e adotada em todo país, traz orientações metodológicas que influenciaram fortemente a produção didática do período. O programa prescrevia que as aulas deveriam ter interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação. Como aponta Fregonezi (1999, p. 17): “ao lado do roteiro de sugestões para as aulas de leitura, atividades de redação e procedimentos metodológicos para aulas de vocabulário e de linguagem oral, são também comuns as listas de conteúdo programático a serem desenvolvidas em cada série”. Por esta razão, os LDPs começam a se organizar com o seguinte perfil: textos para leitura (com glossário, exercícios de vocabulário, interpretação, exposição oral), conhecimentos gramaticais (exercícios de gramática) e composição.

A coleção *Português* (1954), de Domingos Paschoal Cegalla, estudada por Lauria (2004), revela algumas dessas características: a seleção de textos por temáticas, pequenas notas biográficas sobre os

autores dos textos, atividades de interpretação oral, vocabulário com as palavras consideradas de difícil compreensão para os alunos, explicações de tópicos gramaticais com exercícios de aplicação, além das redações voltadas para os temas dos textos. No geral, percebe-se que a coleção apresenta um conjunto de exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos do Programa de Português de 1951: “a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente” e “a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário”. Os exercícios e comentários migram das notas de rodapé das antologias através de uma interlocução mais forte com o aluno (LAURIA, 2004; BUNZEN & ROJO, 2005). A instrução através de comandos assume um papel central na organização do texto didático-escolar, com uma forte utilização de verbos no imperativo (interprete/procure/substitua) ou no infinitivo. A título de ilustração, vejamos três exercícios que acompanham o texto “O verdadeiro patriotismo”, do poeta parnasiano Olavo Bilac:

Quadro 1.2: Exemplos de atividades da coleção *Português* (Cegalla, 1954)

Interpretação	“ <u>Interprete</u> o trecho acima, retirado de um dos discursos cívicos de Olavo Bilac, no qual o exímio orador nos traça o verdadeiro conceito de patriotismo” (p.19).									
Gramática	<p><u>Procure</u> no texto os sinônimos de:</p> <table> <tr> <td>autêntico</td> <td>frívolo</td> <td>sagrado</td> </tr> <tr> <td>opulência</td> <td>fertilidade</td> <td>padecer</td> </tr> <tr> <td>emancipação</td> <td>radicar-se</td> <td>sanar</td> </tr> </table>	autêntico	frívolo	sagrado	opulência	fertilidade	padecer	emancipação	radicar-se	sanar
autêntico	frívolo	sagrado								
opulência	fertilidade	padecer								
emancipação	radicar-se	sanar								
Composição	<p>Temas para composição:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O verdadeiro patriotismo. 2) Deveres do estudante para com sua Pátria. 3) Um cidadão exemplar. 									

Fonte: Lauria (2004, anexos pp. 20 -22).

A atividade de interpretação e a organização seqüencial [interpretação → gramática → composição] exibem bem a recomendação das Instruções Metodológicas de 1951: “em todas as aulas, antes de se ocupar com as questões de gramática, deverá o professor pedir a interpretação do texto lido, a análise das idéias, a significação das palavras, a reprodução resumida e oral do pensamento do autor” (BRASIL, 1951). O exercício de gramática, apresentado no quadro 2, demonstra a ênfase nos exercícios de vocabulário veiculado na proposta: “o vocabulário será objeto de exercícios freqüentes e progressivos. A princípio insistirá o professor nos métodos de aquisição por sinonímia, antonímia, definição, emprego em frases curtas (...)” (LAURIA, 2004, p. 139). Já a composição demonstra que as atividades de escrita partiriam de títulos relacionados às temáticas dos textos, ou seja, uma pedagogia da exploração temática.

Infelizmente, não encontramos pesquisas que informassem como esses LDP, que propõem uma metodologia de ensino mais explícita do que as antologias, foram utilizados e apropriados pelos professores na metade do século XX. Comenta-se apenas é que tal mudança tem como fatores a

alteração do perfil do alunado da escola pública e um recrutamento mais amplo de professores recém-formados que vivenciaram um processo de depreciação do trabalho docente (cf. SOARES, 2002; CLARE, 2002). Para alguns pesquisadores, como Soares (2002), o novo perfil de LDP seria um “facilitador da atividade docente”, pois “a tarefa de preparar as aulas e exercícios” a partir da metade da década de 50 cabia agora aos envolvidos com a produção do livro didático.

No entanto, a equação **projeto didático autoral do LDP x projeto didático autoral da aula** carece de pesquisas de um ponto de vista histórico, pois sabemos que as apropriações podem ter sido diversas e, talvez, as aulas dos professores ora se aproximem ora se distanciem das propostas curriculares prescritas pelo estado e pelo livro didático. Por esta razão, o nosso interesse em conhecer os projetos didáticos autorais dos livros didáticos não é para afirmar que a aula de língua materna é igual ou diferente daquela proposta pelo LDP, mas perceber como eles apresentam discursivamente objetos de ensino, textos e atividades para uso em sala de aula. E, nessa dinâmica discursiva, o texto didático-escolar participa, direta ou indiretamente, das formas de construção dos saberes escolares sobre a língua(gem).

1.4.1 Descentralização e flexibilidade para a construção curricular

Os anos 60 são fortemente marcados pelo processo de descentralização das questões educacionais mais gerais, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apostou no federalismo e na autonomia dos estados na definição de sua política educacional. Do ponto de vista do currículo prescrito, assistiu-se a uma maior flexibilidade, pois, diferentemente dos anos anteriores, houve uma maior abertura para construção do currículo pelos estados⁴⁶, pelos professores e pelos próprios autores-editores de livros didáticos (cf. LAURIA, 2004). A proposta centralizadora e avaliadora da CNLD, neste momento, acabou sofrendo impactos dessa perspectiva de descentralização da política educacional, ocasionando uma maior flexibilidade para os estados e para as editoras. A LDB-61 apontava, por exemplo, algumas indicações para o ensino de cada disciplina escolar que poderia ser desenvolvida e ampliada pelos programas estaduais. Além disso, ela assegurava “plena liberdade aos autores de livros didáticos”, em um momento em que a discussão girava em torno dos preços cobrados pelas obras e da ideia de o próprio MEC ser autorizado a editar e vender os livros didáticos aprovados a preço de custo (decreto 53.583 de 1964). Diante de uma discussão sobre a “liberdade e autonomia” no ensino, o Parecer nº 235/65 defende que **a liberdade de escolha dos livros é do professor**. No entanto, uma vez realizada a escolha, o livro deveria permanecer na escola por um período de quatro anos (cf. BOMÉNY, 1984, p. 51).

⁴⁶ Surgiu, inclusive, uma *Comissão do Livro Didático do Estado de São Paulo*.

Desde a Lei nº 4024 de 61, diminuí consideravelmente o caráter rígido dos programas para o ensino de Português, uma disciplina obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial. Apesar disso, instruções, intituladas “Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português”, foram publicadas pelo Conselho Federal de Educação e serviram de orientação para autores-editores do período, assim como para os professores. No livro *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Lélis, as recomendações apareciam explicitamente, apontando para três grandes eixos de ensino: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva.

Conforme os estudos de Fregonezzi (1999), Razzini (2000) e Lauria (2004), a *Expressão Oral*, nas primeiras séries ginasiais, consistia no trabalho com a leitura de textos “simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário de autores brasileiros dos últimos séculos”; informação bem próxima das recomendações de 1951, mas sem a pretensão de indicar as temáticas a serem exploradas com os textos literários. Segundo Lauria (2004, p. 159), a leitura expressiva dos textos e sua “exposição oral resumida” faziam parte das práticas desse primeiro eixo. A *Expressão Escrita* priorizava a liberdade de expressão individual e visava alcançar, através da produção de frases e redações, “uma expressão clara do pensamento”⁴⁷. Para o tratamento da *Gramática Expositiva*, sugeria-se “um ensino acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos. O ensino da gramática fluirá, tanto quanto possível, dos textos. Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras”. Mantêm-se nas recomendações o tripé [**leitura → redação → gramática**], mas sem um detalhamento para as práticas de sala de aula.

A coleção *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, publicada nos anos 60, pode ser considerada um bom exemplo da abertura política deste período em relação aos conteúdos e metodologias de ensino. Em primeiro lugar, chama atenção o fato de a coleção, seriada em quatro volumes, apresentar um sumário e unidades/lições organizadas pelos tópicos gramaticais para cada série (“verbos: conjugação dos irregulares” ou “revisão: pronomes e advérbios”). Em segundo lugar, encontramos aqui uma boa gênese da arquitetura do LDP com as unidades didáticas que apresenta uma estrutura rígida para os capítulos, com seções e subseções bem definidas, com destaques gráficos (tipo de letras e bordas) para marcar as regularidades das unidades. Aparece um título para a unidade, seguido de um texto principal e do estudo do texto, dividido em quatro subseções didáticas: (i) Interpretação; (ii) Vocabulário; (iii) Estilo e (iv) Redação. Em seguida, aparece o estudo gramatical também dividido em subseções didáticas: (i) Resumo; (ii) Esquema e (iii) Exercício.

Os textos principais que compõem o *corpus textual*, como o programa de 1961 previa, são formados por fragmentos de textos literários de autores brasileiros contemporâneos em prosa e verso (Drummond, Rubem Braga, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, etc.). Lauria (2004), ao estudar a

⁴⁷ Razzini (2000, p. 116) vê como uma das novidades do período o estímulo à criatividade do aluno no “ensino” de redação. Na realidade, a temática do texto propiciava ao aluno um “estímulo” para escrever, diferentemente das prescrições anteriores.

coleção com mais detalhes, ressalta duas características: (a) a presença de textos voltados para a faixa etária e interesse do aluno, revelando mais uma estratégia de “diálogo” com um dos usuários do livro: o aluno; (b) a utilização do gênero *crônica* como um texto privilegiado para compor a coletânea do LDP, uma vez que é curto, apresenta linguagem acessível aos jovens e temas do cotidiano. Salientamos também a diversidade de exercícios (questões dissertativas, de múltipla-escolha, associação de colunas, completar lacunas, etc.), mostrando a construção de um modelo de livro consumível, voltado para sua utilização em sala de aula com o auxílio do professor.

Paulatinamente, é possível observar o fortalecimento da intertextualidade temática para composição das unidades didáticas dos LDP, pois os próprios exercícios gramaticais e as propostas de redação retomam explicitamente trechos ou temáticas do texto principal. Para exemplificar, apresentamos no quadro 1.3 algumas atividades de Soares (1968) que procuram relacionar expressão oral, escrita e gramática expositiva em uma unidade sobre conjugação dos verbos irregulares que apresenta como texto principal “A outra noite”, de Rubem Braga, para alunos da 2ª série ginásial:

Quadro 1.3: Exemplos de atividades da coleção *Português Através de Textos* (Soares, 1968)

Interpretação	1- Em que cidade mora o autor? Que transporte usou para voltar de São Paulo? A que hora voltou? Como estava o tempo?
Vocabulário	1- Recorde o exercício 1 de VOCABULÁRIO do texto “História de Bem-te-vis”. Explique a formação do adjetivo <i>irreal</i> e seu sentido no texto.
Estilo	Por que o autor faz o chofer dizer “tem mesmo luar lá em cima?” em vez de “há mesmo luar lá em cima”, que é a forma considerada certa? O próprio autor, logo no parágrafo seguinte, escreve: “acima da nossa noite preta e enlameada e torpe <i>havia</i> uma outra” Preste atenção em conversas à sua volta (na escola, em casa etc.) e verifique se o verbo <i>ter</i> aparece empregado em lugar de <i>haver</i> , como no exemplo do texto. Escreva as orações ouvidas em que esta construção aparece, descrevendo a situação em que foram ditas.
Redação	Um presente de rei. (Você já recebeu de alguém algo que considera um “presente de rei”? Uma palavra amiga, um conselho, um objeto... Se não, que “presente de rei” gostaria de receber?)
Gramática	1- Assinale os verbos dos três últimos parágrafos do texto (de “Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro” até o fim) e: a) determine o tempo, número e pessoa em que está cada um; b) separe em cada um o radical da desinência; c) determine os que são regulares e os que são irregulares; d) indique a que conjugação pertence cada um.

Fonte: Lauria (2004, anexos pp. 40-93).

Esta coleção é de fato representativa do modelo de LDP que se organiza em torno de um texto principal com atividades de leitura, exploração da gramática e proposta de redação que procuram, explícita ou implicitamente, retomar a temática ou trechos/expressões/palavras para um trabalho com os

conhecimentos linguísticos. O texto literário era tomado como um material ou objeto empírico, como afirmam Rojo & Cordeiro (2004), pois propiciava “atos de leitura, de produção, de análise lingüística” (p.8). Esses LDP representam coleções organizadas em **unidades didáticas** – mesmo que esse nome não seja ainda utilizado pelos autores - com uma “formatação altamente codificada que permite aos alunos e professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos de cada unidade didática, uma vez que ela apresenta uma determinada ordem metodológica” (BUNZEN, 2005, p.41). Nas atividades que tomamos como exemplo, é notório o fato de a proposta didática se dirigir ao aluno não só pela escolha das temáticas e da seleção textual, mas na interlocução da própria atividade (Preste atenção em conversas à sua volta.../ Você já recebeu de alguém...).

Este estilo didático voltado diretamente para o aluno, seguido de um Manual do Professor que se dirige ao professor(a), é interpretado por alguns pesquisadores – como Batista (1997) – como atribuindo um papel de subordinação do professor à proposta didática autoral do LDP. Ou seja, o professor passaria a ser então um “gerente” das tarefas prescritas e orientadas pelo autor-editor. Nas palavras de Matencio (1998, p. 92 e 98), “o professor é quase um repetidor do que está no livro”, não se tornando, portanto, o “responsável por monitorar os aprendizes na reflexão sobre a linguagem”, mas “um intermediário entre a proposta do livro e seus alunos”. Essa questão torna-se central para esta pesquisa, pois o que está em jogo aqui é uma hipótese clara do funcionamento da aula de português e da própria autoria. A interlocução voltada para o aluno e para o professor como leitores do texto didático implica normalmente a ideia de que a aula de português é bastante próxima do que propõem os autores-editores em seus projetos didáticos. Ao tecer alguns comentários sobre o estilo didático de uma das coleções deste período, que se dirige diretamente para o aluno, Batista (2004b, p. 56) afirma que:

Tudo se passa, portanto, como se a interação entre autor e leitor se fizesse face a face e os dois dialogassem num mesmo espaço e num mesmo tempo. Tudo se passa, correspondentemente, como se a interação não se fizesse à distância, como se o leitor não estivesse num local preciso – a sala de aula – e como se, por fim, essa interlocução não fosse mediada por um outro – o professor. Por meio dessa encenação de sua leitura, portanto, o texto se torna independente de seu contexto de uso, autonomiza-se e passa, ele mesmo, a encarnar a aula, a exposição do conteúdo, e a voz que o mantém torna-se a voz do professor, tendendo a substituir e, assim, excluir os professores que de fato o utilizam da cena de sua leitura.

A hipótese do autor é a de que alguns projetos didáticos autorais organizam fortemente o trabalho em sala de aula, dispensando o professor e os alunos desse processo⁴⁸. Apesar de acreditar que o estilo didático e as estratégias discursivas utilizadas possam de fato encenar um “protocolo de leitura” ou “encenação de leitura” que procure “substituir” a voz do professor, estudos sobre o uso e a interação em sala de aula podem mostrar apropriações bem diversas dessas coleções. Essa hipótese, presente em vários trabalhos, parece-nos bastante forte, pois procura equacionar esse modelo de LDP ao “próprio contexto escolar”. Em suma, o autor defende que esses livros funcionavam, na dinâmica

⁴⁸ Sousa (2002, p.41, destaque nosso), com base em seu trabalho de doutorado sobre livro didático, afirma que “o LD delimita todo o itinerário a ser percorrido por professores e alunos: define o conteúdo de ensino, impõe uma perspectiva teórico-metodológica, determinando o campo de ação dos sujeitos da educação”.

discursiva de sala de aula, como “o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão da aula” (BATISTA, 2004b, p. 58). Apostando em uma maior dinamicidade dos contextos escolares, levantamos a hipótese de que, do **ponto de vista da produção** do texto didático, teríamos possivelmente a construção de unidades/lições/capítulos que se dirigem a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, assumindo assim o livro um papel decisivo no processo de didatização dos objetos de ensino e na construção de conceitos e capacidades a serem ensinados (cf. BUNZEN & ROJO, 2005). No entanto, o livro não seria necessariamente a “voz do professor” e “responsável pela progressão da aula” ou de “todo o itinerário”, uma vez que essas são questões tão locais e singulares do currículo que só podem ser analisadas em contextos específicos do currículo no/do cotidiano escolar.

Os livros do final dos anos 60 e início dos anos 70 – como a coleção *Estudo Dirigido do Português* – de Reinaldo Mathias Ferreira, publicado pela Ática, trazem, além das novas formas de interlocução⁴⁹, outras novidades para os LDP: cores, jogos, quadrinhos, palavras cruzadas, caça-palavras e ilustrações como forma de atrair o público-alvo e consumidor. Os projetos gráficos – dimensões, ilustrações, uso da cor e *layout* – começam a fazer parte da arquitetura do LDP de forma mais intensa. Vejamos a comparação feita por Batista (2004b, p.42) entre as coleções de Soares e a de Ferreira:

Diferentemente das coleções mais antigas e mesmo da coleção de Magda Soares Guimarães, a série editada pela Ática utiliza um conjunto de ilustrações. Diferentemente dos dois outros livros que lhe são contemporâneos, utiliza essas ilustrações de modo intensivo. Cada grupo de atividades em torno dos quais os livros se organizam possui pelo menos uma ilustração, em posição canônica: todos os grupos são iniciados por uma ilustração, no alto da página, marcando o final do grupo anterior de atividades e o início de um novo grupo. Além de aparecer sempre nessa posição, as gravuras (...) podem aparecer também, embora de modo menos freqüente, em exercícios e atividades que se situam ao longo dos grupos.

Esse fator nos faz perceber que a intertextualidade temática no LDP se fará também fortemente através das ilustrações que dialogam com os textos e temáticas da unidade/lição, participando cada vez mais das formas de representação dos objetos de ensino. Será comum, por exemplo, utilizar uma ilustração para motivar os alunos para a leitura do texto ou formular hipóteses sobre o que será lido. Pelas razões e fatos até aqui analisados reiteramos a ideia expressa em Bunzen (2005) e Bunzen & Rojo (2005) de que o LDP é um gênero do discurso que nasce entre as décadas de 40 e 60 e encontra seu lugar, tal como o conhecemos hoje no Brasil, na década de 70 do século passado, quando, na esteira do acordo MEC/USAID⁵⁰, promulga-se a Lei 4024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, acarretando um conjunto de modificações curriculares.

⁴⁹ Para uma análise mais detalhada da concepção de leitura e de professor-leitor apresentada por esta coleção, ver Soares (2001).

⁵⁰ A *United States Agency for International Development* foi responsável pela criação da COLTED – Conselho do Livro Técnico e Didático — e pelo financiamento de livros didáticos. O acordo MEC/USAID tem uma importância na produção dos livros, pois havia recursos em abundância para fins editoriais desde que os livros brasileiros, conforme os interesses norte-

Para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar desde 1964, criaram-se algumas medidas para reformulação do ensino primário e secundário. Por meio da famosa Lei 5692, de 1971, o governo militar, suspende a inspiração liberalista de 1961, e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1ª grau obrigatório e gratuito. Entre a ruptura e a continuidade com a lei 4.024/61, os estabelecimentos de ensino passam a ser responsáveis pelo número de aulas semanais e a construir grades curriculares com um núcleo comum, global, com as peculiaridades locais, sempre visando a qualificação/formação para o trabalho desde a 5ª série. Suspendeu-se também o exame de admissão que dificultava a progressão escolar (VIDAL & FARIA FILHO, 2007), mesmo sem condições físicas e prédios escolares para atender um número maior de alunos já que houve uma ampliação do tempo de escolarização obrigatória. Certamente, como comentam os autores, há um aumento no corpo docente das escolas, apesar de pouca alteração do ponto de vista salarial.

A proposta de formar trabalhadores, em plena época de ditadura militar, fazia crescer um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior, assim “todos os cursos de 2º grau deveriam ter um caráter profissionalizante”. Esta visão tecnicista incentivou também mudanças na própria concepção das disciplinas escolares e na forma de organização: optou-se por quebrar a relação histórica entre ciências e humanidades para dar visibilidade a uma proposta que continha uma relação entre três grandes áreas de estudos que deveriam se inter-relacionar: **comunicação e expressão**, estudos sociais e ciências. Em relação à língua materna, o parecer afirma que:

esta deverá ser encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral (Brasil, 1971, p. 178). A comunicação oral é considerada o elo de integração principal entre a língua e os estudos sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também, ressalta que o ensino da língua portuguesa não deverá prescindir do seu sentido de “expressão da Cultura Brasileira”, não esquecendo das raízes que deram origem à literatura brasileira (ZOTTI, 2004, p.177).

Neste sentido, definem-se em 1971 as matérias obrigatórias, mas não há instruções metodológicas determinadas para cada disciplina, uma vez que cabe aos professores e diretores da escola a construção dos programas para cada série (desde 1962, parecer n. 77, aprovado em 15/06), com um movimento de descentralização para elaboração de propostas pelos próprios estados e municípios. Ou seja, a flexibilidade e a aposta na variedade de currículos parecem ser características da lei, mesmo que gerem, em um período de vigilância, um conjunto de incoerências e contradições. Pela

americanos, impedissem a proliferação da doutrina comunista (cf. BOMÉNY, 1984). “Ganhava-se todo o lado. Acelerava-se a produção de livros, a diversificação de livros e criava-se toda uma estratégia de atuação junto às Secretarias de Educação para que tais e quais livros entrassem na lista de recomendações para futura seleção do MEC” (p. 55). Em 1971, após vários escândalos, o pessoal, o acervo e outros recursos financeiros da COLTED foram transferidos para o INL.

proposta, o ensino do vernáculo assume um caráter instrumental, pois deve auxiliar ao desenvolvimento de uma integração vertical com outras áreas de estudo e disciplinas. Os meios de comunicação em massa, por exemplo, eram legitimados para fazer um trabalho com as mais diversas questões. Podemos citar aqui, por exemplo, a sugestão para o uso de veículos de difusão cultural (rádio, televisão, cinema, teatro, jornais e revistas) para a formação cívica na disciplina de Educação Moral e Cívica. Como diz a própria lei: os estabelecimentos de ensino deverão aproveitar-se dos meios de comunicação para atingir grandes massas estudantis (cf. ZOTTI, 2004, p. 155).

Vários autores defendem também que é graças a essa lei que o ensino de português começa a diversificar seu *corpus textual* para além do literário. No entanto, ainda são necessárias pesquisas que estudem com mais detalhes os perfis didáticos das obras e das aulas dos anos 70 e anos 80, pois nos parece que a leitura do texto literário forma a base do ensino de português até o início dos anos 90. As análises, realizadas por Lauria (2004), Soares (2001), Batista (2004b) e Zilberman (1996) de livros da década de 1970 e 1980, demonstram o predomínio da leitura de textos literários com a função de fortalecer a “expressão da cultura brasileira”. Por outro lado, Bezerra (2001) comenta que o livro *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Soares (1973), já apresentava “textos não literários”, especialmente histórias em quadrinhos, apesar de os textos literários em prosa e verso predominarem nas atividades de leitura. Em outro artigo, a autora afirma que os livros didáticos modificam suas escolhas textuais nos anos 70, “introduzindo histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários e, depois, notícias jornalísticas, para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos lingüísticos e gráficos)” (Bezerra, 2002, p. 44). Enfim, textos de outras esferas começaram a conviver nos LDP, especialmente das esferas jornalística, publicitária e artística (com destaque para as artes gráficas e visuais) disputando espaço com o texto literário contemporâneo e com a própria literatura infanto-juvenil⁵¹.

Alguns pesquisadores afirmam que a mudança de uma *leitura intensiva* para uma *leitura extensiva* (CHARTIER & HÉBRARD, 1995) deve-se ao fato de que a língua(gem) passou a ser compreendida como uma forma de comunicação e não mais apenas de expressão estética. Soares (2002) mostra que o que estava em jogo era a concepção de que o aluno deveria emitir e receber mensagens verbais e não verbais, minimizando o enfoque do ensino no saber sobre a língua. Se a ênfase é no processo de comunicação e expressão, valoriza-se a comunicação oral em seus usos mais cotidianos e a leitura como interpretação dos textos verbais e não-verbais, diversificando certamente os textos que podem circular na esfera escolar.

Do ponto de vista da produção, edição e distribuição dos livros didáticos para a escola pública, vale lembrar o fato de que o INL (Instituto Nacional do Livro), na gestão de Jarbas Passarinho, assume a

⁵¹ De fato, ainda faltam pesquisas que nos ajudem a compreender melhor a entrada nos materiais didáticos dos anos 70 e 80 dos gêneros que circulavam na comunicação de massa e na mídia impressa.

responsabilidade de co-edição de obras didáticas, fazendo crescer consideravelmente o mercado de livro didáticos no Brasil. Höffling (2000, p. 163) informa que os anos 70 são marcados justamente pela criação do *Programa do Livro Didático* (PLID) que objetivava distribuir livros para diferentes níveis de ensino: ensino fundamental, médio, superior e supletivo. Este período foi marcado fortemente pela co-edição⁵², em que o Estado assume o papel de financiador da indústria dos livros para algumas escolas e bibliotecas públicas, uma vez que as verbas eram insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental, por exemplo. Na interpretação de Freitag et al. (1989, p. 19), a política pública para o livro didático brasileiro começa a se caracterizar, diferentemente de outros países, como uma política para as “crianças carentes de recursos”, ou seja, é uma política pública de caráter assistencialista e compensatória para as crianças de baixa renda dos estados mais carentes, especialmente das quatro primeiras séries do 1º grau.

Uma das críticas que interessa a nossa pesquisa, especificamente deste processo, é que é pouca ou rara a participação do professor nos processos de avaliação e seleção dos livros didáticos. No estado de São Paulo, por exemplo, as editoras enviavam os livros para o **FLE** – Fundação para o Livro Escolar -, órgão responsável pela política estadual do livro didático, que, em parceria com a CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – realizava uma avaliação estadual e listava os livros “aprovados”, os “aprovados com restrições” e os “não aprovados” (OLIVEIRA et al., 1984, p.92). Neste caso, os livros aprovados eram selecionados para serem distribuídos pelo PLID. Os autores comentam que o professor “se vê limitado na sua capacidade de escolha, quer pela autoridade dos que lhe impõem de cima o livro, através das várias instâncias que compõem a estrutura do sistema de ensino, quer pelo poder de *marketing* das editoras” (p.93).

Em uma pesquisa realizada em sete estados brasileiros, no total de mais de 100 escolas, percebeu-se que apenas 2% dos professores afirmavam ter participação no processo de seleção dos títulos e a grande maioria não tinha conhecimento prévio sobre os livros (cf. Oliveira et al., 1984). Por esse motivo, alguns professores nem adotam ou distribuem os livros, uma vez que não concordam com os conteúdos, com o perfil teórico-metodológico, com a má qualidade do papel, etc. Como não havia uma política de divulgação do PLID por parte dos estados, as editoras assumem um papel central na divulgação de suas obras, iniciando um processo de exposição intenso nas escolas, fabricando catálogos de suas obras, panfletos de propagandas e construindo as chamadas “casas dos professores”. Neste sentido, a escolha dos livros didáticos passa cada vez mais pela própria mediação das editoras que enviam os livros para as escolas e promovem cursos e palestras para a divulgação do material didático (cf. Bunzen, 2005).

⁵² O sistema de co-edição com a participação direta do Estado aumenta consideravelmente a tiragem dos livros, pois há uma redução nos custos de edição. “O argumento fundamental para justificar essa forma de participação estatal é o barateamento do preço do livro, garantido pelas tiragens elevadas. Por outro lado, a co-edição representa na prática da produção editorial a entrada de recursos (capital de giro) para o funcionamento das empresas” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 85).

1.4.2 “Crise” no ensino de português: interlocuções com a academia

A transição dos anos 70 para os anos 80 foi marcada certamente por um conjunto de denúncias contra o ensino de português das escolas públicas brasileiras. Se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever e os alunos de ensino médio não se expressavam corretamente (sic), o ensino de língua materna encontrava-se em crise (cf. ROCCO, 1981; FARACO, 1984). Ao lado da “crise da leitura e da escrita” e da “luta” por uma maior democratização⁵³, emerge fortemente no Brasil o “discurso da mudança” (cf. PIETRI, 2003) que constrói discursivamente o chamado “ensino tradicional de português” (cf. ANGELO, 2005). Entre os vários acusados pelo “caos” no ensino de língua materna na escola, segundo recente estudo de Pietri (2003), estava a própria *Linguística: uma ciência nova*, implantada no currículo dos cursos de Letras em 1963-64.

Mary Kato (1983), ao comentar sobre a relevância pedagógica da Linguística no Brasil, afirmava que: “muitas aberrações podem ter sido cometidas” em nome da Linguística por parte de professores e autores de livros didáticos. Por outro lado, ressalva também que faltava uma “literatura intermediária de ligação entre as pesquisas lingüísticas e os materiais pedagógicos” (p. 53), acreditando que “a lingüística fornece os dados necessários para o professor fazer seu planejamento pedagógico” (p. 59). Na falta de textos de divulgação, os documentos oficiais estaduais que normatizam o que deve ser ensinado – como os do estado de São Paulo – apropriam-se dos novos modelos teóricos na tentativa de orientar a organização da prática docente. Enquanto isso, os linguistas investiam em pesquisas sobre a escolarização, procurando, inclusive, os “verdadeiros” culpados pelas falhas no sistema escolar...

Tal posicionamento explica parcialmente⁵⁴ a mudança que aconteceu no final do século XX: a ciência moderna produzida no Brasil sobre o ensino de língua materna ocupa um lugar de destaque, paralelamente ao discurso oficial dos estados e da federação, passando a construir, via textos acadêmicos-oficiais, palestras, debates, oficinas, cursos de formação em serviço, etc. parte do currículo prescrito para o ensino de português. Ampliaram-se consideravelmente as pesquisas⁵⁵ sobre o ensino – desde a alfabetização até as redações dos vestibulandos – com um impacto inicial nas propostas curriculares estaduais dos anos 70 e 80 (cf. FIAD, 1994; GERALDI, SILVA & FIAD, 1996; MARINHO, 1998; ALBUQUERQUE, 2006). A relação entre as práticas de ensino e as pesquisas, como mostra a

⁵³ No final dos anos 70 e inícios dos anos 80, segundo Vidal & Faria Filho (2007, p.19), as palavras de ordem eram “cidadania” e “escola de qualidade”. A primeira, relacionada à democratização da educação formal, voltava-se para uma luta da cidadania enquanto um direito e um dever que deveria ser ensinado na escola. A segunda, conforme os autores, destaca a luta por uma escola menos autoritária que cultivava em suas práticas a desigualdade. Por isso, Soares (1986), em uma pertinente discussão sobre linguagem e escola, afirma que a escola não é *para* o povo, mas *contra* o povo. Em suma: “os anos de 1980 resgataram de toda a história aquelas idéias e práticas que buscavam fazer da escola uma instituição em sintonia com os interesses da maioria da população”. (VIDAL & FARIA FILHO, 2007, p. 20).

⁵⁴ Para uma leitura mais detalhada da questão, sugerimos os trabalhos de Pietri (2003) e Angelo (2005).

⁵⁵ Apesar do nosso enfoque aqui se voltar para a Linguística, sabemos que outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, Sociologia, História e Pedagogia, também lançaram seus olhares para a leitura e a escrita neste período, mas o enfoque muitas vezes é para o ensino das séries iniciais.

citação de Kato, fortalece o ideal de que o modelo a ser priorizado pela Linguística é aquele que acredita que apenas “a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 16).

Os textos de divulgação, pesquisas sobre o ensino e a criação de propostas curriculares estaduais, entre os anos 70 e 80, mostram que coube aos pesquisadores universitários proporem uma reflexão crítica das práticas escolares descritas anteriormente. Esses textos-documentos – como os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau do estado de São Paulo* (1975) ou a coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldini (1984), fazem parte de um conjunto mais amplo de projetos voltados para a reformulação do ensino de língua materna. Congressos – como o COLE, criado em 1982, fóruns de discussão e revistas voltadas para o professor são outros exemplos de ações que (in)diretamente mostram o diálogo entre políticas públicas e científicas para a formação de professores e (re)construção de propostas curriculares⁵⁶.

De fato, as pesquisas sobre a língua(gem) chegam, cada vez mais, ao campo de ensino de língua materna, fazendo com que os textos acadêmicos, ao lado das leis, diretrizes e dos livros didáticos, constituam uma parte da própria história da disciplina escolar. Talvez, por esse motivo, corre-se o risco, como bem alerta Angelo (2005), de a história da disciplina escolar nos 80 e 90 se confundir com o que os linguistas escreveram sobre ela, distanciando-se do cotidiano das salas de aula. Sobre tal questão, vale a pena aqui retomar dois aspectos.

O primeiro aspecto, estudado detalhadamente pela autora, mostra que se construiu discursivamente o chamado “ensino tradicional de português” que é justamente aquele que se distancia das propostas divulgadas pela ciência, legitimadas pelo discurso oficial que normatiza o que *deve ser* ensinado. A voz oficial-acadêmica, partindo do modelo de intervenção social referido anteriormente, construiu uma representação para aquilo que “não deve ser ensinado ou realizado” na disciplina de Português através de um movimento duplo: (i) mostrar os problemas do ensino de um ponto de vista teórico e metodológico; (ii) enfatizar outros caminhos que deveriam ser trilhados pelos professores em serviço ou em formação. Tal modelo, presente ainda nos cursos de Letras e de formação de professores em serviço, acredita que o professor se apropria “da teoria e das prescrições oficiais de forma a aplicá-las diretamente como os pesquisadores/especialistas a pensaram” (ALBUQUERQUE, 2006, p.16).

O segundo aspecto que ressaltado é a importância de percebermos que essas críticas subestimam as práticas escolares mais comuns nas escolas até os dias atuais, causando talvez um efeito de distanciamento cada vez maior entre a **prescrição** e o **currículo do/no cotidiano**. Acreditamos que tal distanciamento não seja apenas devido ao “impacto duradouro da história e da tradição” (ROJO, 2008b, p. 99), mas também é fruto das formas autoritárias que geralmente escolhemos para dialogar com os

⁵⁶ Nos últimos anos, assistimos a expansão desse processo pelas mídias analógicas e digitais: canais de televisão específicos voltados para a formação do professor em serviço – *TV Escola* ou *Futura*, sites, blogs e comunidades no *Orkut* mostram outras formas de divulgação do conhecimento científico e sua relação com a prática pedagógica.

docentes⁵⁷. A partir do início dos anos 80, por exemplo, tornou-se bastante comum textos acadêmicos que destacam a incapacidade da instituição escolar de formar leitores e escritores competentes, uma vez que sua atenção volta-se em práticas de decodificação de textos literários e para aulas de gramática.

Os modelos teóricos e de ensino-aprendizagem, as práticas de leitura literária, a seleção textual, as redações escolares, a concepção de língua/de texto e de avaliação, a seleção dos objetos de ensino em detrimento de outros que fazem parte da cultura escolar são justamente os elementos que foram “denunciados” pelos linguistas com uma preocupação muito mais teórica, do que didática ou pedagógica. Nesse sentido, objetivava-se certamente uma mudança nos objetivos, nos pressupostos teóricos subjacentes, nas crenças e valores dos professores sobre a língua(gem), além da reformulação de um conjunto de estratégias para uma atuação diferente do docente em sala de aula. A correção lingüística, a prática de leitura escolar, práticas de produção de texto e a gramática escolar acabam sendo os grandes alvos de interesses do chamado “discurso da mudança”.

A disciplina “Português” que é representada pelo discurso da mudança aposta em uma identidade escolar voltada para determinados *procedimentos* (leitura, produção, análise lingüística), mais do que em *conteúdos específicos* (cf. ROJO & CORDEIRO, 2004; ROJO, 2008b). Vários documentos oficiais, como mostram as análises de Geraldi, Silva & Fiad (1996), respondem aos questionamentos da academia priorizando no discurso oficial uma concepção sócio-interacionista de língua(gem), atrelada a um noção do texto como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística. Além disso, a discussão do (não) ensino da gramática e do tratamento da variação lingüística fecha o círculo de propostas de mudança em contraposição sempre a algo chamado de “ensino tradicional”.

As sete pragas descritas por Faraco (1984) para o ensino de português encontram-se justamente relacionadas: a escolarização dos textos, as redações, ao estudo da teoria gramatical, a organização/planejamento dos programas da disciplina que estudam “coisas inúteis”, as estratégias didáticas inadequadas, etc. Esses textos-documentos partem normalmente do argumento de que: “falta cientificidade na base do ensino de língua, que tem como alicerce a gramática normativa tradicional, um saber não científico – o ensino de atividades metalingüísticas que se torna um fim em si mesmo, deixando de lado o ensino propriamente da língua, a presença de um modelo de língua distanciado da realidade do aluno calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás” (ANGELO, 2005, p. 113).

A oitava praga, não mencionada por Faraco (1984), parece ter sido os livros didáticos de português que, por falta de uma política pública de avaliação oficial mais intensa – como ocorre nos dias atuais –, dialogavam pouco com os pressupostos e concepções da Linguística, apesar de iniciarem um

⁵⁷ Por exemplo: os textos de divulgação científica, cursos de formação continuada e palestras para professores, muitas vezes, aproximam-se mais dos gêneros acadêmicos do que das práticas e dos saberes docentes e escolares. Os especialistas universitários almejam transformar o desempenho do professor “em função da aprendizagem do saber acadêmico” (SiGNORINI, 2000, p. 249), mas parece-nos ainda necessário uma reflexão mais crítica sobre as formas de interação em textos escritos e nos próprios cursos de formação continuada (cf. VIANNA, 2009; VALSECHI, 2009).

processo lento de apropriação dos conceitos lingüísticos. O LDP foi de fato compreendido como o grande vilão, uma vez que apresentava conteúdos e metodologias de ensino, compreendidos como tradicionais/conservadores pela ciência moderna, e, quase não abria espaço enunciativo para divulgar ideias dos vários campos da linguística (cf. PIETRI, 2003). Como bem resume Rangel (2001, p. 8): “pensando em assim combater o bom combate, fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais”. Ao lado da gramática e do ensino “tradicional” e da má formação do professor, em uma época de desvalorização do trabalho docente, o LDP foi visto como um “agente promotor da deseducação” que funciona para os professores “coxos por formação e mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério” (SILVA, 1998, p.57) como uma “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair” (op.cit. p. 43).

Desta forma, o LDP, compreendido como maior representante do ensino tradicional, foi combatido por alguns estudos lingüísticos dos anos 80 e 90. A crítica ao livro didático acabou sendo – como revelam as análises de Pietri (2003) – uma crítica a própria instituição escolar e suas práticas de disciplinarização. Ao mesmo tempo, cria-se a representação de que o bom profissional é aquele que não precisa mais utilizar o livro didático. No texto de Geraldi (1984, p. 73), após a apresentação de algumas atividades de leitura e produção de texto para o professor de língua materna, encontra-se o seguinte comentário: “gostaria de ressaltar que estamos, até aqui, com um roteiro e algumas sugestões de trabalho em classe, ocupando três horas-aula da semana e até o presente momento não precisamos utilizar o livro didático”. O discurso contra o livro didático, sabemos, é bastante forte e ecoa em vários textos das ciências da linguagem e da educação até os dias atuais. Se houve uma mudança de apreciação, como mostraremos mais adiante, isso se deve também ao fato de que o LDP tem se aproximado cada vez mais das prescrições feitas no cenário acadêmico e oficial sobre o ensino de língua materna.

“Eu sei que todos os lingüistas sempre disseram que **isso** era péssimo. Mas eu usava, sim, conscientemente” é um depoimento representativo, de uma das entrevistadas de Angelo (2005), da conjuntura dos professores dos anos 70/80. A referência ao uso do livro didático em sala de aula – “**isso** era péssimo” – como algo negativo e/ou perverso marcou o discurso acadêmico que, como base nos conhecimentos da Linguística, formava os professores de língua na perspectiva do não-uso desses materiais⁵⁸ e/ou do exame crítico dos “recursos didáticos que a indústria editorial proporciona” (ILARI, 1997, p. 10).

O final dos anos 80 encontra-se então marcado pela crítica acadêmica às propostas dos livros didáticos de língua materna, pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de português e pelas discussões impulsionadas pelo Decreto Presidencial nº 91372 de 1986 que: (i)

⁵⁸ O texto da professora Inah Nascimento “Ensinando sem o livro didático: experiência com ensino de língua portuguesa na 5ª série”, publicado em 1988, na revista *Leitura: teoria & prática*, parece-me representativo desse momento histórico em que o professor precisava alterar suas práticas escolares de leitura, produção de texto e gramática, sem o uso do livro didático.

estabelece Diretrizes que promovem o *Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua (cf. FIAD, 1994); (ii) recupera a denominação “Português” e não mais “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. Aumenta-se também, parece-nos, a flexibilidade do currículo e dos objetos de ensino, uma vez que, na luta contra o LDP, está a ideia persistente de que cabe ao professor fazer a opção pelas atividades didáticas e pela organização/seleção dos objetos de ensino conforme seu projeto didático autoral de aula. Segundo a Proposta Curricular da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo – de 1986, por exemplo, cabe ao professor a sequência e o detalhamento dos conteúdos por série. As próprias diretrizes de 1886, conforme Fregonezzi (1999), destacam que “não há mais uma fixação e seqüenciação de programas em nível nacional e que hoje o que se faz é a fixação e seqüenciação de objetivos para cada área. Com base nesses objetivos é que se fixam os conteúdos” (p. 19).

Essa possível flexibilidade acaba reforçando a ideia de que a escolha dos objetos de ensino não seria do professor nem dos programas oficiais, mas sim dos autores-editores de livros didáticos. Ou seja, abre-se espaço nas políticas públicas para que o livro ocupe um papel de seleção desses conteúdos. Para Batista (2003, p.28), o livro didático exerce neste período uma forte relação com o trabalho pedagógico, pois “determina sua finalidade”, “define o currículo”, “cristaliza abordagens metodológicas e quadros conceituais”, “organiza o cotidiano da sala de aula”. Explica-se, desta forma, a possível frequência dos livros didáticos nas aulas de português nas décadas de 80 e 90, apesar de poucos estudos sobre o uso do livro didático neste período e das formas de apropriação das propostas pelos professores (cf. KLEIMAN, 1992a; BATISTA, 1997; CORACINI, 1998).

Em direção contrária ao discurso acadêmico que se mostrava *contra* o livro didático, as políticas públicas procuram cada vez mais ampliar a distribuição dos livros para os alunos do 1º grau (1º a 8ª série) das escolas públicas, com destaque para os livros de *Comunicação e Expressão* e *Matemática*. Neste sentido, vale frisar que os últimos anos da década de 1980 são marcados pelo fim do sistema de co-edição pelo Estado das obras didáticas, e pela proposta de que os professores devem participar da escolha do livro didático. Neste sentido, por meio do Decreto-Lei nº 91.542 de 1985, o PLID transformou-se no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Para Batista (2003, p. 66), uma das mudanças mais importantes seria garantir a “indicação do livro didático pelos professores⁵⁹”. O Estado assume também os gastos com o programa, pois os recursos para compra e distribuição dos livros será do governo federal. No início, o PNLD volta-se mais para **aquisição e distribuição** por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), fundada em 1983 e extinta em 1997. Neste caso, a **avaliação** da qualidade dos livros e da adequação da proposta pedagógica para as escolas públicas não era central

⁵⁹ Outra questão que merece atenção é que os livros didáticos começaram a ser **reutilizáveis**, ou seja, os livros “descartáveis” ou “consumíveis” não circularão nas escolas públicas, com exceção para as séries iniciais de alfabetização.

na política pública. Por meio da compra dos livros, o Estado, no final dos anos 80 e nos anos 90, tornou-se cada vez mais parceiro do setor privado na compra de milhões de livros didáticos de um número, infelizmente, reduzido de editoras. Em 1994, por exemplo, “cerca de 90% do total de recursos públicos da FAE para compra e distribuição de livros didáticos foi alocado para um grupo que não atinge 20% do total de editoras inscritas no programa” (HÖFLING, 2000, p.166). Apenas nos anos 90 é que iremos encontrar uma preocupação maior com a qualidade do livro escolar através do estabelecimento de critérios gerais e específicos para cada área do conhecimento⁶⁰, causando um impacto no processo de edição dos livros didáticos brasileiros.

1.4.3 O PNLD e os PCN: parâmetros para construção dos “novos” livros didáticos

Finalizaremos este primeiro capítulo com uma breve discussão sobre o “impacto” das políticas públicas federais mais recentes sobre o livro didático e o ensino de língua materna, pois elas são essenciais para compreensão dos dados que serão aqui analisados, a saber: a reformulação do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)⁶¹. Ambas são políticas de governo dos anos 90, especialmente da gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que procuram dar continuidade a três processos inter-relacionados: (i) **avaliação e distribuição** do livro didático, no âmbito de uma política pública e lingüística de incentivo à leitura; (ii) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica. Neste sentido, se assumimos que o *discurso escrito*, como comenta Bakhtin/Volochinov (1988, p.123), é parte de uma discussão ideológica, respondendo, refutando, confirmando e antecipando as respostas, etc., podemos compreender que os livros didáticos, produzidos no início do século XXI, replicam as sugestões dos documentos oficiais e as orientações teórico-metodológicas e editoriais da avaliação oficial dos livros didáticos.

Como as primeiras edições do programa (PNLD-1997 e 1998) foram dedicadas ao primeiro segmento do ensino fundamental, destacamos o fato de que o PNLD-1999 inaugura a aquisição e a distribuição de livros para as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática e **Português** para o segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Neste período, chegava também aos

⁶⁰ Segundo Batista (2003), esse processo de construção de uma nova política para o livro didático inicia-se no ano de 1993. De um lado, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) assumia como uma das diretrizes “capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro” (p.28). Além disso, segundo o autor, o MEC forma uma comissão de especialistas para “avaliar a qualidade dos livros e estabelecer critérios para a avaliação” (p.29).

⁶¹ Como não é objetivo do capítulo fazer uma descrição detalhada e crítica do PNLD ou dos PCN, especialmente para a área de língua materna, indicamos a leitura de Batista (2003), Batista, Rojo e Zúñiga (2005), Rojo (2000, 2003), Gomes-Santos (2004), Silva (1999) e Soares (1997), entre outros.

professores e aos cursos de graduação em Letras o debate instalado sobre os PCN de Língua Portuguesa (doravante só PCN) que vem, juntamente com o PNLD, atender a ações variadas da Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional (LDB-96). Entendemos, então, os PCN (1998) como um documento oficial em que se procurou “sintetizar” as discussões (algumas consensuais outras nem tanto) sobre o ensino de língua materna ocorridas, entre os anos 70 e 90, tanto na esfera acadêmica quanto nas propostas curriculares estaduais.

Nas palavras de Rangel (2001, p.13): “o que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que convencionou chamar de ‘ensino tradicional’”. Nesse discurso, os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais. Na mesma direção, o PNLD assume um caráter de “combate” as “pragas do ensino de português”, entendido por alguns como uma política de “educação lingüística”, distanciando-se, em certo sentido, dos critérios dos professores para escolha de um “bom livro didático” e aproximando cada vez mais do que é legitimado pela ciência como “ideal” para o ensino de língua materna.

Para Rojo (2000, p. 34), “na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdos (objetos) de ensino”. Desta forma, os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino (cf. BUNZEN, 2009). No entanto, tal afirmação não implica assumir que não há conflito ou divergências entre as concepções de ensino de língua propostas pelos PCN (1998) e os critérios do PNLD, que foram se alterando ao longo dos últimos dez anos⁶². Nas primeiras edições do programa, por exemplo, é possível notar um maior distanciamento do discurso oficial do PCN e uma maior aproximação com os critérios elaborados por uma equipe de avaliadores que, em 1996 via ALB (Associação de Leitura do Brasil) e FAE/MEC (Função de Assistência ao Estudante), elaboraram critérios gerais e específicos de análise, a saber: *Leitura, Oralidade, Produção de Texto, Conhecimentos Linguísticos, Proposta Metodológica* (cf. ABAURRE et al., 1998). Em outras edições, os critérios do PNLD aproximam-se mais dos referenciais teóricos e dos termos técnicos utilizados nos PCN (1998). No entanto, de uma maneira ou de outra, O PNLD, ao estabelecer critérios para avaliação dos LDP, traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao

⁶² Parece-nos que ainda está para se fazer uma pesquisa comparativa entre as propostas dos PCN (seja de Ensino Fundamental I, II ou médio) e as mudanças ocorridas pelo PNLD nas sucessivas edições.

tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, assim, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua materna⁶³.

Batista & Costa Val (2004, p.18) comentam justamente que a avaliação oficial dos livros didáticos atua também no controle do currículo prescrito em determinados aspectos: (i) “através da seleção dos conteúdos”; (ii) “por meio dos critérios de natureza conceitual e política”; (iii) “por meio dos critérios de natureza metodológica”. Além disso, os autores comentam que esse processo envolve também uma legitimação do conhecimento sobre a língua(gem) não só do ponto de vista político, mas “técnico” (diria, científico). Por esta razão, “a avaliação precisa contar com um corpo de especialistas dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas de amparar tecnicamente a avaliação, como também de, amparando-a, legitimá-la” (p.18). Nesta lógica da política pública, os órgãos externos à escola e à sala de aula ainda continuam apontando, através das indicações do *Guia Nacional do Livro Didático*, que livros podem ser usados. Assim, o papel de *analista* e de *avaliador* não se encontra na figura do professor, uma vez que, sob sua responsabilidade, recaí muito mais o processo de *escolha*⁶⁴ e de *uso*. Infelizmente, nem as próprias *resenhas dos livros aprovados*, publicadas nas diversas edições do PNLD, dirigem-se ao professor como interlocutor do texto e responsável pela escolha dos livros didáticos⁶⁵. Por isso, achamos pertinente o questionamento de Batista & Costa Val (2004) sobre qual grupo de agentes participa de fato deste currículo prescrito: o Estado e os especialistas ou os professores e educadores?

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de **usos** da língua(gem) e de **reflexão** sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no **texto** como *unidade de ensino* e nos **gêneros** como *objetos de ensino*. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o texto como unidade de ensino e/ou a diversidade textual e lingüística como destaque para o ensino da língua materna. Por outro lado, outras discussões começam a ser

⁶³ O Edital, a Ficha de Avaliação da área de Língua Portuguesa e o Guia Nacional do Livro Didático (especialmente o texto introdutório e as resenhas) são documentos públicos em que encontramos explicitamente os critérios adotados para avaliação, assim como uma representação do que seria um LDP de qualidade e produtivo, na visão das comissões avaliativas, para o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, a cada nova edição do PNLD, a Ficha de Avaliação e os critérios sofrem modificações através de discussões e embates entre os diversos agentes envolvidos na avaliação (Comissão Técnica, Coordenadores Gerais e Regionais, Avaliadores, Revisores, etc.), mostrando uma maior complexidade na construção desse currículo prescrito.

⁶⁴ Não negamos aqui o fato de o processo de escolha também envolver uma segunda avaliação por parte dos professores e de que alguns avaliadores já exerceram a função de professor em sua trajetória profissional. No entanto, defendemos ser necessária uma participação mais ativa dos professores na avaliação oficial, ou seja, na elaboração dos critérios, na percepção de questões específicas das realidades locais e da própria apreciação valorativa dos eixos e objetos de ensino.

⁶⁵ Devido às condições de produção da resenha no âmbito do PNLD, podemos dizer que são vários os interlocutores: à comunidade educacional (professores, diretores, coordenadores, pais, alunos, etc.); à comunidade acadêmica (pesquisadores, alunos em formação inicial, etc.), à comunidade editorial (autores, editores), à mídia, etc. Neste sentido, as resenhas devem constituir-se num discurso, conforme orientação do PNLD-2005, “a um só tempo, informativo-técnico, didático-pedagógico, de divulgação e argumentativo”. Por outro lado, nas últimas três edições (PNLD-2010/ PNLD-2008 e PNLD-2007) observam-se traços de didaticidade (boxes, explicações, exemplificações) e outras tentativas de maior aproximação com a comunidade educacional.

intensificadas através das propostas oficiais, tais como o ensino de gêneros orais e escritos organizados por projetos ou por seqüências didáticas. De forma geral, Rojo (2000, p.35) sintetiza bem a característica geral da proposta curricular dos PCN que se apresenta, a nosso ver, como base também para o PNLD:

as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise lingüística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem.

Se os PCN trazem parâmetros para construção dos “conteúdos mínimos” e para “formação básica comum”, a avaliação do livro didático realizada pelo PNLD precisa, então, garantir que os projetos didáticos contribuam efetivamente com os objetivos definidos em documentos como os parâmetros e referenciais curriculares. Em relação ao ensino de língua materna para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, observa-se uma aposta em um ensino voltado para o ensino de práticas sociais e atividades de linguagem específicas: escuta, leitura, produção e análise de textos orais e escritos. Por essa razão, os conteúdos nos PCN encontram-se distribuídos em dois grandes eixos: “Eixo do Uso” e “Eixo da Reflexão”. Ao apostar no uso da língua(gem), o documento defende um ensino de língua materna que envolva “a historicidade da linguagem e da língua”, “a constituição do contexto de produção”, as “implicações do contexto de produção na organização dos discursos e no processo de significação”, etc. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem instaurada pelos PCN (1998), o objeto de ensino passa a ser o **gênero**, não mais os textos, as frases ou as palavras. Além disso, os PCN de LP, segundo determinados critérios de circulação social pública e de menor domínio dos alunos, elegem quatro agrupamentos para um trabalho com crianças e jovens, a saber: literários, de imprensa, publicitário e de divulgação científica. Ao avaliar positivamente a escolha dos PCN, Rojo (2002, p.39) aponta para o fato de que:

Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou tipos de textos, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula.

O PNLD procura justamente destacar e aprovar as obras que, de certa maneira, procuram instaurar um “outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula”. Várias obras para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental têm sido, ao longo dos últimos dez anos, avaliadas tanto do ponto de vista teórico-metodológico, conceitual e editorial, com destaque para as inter-relações das atividades de leitura, de produção de texto, de oralidade e de conhecimentos lingüísticos. Em certo sentido, os livros didáticos procuram didatizar e reapresentar, em forma de unidades/lições/projetos, os objetos de ensino para o ensino de língua materna em uma determinada seqüência e complexidade do

objeto. Mas, quais desses eixos e gêneros reapresentados nos livros didáticos têm sido priorizados pelos professores em suas práticas cotidianas? Que outros são acrescentados?

Os critérios de avaliação e os descritores de avaliação das sucessivas edições do PNLD mostram implicitamente, por exemplo, a visão dos avaliadores do Ministério do que seriam as concepções e práticas escolares que possibilitam um trabalho mais adequado com a língua materna na escola. Por exemplo, no PNLD-2005, avalia-se como positivo o fato de a coletânea de textos ser variada e representativa de diferentes práticas de leitura na escola e fora dela. Por isso, defende-se a diversidade de gêneros e sequências textuais, registros, estilos e variedades, com destaque para os textos literários. Mas, como os professores e alunos de uma escola específica usam os livros didáticos avaliados e aprovados pelo PNLD? Essas são algumas das questões que discutiremos nos próximos capítulos com o objetivo de perceber as diferentes formas de reapresentação dos objetos de ensino de língua portuguesa tanto no livro didático adotado que dialoga fortemente com as prescrições do PNLD e dos PCN quanto dos professores e alunos que tecem e rasgam currículos nas interações que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Capítulo 2

Escolha e projeto didático autoral de *Linguagens no século XXI*

Neste segundo capítulo, faremos uma análise do LDP que foi escolhido para ser utilizado por um período de três anos (2005-2007) pelas professoras da escola estadual (EEJG), com destaque para a construção do projeto didático autoral dos volumes de 5ª e 6ª séries. Em um primeiro momento, discutiremos brevemente a escolha do LDP e, em um segundo momento, a análise do projeto didático autoral da coleção *Linguagens no século XXI*.

2.1 Uma escolha descentralizada: o PNLD no Estado de São Paulo

De maneira geral, podemos afirmar que o PNLD é executado de duas formas: **centralizada** ou **descentralizada**. Na primeira forma, as ações que compõem o processo de aquisição e distribuição dos livros às escolas públicas brasileiras são desenvolvidas diretamente pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Na segunda forma, o FNDE repassa recursos financeiros às Secretarias de Educação (estaduais ou municipais), que passam a ser responsáveis pelo processo de aquisição e distribuição dos livros⁶⁶. Segundo Batista (2003), São Paulo foi um dos poucos estados brasileiros que aderiu à proposta de descentralização do planejamento e da execução do PNLD, uma vez que tal medida implica uma participação financeira do Estado e uma negociação direta com as editoras. De 1995 até 2007, o estado de São Paulo realizou o processo de escolha com características específicas e de maneira descentralizada⁶⁷. Em 2004, por exemplo, as escolas públicas paulistas podiam solicitar, para o uso em 2005, uma diversidade de impressos escolares, entre eles os livros didáticos. Esse procedimento, característico de um estado brasileiro, possibilitava que as escolas indicassem duas opções para compra ou não optassem pela adoção de livros didáticos.

A escolha da coleção em análise envolveu especificamente quatro docentes (Roberta, Helena, Ana e Laura) que foram solicitadas para indicar, no segundo semestre do ano letivo de 2004, **duas** opções de coleções de LDP, aprovadas pelo PNLD-2005⁶⁸. Sem contar com um dia ou um período

⁶⁶ Em 2003, por exemplo, o FNDE repassou para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo o valor de 74,8 milhões do Programa Nacional do Livro Didático.

⁶⁷ Desde 1995, para a *otimização* do PNLD, a descentralização de sua execução tem sido colocada como meta fundamental (cf. HÖFLING, 2000). No entanto, como o processo de compra descentralizada aumenta os custos, os estados precisam complementar com verbas estaduais. Segundo Cassiano (2004, p 37), “o total de investimento no PNLD/2002, de São Paulo, foi de 83,6 milhões, sendo que R\$ 82,7 milhões foram recursos provenientes do MEC e R\$ 0,9 milhões financiados pela SEE-SP”.

⁶⁸ As escolas públicas de Bragança Paulista preencheram um formulário eletrônico disponível no site da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo com os resultados da escolha de cada escola. Neste formulário, elas apresentavam a primeira e segunda opção das coleções e podiam indicar também outros tipos de impressos escolares.

específico para a escolha dos livros, as professoras utilizaram as breves reuniões de HTPC, o tempo do intervalo na sala dos professores e os intervalos de um curso de formação continuada (*Teia do Saber*) para decidir quais seriam as duas opções de livro didático para a disciplina de “Português”, a saber:

Quadro 2.1 – Opções das coleções a serem adotadas no PNLD-2005

Opção	Nome da coleção	Autores	Editadora	Breve histórico no PNLD
1º	<i>Linguagens no século XXI</i>	Heloisa Takasaki	IBEP	Inscrita pela 1ª vez no PNLD-2005, com a Menção RD ⁶⁹ ; aprovada no PNLD-2008.
2º	<i>ALET- Aprendendo a ler e escrever textos</i>	Kátia Sanches e Sebastião Abreu	Ediouro	Inscrita pela 1ª vez no PNLD-2005, com a Menção REC; não aparece na lista das coleções aprovadas no PNLD/2008.

Ao que tudo indica, não percebemos, em Bragança Paulista, uma escolha unificada em âmbito municipal, como é comum em alguns contextos brasileiros. O corpo docente de cada instituição decidiu escolher determinados impressos escolares, especialmente aqueles livros didáticos que foram enviados diretamente pelas editoras para as escolas ou para a Diretoria de Ensino (DE)⁷⁰. Talvez por essa forma de organização das escolhas, as professoras comentem que um dos critérios mais importantes para a adoção seria a indicação de coleções em curso de formação continuada e oficinas pedagógicas da DEBP (Diretoria de Ensino de Bragança Paulista). Em algumas de nossas conversas iniciais, as quatro docentes apontavam como critério para adoção⁷¹: (i) a presença de textos diversificados e atividades diferentes dos livros didáticos “tradicionais” ou “adotados nos anos anteriores”⁷².

Nesta direção, as professoras Ana e Helena comentavam da importância de a coleção *Linguagens no Século XXI* realizar “um trabalho interessante de leitura”, enquanto que Roberta argumentava que era uma “coleção difícil para os alunos da zona rural”, que frequentavam a escola no turno da manhã. A coleção ALET chamava atenção das docentes pelas temáticas e pela diversidade de

⁶⁹ Ao longo das edições do PNLD, foram utilizadas, em algumas edições do programa, “menções” ou “estrelas” para classificar os livros e/ou coleções em categorias valorativas: RD (recomendado com distinção), REC (recomendado) e RR (Recomendado com ressalvas). De forma geral, essas categorias valorativas apareceram no Guia Nacional do Livro Didático até o PNLD/2004, mantendo-se apenas no trabalho interno das equipes de avaliadores e para fins de pesquisa, como as realizadas pelo grupo *Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação* PROPERFIL, coordenado pela professora Roxane Rojo (cf. ROJO, 2007b).

⁷⁰ Em uma das visitas à DEBG, presenciamos uma grande sala que funciona para formação continuada dos professores e para arquivar os livros didáticos encaminhados pelas editoras para escolha. Naquela ocasião, encontramos duas funcionárias responsáveis pela distribuição dos LDs para as escolas e pela organização do acervo da sala.

⁷¹ Na escola investigada, encontramos duas professoras de Português que não participaram diretamente da escolha, pois não lecionavam nesta instituição no ano de 2004. Como destacou Rangel (2006, p. 03), “a escola tem uma rotatividade muito grande, então, professores que participaram da escolha, no segundo semestre seguinte ou no ano seguinte, já não estão mais nessa escola” Em 2006, por exemplo, duas das professoras que participaram da escolha pediram transferência para outras escolas do município, ou seja, foram trabalhar com materiais didáticos, não escolhidos por/para elas.

⁷² A coleção adotada entre os anos de 2002 – 2004 foi *Linguagem: criação e interação*, de Cássia de Souza e Márcia Cavéquia, Editora Saraiva. Nas aulas observadas no ano de 2005, notamos a presença dessa coleção em três aulas da professora Helena (6ª série), demonstrando o fato de que, em alguns casos, a vida útil dos livros não é de apenas três anos como defende a política pública do PNLD.

atividades lúdicas, inclusive como jogos, caça-palavras, etc. Percebemos, confirmando os resultados da pesquisa realizada por Batista (2003), que a diversidade textual e os tipos das atividades tiveram um papel decisivo na escolha do LDP para este grupo. O grande enfoque dado à leitura pelas quatro professoras já pode ser visto como um indício de que as atividades de produção de texto, de oralidade e de gramática não eram tão importantes para a avaliação das coleções. A escolha deu-se em relação aos LDP que foram enviados para a escola no período de divulgação das obras e os principais critérios didático-metodológicos utilizados foram: “boas atividades de leitura”, “textos e atividades diversificados”.

Seguindo tal raciocínio, é coerente também a preferência das professoras pela análise/consulta direta aos livros, pois há pouca descrição e/ou comentários sobre a natureza das atividades nas resenhas escritas pelos avaliadores e veiculadas no *Guia Nacional do Livro Didático*. Neste caso específico, presenciamos um tipo de escolha em que o principal instrumento de orientação proposto pelo Ministério da Educação - *Guia Nacional do Livro Didático* – não foi utilizado, nem mencionado pelas professoras e pelas coordenadoras da DEBG em nossas conversas. Como bem ressalta Batista (2003, p.38), “as resenhas do *Guia* e a classificação das obras pela avaliação ministerial não integram, para parte expressiva dos professores da amostra, o conjunto de instrumentos de apreciação e avaliação que organizam o processo de escolha dos manuais escolares⁷³”. A análise exposta em Costa Val et al. (2004), com base em uma pesquisa em 24 escolas públicas municipais e estaduais brasileiras, constatou também que 23 delas (96%) fizeram sua análise com a consulta aos próprios livros oferecidos pelas editoras e não pelo *Guia Nacional do Livro Didático*. Por esta ser uma pesquisa de caráter exploratório, nossos resultados revelam apenas algumas facetas e um conjunto de hipóteses a respeito desse processo complexo. Por esta razão, foi importante fazer um breve mapeamento dos LDP adotados nas 16 escolas públicas estaduais de ensino fundamental II no ano de 2005, para termos uma ideia geral das coleções adotadas no município⁷⁴.

No PNLD-2005, as escolas paulistas podiam solicitar: livros didáticos de Português, obras de ficção, obras de não-ficção⁷⁵, clássicos da literatura⁷⁶ ou obras de referência⁷⁷. No total, duas das 16 escolas estaduais não solicitaram livros didáticos de Português, mas obras de ficção para turmas de 7ª e

⁷³ O autor aponta também o fato de que os professores das escolas paulistas passaram a “utilizar” o *Guia Nacional* para o processo de escolha somente a partir do ano de 2000.

⁷⁴ Nossa visita à DEBG deve-se a uma tentativa de mapear os critérios de todas as escolas do município, mas tornou-se inviável devido à preparação, naquele momento, para a prova do SARESP-2005. Recorremos, então, no ano seguinte, às informações que estavam disponíveis no site <http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2005>.

⁷⁵ As obras de não-ficção são livros paradidáticos que abordam temas específicos: *Música e Tecnologia*, de Paulo Zuben, editora Irmãos Vitale; *Ecologia da cidade*, de Samuel Murgel Branco, editora Moderna; *Globalização, o que é isso, afinal?*, de Cristina Strazzacappa e Valdir Montanari, editora Moderna, etc.

⁷⁶ Entre os clássicos escolhidos para 5ª e 6ª série estão: *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos; *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagall; *Nariz de Vidro*, de Mário Quintana; *O Doente Imaginário*, Molliere.

⁷⁷ Entre as obras de referência, encontramos: *Almanaque Ruth Rocha*, de Ruth Rocha, editora Ática; *Nossa Língua curiosa – uma dica do professor Pasquale para cada dia do ano*, de Pasquale Cipro Neto, editora Publifolha; *História dos nossos gestos*, Luís da Camara Cascudo, editora Global.

8ª séries⁷⁸. As outras escolas, incluindo a EEJG, escolheram uma coleção de LDP, deixando de lado outros tipos de livros escolares, como os *livros paradidáticos*, os *livros de referência* ou as *edições escolares de clássicos* (cf. CHOPPIN, 1992). O quadro 2 traz as coleções adotadas em 14 escolas estaduais de Bragança Paulista e sua correspondente menção na avaliação do PNLD-2005:

Quadro 2.2 – Livros didáticos adotados em Bragança Paulista (2005 – 2007)

Quantidade de escolas	Coleções adotadas	Autores	Editores	Menção no PNLD/2005 ⁷⁹
2	Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação	Marilda Prates	Moderna	REC
2	Ler, Entender, Criar	Maria dos Santos Maria Horta	Ática	RR
2	A palavra é sua	Maria Helena Corrêa Celso Pedro Luft	Scipione	RR
1	Linguagem Criação e Interação	Cássia de Souza Márcia Cavéquia	Saraiva	RR
1	Entre Palavras	Mauro Ferreira	FTD	RR
1	Língua Portuguesa – Linguagens no século XXI	Heloísa Takasaki	IBEP	RD
1	Português para todos	Floriana Cavallette Ernani Terra	Scipione	RR
1	Arte e manhas da linguagem	Elisiane Tiepolo Sonia Medeiros	Nova Didática	REC
1	Coleção Palavras – Língua portuguesa	Hermínio Sargentim	IBEP	RR
1	Linguagem Nova	Carlos Faraco Francisco Moura	Ática	RR
1	Português em outras palavras	Maria Sílvia Gonçalves Rosana Rios	Scipione	REC

Das 28 coleções aprovadas no PNLD-2005 (13 RR, 12 REC e 03 RD), 11 foram selecionadas pelos professores de Bragança Paulista, com predominância para as coleções **recomendadas com ressalvas**. Mais de 50% das escolas optaram por **sete** coleções que, segundo os avaliadores do Ministério, possuem “qualidades mínimas” para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, vemos aqui que, mais uma vez, que os critérios da avaliação oficial nem sempre coincidem com os critérios utilizados pelos professores. O breve levantamento realizado vai ao encontro de outras pesquisas mais amplas sobre a escolha do LDP (cf. BATISTA, 2004a; COSTA VAL, et al., 2004) que apontam que os professores de português tendem a optar por obras que recebem menções mais baixas na avaliação realizada pelo PNLD.

Algumas escolas (28,5%) optaram por três coleções que receberam uma menção REC, ou seja, livros que cumprem, segundo os critérios do PNLD-2005, corretamente sua função, atendendo aos

⁷⁸ Cada escola recebeu uma média de 40 exemplares de obras de ficção de autores brasileiros e estrangeiros, tais como: *Ai de ti Copacabana*, de Rubem Braga; *As primaveras*, de Casimiro de Abreu; *Contos Amazônicos*, de Inglês de Souza; *Os Miseráveis*, de Luc Lefort; *Sonho de uma Noite de Verão*, de William Shakespeare, entre outros.

⁷⁹ Essas menções encontram-se disponíveis no site do grupo de pesquisa PROPERFIL: <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Propertfil>

princípios comuns e específicos do ensino de língua materna de forma satisfatória. Por outro lado, a escola que pesquisamos foi a única do município que fez uma escolha de uma coleção que obteve uma menção mais alta: **RD** (Recomendado com Distinção)⁸⁰. Segundo Batista (2004a), as coleções RD podem ser compreendidas como aquelas que apresentam, segundo avaliação da comissão, “propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações”. Os livros reconhecidos com RD fazem parte de coleções que o Ministério da Educação e os especialistas universitários, com base em determinados paradigmas científicos, “dizem que deve ser considerado o melhor” (BATISTA, 2004a, p.47), mas que os professores podem valorar de outra forma. O livro ideal para o PNLD, com critérios gerais sobre o ensino de língua materna, pode não ser o mais adequado para contextos e realidades particulares.

A resenha presente na publicação do MEC, produzida pelos avaliadores, para orientar a escolha dos professores no PNLD-2005 mostra claramente que a coleção *Linguagens no século XXI* foi bem avaliada e recomendada com distinção⁸¹. Destaca-se na resenha a ideia de que a coleção é “inovadora”, ou seja, faz um trabalho diferenciado das outras coleções com a língua(gem). Vejamos alguns comentários dos avaliadores do Ministério:

- (a) “Esta coleção inovadora, baseada na perspectiva discursiva da língua, articula os componentes do ensino da Língua Portuguesa – leitura, produção textual e análise linguística – tomando como objeto os gêneros de texto” (BRASIL/MEC, 2004, p. 102).
- (b) “A coleção apresenta textos expositivos, em que se exploram os conhecimentos relativos ao contexto em questão. O aluno não é solicitado a reproduzir essas informações, mas a fazer relações entre elas e o texto analisado, mediante a ativação de estratégias de inferência, localização de informação e comparação. Nos exercícios, o aluno deve expor seus conhecimentos prévios e suas apreciações acerca do gênero ou do tema estudado, levando em conta questões ético-políticas. A coleção garante, assim, uma leitura crítico-reflexiva”. (BRASIL/MEC, 2004, p. 107).
- (c) “Ainda no que se refere à produção de texto, há um trabalho inovador relativo à oralidade, mobilizada em atividades que favorecem o uso da língua falada em interação em sala de aula” (BRASIL/MEC, 2004, p. 108).

⁸⁰ No início de 2005, recebeu destaque na mídia a acusação de que o governo de São Paulo estava comprando os livros mais baratos no processo de negociação com as editoras. Como o preço do livro é determinado pela quantidade de cadernos tipográficos, os livros mais finos estavam sendo adotados, por serem mais baratos. Neste caso, a escolha entre as duas indicações era feita diretamente pela internet. Em entrevista no dia 18/04/2005 para o jornal *O Estado de São Paulo*, a coordenadora do PNLD da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Aidê Magalhães Benfatti, afirmou que é o computador que escolhe automaticamente o LD mais barato entre os dois sugeridos pelos professores. Segundo ela, o Estado não ficou sequer sabendo se o livro comprado foi a primeira ou a segunda opção do professor. Aqui se verifica que o *Guia Nacional do Livro Didático* serve apenas como uma ferramenta logística para selecionar as obras que podem ser compradas pelo governo estadual, não interferindo diretamente na indicação das opções. No discurso do Ministério da Educação, as escolas teriam o “direito” de receberem a primeira opção, mas sabemos que essa é uma das grandes reivindicações dos docentes (cf. COSTA VAL et al. 2004). A título de ilustração, vale dizer que os livros do aluno da coleção *ALET* sugerido pelas docentes apresentam entre 264 (5ª série) e 296 (8ª série) páginas, enquanto que os da coleção *Linguagens no século XXI* apresentam entre 192 (5ª série) e 256 (8ª série) páginas. Esses dados colaboram com a tese de que a escola pesquisada pode ter recebido um livro RD por ser o mais **barato** entre as duas opções.

⁸¹ A resenha completa desta coleção encontra-se em Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – PNLD 2005, disponível em <http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/pdfs/portugues.pdf>.

Esses três excertos nos parecem suficientes para mostrar ao leitor que a coleção foi bem avaliada pelo fato de abordar os eixos/componentes de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e conhecimentos lingüísticos) de maneira articulada e com base em gêneros textuais, aproximando-se do currículo prescrito pelos PCN e pelos critérios de avaliação do PNLD. A categoria da inovação aparece com uma apreciação positiva no primeiro comentário pelo fato de a coleção assumir uma **perspectiva discursiva** para o tratamento da língua(gem).

Essa perspectiva discursiva, definida como “inovadora” pelos avaliadores do Ministério, poderia ser interpretada como uma perspectiva que, tal como acontece em vários textos de divulgação científica e propostas curriculares estaduais e federais, procura integrar as práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística por meio de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de usos da língua(gem). Na coleção em análise, parecem evidentes influências/ecos de operacionalização didática de conceitos da *Lingüística da Enunciação* e da *Lingüística Textual* em defesa de uma concepção sócio-interacionista de linguagem. O *texto*, o *discurso* e os gêneros passam a ser peças-chave nesta perspectiva discursiva, categorizada como “inovadora”, diferentemente de coleções anteriores que tinham como objeto de análise a estrutura da língua e/ou do texto.

Em relação à leitura, a resenha afirma que o aluno **não** será chamado para reproduzir informações, mas para ser um “leitor crítico e reflexivo”. Um bom LDP traz, por exemplo, uma coletânea de textos de diversos gêneros e contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciência, etc.), oriundos de diversos suportes (livros, revistas, jornais, etc.). Consequentemente, apresenta uma diversidade de temáticas tratadas sob diferentes pontos de vista, além de procurar preservar aspectos da textualidade (fidelidade ao suporte, extensão, indicação de cortes nos textos fragmentados, etc.)⁸². Diríamos, então, que essa perspectiva discursiva, em sua vertente didático-pedagógica, procura centrar sua atenção nos processos lingüísticos de construção e re-construção dos sentidos. As atividades de leitura, produção de texto e análise lingüística voltam-se essencialmente para os efeitos de sentido particulares. Ensinar a ler e a escrever nesta perspectiva discursiva ou retórica, como propõe Rangel (2001), passa necessariamente pelo “ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso” (p.10) que a resenha afirma formar um tipo de leitor “crítico” e “reflexivo”.

Realizar atividades que favoreçam o uso da oralidade em sala de aula, por exemplo, diferentemente de outras coleções didáticas, foi visto também como inovador pelos avaliadores. Por não privilegiar a língua(gem) de forma abstrata ou em um viés da prescrição, a resenha aponta para um

⁸² A título de curiosidade, vale mencionar que 100% das coleções de LDP, analisadas no PNLD/2005, apresentam textos autênticos e diversidade temática em suas coletâneas. Para Rojo (2003, p. 83): “uma constatação bastante relevante é a de que os autores e editores aprenderam a selecionar textos de qualidade (diversificados, representativos, adequados) para comporem os LDs.”.

trabalho didático que se volta quase que exclusivamente para o funcionamento do texto em gêneros e discursos específicos, com destaque para “recursos e procedimentos de construção e reconstrução das tramas lingüísticas capazes de, nas situações para as quais foram trançadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos” (RANGEL, 2001, p. 11).

Neste caso, não podemos deixar de comentar que o que é “inovador” vai depender de questões históricas e sociais do tratamento dado ao ensino de língua materna, como vimos no capítulo anterior. A inovação aqui é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar. Se a oralidade, nos anos 80, não era vista ainda como algo central nas propostas de ensino, seu espaço nos livros didáticos era certamente reduzido. Após as discussões dos PCN e de uma maior divulgação de propostas para o ensino da oralidade (MARCUSCHI, 2001a e b) ou dos gêneros orais formais públicos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), o trabalho com essa modalidade da língua, cada vez maior e efetivo, passou a fazer parte da ordem escolar das qualidades, pelo menos do discurso acadêmico e oficial. Provavelmente, na ótica do professor, com seus conhecimentos sobre o saber-fazer da escola, a inovação desta coleção não incide no trabalho com a oralidade. Mais uma vez, esse descompasso orientou nossos questionamentos durante a geração dos dados, a saber: como uma dessas propostas “instigantes” e “inovadoras” tem sido utilizada em sala de aula? Antes de procurar responder a tal questão, faz-se necessário aqui um estudo mais detalhado do perfil da coleção adotada e suas características discursivas, em especial o estilo didático e a organização das unidades didáticas.

2.2 O projeto didático autoral de *Linguagens no século XXI*

Estudar as formas de escolha e de representação dos objetos de ensino tornou-se uma questão essencial para compreender a natureza discursiva do gênero LDP e o *projeto didático autoral*, uma vez que compreendemos o processo de produção do LDP como um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos. De fato, os LDP representam e legitimam, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido e autorizado como conhecimento sobre a língua(gem) e as formas de ensino-aprendizagem. Alguns objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados em uma determinada progressão e temáticas, levando-se em consideração, principalmente, a *avaliação apreciativa* dos autores-editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinada série e nível de ensino.

O LDP representa, assim, um *olhar responsivo* ou um *ponto de vista* em relação aos objetos de ensino selecionados e às formas legítimas de abordá-los. Essa apreciação valorativa⁸³ do autor-criador sobre os temas (no sentido que o termo tem na obra bakhtiniana) que compõem o enunciado vai determinar muito dos *aspectos composicionais* e *estilísticos* das unidades didáticas. Em *Linguagens no Século XXI*, as unidades didáticas apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos (mostrar, explicar, demonstrar, enfatizar, esclarecer, comparar, fazer, definir) típicos do estilo didático. Ao mesmo tempo, tais unidades trazem os exercícios e as formalizações de atividades (observar, ler, responder, pesquisar, etc.). Por tal razão, essa arquitetônica e estrutura composicional não podem ser compreendidas como uma formação caótica de textos em gêneros diversos e imagens completamente disparatadas. Pelo contrário, essa intercalação de textos em gêneros diversos, produzidos em diferentes e dispersas condições enunciativas, compõem uma rede textual multimodal, que é uma característica essencial do gênero LDP⁸⁴. A seleção das atividades, os textos escolhidos, a sequência dos movimentos discursivos, os traços enunciativos de *didaticidade*⁸⁵, o enfoque dado pelo texto didático a uma determinada faceta do objeto de ensino (e não a outras) apontam para um “projeto didático autoral” (ROJO, 2005) que, segundo nossa hipótese, pode ser (re)orientado de diversas maneiras na interação em sala de aula ou modificado pelos encaminhamentos dados pelos professores e alunos.

Em se tratando da esfera escolar, segundo Bunzen & Rojo (2005, p. 90), “o estilo dos gêneros que aí circulam está ligado aos projetos discursivos realizados no enunciado. Uma das características essenciais desse projeto é a finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir (...), o que justifica que os gêneros da didatização – a aula, o LD – apresentem uma presença significativa de ordens, instruções, explicações, exposições”. Por essa razão, visamos aqui compreender as unidades didáticas através da rede dos movimentos discursivos, proporcionados pela intercalação de textos em gêneros variados, com destaque também para a *multimodalidade* constitutiva dos textos e para os *traços enunciativos de didaticidade* nos gêneros que compõem o LDP.

Os autores-editores propõem um “contrato de leitura” (BATISTA, 1999, p. 544), ou seja, ensaiam uma forma de leitura e utilização, supondo que os leitores aceitem. Esse “contrato de leitura” pressupõe

⁸³ “Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lingüísticos, gramaticais e composicionais do enunciado” (Bakhtin, 2003a, p. 289). A expressividade de que nos fala Bakhtin, em seu ensaio inacabado sobre os gêneros do discurso, aponta justamente para a relação valorativa do autor-criador com o tema – o objeto de discurso ideologicamente conformado.

⁸⁴ Desde as Antologias até os LDP mais recentes, como foi mostrado no primeiro capítulo, encontramos o fenômeno da intercalação como constitutivo dos textos escolares. As mudanças ocorridas, a nosso ver, devem-se muito mais à escolha dos objetos de ensino, e, conseqüentemente, dos textos e dos gêneros que serão intercalados pelo discurso autoral do que das formas de interlocução com os possíveis leitores.

⁸⁵ Moirand (2004, p. 165) aponta, por exemplo, para alguns traços como: procedimentos de reformulação, de definição, de explicação, de exemplificação, além de traços semióticos tomados de várias linguagens (prosódicos, icônicos, cinésicos e proxêmicos).

uma inter-relação entre a progressão e a metodologia utilizada durante a própria apresentação dos objetos de ensino. Cordier-Gauthier (2002) defende que os organizadores estruturais presentes nas unidades didáticas (seções, sub-seções, boxes didáticos, etc.) com cores e ícones regulares dão ritmo e marcam uma determinada forma de trabalho e de acabamento, constituindo assim uma marca bem concreta do discurso didático. Poderíamos acrescentar também que é, através de suas múltiplas rupturas, marcadas pelo projeto gráfico-editorial, que conseguimos reconhecer alguns elementos do *estilo didático* priorizado para apresentação/organização dos objetos de ensino.

No intuito de compreender o currículo prescrito pelo LDP adotado e os usos e apropriações feitas pelas docentes, teceremos a seguir algumas considerações sobre: (i) como estão organizadas as unidades didáticas do ponto de vista das temáticas, objetos de ensino e atividades para o 3º ciclo do ensino fundamental II; (ii) quais elementos do estilo didático são relevantes para compreendermos o projeto didático autoral dos primeiros volumes da coleção. Apesar de o foco não estar na dinâmica discursiva da interação verbal em sala de aula, a análise do *projeto didático autoral* pode nos permitir observar como determinados objetos de ensino são apresentados em um livro didático de português pós-PCN e bem avaliado pelo PNLD-2005.

2.2.1 Os volumes de 5ª e 6ª séries: organização geral das unidades didáticas e *corpus* textual

Todos os volumes da coleção são compostos por sete unidades didáticas, distribuídos em torno de 336 páginas nos dois primeiros volumes. A organização das unidades não se dá apenas por temáticas ou eixos de ensino específicos (leitura ou gramática, por exemplo), mas por um trabalho didático que traz em cada unidade um conjunto de textos representantes de gêneros específicos (anúncio publicitário, roteiro de peça teatral, reportagem, cartas abertas, etc.) e suas relações com determinadas esferas de produção/circulação dos discursos (imprensa, literatura, ciência, etc.). O projeto didático autoral elege, então, um conjunto de objetivos didáticos e finalidades para trabalhar com o aluno enquanto leitor e produtor de textos em determinadas esferas, como a *jornalística* e a *escolar*. Vejamos um breve exemplo:

Na 5ª série, a unidade 6 – *Nos bastidores da notícia* – convida professores e alunos para discutir sobre a “imprensa”, com destaque para as formas de organização e de diagramação dos jornais impressos, a transformação de fatos em notícias e, ao mesmo tempo, sobre as formas que o leitor pode comentar no próprio jornal os fatos noticiados. Para atingir tais objetivos gerais, alguns gêneros foram contemplados: *notícia*, *carta de leitor* e *telejornal*, entre outros. As atividades, ao longo de 24 páginas, distribuídas em cinco seções didáticas principais, procuram: (i) levar o aluno a compreender a organização da Primeira Página de um jornal; (ii) fazer com que os alunos produzam um jornal dirigido a pré-adolescentes; (iii) analisar seções do jornal e o gênero notícia; (iv) discutir o fato de que o leitor

também pode publicar nos jornais em seções específicas (carta do leitor, anúncio, etc.); (v) analisar a linguagem audiovisual de uma notícia de telejornal, etc.

Apostando que os alunos e professores darão continuidade aos conhecimentos “aprendidos” nos anos subsequentes, a esfera jornalística e os gêneros são, inclusive, retomados em outros volumes, com uma maior complexificação no tratamento enquanto objetos de ensino, ou seja, alteram-se objetivos e finalidades. Na 6ª série, a sétima unidade – *Fatos ou boatos?* – traz novamente o enfoque da imprensa como esfera de circulação de discursos. Nesta unidade, os gêneros *notícia* e *reportagem* são escolhidos para realizar uma discussão sobre objetividade e subjetividade na relação entre o fato ocorrido e o fato noticiado. As 23 páginas que compõem a unidade didática desta vez enfocam a *capa de revista*, a estrutura da notícia e a organização da reportagem. Assim, o foco não é mais, o **jornal diário**, mas as **revistas semanais** que noticiam determinados fatos.

Na organização das unidades, o projeto didático autoral utiliza-se da *intertextualidade temática* ao selecionar os textos verbais e não-verbais para um trabalho com práticas de leitura e de produção de texto (oral, escrito e multimodal) e aspectos que merecem ser comentados e apresentados aos alunos como elementos de análise e reflexão lingüística de determinados elementos. Na unidade *Fatos ou boatos?*, a temática que integra a unidade e determina a seleção dos textos para leitura e atividades de produção é a discussão, sempre presente da mídia impressa ou televisiva, da possibilidade de vida fora do planeta Terra (notícia sobre um animal estranho que ataca animais de pequeno porte, capa de revista para uma reportagem sobre o ET de Varginha, mesa-redonda sobre a existência de vida em outros lugares)⁸⁶.

Sem a intenção de analisar detalhadamente todas as 14 unidades didáticas que compõem os dois primeiros volumes, construímos uma síntese nos quadros 2.3 e 2.4 que juntamente com os sumários de cada volume (ver anexos 2 e 3) para que o leitor tenha uma visão das temáticas, dos objetivos didáticos gerais, das esferas de produção e/ou circulação enfatizadas e dos gêneros selecionados para um trabalho didático mais específico.

⁸⁶ Na 8ª série, outra unidade didática retoma a discussão ao ressaltar os discursos implícitos da imprensa e seus diferentes estilos editoriais. Por isso, acredito que, pelo menos do ponto de vista da produção, o projeto didático autoral é pensado pela equipe editorial (autor, editor, etc.) segundo uma progressão de capacidades de leitura, produção de textos orais e escritos e análise lingüística específica para cada série dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Essa progressão sofre, como veremos, alterações do ponto de vista do uso e da apropriação pelos professores.

Capa de revista

Observe essa capa de revista com atenção.

cabeçalho

antetítulo

título

subtítulos

ISTOÉ

OS 50 ANOS DO ET

Realidade ou ficção?

- 52% dos brasileiros acreditam, revela pesquisa ISTOÉ/Brainmarket
- Oficiais da Aeronáutica rotulam aparições no céu do Brasil
- História da primeira queda de Ovni na Terra completa 50 anos
- Como Varginha se transformou na capital nacional da ufologia

ISTOÉ CINEMA BRASILEIRO

A COLEÇÃO DO ASSINANTE

Em poucos dias você estará recebendo uma proposta para adquirir os melhores vídeos do cinema nacional, numa oferta especial e vantajosa para assinantes de ISTOÉ.

ISTOÉ É, Simbão, São Paulo, n. 1447, 25 jun. 1997. Capa.

> Analisando

1. Qual é a função do antetítulo? *Analisar as informações principais e situar o leitor no contexto do assunto abordado (ET).*
2. Observe que o título, além de ser uma pergunta, é marcado por uma oposição: realidade X ficção. A escolha desse título, além de provocar a curiosidade das pessoas, reflete a dúvida que existe em torno do assunto. Que outro título você daria a uma reportagem sobre esse mesmo tema, para chamar ainda mais a atenção do leitor consumidor? *Escreva três ideias.*
3. Que outros recursos gráficos foram utilizados para dar destaque ao título na capa? *As setas apontam para os elementos que se sobressaem na composição gráfica por meio de cores fortes e contrastes, como o fundo amarelo da revista.*

Quadro 2.3 – Visão geral das unidades temáticas do volume de 5ª série

Unidades temáticas	Objetivos gerais⁸⁷	Esferas sociais de produção e/ou circulação⁸⁸	Alguns gêneros selecionados
1- Livros e mais livros	Instrumentalizar e orientar os alunos na realização de pesquisas e registros de sua investigação para o cotidiano escolar.	ESCOLAR	Verbetes de dicionário e enciclopédias Trabalho científico/escolar
2 - Cartas e mais cartas	Explorar a carta como forma de comunicação interpessoal, além de discutir sua função em certas práticas políticas (carta de protesto ou denúncia).	CIDADANIA	Carta pessoal Carta de solicitação
3– Conectados com o mundo	Estudar a internet como temática, aproximando os alunos da linguagem das novas tecnologias.	DIGITAL	<i>E-mail</i> <i>Homepage</i> Instruções para montagem de sites
4 – Imagens e lágrimas	Realizar a leitura de textos não-verbais, além de trabalhar com a elaboração de resumos e organização de parágrafos informativos.	ESCOLAR ARTÍSTICA	Resumo Pintura Reportagem
5 – Alegria! Alegria!	Discutir os discursos implícitos e visões de mundo veiculados pelas piadas, além de analisar elementos que provocam humor em determinados gêneros.	TRADIÇÃO ORAL ARTÍSTICA	Crônica literária Piada Provérbios Tira em quadrinhos
6 – Nos bastidores da notícia	Conhecer o jornal diário, com enfoque na primeira página e nas notícias.	JORNALÍSTICA	Notícia Anúncio classificado
7- Fantasia e realidade	Confrontar dois gêneros – lenda e texto de divulgação científica – para observar as escolhas lingüísticas e o tratamento dado a alguns fenômenos naturais.	ARTÍSTICA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Lenda Artigo de divulgação científica

Os títulos das unidades da 5ª série apontam facetas das temáticas/gêneros/esferas que serão abordadas para a possível “construção escolar de um leitor cosmopolita” (DIONÍSIO, 2005). Se for necessário formar um aluno para interagir com o ambiente digital, o título da terceira unidade ressalta justamente a ideia de que o aluno pode/deve estar “conectado com o mundo”. Se fizer parte da formação do leitor escolar a compreensão do processo a produção e circulação das notícias, o título da sexta

⁸⁷ Levamos aqui em consideração as informações encontradas na seção “Estratégias e abordagem de cada unidade”, no Manual do Professor (doravante MP).

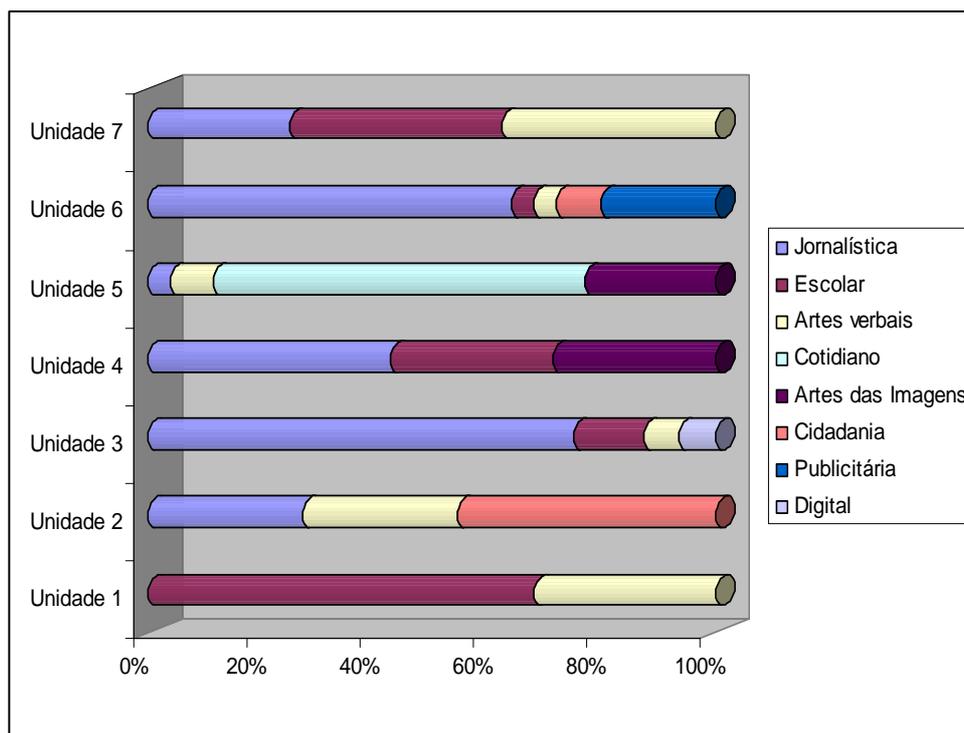
⁸⁸ Entre as propostas que encontramos para organizar as esferas sociais de produção/circulação (compreendidas por alguns pesquisadores como domínios discursivos ou âmbitos sociais) – Barbosa (2001), Ribeiro (2003), Marcuschi (2008) – adotamos aqui, com algumas modificações, a proposta de Rojo (2007b) devido a uma maior coerência de critérios para análises das coletâneas de livros didáticos.

unidade chama atenção para “os bastidores da notícia”, ou seja, para escolha dos fatos e produção de notícias, chamadas, manchetes, etc.

O quinto volume ilustra, através dos objetivos gerais, utilizações possíveis na sala de aula que privilegiem as práticas de leitura, produção de textos (orais, escritos e multimodais) e análise lingüística de algumas facetas dos textos. Os alunos de 5ª série, conforme o projeto didático autoral, deveriam, por exemplo: (i) aprender a pesquisar em livros, dicionários e enciclopédias **na/para** a esfera escolar; (ii) produzir e/ou conhecer gêneros digitais, mesmo que não possua ainda acesso à internet; (iii) realizar a leitura de textos multisemióticos (infográfico, tirinha e charges) e textos que pertencem às artes da imagem (pinturas) em uma “era impregnada de signos visuais por toda parte” (MP, 5ª série p. 40); (iv) discutir questões de cunho discursivo, uma vez que aposta no trabalho com os discursos implícitos que causam humor ou nas diferenças de ponto de vista entre a lenda e o texto de divulgação científica sobre a mesma temática. As esferas contempladas e postas em diálogo sustentam em grande parte o trabalho da coleção com determinados gêneros e aspectos da língua(gem). A análise quantitativa que fizemos apontou que as sete unidades se organizam em torno de um conjunto de 115 textos, publicados entre os anos de 1937 e 2002.

Em relação aos gêneros, observamos que há a predominância dos textos produzidos por jornalistas em revistas e jornais nacionais de grande circulação (inclusive, o *jornalismo científico*). Os **gêneros de imprensa** (notícia, reportagem, infográfico, artigo de opinião, previsão do tempo, chamada, etc.), representados por 37 textos, são distribuídos em seis unidades. Os **gêneros da esfera escolar ou acadêmica** (verbete de enciclopédia ou de dicionário, trechos de livros de vulgarização científica, sumário, ficha catalográfica, etc.), no total de 23 textos, são distribuídos em cinco unidades didáticas. As **artes verbais** (com destaque para a literatura: crônica, lenda e trechos de literatura infanto-juvenil) não predominam na coleção como nos livros didáticos dos anos 70 e 80, pois ocupam apenas 15% da coletânea, com 17 textos distribuídos ao longo de seis unidades. Ou seja, são poucos os textos literários trazidos pela coleção neste volume. A ausência de poemas, de contos, de romance na coletânea, por exemplo, mostra que o enfoque não é a formação de um leitor literário. **Textos do cotidiano que fazem parte da tradição oral** – como as piadas e os provérbios – recebem o mesmo tratamento quantitativo (17) do que o domínio das artes verbais, só que estão concentrados na quinta unidade didática, como mostra o gráfico 2.1 a seguir:

Gráfico 2.1 – Esferas contempladas em cada unidade didática de 5ª série

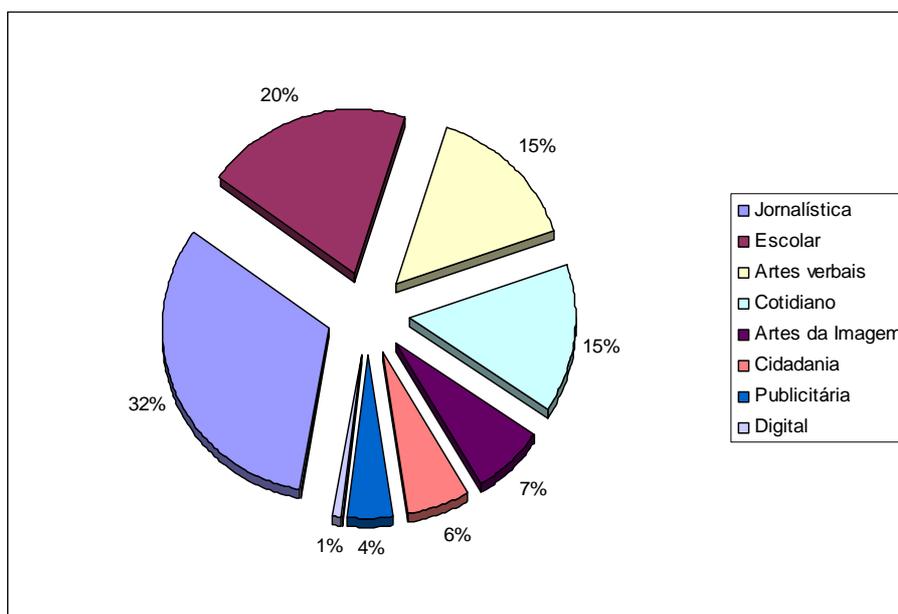


A coletânea também privilegia as **artes da imagem**, com destaque para as artes plásticas (pintura) e as artes gráficas (tirinha e charge). Alguns gêneros, que agrupamos aqui como da esfera da **cidadania**, como *carta do leitor* e *carta de solicitação*, ocupam 6% do *corpus textual*. A esfera **publicitária** aparece minimamente representada, na sexta unidade, por alguns *anúncios* classificados publicados em jornais. A **esfera digital** traz apenas um fragmento de um “bate-papo virtual” (*chat*), deixando evidente que os gêneros digitais (*e-mail*, *blog*, *hipertexto*, etc.) ainda não ocupam um espaço tão significativo na proposta. Se os gêneros da imprensa são predominantes (32%), o *jornalismo virtual*, por exemplo, não aparece ainda como um dos focos nas propostas de leitura.

Em suma, é possível perceber que a eleição/seleção de determinados gêneros (notícia, reportagem, verbete, tirinhas) e dos textos que os materializam, ao mesmo tempo em que outros são deixados de lado (poemas, propagandas, contos, entrevista), mostra que as escolhas não são neutras, e, que, ao serem introduzidos no livro didático de língua materna, como discute Dionísio (2000, p. 86), “passam a ser reconhecidos pela comunidade escolar e extra-escolar como exemplos do bom uso” da língua ou como textos adequados para o ensino de língua materna para esse nível de escolaridade⁸⁹.

⁸⁹ Com esta seleção, pode-se inclusive afirmar que o volume de 5ª série privilegia parcialmente os agrupamentos propostos pelos PCN de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, pois há um destaque para os *gêneros da imprensa* e de *divulgação científica*.

Gráfico 2.2 – Esferas contempladas no volume de 5ª série



O gráfico 2.2 e o quadro 2.4 revelam que o sexto volume mantém o enfoque nos textos jornalísticos, com destaque para o jornalismo científico e a transmissão de fatos pela imprensa (jornais e revistas). Nota-se, no volume de 6ª série, um crescimento significativo da esfera artística (artes verbais e da imagem) e da divulgação científica e uma diminuição da esfera escolar e da cidadania. Os títulos das unidades ora apontam para alguns gêneros que serão trabalhados como objetos de ensino - “o trabalho científico” (unidade 1), “histórias em quadrinhos” (unidade 6) – ora destacam a temática escolhida para ser discutida: (i) as unidades 2 e 3 enfocam questões culturais do Brasil, como os ritmos musicais (moda de viola, samba-enredo, rock, etc.); (ii) a unidade 4 discute o texto teatral como “espetáculos da vida”; (iii) a unidade 5 procura mostrar que uma história nunca é igual a outra, por isso destaca o relato histórico em reportagem, dados históricos em verbete de enciclopédia, histórias de vida, biografias e autobiografia. Os objetivos gerais, por sua vez, informam que o volume de 6ª série pretende dar continuidade à formação do aluno para realizar pesquisa na/para escola com destaque para a elaboração de trabalhos escolares/científicos. Ao mesmo tempo, inicia-se uma discussão sobre as formas de transmissão dos conhecimentos por textos de divulgação científica, verbetes ou reportagens. Os elementos da narrativa (diálogos, conflito, personagens, etc.) são retomados na 6ª série, com destaque para seu funcionamento no texto dramático, nas histórias de vida e nas histórias em quadrinhos. Além disso, como comentamos anteriormente, a relação entre a divulgação dos fatos pela mídia impressa recebe destaque na unidade 7. Vejamos o quadro 2.4 para uma visão geral do volume:

Quadro 2.4 – Visão geral das unidades temáticas do volume de 6ª série

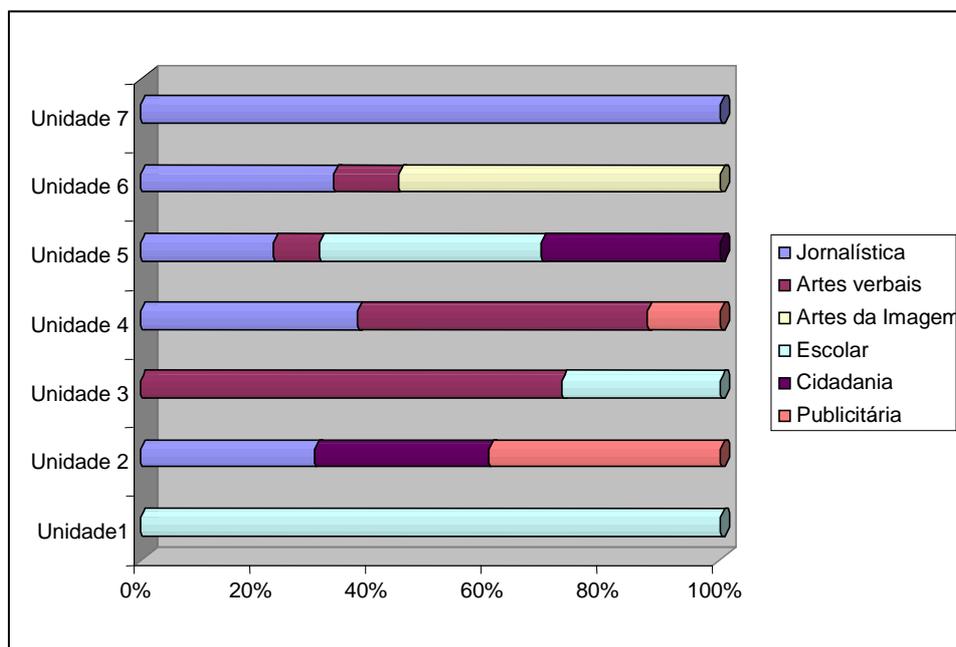
Unidades temáticas	Objetivos gerais	Esferas sociais de produção e/ou circulação	Alguns gêneros selecionados
1- O trabalho científico	Fazer pesquisas em obras de referência e revistas especializadas ou através de entrevistas e registros de sua investigação para o cotidiano escolar.	ESCOLAR	Trabalho científico Sumário Verbete
2- Brasil, terra de todos os povos	Realizar a leitura e análise lingüística de textos de transmissão de informações, além de discutir o texto publicitário.	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PUBLICITÁRIA	Artigo de divulgação científica Publicidade comercial e institucional
3- Brasil, terra de todos os ritmos	Explorar o discurso poético e questões ideológicas em letras de música e poemas.	ARTÍSTICA	Poema Letra de música
4- Espetáculos da vida	Discutir o texto dramático (diálogos, indicações cênicas, estrutura do texto e conflito teatral), propondo a organização de uma peça de teatro.	ARTÍSTICA	Roteiro Crônica Texto dramático
5 Histórias e histórias	Explorar os relatos históricos ficcionais e biográficos.	ARTÍSTICA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relato histórico Relato biográfico Artigo de divulgação científica
6 – Histórias em quadrinhos e super-heróis	Desenvolver uma reflexão sobre as diferentes linguagens e sobre o processo de produção de história em quadrinhos.	ARTÍSTICA JORNALÍSTICA	História em quadrinhos Roteiro Reportagem
7- Fatos ou boatos?	Explorar as revistas semanais de informação, com destaque para as notícias e reportagens.	JORNALÍSTICA	Capa de revista Notícia Reportagem

A análise quantitativa do volume de 6ª série apontou que as sete unidades se organizam em torno de um conjunto de 67 textos⁹⁰, publicados entre os anos de 1893 e 2001. Em relação aos gêneros, observamos que, na sexta série, a predominância continua sendo a dos textos produzidos por jornalistas (com destaque para o jornalismo científico). Nesta direção, percebe-se, pelo gráfico 3, que a **esfera escolar** recebe destaque na unidade 1, contribuindo também para o corpus textual das unidades 3 e 5 com verbetes de dicionário, de enciclopédia ou de almanaques. Em contrapartida, diminui o seu espaço

⁹⁰ Percebe-se aqui uma evidente diminuição do número de textos no segundo volume. Tal diferença deve-se à extensão dos textos, que ocupam muitas vezes três ou quatro páginas na 6ª série, enquanto que o número mais elevado de textos no volume anterior corresponde a utilização de textos menores.

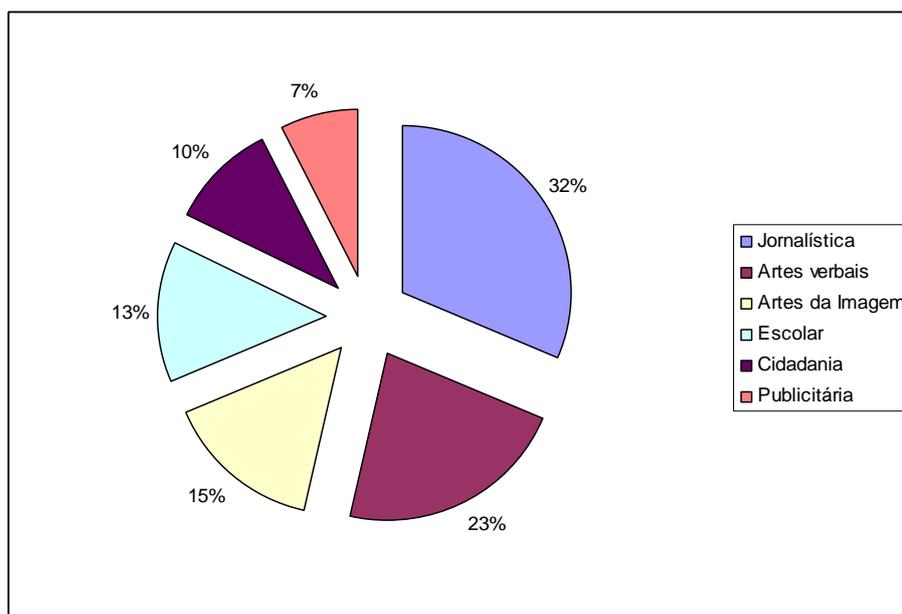
em comparação com o volume anterior. A **esfera da cidadania** (especialmente *opinião* e *cartas de leitor*) e a **esfera publicitária** ocupam também um espaço do corpus textual das unidades didáticas do sexto volume.

Gráfico 2.3 – Esferas contempladas em cada unidade didática de 6ª série



A **esfera jornalística**, reconhecida como legítima para a execução dos objetivos pedagógicos pelos estudos acadêmicos, é responsável por 32% dos textos, distribuídos entre cinco unidades didáticas. **As artes verbais** ocupam o segundo lugar, pois foi possível encontrar quinze textos em quadro unidades: letras de música, roteiros de cinema e de teatro, crônicas. Ao mesmo tempo, nota-se a ausência de gêneros tão comuns em livros didáticos de língua materna, como contos, poemas ou os trechos de romances ou de literatura infanto-juvenil. Essa ausência das clássicas narrativas escolares e da poesia revela uma concepção de ensino de língua materna que não se filia à formação de um leitor literário ou à legitimação de um cânone escolar. Essa escolha faz também com que a coleção se afaste, em certo sentido, do âmbito dos textos literários voltados para a formação de “valores” e “atitudes”, vistos como ações positivas (amizade, igualdade, amor, combate ao preconceito, convivência com as diferenças, etc.) pelo discurso pedagógico. Já as **artes da imagem** são responsáveis por 15% dos textos (especialmente histórias em quadrinhos), concentrados em uma única unidade didática, como mostra o gráfico 2.4 a seguir:

Gráfico 2.4 - Esferas contempladas no volume de 6ª série



Do ponto de vista discursivo, é interessante analisar também como o discurso autoral vai anunciando, guiando e questionando o leitor com o objetivo de fazer com que ele organize, classifique, interprete, produza textos, converse etc. O discurso do autor-criador também constrói uma moldura para reportar outros textos verbais e não-verbais que são re(a)presentados com a finalidade de ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN & ROJO, 2005). Uma especificidade do LDP, diferentemente de outras disciplinas, é que os textos em gêneros diversificados são didatizados para tornarem-se objetos de ensino ou de contemplação. Nesse sentido, a coletânea de textos de uma unidade (ou de um LDP) constitui um aspecto essencial que nos leva a questionar: *por que os autores escolheram esse texto? Qual o objetivo da escolha desse gênero para tal nível de ensino? O professor mantém essas intenções didáticas ou se distancia delas ao longo da dinâmica da sala de aula?*

Por essa razão, acreditamos que apenas um levantamento quantitativo não é suficiente para compreender a coletânea e seu processo de didatização. Um mesmo texto, como mostra Bunzen (2005), pode ser utilizado com objetivos bem diferentes por diversos LDP. Por exemplo, uma propaganda voltada para o público infantil, publicada na contracapa da revista *Recreio*, pode ser utilizada: a) para o estudo de determinadas marcas lingüísticas; b) como texto provocador de uma discussão oral sobre determinadas temática; c) como texto multimodal, para o estudo da inter-relação entre imagens, cores com o texto verbal na produção de efeitos de sentido; d) como exemplar de um gênero produzido em determinado contexto sócio-histórico; e) como modelo para a produção textual etc. São várias as possibilidades de exploração didática de uma determinada propaganda, até porque sabemos que um mesmo texto pode ser lido com diferentes objetivos. Por isso, cada exploração da propaganda no LDP

não esgotará todas as possibilidades, pois o projeto didático focaliza alguma(s) faceta(s) do objeto de ensino.

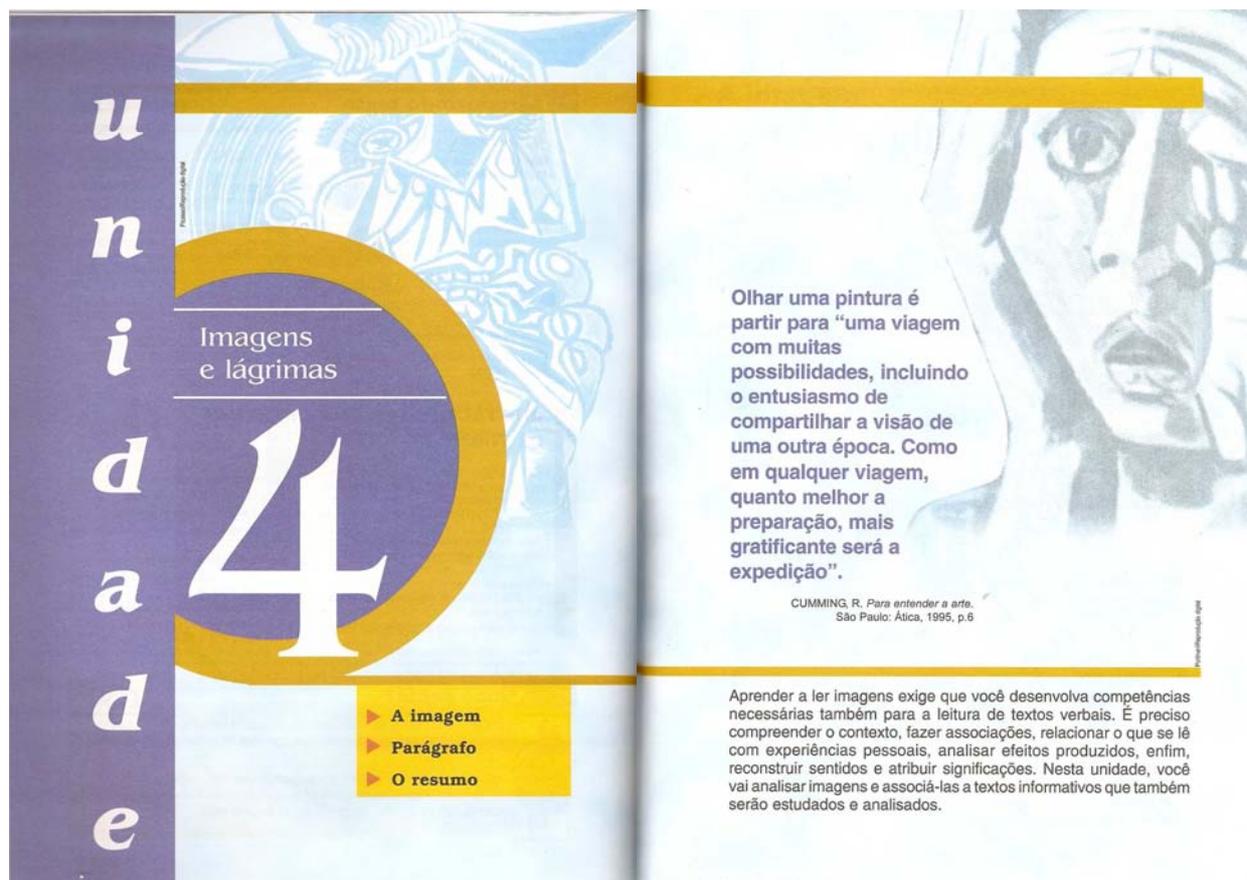
Não podemos esquecer também que os textos que compõem a coletânea passam também por um processo de **edição** para poder compor o LDP. Gêneros que exigem textos maiores (romance, reportagens, contos, contos de fada, etc.) precisam, muitas vezes, ser recortados e ganhar novos títulos para que possam ser utilizados como fragmento, no curto tempo escolar. Na tentativa de não fragmentar tanto os textos, observamos um esforço dos autores e editores de trabalharem com textos que podem ser apresentados na íntegra, por isso, há uma grande quantidade de gêneros nos LDP que apresentam textos breves (charge, tirinha, propaganda, letras de canção, poemas, etc.). Apenas 48,6% (17) das coleções de 5ª a 8ª analisadas no PNLD/2002, por exemplo, apresentavam textos de maior extensão. Uma preocupação ainda rara dos autores e editores, no processo de edição, é um tratamento adequado a propriedades do gênero, o que envolve, muitas vezes, o respeito pelo suporte, pela apresentação multimodal dos textos (fotos, imagens, infográficos, etc.), pela diagramação e disposição de alguns elementos, etc. Quando os autores assumem que o gênero é também objeto de ensino, essas facetas procuram, comumente, ser respeitadas e/ou são objetos de análise.

2.2.2 As seções didáticas: formas de apresentar os objetos de ensino

O *corpus* textual ou coletânea compõe uma parte importante do LDP que é a antologia de textos. Do ponto de vista discursivo (BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005), temos compreendido essa coletânea como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem (escritores, compositores, jornalistas, artistas, etc.), uma vez que as unidades didáticas são construídas através da intercalação desse *corpus textual* com outros textos/enunciados produzidos pelo autor com a finalidade principal de ensinar determinados objetos de ensino ou de exercitar determinadas capacidades. A forma com que o projeto didático autoral, envolvendo necessariamente o projeto gráfico, organiza as seções didáticas de uma coleção encena também uma forma de apreensão dos objetos de ensino e das temáticas escolhidas. No caso de *Linguagens no século XXI*, por exemplo, percebe-se que as unidades didáticas são longas (entre 16 e 34 páginas) e divididas em várias seções didáticas, marcadas sempre pela disposição gráfica e elementos visuais⁹¹. No entanto, nota-se que a organização e a seleção das seções didáticas não são regulares ou rígidas para cada unidade, uma vez que elas surgem pela necessidade de focar determinadas facetas do objeto de ensino ou da temática que merecem atenção, na apreciação do autor e/ou do editor.

⁹¹ A título de exemplificação, posso citar aqui as tarjas – normalmente nas cores azul e amarela – e os boxes (ou caixa *focus*) para “partir” as informações.

Todas as quatorze unidades didáticas analisadas apresentam duas primeiras páginas opostas, par e ímpar, chamadas de *dupla* pelo jargão editorial (MUNAKATA, 1999), que funcionam do ponto de vista da produção e dos efeitos pretendidos, como uma *página única*. O leitor idealizado é levado a não ver as duas páginas abertas, mas seguir os elementos não-verbais que “correm” horizontalmente de uma página para outra. A dupla de páginas tem como intencionalidade pedagógica apresentar para os usuários da unidade as **seções didáticas principais**, além dos objetivos gerais. Em outras palavras: funcionam como a “abertura” ou “apresentação” da unidade didática.



Como podemos ver no exemplo acima, a primeira página de abertura tem a função de indicar o número e título da unidade, além de trazer em um box os títulos das **seções didáticas principais** (doravante SDP), por nós assim denominadas. Desta forma, as SDP apontam para facetas dos objetos de ensino que serão destaques em cada unidade. Em *Imagens e lágrimas*, percebe-se que a unidade foi dividida em três SDP: *A imagem* → *Parágrafo* → *O resumo*. Já em *Histórias em Quadrinhos e super-heróis*, a unidade está dividida em cinco SDP: *A estrutura narrativa* → *Os super-heróis* → *A relação entre as histórias* → *Recursos da HQ* → *Diferentes estilos de HQ*. Essas seções principais são guiadas pelas características do objeto de ensino e pela apreciação da autora sobre as capacidades dos alunos

de determinada série. Cada unidade, por esta razão, apresenta um número variado de seções didáticas principais.

A segunda página de abertura é dedicada à apresentação dos objetivos da unidade, a citações ou trechos de depoimentos que dialogam com a temática a ser trabalhada. Além disso, foi possível encontrar, em algumas unidades, perguntas direcionadas ao aluno-leitor que funcionam como uma tentativa de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática. Referindo-se ao interlocutor sempre na segunda pessoa do singular - “você” em lugar de formas impessoais ou voz passiva – a autora cria um efeito de aproximação, cumplicidade e reciprocidade com o aluno para apresentar os objetivos da unidade (“nesta unidade, **você** vai estudar...”; “nesta unidade, **você** vai analisar”), antes de iniciar propriamente as atividades. As perguntas também se dirigem diretamente ao aluno: “**você**, provavelmente, já escutou histórias de personagens heróicos...”; “A que **você** atribui esse sucesso?”. Neste sentido, é parte de um possível estilo do gênero LDP (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 99), o autor dirigir-se diretamente aos alunos, tomando-os como interlocutores principais. Assim como na carta de apresentação do livro, as apresentações das páginas de abertura propõem uma interação direta com o aluno.

Além das seções didáticas principais que são diferentes para cada unidade, a coleção traz o que denominamos de **seções didáticas regulares (SDR)**, ou seja, aquelas que apresentam um título mais amplo e podem aparecer em vários momentos em qualquer unidade. Nos volumes de 5ª e 6ª séries, encontramos **16** tipos de SDR que, juntamente com as seções didáticas principais e o *corpus* textual (verbal e não-verbal), formam a arquitetônica das unidades didáticas: *Analisando*, *Trocando Idéias*, *Atividades*, *Aplicando*, *Estudo da Língua*, *Sugestões de leitura*, *Experiências com a linguagem*, *Você sabia?*, *Oficina de Criação*, *Produzindo texto*, *Refletindo*, *Comparando*, *Pesquisando*⁹², *Sugestão de filmes*, *Para ouvir e desfrutar*, *Para ler e refletir*. Nos volumes de 5ª e 6ª série, as seções *Analisando* (26), *Atividades* (21), *Trocando Idéias* (24) e *Produzindo texto* (16) se destacam do ponto de vista quantitativo, pois aparecem regularmente em várias unidades. Já outras aparecem de forma mais esporádica ao longo dos dois volumes, como é o caso da seção *Para ouvir e desfrutar* (1) que finaliza a unidade que trabalha com letras de música brasileiras, trazendo “Aquarela do Brasil” para que o aluno escute e “desfrute” da canção sem a necessidade de realizar aqui atividades de compreensão de texto ou de análise lingüística.

As páginas das unidades didáticas de *Linguagem no século XXI*, após as páginas duplas de abertura, encontram-se fragmentadas pelo projeto gráfico para dar destaque às seções principais (SDP) e às seções didáticas regulares (SDR). Em aproximadamente 65% (9) das unidades, aparece também uma seção didática destinada a um trabalho com **projetos**, definidos no projeto autoral conforme os

⁹² Não é por acaso que vários verbos, utilizados como títulos de algumas subseções, estão no gerúndio (analisando, lendo, produzindo, etc.). Tais formas nominais do verbo valorizam a ação verbal em processo e/ou apontam para a ação em seu desenvolvimento.

PCN de Língua Portuguesa: como uma organização didática que tem “um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que têm necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela (...) São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada...” (BRASIL, 1998, p. 87)⁹³.

Não podemos esquecer aqui que são justamente os organizadores estruturais presentes nas unidades que dão ritmo e marcam uma determinada forma de trabalho e de acabamento. É justamente através de suas múltiplas rupturas, marcadas principalmente pelo projeto gráfico-editorial, que conseguimos visualizar e reconhecer uma determinada arquitetônica para a coleção e compreender a tessitura de uma complexa rede intertextual provocada pelo projeto didático autoral. Para exemplificar como essas seções didáticas se organizam no processo de construção de uma sequência de atividades, informações e explicações sobre determinados objetos de ensino, discutiremos de forma mais detalhada uma unidade didática. A análise do *projeto didático autoral* nos permitirá observar aqui como determinados objetos de ensino são apresentados em um livro didático de português (LDP) pós-PCN e bem avaliado pelo PNLD/2005.

2.2.3 *Imagens e Lágrimas*

No anexo 1, expomos uma **sinopse** - ferramenta analítica proposta por Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005) para analisar as atividades, os objetos de ensino ensinados e materiais utilizados na aula. Incorporamos a sinopse, assim como Rojo (2007a), como uma ferramenta analítica que nos ajuda a identificar atividades subordinadas e parciais, a progressão dessas atividades, os objetivos, etc. A sinopse que construímos para analisar livros didáticos de LDP organiza-se em colunas que trazem informações específicas:

1. na **primeira** coluna, o número da página da unidade didática (1, 2, 3, etc.);
2. na **segunda** coluna, apresentamos as seções didáticas principais e regulares que aparecem em cada página;
3. na **terceira** coluna, procuramos identificar alguns elementos constitutivos do texto didático que marcam o projeto didático e gráfico da unidade e conferem identidade ao gênero LDP (comandos/instruções de leitura e de produção, os questionários, as biografias dos autores, indicações de livros, explicações, etc);

⁹³ Na 5ª série, o LDP sugere os projetos: Biblioteca na sala de aula (unidade 1), Cartas de todo Brasil! (unidade 2), *Homepage* da turma (unidade 3), Um jornal editado por vocês! (unidade 6), Contadores de história (unidade 7). Na 6ª série, os projetos são: Compositores em ação (unidade 3), Brincando de Shakespeare (unidade 4), O trabalho do biógrafo (unidade 5), Estúdio de quadrinistas (unidade 6), Projeto Mesa redonda (unidade 7).

4. na **quarta** coluna, procuramos descrever detalhadamente as atividades em três níveis (objetos de ensino, objetivos gerais e específicos) no intuito de salientar as formas de apresentação e de elementarização dos objetos;
5. na **quinta** coluna, destacamos os eixos de ensino que são priorizados. A intenção de adaptar e utilizar essa ferramenta deve-se ao fato de procurar compreender o projeto didático autoral da coleção, tendo uma unidade didática como representante. A escolha da unidade “Imagens e Lágrimas” deve-se ao fato de parte de ela ser *parcialmente* utilizada em sala de aula, durante as nossas observações.

Quadro 2.5 Esquema organizativo da sinopse de unidades didáticas de LDP

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
Número da página	Seções didáticas principais e regulares	Elementos constitutivos do texto didático	Cadeia de atividades	Eixos de ensino priorizados
1	Trocando idéias A imagem	Comando de leitura Questionário escrito	1. Objetos de ensino 1.1 Objetivos gerais 1.1.1 Objetivos específicos	Leitura Produção escrita Oralidade Análise linguística

Imagens e lágrimas, unidade didática composta por 20 páginas, é a quarta unidade entre sete do volume de 5ª série. Nesta unidade, os leitores são convidados a discutir sobre a questão do choro e das lágrimas nas atividades principais de leitura e de produção de texto. A unidade é estruturada com uma forte relação intertextual com uma reportagem especial sobre **lágrimas**, publicada na revista feminina mensal *Marie Claire*, nº 55, de outubro de 1995. A reportagem especial, intitulada *Gotas de agonia e êxtase*, assinada por Ana Tereza Clemente, Kátia Stringueto, Maria Emília Kubrusly, Marilena Degelo e Liliane Oraggio⁹⁴, é composta por sete páginas. A reportagem traz marcas do texto jornalístico informativo, comuns em diversas revistas semanais de informação, pois explora o tema com textos que “podem ser lidos como um hipertexto”, como sugerem Kleiman & Moraes (1999, p. 101). O tema “lágrimas” é tratado sob diversos pontos de vista, com destaque para o discurso científico e informações sobre o choro nas artes dramáticas.

A reportagem é dividida por temas específicos e utiliza vários recursos comuns ao gênero, tais como: fotos, reprodução de citações, obras de arte, dados estatísticos, etc. A abertura, por exemplo, traz fotos, uma ilustração do Super-homem emocionado pela morte da Super Moça e uma pequena reprodução do quadro “A mulher que chora”, do pintor Pablo Picasso. Em suma, ela utiliza para atrair o leitor, segundo Kleiman & Moraes (1999, p. 101), “múltiplos códigos e múltiplas formas de apresentação dos textos”.

⁹⁴ Autoria que é silenciada pela unidade didática, atribuindo-se apenas a *autoria institucional*: MARIE CLAIRE, Globo.

ESPECIAL lágrimas

Gotas de agonia e êxtase

As lágrimas celebram a vida e são o código de despedida na hora da morte. São o símbolo da tristeza, quando se depara com a miséria estampada nas ruas do país, e reflexo da alegria e da saudade, como apurou pesquisa inédita feita pelo instituto Datafolha. Mensageiras do desencanto pelo amor não-correspondido e pela comoção que toma atores em cena, nem sempre são verdadeiras. Na TV, usa-se o cristal japonês, artifício que faz os olhos lacrimejarem instantaneamente. Na vida real, pode-se inventar uma história triste como recurso para seduzir ou chantagear. Puro maquiavelismo. Flagrantes da farsa mais deslavada ou da realidade mais seca, as lágrimas produzidas pelo choro são diferentes das basais, que a todo momento umedecem os olhos. Agentes do equilíbrio, deveriam ser um exercício diário para combater as frustrações do dia-a-dia. Mulheres conhecem o assunto: afinal, confirma a pesquisa, choram bem mais que os homens. O pranto pode ser de dor, de satisfação ou até mesmo de prazer sexual. Lágrimas lavam a alma.




A Mulher que Chora, quadro de Isaac Cabrita do pintor espanhol Pablo Picasso



Na morte da Super-Mega, só Super-Homem se emociona

Este texto é base para uma posterior "troca de idéias". Leia-o com atenção.

Gotas de agonia e êxtase

As lágrimas celebram a vida e são o código de despedida na hora da morte. São o símbolo da tristeza, quando se depara com a miséria estampada nas ruas do país, e reflexo da alegria e da saudade, como apurou pesquisa inédita feita pelo instituto Datafolha. Mensageiras do desencanto pelo amor não-correspondido e pela comoção que toma atores em cena, nem sempre são verdadeiras. Na TV, usa-se o cristal japonês, artifício que faz os olhos lacrimejarem instantaneamente. Na vida real, pode-se inventar uma história triste como recurso para seduzir ou chantagear. Puro maquiavelismo. Flagrantes da farsa mais deslavada ou da realidade mais seca, as lágrimas produzidas pelo choro são diferentes das basais, que a todo momento umedecem os olhos. Agentes do equilíbrio, deveriam ser um exercício diário para combater as frustrações do dia-a-dia. Mulheres conhecem o assunto: afinal, confirma a pesquisa, choram bem mais que os homens. O pranto pode ser de dor, de satisfação ou até mesmo de prazer sexual. Lágrimas lavam a alma.



Professor, ler o texto para os alunos, explicando palavras e expressões por ventura desconhecidas. Comentar que este texto constitui a abertura de uma reportagem maior sobre o assunto "choro".

MARIE CLAIRE, Globo, São Paulo, n. 55, p. 77, out. 1995.

> T rocando idéias

- ▶ Que motivos levam alguém a chorar?
- ▶ Você costuma admitir o choro? Quando?
- ▶ O que fazer quando presenciamos uma cena de choro convulsivo?
- ▶ Como se consola alguém?
- ▶ Homem não chora. É possível concordar com essa antiga idéia? Por quê?
- ▶ Que filmes ou livros provocam o choro?

78

Na unidade em análise, como podemos perceber, essa página de abertura da reportagem é reproduzida, sem a fotografia da "mulher sensível que derrama lágrimas" e do quadro do pintor espanhol. Optou-se também pela omissão da legenda da ilustração do Super-homem. Desta forma, como bem explica Dionísio (2000) com base na teoria de Bernstein, há um processo complexo de **recontextualização** em que cortes, adaptações, mudanças de títulos e dispositivos gráficos fazem com que o texto e as atividades que o cercam focalizem aspectos particulares: lingüísticos, textuais, ideológicos, estéticos ou morais, por exemplo. Neste caso, a abertura da reportagem funciona aqui como mote para uma discussão oral sobre a questão do choro.

Lê-se a abertura da reportagem para discutir sobre saberes declarativos e experiências sobre determinada temática. Enfim, a leitura é aqui a base para uma "troca de idéias" (ver item 1.1 na sinopse). Por outro lado, a pequena reprodução do quadro de Picasso transformou-se, no projeto didático autoral, em um texto principal de leitura. Nota-se que, no projeto didático do livro didático, a pintura não é tratada como fazendo parte da reportagem da revista *Marie Claire*, pois aparece para o leitor de forma autônoma e desvinculada da arquitetônica da reportagem. Ela se transforma, no livro didático, em um texto a ser analisado, colaborando tanto para a tentativa de trazer obras de artes representativas para compor a coletânea dos livros, quanto para realizar a **leitura de imagens**. Se o título da unidade aponta para as

imagens, significa que a autora propõe explorar um trabalho com a interpretação e fruição estética em busca da formação de um “leitor de imagens”, como afirma o Manual do Professor. Surgem, então, os primeiros questionários da unidade que são justamente os “enunciados que pretendem estruturar as operações interpretativas sobre os textos” (DIONÍSIO, 2000, p. 119)⁹⁵.

Reproduzida três vezes na unidade em uma disposição no espaço da folha bem maior do que o da reportagem, a pintura cubista é explorada como objeto de ensino (ver itens 2.1.1, 2.3.8, 14.1.14 na sinopse). As atividades exploram por meio de questionários uma possível interpretação através de formas e cores em que o artista retratou um expressivo rosto de mulher, afastando-se da lógica realista. As perguntas do questionário exploram algumas dessas facetas, tais como: (i) as expressões que o rosto feminino sugere (item 2.1.3); (ii) efeitos das cores e do estilo fragmentado (2.3.9 e 2.3.10); (iv) a temática e as linhas que compõem a pintura (14.1.14). No geral, espera-se que o leitor perceba o sentimento de dor com lágrimas na figura fragmentada e multifacetada, com traços fortes e sobrepostos, além da predominância de linhas retas e figuras geométricas.

A imagem

Observe esta pintura com atenção.



PICASSO, P. Mulher em lágrimas, 1937. Óleo sobre tela, color, 80 x 49 cm, Tate Gallery, Londres.

1. Que figura está representada nessa obra?
Uma jovem brasileira.
2. O que a expressão do rosto do personagem está sugerindo?
Tristeza profunda, dor, angústia, sofrimento, lágrimas, desespero.
3. Que motivos podem levar alguém a chorar assim?
A perda de alguém.
4. Você conhece outras obras de Pablo Picasso? Quais? Comente-as.
Respostas variadas.

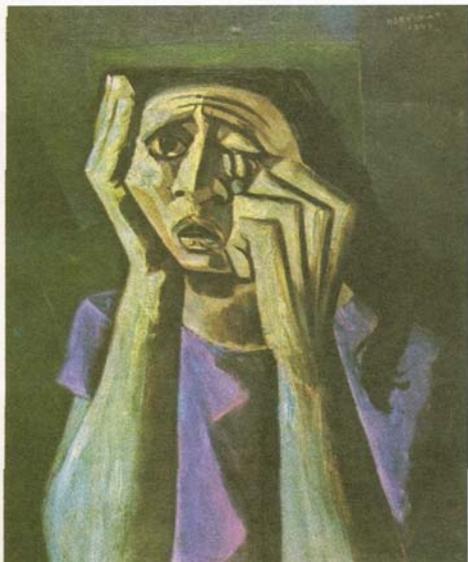
79

A aposta em uma leitura visual voltada para uma educação estética transforma a pintura em um molde para apresentação visual no espaço escolar (cf. Belmiro, 2003). O ensino de língua materna volta-se aqui não para a *língua* enquanto código, mas para os *textos visuais* sem ter necessariamente uma relação com um *texto verbal* (como no caso das HQs ou das charges). As perguntas fogem das

⁹⁵ As respostas sugeridas como corretas pelo Livro do Professor também são importantes no processo de construção do conhecimento em sala de aula. No próximo capítulo, ao analisarmos os cadernos dos alunos, teceremos alguns comentários sobre elas.

estratégias da exploração do texto verbal para apresentar um objeto de ensino que aponta para uma leitura estética das cores e das formas. Ou seja, privilegia-se a plasticidade da obra cubista e alguns elementos do contexto de produção.

Para encerrar esta unidade, observe outra obra de arte.



PORTINARI, C. Pranto. Óleo sobre tela, color. Coleção particular.

Essa pintura de Portinari, aparentemente, assemelha-se à de Picasso porque também representa uma mulher chorando. Vamos analisá-la? Professor, o objetivo é oferecer apenas um dos caminhos possíveis para a análise dessa pintura. Não se pretende esgotar as possibilidades de leitura e interpretação, pois entende-se que cada pessoa dependendo de sua vivência e experiência, pode assumir diferentes sentidos à obra.

1. Comece observando os efeitos de luz. Em que parte do quadro parece haver maior incidência de luz? *Abre a mão e abre o rosto.*
2. Qual a cor que mais chama a atenção? *O rosa da blusa.*
3. O que a expressão do rosto da mulher sugere? *Tristeza silenciosa, desolada, desolação.*

93

Pablo Picasso (1881 – 1973)
 Picasso, a personalidade artística predominantemente do século XX, foi um dos mais notáveis gênios de todos os tempos. Nasceu em Barcelona numa família de artistas (seu pai era professor de arte), sua extraordinária habilidade se revelou já na infância. O talento para o desenho e a pintura tradicionais deram lugar ao natural que foi preciso encontrar novos modos de expressão apropriados à sensibilidade moderna; com suas experiências, em especial o Cubismo, ele reinventou a linguagem da arte. Picasso ficou-se em Paris em 1904 e fez de França o centro de suas atividades. Foi uma personalidade inquieta, obcecada por fazer coisas, e seus muitos casos de amor são evidentes. Contudo, suas experiências íntimas e conflitos grandes extremos: amor e ódio, zombaria e raiva, rejeição e adulação. Sua arte expressa, de modo paroxifístico, esses contrastes.

CAMARGO, R. Para entender as grandes pinturas. São Paulo, Ática, 1986, p. 102.

Lendo a imagem

1. Como foi representada a figura humana?
2. Observe as cores. São suaves ou não?
3. Que elementos do quadro podem sugerir a ideia de morte?
4. É possível reconhecer uma face humana na tela. No entanto, essa forma de representação revela traços de semelhança tal como a fotografia? Explique.
5. Por que o artista escolheu esta “algazarra colorida” para representar a dor, a morte, o luto?

Cubismo

Esse método revolucionário de realizar uma imagem pictórica foi inventado por Pablo Picasso e George Braque na primeira década do século XX. Embora possa parecer abstrata ou geométrica, a arte cubista, na verdade, representa os objetos reais. Estes são planificados na tela, de modo que os diferentes lados de cada forma possam ser mostrados sobre vários ângulos ao mesmo tempo.

SHARPE, M. O Livro da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 505.



Sugestão de leitura

Pablo Picasso
 Mike Venezia
 Editora Moderna
 O livro descreve a vida e a obra de um dos maiores artistas do século XX – Pablo Picasso.

80

Neste momento, o projeto didático autoral encena uma representação de professor de língua materna que consegue, sem dificuldades, desenvolver essa dimensão estética e de contemplação de obras de arte em sala de aula. Em um primeiro momento, o aluno é levado a trabalhar com a pintura do Picasso e no final da unidade sugere-se uma comparação com o quadro “Pranto”, do pintor brasileiro Cândido Portinari (ver do item 14.1.1 ao 14.1.15 da sinopse). Em ambos os casos, além do texto visual e dos questionários que sugerem caminhos para interpretação dos alunos, o projeto didático autoral traz também biografia dos pintores, verbetes explicativos do “cubismo” e sugestões de leitura para um maior aprofundamento do contexto histórico das obras. Na página a seguir, por exemplo, conseguimos perceber que os dois boxes didáticos e as duas seções didáticas “Lendo a imagem” e “Sugestão de leitura”, com suas respectivas ilustrações, focalizam o pintor Pablo Picasso e as características cubistas da obra em análise (ver do item 2.2.2 ao 2.3.7).

No primeiro box, há uma citação do livro *Para entender os grandes pintores* sem aspas, porém marcada discursivamente pelo box didático que funciona na coleção como um enquadramento para o discurso de outrem. Nesse caso, a autora faz uma citação, transformando o fragmento em uma biografia de cunho didático para os alunos de 5ª série.

O segundo box funciona como um verbete didático para o termo “cubismo”, retirado de *O livro da Arte*⁹⁶. Os dois boxes funcionam como uma forma de discurso reportado em que o projeto-gráfico exerce a função das aspas, marcando o discurso do outro. Se pensarmos que a inserção de uma citação supõe o trabalho do sujeito que cita, que o fragmento de discurso selecionado não é neutro para o receptor, podemos afirmar que o ato de selecionar, como bem aponta Cunha (2005), “já é um ato que obriga a pensar, julgar, pesar, avaliar, da mesma forma que a inserção”. É visível também, nesse exemplo, que textos que compõem livros sobre as artes plásticas são recortados e apresentados como biografias ou verbetes didáticos que intercalam o discurso didático-pedagógico⁹⁷, como as perguntas de compreensão da pintura na subseção “Lendo a imagem”.

Esta página em análise permite-nos também tecer algumas considerações sobre a seção didática “Sugestão de leitura”, pois ela apresenta pequenos resumos de obras (especialmente, livros) relacionadas com a temática da unidade. O projeto didático autoral intercala, entre explicações e questionários, esse box didático que traz a capa do livro e um resumo com o intuito de divulgar um produto para ser lido pelos alunos. O livro didático assume assim também um papel próximo aos catálogos de editoras (cf. OLIVEIRA, 2006), pois assume, mesmo que implicitamente o papel de divulgador de obras que permitem alianças entre escola, literatura e mercado editorial.

O projeto didático autoral atua também, como revelam os protocolos de leitura da obra, como o selecionador de obras para leitores específicos. Como os catálogos das editoras, os resumos presentes nos LDP anunciam referências de leitura voltadas ao possível leitor e à temática da unidade. A leitura extensiva sugerida pelo catálogo e no LDP aponta para a formação de um leitor de textos do ponto de vista quantitativo e marcado pela diversidade. Se o catálogo das editoras se aproxima dos manuais didáticos conforme Oliveira (2006), também é verdade que essas seções de divulgação de livros convidam o aluno-leitor para desfrutar de obras específicas, como sendo obras adequadas e apreciadas positivamente pela equipe de produção para formação do leitor⁹⁸. Em *Imagens e Lágrimas*, como em toda a coleção, essa seção didática apresenta livros previamente escolhidos para serem consumidos pelo aluno-leitor, pois isso certamente faz parte do processo de escolarização da leitura na esfera escola (ver itens 2.3.7 e 7.1.1).

⁹⁶. O box didático com caráter de verbete faz com que o estilo didático da coleção tenha uma grande incidência dos discursos de caráter explicativo, comum aos textos de divulgação científica.

⁹⁷ Segundo Bunzen & Rojo (2005), é justamente este discurso didático-pedagógico que traz mais claramente a voz e a postura do autor-criador.

⁹⁸ Supomos que essa divulgação de livros de literatura infantil (assim como de vídeos, filmes, etc.) tenha surgido nos LDP entre os anos 80 e 90: em um primeiro momento, essas “sugestões de leitura” estavam localizadas como um apêndice no final das unidades. Atualmente, é comum encontramos tais sugestões tanto nas páginas de abertura das unidades como seções regulares, como é o caso em análise. Outras pesquisas, especialmente de um ponto de vista histórico, precisam ser realizadas para compreender essas relações entre os títulos, as informações, editoras em foco e as formas de divulgação. Percebemos, por exemplo, que a maioria dos títulos indicados nos dois primeiros volumes pertence às editoras: *Companhia das Letrinhas e Editora Moderna*.

Quadro 2.6 Livro didático e catálogo de literatura infantil



Nesta quarta unidade, a leitura se faz presente no trabalho com pinturas, nas sugestões de leitura e na exploração de quatro **matérias vinculadas**⁹⁹ à reportagem da Marie Claire sobre lágrimas. As quatro matérias vinculadas - *A emoção encenada*, *A catarse do corpo*, *O choro reprimido*, *Virilidade não está em xeque* – e as quatro imagens (com suas respectivas legendas) foram selecionadas para compor uma página dupla que procura reproduzir a diagramação de uma revista de informação semanal ou mensal. No entanto, nota-se que o projeto didático do LDP alterou várias características da reportagem:

- (i) há omissão da classificação temática das matérias “Teatro e TV”, “Somatização”, “Tipos” e “Preconceitos”;
- (ii) modifica-se a ordem em que as matérias aparecem na reportagem;
- (iii) promove-se um enquadramento diferente das imagens com os textos verbais;
- (iv) não é preservada a diagramação por colunas na leitura de cada matéria;
- (v) omite-se alguns trechos no processo de “adaptação” da reportagem para o corpus textual do livro didático, etc.

⁹⁹ A reportagem pode ser compreendida como um gênero composto por uma matéria ou texto principal e as matérias vinculadas que trazem vários pontos de vista sobre determinado assunto.

Diagramação da reportagem no livro didático

O texto a seguir apresenta alguns aspectos de um mesmo tema: o choro. Leia-o com atenção.

O CHORO

A emoção encenada

Qual novela que, para mostrar um drama, não recorre às lágrimas? Essa fórmula é tão certa quanto a probabilidade de o choro ser literalmente falso. "Na TV, muitas vezes conseguimos conduzir o emocional para a lágrima e embarcar em comção verdadeira. Mas, em geral, esse fluxo é cortado por razões técnicas. Se uma câmara pifa dez vezes, uso o cristal japonês", explica a atriz Fernanda Montenegro.

O cristal é uma espécie de câmara que, passado ao redor dos olhos, provoca irritação e faz lacrimejar instantaneamente. É um recurso útil para dar continuidade às lágrimas depois de tantas repetições de cena que o artista é obrigado, às vezes, a fazer. "Não é raro gravar uma seqüência de choro antes da situação que a justifique", afirma o ator Rodrigo Santiago.

O cinema aplica mais fantasia em busca do choro perfeito. "Usa-se um líquido à base de glicerina que, além de dar brilho à lágrima, é capaz de colá-la no mesmo lugar onde estava quando se interrompeu a filmagem", diz Fernanda.

Esses truques são desnecessários no teatro, já que não há close do rosto do artista. Durante meses de ensaio, vai-se criando um mundo imaginário para a personagem: onde mora, o que faz, como vive. "Com esses dados, o ator sobrevive no palco e se emociona na frente de uma multidão todos os dias", afirma Rodrigo.

Descrever a técnica de chorar é um mistério até para o ator: "Chegamos uma hora e meia antes do espetáculo, vestimos a roupa, repassamos o texto. Em cena, conduzimos a crise da personagem e, naquele clima, com aquela luz, estranhamente a emoção vem pura", explica Fernanda.

Diferente do que a TV reflete, "a lágrima é o ápice de um sentimento que a personagem passa. Mas o ator não tem de chorar. Tem, sim, de atingir esse nível de emoção para torná-la real", diz Rodrigo.



Christiane Torloni chora sem artifícios em Cara & Coroa

A catarse do corpo

O choro é a mais primitiva linguagem vocal humana. Um simples choramingo ou um escandaloso berreiro exigem que o organismo se prepare para o momento de transbordar. "A pessoa assume posturas diferentes para chorar cada tipo de emoção. No choro de raiva, os tecidos inflam, como se todo o corpo fosse explodir, para que o sentimento quente e dolorido possa ser atirado para doer no outro", diz a psicoterapeuta corporal Regina Favre.

O choro de tristeza ou de dor se assemelha ao gesto de espremer a água de uma esponja: o sentimento é dissolvido. O corpo se enrijece até que o bem-estar seja recuperado.

O choro conformatado ajuda a aceitar uma situação adversa: "São lágrimas que lavam a alma. A pessoa tem o poder de decidir qual o momento de parar de chorar. O tônus muscular retorna, o corpo volta à postura vertical e se reorganiza para enfrentar a nova situação", afirma Regina.

Chorar é uma das formas mais eficazes de aliviar os momentos de impotência ou pressão. "Seria muito saudável que os adultos chorassem um pouco todos os dias, porque libera a tensão acumulada por pequenas frustrações", diz.

Mas nem todas as lágrimas são saudáveis. O choro melancólico seria prejudicial à saúde física e psicológica: "A pessoa se deprime em um lamento eterno. As perdas que provocam o choro são tidas como insuperáveis, e as dificuldades não são encaradas como base para a construção de um novo comportamento. Os melancólicos podem ser reconhecidos pela flacidez do rosto e do corpo".

Quando a alegria é intensa, há quem não resista ao pranto: "Quando somos tocados por uma emoção muito prazerosa, todos os líquidos do organismo vêm à superfície, como se o corpo inteiro quisesse usufruir do que está acontecendo", diz a psicoterapeuta.



Melancholia na tela de Norman Rockwell

Diagramação da reportagem na revista

ESPECIAL lágrimas

Se o lobo frontal deodor que a imagem de tristeza e que ela deve ser expressa em forma de lágrimas, a região frontal do hipotálamo comanda uma série de atividades. Através de suas fibras nervosas, determina que a glândula lacrimal aumente sua produção. Ao mesmo tempo, estimula o sacro lacrimal, localizado nas

laterais do nariz, a drenar o líquido armazenado para o epicanto (prega cutânea) do olho. Também faz com que todos os músculos faciais se contraiam. Nesse momento, uma grande quantidade de lágrimas é injetada para a parte interna das pálpebras. Aos poucos, elas inundam os olhos e escorrem pelo rosto.

Simultaneamente, é um recurso útil para dar continuidade às lágrimas depois de tantas repetições de cena que o artista é obrigado, às vezes, a fazer. "Não é raro gravar uma seqüência de choro antes da situação que a justifique", afirma o ator Rodrigo Santiago, em cartaz com a peça Angeli e Ameco e ganhador do prêmio APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte) de 1994 por seu desempenho no filme A Casa Verde.

O cinema aplica mais fantasia em busca do choro perfeito. "Usa-se um líquido à base de glicerina que, além de dar brilho à lágrima, é capaz de colá-la no mesmo lugar onde estava quando se interrompeu a filmagem", diz Fernanda.



As lágrimas de Alice Inaudina e Pais dos Maravilhos

TEATRO E TV

A emoção encenada



Christiane Torloni chora sem artifícios em Cara & Coroa

Qual novela que, para mostrar um drama, não recorre às lágrimas? Essa fórmula é tão certa quanto a probabilidade de o choro ser literalmente falso. "Na TV, muitas vezes conseguimos conduzir o emocional para a lágrima e embarcar em comção verdadeira. Mas, em geral, esse fluxo é cortado por razões técnicas. Se uma câmara pifa dez vezes, uso o cristal japonês", explica a atriz Fernanda Montenegro.

O cristal é uma espécie de câmara que, passado ao redor dos olhos, provoca irritação e faz lacrimejar instantaneamente. É um recurso útil para dar continuidade às lágrimas depois de tantas repetições de cena que o artista é obrigado, às vezes, a fazer. "Não é raro gravar uma seqüência de choro antes da situação que a justifique", afirma o ator Rodrigo Santiago.

O cinema aplica mais fantasia em busca do choro perfeito. "Usa-se um líquido à base de glicerina que, além de dar brilho à lágrima, é capaz de colá-la no mesmo lugar onde estava quando se interrompeu a filmagem", diz Fernanda.

Diferente do que a TV reflete, "a lágrima é o ápice de um sentimento que a personagem passa. Mas o ator não tem de chorar. Tem, sim, de atingir esse nível de emoção para torná-la real", diz Rodrigo.

AMMA DE SEDUÇÃO



Amor e Sedução: choraram?

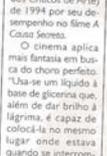
Lágrimas são azules, mas os olhos são azuis. Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis. Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis.

Esses truques são desnecessários no teatro, já que não há close do rosto do artista. Durante meses de ensaio, vai-se criando um mundo imaginário para a personagem: onde mora, o que faz, como vive. "Com esses dados, o ator sobrevive no palco e se emociona na frente de uma multidão todos os dias", afirma Rodrigo.

Descrever a técnica de chorar é um mistério até para o ator: "Chegamos uma hora e meia antes do espetáculo, vestimos a roupa, repassamos o texto. Em cena, conduzimos a crise da personagem e, naquele clima, com aquela luz, estranhamente a emoção vem pura", explica Fernanda.

Diferente do que a TV reflete, "a lágrima é o ápice de um sentimento que a personagem passa. Mas o ator não tem de chorar. Tem, sim, de atingir esse nível de emoção para torná-la real", diz Rodrigo.

POUCA QUANTIDADE



Pouca Quantidade: choraram?

Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis. Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis. Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis.

Esses truques são desnecessários no teatro, já que não há close do rosto do artista. Durante meses de ensaio, vai-se criando um mundo imaginário para a personagem: onde mora, o que faz, como vive. "Com esses dados, o ator sobrevive no palco e se emociona na frente de uma multidão todos os dias", afirma Rodrigo.

Descrever a técnica de chorar é um mistério até para o ator: "Chegamos uma hora e meia antes do espetáculo, vestimos a roupa, repassamos o texto. Em cena, conduzimos a crise da personagem e, naquele clima, com aquela luz, estranhamente a emoção vem pura", explica Fernanda.

Diferente do que a TV reflete, "a lágrima é o ápice de um sentimento que a personagem passa. Mas o ator não tem de chorar. Tem, sim, de atingir esse nível de emoção para torná-la real", diz Rodrigo.

ABRIR O "BÁS" HÁ MENOS DE UM ANO



Abrir o Bás: choraram?

Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis. Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis. Lágrimas são azuis, mas os olhos são azuis.

Esses truques são desnecessários no teatro, já que não há close do rosto do artista. Durante meses de ensaio, vai-se criando um mundo imaginário para a personagem: onde mora, o que faz, como vive. "Com esses dados, o ator sobrevive no palco e se emociona na frente de uma multidão todos os dias", afirma Rodrigo.

Descrever a técnica de chorar é um mistério até para o ator: "Chegamos uma hora e meia antes do espetáculo, vestimos a roupa, repassamos o texto. Em cena, conduzimos a crise da personagem e, naquele clima, com aquela luz, estranhamente a emoção vem pura", explica Fernanda.

Diferente do que a TV reflete, "a lágrima é o ápice de um sentimento que a personagem passa. Mas o ator não tem de chorar. Tem, sim, de atingir esse nível de emoção para torná-la real", diz Rodrigo.

"Não choro de jeito nenhum. Mas não acho isso bom, porque quem não chora armazena tristeza e frustração"

50% dos pesquisados costumam chorar sempre (16%) ou de vez em quando (34%). Entre estes, mulheres choram e doem: 65%, contra 32% dos homens

29% deram lágrimas pela última vez por causa de morte, 19%, de doenças

41% abriram o "bás" há menos de um mês. Destes, 57% são mulheres e só 24% homens — a maioria do sexo masculino (32%) chorou há mais de um ano

Morte, maior razão do choro
Quanto mais velho um pranto, é essencialmente por um im-pacto avassalador: a morte. 29% dos pesquisados choraram pelo últi-mo vez por causa de falecimen-to (10% relacionaram a morte do pai ou da mãe).
Outras razões que motivam lágri-mas são problemas financeiros (3%), censo votas na TV ou no ci-nema (6%), prescrição (3%).
Mas o choro não é apenas si-mbólico de desespero. Há algo de positivo no ar: foi por alegria e fe-licidade que 2% dos pesquisados choraram na última vez.

Frequência com que se costuma chorar
16% choram sempre, outros 34% de vez em quando. A disparidade entre homens e mulheres é gran-te: 65% deles e 32% deles descrevem lágrimas sempre ou de vez em quando. A outra metade chora raramente (40%) ou nunca (10%). Quas as cidades que menos choram? Brasília (58%) e Belo Horizonte (54%) choram nunca ou raramente.
A maioria das mulheres (57%) chorou há menos de um mês e a maior parte dos homens (32%), há mais de um ano. De total de menos de um mês, a maioria (43%) tem renda familiar super-ior a 20 salários mínimos.

Abertura do "bás"
Abrir o "bás" há menos de um mês. Destes, 57% são mulheres e só 24% homens — a maioria do sexo masculino (32%) chorou há mais de um ano

Apesar de trazer a reportagem para ser lida, a caracterização mais detalhada da sinopse da unidade permite-nos afirmar que o texto, recontextualizado e intitulado pela autora como "O choro", é utilizado para discutir a noção de **parágrafo** e do gênero **resumo**. Não se observa aqui um trabalho de contextualização do texto ou com o gênero reportagem, pois o foco dos itens 3.2.2 ao 4.1.10 destaca alguns recursos que colaboram para a construção temática da reportagem (como o **subtítulo** em 3.3.4) e a organização e disposição da informação nos parágrafos. Procurando ensinar a resumir, o projeto didático autoral se fundamenta na ideia de que, para os textos de informação serem compreendidos e resumidos, o leitor precisa ler parágrafo por parágrafo, sublinhando os conteúdos mais relevantes. Esse modo de ler, previsto pelo LDP, cria atividades em que os alunos precisam reler um texto mais extenso do que o comum na esfera escolar e localizar o tópico frasal ou frase-núcleo do parágrafo. Tais itens destacam o processo de sumarização na leitura das quatro matérias vinculadas, inclusive com produção de parágrafos que resumam os textos lidos (ver os itens 4.1.2, 4.1.6, 4.1.9 da sinopse).

As atividades de compreensão e produção de texto, por um lado, parecem ser uma resposta às críticas realizadas na esfera acadêmica sobre a ênfase em perguntas de localização e cópia

de informações. Marcuschi (2001c), por exemplo, aponta que 70% das perguntas de 25 livros didáticos de ensino fundamental e médio analisados são cópias. Em outras palavras: perguntas que sugerem a transcrição de frases ou palavras¹⁰⁰. Essa unidade didática parece-nos que dialoga também com tais discursos e sua réplica é criar atividades de leitura que exigem capacidades inferenciais mais complexas, como a produção de resumos. Marcuschi (2001c), por exemplo, sugere como trabalho escolar a produção de resumos, pois, segundo ele, “trabalhar com a compreensão pela técnica de resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas” (p. 57).

Para atingir tais objetivos, a proposta didática parte da identificação das proposições centrais do texto no estudo dos parágrafos para chegar até a produção dos resumos. Toda rede é tecida, inclusive, com várias referências a atividades anteriores: “observe que, no exercício 1 da página 85, você enumerou as informações básicas selecionadas no texto ‘A catarse do corpo’, parágrafo a parágrafo” (p.86). Os textos utilizados como base são constantemente retomados em um movimento contínuo de observação e análise, seguidas de produção. Tais ações didáticas utilizam injunções e prescrições para construção discursiva dos objetos de ensino a ser ensinado. O objetivo do autor é fazer o aluno agir numa determinada direção, explicitada textualmente (“Redija um texto usando a seqüência obtida. Use vírgulas e elementos coesivos para unir as frases e evitar repetições” p.86/ “Com a ajuda de seu professor, elabore duas perguntas sobre o texto. Responda às questões formuladas.” p. 87). Segundo Rosa (2003, p. 27), “na medida em que um agente produz um texto ditando verbalmente como o seu interlocutor deve agir para chegar a um objetivo maior [...], este produtor precisa ser legitimado para tal, caso contrário, não terá respaldo do seu interlocutor”. Assim, o fazer agir assume uma conotação de **ordem didática para solicitação de uma ação** (redija, use, elabore, responda), ou seja, um comando de produção. No geral, o discurso autoral no LDP representa uma voz social que se posiciona em relação de autoridade sobre os alunos e professores, o que lhe permite, de certa forma, utilizar um grande número de atividades sob cunho de uma ordem.

A seção “Produzindo texto” é composta de várias ordens didáticas (“Escreva um informativo sobre a lágrima”; “Siga as orientações”; “Pesquise em enciclopédias”), por exemplo, para que uma matéria vinculada sobre a lágrima, com enfoque em três pontos centrais (1. A constituição da lágrima; 2. A função da lágrima; 3. O colírio), distribuídos em três parágrafos. Desta forma, o comando de produção funciona como uma voz que conduz uma proposta de elaboração textual na esfera escolar. Uma voz, inclusive, que se apóia na reportagem da *Marie Claire*, visto que uma das matérias vinculadas, que não aparece explicitamente no LDP, aborda a composição da lágrima. Nessa direção, o papel dos comandos

¹⁰⁰ Não negamos aqui o fato (apesar de raro nos LD) de que algumas atividades de cópia (entendida como transcrição) podem exigir também processos inferenciais. O trabalho de Marcuschi (2001 c), por concentrar o foco de análise nas perguntas elaboradas pelos autores, não explora com detalhes os processos cognitivos possivelmente envolvidos nas atividades de cópia.

foi de indicar parcialmente as condições de produção do texto e alguns aspectos textuais. Na produção do texto informativo, ressaltou-se o conteúdo temático (com destaque para pesquisa sobre a lágrima, ver item 5.1.1 na sinopse) em detrimento da construção de uma situação comunicativa, com comentários sobre o leitor presumido ou sobre a esfera de circulação.

ESPECIAL lágrimas

COMPOSIÇÃO

Sal e outras substâncias

Do que é constituída a lágrima? Uma única gota contém oxigênio, sais minerais, glicose, proteínas, aminoácidos e, claro, cloreto de sódio, que lhe dá o sabor característico. Mas essa composição varia, porque, segundo o oftalmologista Elcio Sato, professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), algumas substâncias ministradas ao organismo (como remédios contra arritmia cardíaca e malária) são eliminadas pelas lágrimas.

As glândulas que as produzem ficam na parte interna das pálpebras superiores, próximas aos cantos externos dos olhos. As lágrimas escorrem para o nariz pelo canal lacrimal, cuja entrada está no canto interno dos olhos.

As lágrimas escorrem para o nariz pelo canal lacrimal

FUNÇÃO

Adeus aos corpos estranhos

A lágrima é tão importante para a visão quanto a água para o crescimento de uma planta. Sem ela, os olhos secariam e seria impossível enxergar. A todo instante, os olhos são umedecidos por pequenas gotas compostas por uma camada externa de gordura, uma de água e por muco. A de gordura impede a evaporação da lágrima e é fabricada pelas glândulas sebáceas que estão nas pálpebras; a de água, camada intermediária e hidratante, é formada por cloretos e outras substâncias contidas no sangue; o muco uniformiza a textura da córnea (a parte transparente da membrana que reveste o globo ocular). Essas lágrimas, que produzimos sem chorar e são chamadas basais, servem para manter a umidade da córnea e nutri-la. "Não se devem usar colírios sem prescrição médica,

porque podem alterar o fluxo de lágrimas e destruir a capacidade anti-séptica natural dos olhos", explica o oftalmologista Josef Horowitz, de São Paulo.

As lágrimas têm quatro funções locais: **óptica**, que deixa a superfície da córnea uniforme; **mecânica**, que elimina corpos estranhos da córnea, da conjuntiva e do espaço entre as pálpebras; **nutritiva**, que oxigena

VISÃO MAIS NÍTIDA

Nos animais, a secreção lacrimal aumenta em situações de ataque e defesa, quando a córnea precisa estar mais úmida para melhorar a visão. No homem, o sistema nervoso funciona da mesma forma em momentos de estresse.

a córnea, único tecido do organismo que não tem vasos; **antibacteriana**, que protege contra bactérias.

BIOLOGIA

O caminho do pranto

Quando uma pessoa se comove com uma cena triste ou recebe uma boa notícia, por exemplo, não se dá conta de que um complexo sistema está sendo ativado no cérebro até que as lágrimas escorram. "O trajeto da emoção pode ser observado quando assistimos a um filme de guerra em que os pais de uma criança foram mortos", afirma o neurocirurgião Gilberto Azzi, professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

A imagem entra pelos olhos, é invertida pelo prisma óptico, bate na retina (a mais interna das três camadas do globo

A atividade, assim como grande parte das propostas de produção escrita analisadas por Costa Val (2003), priorizam as dimensões formais e semânticas, distanciando-se do ensino da redação escolar exploradas nos livros didáticos dos anos 70 e 80. No entanto, como sugerem Marcuschi & Cavalcante (2005), na *ótica da recepção* do texto, a proposta poderia ser considerada como uma "redação mimética¹⁰¹", visto que preserva características da recepção na esfera escolar, mas sob a estrutura de um possível "texto informativo" para revista feminina de circulação mensal. Sem discutir como dizer, o modo de dizer e as formas de representação do possível leitor do texto, o comando de produção destaca em primeiro plano a sugestão da temática (lágrima) e as questões relacionadas à forma do texto (ver item 5.1.2).

Por fim, chamamos atenção para o fato de que a unidade didática apresenta também algumas atividades sobre conhecimentos lingüísticos específicos. Na quarta unidade, o projeto didático autoral

¹⁰¹ São as redações que imitam gêneros específicos (por isso, *miméticas*), mas não conseguem preservar as funções de circulação "original", que é substituída pela função pedagógica.

continua um trabalho com a **coesão textual**, especialmente a *coesão referencial* e a *coesão seqüencial*. A seção didática “Experiências com a linguagem”, por exemplo, solicita que os alunos transformem várias frases sobre o quadro de Picasso (O quadro Mulher em Lágrima teve como modelo Dora Maar/ Dora Marr foi uma fotógrafa/ Picasso conheceu Dora Maar quando ele tinha 54 anos...) em um parágrafo composto por três períodos coesos (“use elementos para ligar uma idéia à outra”, sem repetição (“evite as repetições”) e com sinais de pontuação (“use vírgulas”). Desta forma, o aluno poderia produzir um parágrafo do tipo: “Esse quadro teve como modelo Dora Maar, uma fotógrafa que Picasso, aos 54 anos, conheceu”. Essa atividade abre espaço para a discussão realizada em 3.3 sobre a função dos parágrafos do ponto de vista textual. Assim, a *paragrafação* passa a ser objeto de ensino por meio das explicações e atividades didáticas.

Outros aspectos da coesão, especificamente o uso de pronomes oblíquos átonos no processo de referenciação no nível da frase, são explorados na seção “Estudo da língua” cujo objetivo é focar determinados objetos de ensino sobre o funcionamento da língua. Por meio de atividades de reescrita, o projeto didático autoral procura levar os alunos a perceber a função referencial dos pronomes oblíquos átonos em textos formais escritos (ver item 6.1).

Essas seções de estudo da língua trazem normalmente o discurso autoral por meio de ordens diretas – não modalizadas - para resolução das atividades escolares que se dirigem ao aluno (“Releia”, “Agora¹⁰², releia este outro trecho”; “Substitua a palavra repetida”) e ao professor também (“Professor, comente que, na língua falada e informal, é muito comum o uso de repetição e construções como colocar ela, viu ela, ajudar ele, etc”). Os comandos de análise lingüística assumem a função discursiva de anunciar, apontar e questionar o analista-aprendiz para que ele organize, observe, classifique, etc. Essa seção é marcada também pelo próprio movimento discursivo da seção didática: passa-se do discurso injuntivo/interativo para o expositivo/explicativo. Assim como nas orientações para os professores de língua materna, o discurso autoral toma forma de explicação para trazer, marcada graficamente pelo boxe, a voz da prescrição gramatical e dos exemplos (item 6.1.4).

¹⁰² A utilização do dêitico “agora” marca a idéia de que os objetos de ensino nesta seção são pensados, na ótica da produção, como uma ordem seqüencial/temporal (Ação 1 + Ação 2 + Ação n).

Os pronomes o, a, os, as ...

• Adquirem as formas **lo**, **la**, **los**, **las** quando associados a verbos terminados em **r**, **s**, ou **z**.

Observe:

- colocar + a = colocá-la
- colocamos + a = colocamo-la
- fez + a = fê-la



• Adquirem as formas **no**, **na**, **nos**, **nas** quando associados a verbos terminados em sons nasais.

Observe:

- colocaram + a = colocaram-na
- põe + a = põe-na



> Aplicando

Substitua a palavra repetida pelo pronome correspondente.

- O ator tem de atingir esse nível de emoção para tornar a emoção real.
O ator tem de atingir esse nível de emoção para torná-la real.
- Se as pessoas anestesiam a emoção, jogam a emoção para o inconsciente.
Se as pessoas anestesiam a emoção, jogam-na para o inconsciente.
- Não é raro gravar uma seqüência de choro antes da situação que justifique a seqüência de choro.
Não é raro gravar uma seqüência de choro antes da situação que a justifique.
- Quando engolimos as frustrações, manifestamos as frustrações mais tarde.
Quando engolimos as frustrações, manifestamo-las mais tarde.

Ao analisar o estilo didático dessa coleção em Bunzen & Rojo (2005), observamos que a apreciação valorativa da autora em relação à didatização dos objetos de ensino gramaticais mantém o estilo das obras de referência (como as gramáticas): “tempo presente usado nas definições, discurso em 3ª pessoa, terminologia técnica, verbetes, definições, classificações, pequenas exposições” (p.101). As seções didáticas desta coleção, no geral, apresentam um estilo mais informativo ou explicativo, com predominância de definições e explicações da autora, seguida de exercícios e atividades de fixação. Por esta razão, após o boxe explicativo sobre o uso dos pronomes, surge a seção didática “Aplicando” (ver item 6.1.5) com o objetivo de substituir palavras repetidas em quatro frases pelos pronomes oblíquos átonos correspondentes. Procura-se, nesses exercícios, sensibilizar o aluno para a questão da *repetição*, normalmente tratada na esfera escolar como um defeito a ser evitado. As atividades focalizam o fenômeno da repetição como algo que afeta a qualidade do texto, sendo inclusive representada como característica da modalidade oral e informal. Apesar de a repetição lexical exercer diferentes funções coesivas, ela é apresentada aqui como algo negativo e que merece ser evitado. Para atingir tal objetivo, as atividades mostram a necessidade de levar os alunos da 5ª série a refletirem sobre formas de substituição lexical e sua relação com a coesão textual. Espera-se que eles indiquem caminhos, possibilidades de reescrita por meio da chamada *substituição gramatical*.

A análise mais detalhada de uma unidade didática aponta para a possibilidade de perceber formas discursivas diferenciadas de apresentação dos objetos de ensino típicos de uma unidade didática (aqui a proposta didático autoral de um LDP), uma vez que tais escolhas refletem determinada ordem

metodológica e contratos de leitura. Explicações, ordens e exposições típicas do discurso do autor-criador intercalam fragmentos de textos reportados, e são intercalados por eles. Tais fragmentos assumem uma coloração didática, transformando-se inclusive em outros gêneros. Afinal de contas, “os modos de representação de discursos outros não dependem de estratégias pontuais dos locutores, mas são uma das dimensões do posicionamento ou do gênero do discurso” (MAINGUENEAU, 2004, p. 176). As citações que encontramos em forma de boxe, de epígrafe ou os textos que são didatizados mostram um posicionamento discursivo, isto é, a identidade enunciativa que o autor do livro didático assume, quando, ao realizar uma explicação ou elaborar um exercício, cita a fala de outrem, não se colocando como responsável por essa fala, nem sendo o ponto de referência de sua ancoragem na situação de enunciação.

É digno de nota também que diferentes apreciações sobre *o que* ensinar em língua materna e sobre *como* ensinar língua materna terão impacto nos *temas* (objetos de ensino, discursos de outrem) selecionados para compor o livro, em sua *forma composicional* (divisão em unidades/capítulos e seções; intercalação de gêneros; por exemplo) e em seu estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo), como enfatizado nesta análise. Assim, a seleção das atividades, os textos escolhidos, a ordem dos movimentos discursivos, o enfoque dado pelo texto didático a uma determinada faceta do objeto de ensino (e não a outras) – apontam para um *projeto didático autoral*, que, segundo nossa hipótese, é, normalmente, transformado em sala de aula. Os próximos capítulos de análise terão como objetivo justamente procurar indícios de como ocorrem essas transformações, especialmente levando em consideração a construção discursiva dos objetos de ensino que ocorrem nos textos escritos durante as interações escolares (como aqueles que encontramos nos cadernos escolares) como nas interações orais das aulas de português. No entanto, antes de voltarmos a essa discussão, se faz necessário alguns comentários sobre o **letramento escolar**.

Capítulo 3

Usos do livro didático: letramento escolar e circulação dos discursos

Analisar o uso do livro didático por professoras que atuam na escola pública brasileira é, em certo sentido, procurar compreender práticas discursivas e eventos de letramento que emergem na **esfera escolar**¹⁰³. Por esta razão, mais do que criar dicotomias como “letramento” x “escolarização” ou “letramento social” x “letramento escolar”, que sugere uma outra dicotomia entre as práticas da vida (“reais”, “autênticas”, “naturais”) e as práticas da escola (“artificiais”, “ficcionalis”, “não naturais”), procuramos operacionalizar o conceito de **letramento escolar** no intuito de analisar as interações verbais (escritas/orais) que ocorrem em aulas de língua materna.

O método sociológico bakhtiniano de análise sugere que o analista reflita em primeiro lugar, sobre: “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.124). Ao assumir tal posição, compreendemos aqui a escola moderna como uma *esfera de comunicação humana* que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaçotempos sócio-históricos. A escola é, portanto, um lugar em que práticas discursivas socioprofissionais (como as dos professores, coordenadores, gestores, nutricionistas, etc.) emergem em colaboração com outros sujeitos (especialmente aqueles que são chamados de “alunos”). Ou seja, a escola é um lugar da produção de textos (com fins pedagógicos e/ou para andamento da própria esfera) por sujeitos que possuem papéis sociais, *status* e funções a eles relacionados (fazer chamada, copiar da lousa, ler em voz alta, preparar reunião de HTPC, etc.).

Ao mesmo tempo, a escola é um lugar das condições de interpretação/recepção. Primeiramente, porque cada vez mais textos são produzidos para serem utilizados na escola (dicionários, livros didáticos, paradidáticos, softwares educativos, vídeos, jogos, etc.). Em segundo lugar, porque, em vários eventos escolares, textos (verbais e não-verbais) são interpretados pelos sujeitos. Circulam, assim, nesta esfera (como nas outras), vários discursos em diversos gêneros que podem receber entonações expressivas e reacentuações, como salienta Faraco (2003, p.113), pela mudança justamente de esfera de atividade¹⁰⁴. Procurar analisar as condições de interpretação e de apropriação – como os usos

¹⁰³ O conceito de **esfera** aqui utilizado encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/MEDVEDEV (1994); BAKHTIN/VOLOCHINOV (1988); BAKHTIN (2003b) que partem de uma matriz sociológica (mais do que psicológica) para compreender a interação verbal, a enunciação e os gêneros do discurso (com destaque para as obras literárias).

¹⁰⁴ Talvez, por essa razão, alguns autores preferiram falar em *gêneros escolares* e *gêneros escolarizados*. A anotação, o seminário e o boletim escolar seriam exemplos de gêneros escolares, pois surgem das interações verbais no interior da própria escola (professor x aluno; aluno x aluno; coordenador x psicólogo, professor x pais de aluno etc.). Já os *gêneros escolarizados* seriam os aqueles utilizados pela escola como objetos de ensino: a charge e a tira em quadrinhos, por

cotidianos do livro didático – depende novamente de uma problemática (psico)sociológica em que a construção de sentidos e as múltiplas linguagem têm um papel essencial. Necessitamos, então, de um olhar lingüístico que não se volte para as estruturas ou para os processos mentais, mas para os jogos de linguagem e movimentos discursivos; enfim para uma “lingüística da circulação do discurso” (FRANÇOIS, 1996, p. 95).

Se as crianças e adolescentes do século XII não tinham a obrigatoriedade de ir a um espaço “público” chamado de colégio ou escola para participar desse processo de circulação de determinados discursos, as crianças européias do século XVI e XVII já tiveram que conviver em colégios fundados pelas ordens religiosas e se submeterem aos castigos corporais, trabalho rigoroso e extenso, contato com estudos humanísticos e com a cultura greco-latina, etc. Certamente, as práticas discursivas modificam-se e alteram-se os textos utilizados e produzidos/consumidos: se o ensino do latim, da gramática e da retórica, em determinado momento, possibilitava formar um homem “culto” para desfilar nas cortes aristocráticas, já no século XVIII, na sociedade ocidental, havia um impulso para o “culto” às ciências e à formação técnica especializada. Se alguns alunos do início do século XX tiveram contato com as antologias, os estudantes dos anos 80, certamente, vivenciaram uma prática de utilização do livro didático consumível e de cadernos de atividades – quase extintos atualmente– ou das apostilas escolares que disputam hoje fortemente o mercado editorial. Em suma: as práticas e os eventos de letramento mudam conforme o contexto sócio-histórico e conforme as formas de interação entre os sujeitos nas diversas esferas de atividade humana (cf. KLEIMAN, 1995; BARTON & HAMILTON, 1998).

Como consequência desse posicionamento epistemológico, o termo **letramento escolar** não será utilizado nesta tese como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita na perspectiva da/na esfera escolar (cf. KLEIMAN, 1995). Além disso, a relação que procuramos estabelecer aqui entre *práticas de letramento e esfera da criação ideológica* (consequentemente da circulação de discursos) tem a intenção de abrir possibilidades de não procurar analisar o letramento escolar como um modelo fixo, imutável e universal, sem refletirmos sobre o contexto social mais amplo e os micro-contextos. Desta forma, torna-se possível analisar a situação de comunicação e as interações verbais que envolvem diversos sujeitos e instrumentos semióticos, que atuam interconectados na/para a esfera escolar. Ostenta-se também, nesse processo, que a escola é um lugar de aprendizagens e de construção de conhecimentos sobre vários objetos do mundo material e simbólico. Então, a sala de aula está sendo compreendida como um espaço de circulação e negociação de significações entre alunos em interlocução com seus professores, uma vez que o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva (cf. COLINVAUX, 2007).

exemplo, que circulam na mídia impressa e digital, mas que podem ser, em aulas de leitura, utilizadas para que os alunos observem a ironia e/ou o humor, a relação do verbal com o não-verbal, etc..

A título de exemplificação dessa dinâmica, podemos citar o trabalho de Vieira (2005) que descreve um conjunto de práticas discursivas envolvidas na organização e na apresentação de seminários por alunos de ensino médio em uma escola pública federal, na cidade de Recife. Os eventos de letramento analisados pela pesquisadora mostram a inter-relação de várias práticas e ações de linguagem (leitura do livro didático, exposição oral, elaboração de slides para exibição no *power point*, leitura em voz alta da pesquisa realizada, etc.), sugerindo uma perspectiva analítica que não compreende o letramento escolar apenas como algo mecânico e individual. Outros trabalhos no campo da Linguística Aplicada e da Educação¹⁰⁵ chamam justamente atenção para o fato de que, na escola, acontecem várias atividades de linguagem e de construção do conhecimento nos mais diversos tipos de interação entre os sujeitos e os textos. Assim, em vários espaços públicos de interação e de produção de sentidos – como a sala de aula, o laboratório, a biblioteca, o refeitório, etc. – há um trabalho com a linguagem na dinâmica das relações escolares. Para estudá-las, procuro base nos estudos do letramento em uma perspectiva sócio-histórica que promova uma articulação de duas dimensões: micro (cotidiano) e macro (relações estruturais e funcionais) da esfera escolar.

Imaginemos, por exemplo, uma professora da disciplina de Ciências que tem como objetivo (re)construir com seus alunos de 6ª série um conceito específico de solução química¹⁰⁶. Para iniciar a problematização, ela mostra, durante o desenvolvimento da aula, um copo com água, e, em seguida, mistura a água com sal de cozinha; mexendo até o sal dissolver por completo. O próximo passo é perguntar para os alunos o que aconteceu naquela experiência. Uma aluna responde: “solução química”, fazendo uma relação com uma anotação escrita pela professora na lousa para identificar o conteúdo daquela aula. No entanto, a aluna não consegue explicar o conceito por ela utilizado, pois apenas dá uma réplica com base nas informações da lousa. Questionados novamente pela professora sobre o que aconteceu com o sal, um dos alunos responde “sumiu” e o outro revozeia o *slogan* “tomou Doril, a dor sumiu, sumiu”. Surgem novas perguntas sobre se o sal realmente havia sumido e sobre o porquê de a água ter ficado salgada. Neste momento, os alunos respondem que o “sal ficou na água”. De repente, toca a campainha e os alunos não entendem por que a resposta estava “errada”. “Mateus, a professora de português já está na porta, continuaremos discussão na próxima aula, está bem?”, diz a professora de Ciências.

O breve exemplo acima nos possibilita retomar aqui uma ideia central, exposta em vários trabalhos na perspectiva sócio-histórica, de que é através da relação com as múltiplas linguagens e instrumentos semióticos que os sujeitos vão (re)construindo nas interações o conhecimento escolar. A leitura da lousa, as explicações e perguntas da professora, as respostas e indagações dos alunos, a observação da experiência, a conversa entre os alunos, os gestos, etc. apontam para facetas da

¹⁰⁵ Ver, por exemplo, Kleiman (1998a, 2006a), Batista (1997), Moita-Lopes (2002), Rojo (2001a e b, 2007a), Matencio (2001) e Castanheira et al. (2001).

¹⁰⁶ Encontrei a idéia para essa narrativa no interessante texto de Andrade (2004) sobre o ensino de Ciências.

dinâmica discursiva de sala de aula e da relação com a produção de sentido e de sistemas de referências, compreendidas como interpretações possíveis que os grupos humanos organizam do mundo. Daí também a importância de conceber a realidade social, como explicitam Kleiman & Matencio (2005, p.10), “como uma construção pelos participantes das ações sociais *nas* e *pelas* interações cotidianas nas instituições da vida social”.

O letramento escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola, visto ser normalmente equacionado apenas com as práticas escolares que rompem, de fato, com as práticas “cotidianas”, como diria Lahire (2002), e enfatizam um trabalho com a linguagem de forma sistemática e por meio de exercícios analíticos.

No fundo, a escola faz da linguagem o objeto de uma atenção particular, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional (para falar como Vygotsky, 1986). A escola desenvolve uma atitude reflexiva para com a linguagem objetivada, posta à distância, considerada como um objeto estudável em si mesmo e para si mesmo a partir de múltiplos pontos de vista (LAHIRE, 2002, p. 107).

Talvez, essa postura antipragmática da escola seja inerente ao seu próprio funcionamento e encontra-se imbricada, como comenta Heath (1986), na emergência da sociedade ocidental dita “moderna” e da construção das nações. Ao lado da industrialização e da urbanização, seja no continente europeu ou nas Américas, a emergência da escola e de práticas de letramento escolares representam a construção de modelos responsáveis, em certo sentido, pelo desenvolvimento das “modernas civilizações”. A modalidade escrita passou a ocupar um prestígio e a se tornar a “língua correta”, sendo a escola o local idealizado para “transmissão” (e controle) de saberes sobre a língua e determinados modos de ler, escrever, falar e ouvir. Esse acesso, como bem destacam Cook-Gumperz (1991) e Kleiman (1995), legitima as práticas escolares de uma forma tão revestida de qualidades intrínsecas que se tornou possível, nas sociedades burocratizadas, distinguir dois grandes grupos: os escolarizados e os não-escolarizados. As pessoas “civilizadas”, “modernas” e “desenvolvidas” seriam aquelas que passam pela instituição escolar e aprendem a utilizar um conjunto de práticas: ler em voz alta, escrever com letras manuscritas, separar sílabas, ortografar, consultar o dicionário, levantar a mão para falar, etc. Hoje, sabe-se que são práticas específicas da escola, mas que influenciam os significados que os sujeitos dão à cultura escrita em diversas esferas. Por isso, Kleiman (1995, p.39) defende os processos (inclusive, cognitivos) da aquisição da escrita na escola “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição de escrita na escola representa”. Ao discutir o processo de escolarização nas sociedades ocidentais, Cook-Gumperz (1991, p. 46) afirma que:

a opinião dominante atualmente é de que a escola deve prover o crescimento cognitivo para o desenvolvimento pessoal e uma força de trabalho alfabetizada para a economia. Em razão de seu status profissional, a escolarização moderna transformou o aprendizado baseado na escola em uma habilidade técnica universal e estandardizada. Em uma sociedade escolarizada, os indivíduos passam por uma transformação através do aprendizado, em virtude do qual se tornam membros da sociedade em geral. Os currículos educacionais são uma questão de decisão da sociedade, de modo que o conhecimento é, agora, público, não-pessoal ou orientado para um grupo social limitado ou específico.

As aulas, os cadernos e os materiais didáticos que analisamos fazem parte e são instrumentais, justamente, desse processo de transformação dos sujeitos em sujeitos escolarizados. As aulas, especialmente a de língua materna, parecem ser essenciais para um conjunto de crenças, valores e formas de se relacionar com a língua(gem). Por exemplo, é através das atividades escolares, fortemente mediadas pela relação com a escrita, que os sujeitos no papel de aluno constroem uma relação reflexiva e distanciada com a língua(gem) que permite tratá-la como um objeto material e simbólico. Nas palavras de Lahire (2002, p. 104): “a criança estava *na* sua linguagem, doravante a criança tem a linguagem *diante* de si e a observa, divide, sublinha, classifica, põe em categorias” (op.cit: 104). Assim, as práticas de letramento escolar emergem justamente da análise e manipulação da relação escritural com o mundo. Essa relação aponta tanto para os impressos escolares e recursos tecnológicos geralmente utilizados e/ou revozeados na escola para legitimação dos processos de escolarização e sua relação objetiva com a linguagem; quanto para a re-construção do conhecimento escolar nessa dinâmica discursiva.

Neste terceiro capítulo, realizaremos uma discussão sobre o conceito de letramento em uma perspectiva sócio-histórica e sua relação com as práticas de linguagem em esferas da atividade humana, uma vez que analisaremos as formas de circulação e apropriação dos textos na esfera escolar. Apontamos, assim, para um interesse particular que é compreender, a partir do método sociológico, “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.124). Entremeada a essa discussão, surge a necessidade de comentarmos sobre as práticas e os eventos de letramento, com destaque para os impressos escolares que circulam nas aulas de Português, além de outros “suportes de escritura” (FRAENKEL, 2004) tais como a lousa e o caderno¹⁰⁷. Em uma perspectiva didática, os impressos e os suportes de escritura podem ser compreendidos como **instrumentos de ensino**¹⁰⁸, ou seja, como artefatos culturais utilizados na sala de aula que servem para o ensino e aprendizagem de noções e capacidades (PLANE e SCHNEUWLY, 2000, p.5), mas também de práticas discursivas.

Para ensinar um conceito específico de “solução química”, a professora, em seu trabalho docente, utilizou-se da lousa – um artefato clássico da escola moderna – para criar “zonas significativas de escritura” por meio de uma prática de letramento tipicamente escolar¹⁰⁹. Neste caso, a professora, ao

¹⁰⁷ Fraenkel (2004, p. 461-462) chama atenção para o fato de os suportes de escritura desempenharem um papel importante nas relações com a escrita. Tem sido comum, nos estudos sobre as práticas de linguagem no âmbito do trabalho, levar em consideração os suportes variados e suas relações com as profissões. De fato, podemos refletir que o uso da lousa ou do caderno faz parte do trabalho docente e tem implicações discursivas na dinâmica de sala de aula, assim como o prontuário médico e o fichário em um hospital. A autora ressalta também que, de um ponto de vista cognitivo, “a presença e a permanência de suportes escritos nos lugares de produção fornecem recursos aos agentes comprometidos na ação produtiva. Esses artefatos cognitivos (Norman, 1993) podem ser acessados por todos, abertos, ou reservados a quaisquer pessoas”. (p. 462).

¹⁰⁸ Em francês, “outils d’enseignement”.

¹⁰⁹ Curioso notar que a lousa transformou-se, no século XX, em um brinquedo infantil, pois várias famílias compram lousa e giz para seus filhos brincarem de “escolinha”.

espacializar e temporalizar discursivamente o objeto de ensino, constrói o conhecimento escolar, conferindo assim à lousa uma legitimidade particular neste evento (NONNON, 2000; BASTOS, 2005). Tal fato fica evidente quando um dos alunos retoma oralmente as notas, mostrando processos sociais da relação entre textos na esfera escolar¹¹⁰ e, ao mesmo tempo, uma *tática de praticante* para responder corretamente o questionamento: “a resposta está escrita na lousa!?”. Ao mesmo tempo, uma aluna pode fazer uso da lousa para fazer uma declaração de amor ou provocar com insultos, apelidos a algum colega de classe... Revela-se, assim, uma questão essencial: como se dá a utilização/consumo desses instrumentos de ensino (especialmente, do livro didático) na dinâmica discursiva de sala de aula? Se pensarmos que são instrumentos semióticos pensados especificamente para o uso de professores e alunos em contextos específicos de ensino-aprendizagem, um olhar macro para a escola como esfera social da atividade humana torna-se fundamental.

3.1 Escola: uma esfera de circulação de discursos

Mobilizamos aqui o conceito de *letramento escolar*, de um ponto de vista bem específico: aquele que compreende a instituição “escola” como um espaço histórico e sócio-cultural, ou seja, como uma *esfera da atividade humana* e de *circulação de discursos*. Um espaço discursivo, digamos, constituído de cenários, compostos por vários elementos: pelo ambiente físico e social, pela estrutura organizacional e econômica, pelas regras, rotinas, horários específicos e sujeitos com diferentes papéis sociais (diretora, professora, aluno, coordenador, psicólogo, merendeira, bibliotecária, etc.). Desta perspectiva, a sala de aula, a cantina, a biblioteca escolar, o laboratório, o pátio escolar, a quadra esportiva, o parque, a sala dos professores são cenários escolares que se definem e são definidos pelo(s):

- ✓ “número e características das pessoas que os freqüentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistema de valores, as concepções e as crenças prevalentes”;
- ✓ “papéis sociais e as formas de coordenação de papéis sociais/posicionamentos, contribuindo para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre seus participantes” (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p. 26).

¹¹⁰ Em recente comunicação oral no 16º INPLA, Maria Lúcia Castanheira (UFMG) comentava sobre a pouca importância que temos dado, nos estudos sobre letramento, aos usos da escrita como elemento organizador e constitutivo das atividades desenvolvidas rotineiramente em sala de aula. De fato, parecem-me necessárias pesquisas que estudem e mapeiem as práticas escolares de letramento nas diversas disciplinas escolares e níveis de ensino. Os trabalhos de Rojo (2001 a e c, 2007a) nos dão pistas de como é necessário analisar não só o que ocorre nas aulas de Português ou de línguas estrangeiras, mas ampliar nossas análises no campo da LA para outras áreas do conhecimento. Vygostky (1991) também já levantava, no final de seu ensaio sobre desenvolvimento e aprendizagem na idade escolar, a hipótese de que “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, o papel e a importância de cada matéria no desenvolvimento psicointelectual geral da criança” (p.117).

- ✓ artefatos/objetos culturais que são utilizados em diferentes atividades ou conduzem várias delas, formando, assim, um rede de práticas e instrumentos no curso da vida humana (LATOURE, 1996).

Na esfera escolar, é comum observarmos também que os processos interativos, estabelecidos entre os sujeitos¹¹¹ nos diversos cenários, dão visibilidade a uma tensão existente entre duas dimensões: as práticas institucionais e o cotidiano escolar (cf. DAYRELL, 2000). De um lado, encontramos as questões institucionais movidas por um conjunto de regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; de outro lado, o cotidiano escolar com seus conflitos e redes de significações construídas por seres humanos concretos nas mais diversas alianças, transgressões e acordos. Assim, os processos interativos, normalmente, trazem marcas de ambas as dimensões, pois estão intrinsecamente relacionados a uma matriz sócio-histórica cuja materialidade se revela “na organização dos espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos” (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p. 27). Pensamos, então, a instituição escolar como resultado de um movimento dialético de três grandes momentos:

“o **instituído**, ou o estabelecido, considerado o momento da universalidade; o **instituinte**, ou seja, o acontecimento que não cessa de alterar e até de negar o que está formalizado, que é a particularidade; e o terceiro momento, o da **singularidade**, resultado da articulação entre os momentos anteriores, que tensiona o cotidiano das práticas dos sujeitos, produzindo algo que não se constitui num caráter meramente reprodutor e repetitivo, mas, ao contrário, aponta para uma certa atualização, um ‘vir a ser’ em contínua transformação”. (L’ABBATE, 2004, p. 7).

Assumir tal perspectiva para compreender algumas práticas e eventos de letramento escolar parece-nos essencial, pois esta é uma tentativa de afastamento de uma visão dualista, presente em teorias funcionalistas ou reprodutivistas, que pensam a esfera escolar em termos apenas de macro-estruturas, deixando de lado aspectos centrais para uma compreensão do funcionamento interno das práticas escolares por diferentes agentes (cf. PETITAT, 1994). Essa é, como já dito, uma tentativa de articulação de níveis (macro e micro sociais) e dos três momentos (o instituído/ o instituinte/ a singularidade) que nos fez observar e destacar em nossas análises o “processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 2000, p. 48).

Isso implica nossa percepção do fato de que o cotidiano escolar e suas culturas aparecem mediados por processos essenciais como apropriação, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (cf. EZPELETA e ROCKWELL, 1986; ROCKWELL, 2001). Essa percepção nos possibilita (mais do que os trabalhos de caráter essencialmente prescritivo) compreender algumas facetas de como são

¹¹¹ Inclusive, o próprio pesquisador.

fabricados os conhecimentos escolares, através dos diversos *usos* que os *praticantes* dos cotidianos fazem dos produtos colocados para consumo (CERTEAU, 1994). Para tanto, como bem sublinha Nilda Alves (2003, p. 63), torna-se necessário, para o estudo da cultura escolar e do cotidiano, pesquisas que se dediquem a estudar a *produção* e *circulação* dos objetos culturais produzidos, assim como os “modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem”. A pesquisadora do currículo do/no cotidiano escolar, baseando-se também em Certeau, ressalta o fato de que os objetos fabricados em série (que podemos entender como os livros didáticos, os paradidáticos, os dicionários, etc.) são “por um lado, autenticados por seus diferentes produtores, distribuidores, compradores, revendedores etc., por outro, possuem caráter simbólico e prático que lhes é fornecido pelos que os usam”¹¹² (ALVES, 2003, p. 65). Dedicamos, nesta tese, um olhar especial para as relações com os instrumentos de ensino vividas por grupos de alunos e professoras nas chamadas aulas de Português. Ficamos, assim, diante de diferentes leitores, espectadores, atores, ouvintes que, de alguma forma, produzem apropriações inventivas dos textos que recebem/consomem.

Nossa aposta, no campo da Lingüística Aplicada, é de que a *linguagem* constitui um fator central para compreensão de tais processos, uma vez que é através dela que nos apropriamos, reelaboramos e/ou repulsamos determinados discursos. Em uma perspectiva discursiva, esses processos estão relacionados à própria circulação dos discursos nas diversas esferas e às possibilidades de réplica. Bakhtin (2003b, p. 297-298) discute essa questão ao afirmar que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”. Nossos enunciados, além se caracterizarem pela alteridade e pela assimilação de vozes sociais, são formas de atitudes responsivas e diferenciam-se segundo “os campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva” (op.cit., p.298).

Sem linguagem, a co-construção e a transmissão de saberes na escola ou em outras esferas não seriam possíveis. Desta forma, os usos da linguagem mediados por instrumentos semióticos em atividades escolares envolvem processos de produção, circulação e recepção/consumo de textos em gêneros específicos. A nosso ver, é justamente nessa correlação entre formas, práticas e atividades de linguagem que os *gêneros do discurso*, com sua matriz sócio-histórica e discursiva, assumem um papel fundamental. Sabemos que os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, por isso precisam entrar, através da utilização dos gêneros, na corrente de comunicação verbal/ no fluxo verbal que é possibilitado pela interação verbal que ocorre nas mais várias esferas de atividades humanas. Como

¹¹² Bakhtin/Medvedev (1994, p.52), ao problematizar a doutrina da obra de arte como um objeto de consumo individual, chamam atenção para a idéia de que tais produtos/objetos fabricados não são consumidos individualmente, uma vez que possuem vínculos sociais particulares, especialmente por serem produtos ideológicos. “El alimento es ingerido por un organismo individual em cuanto tal; la vestimenta permite que este organismo individual se caliente. Em este proceso, las distintas personas que consumen los productos permanecen como entes aislados. Sin embargo, el hecho de participar en la comprensión de un producto ideológico presupone vínculos sociales peculiares. El proceso es, en este caso, internamente social. Un grupo plural apto para una percepción ideológica crea formas específicas de comunicación”. (BAKHTIN/MEDVEDEV, 1994, p.52).

disse Faraco (2003, p. 16): “envolver-se em uma determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares. Em outras palavras, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer”.

Por privilegiar justamente a natureza social da linguagem, diferentemente de outros estudos lingüísticos de base estruturalista e de alguns estudos do letramento que focam suas análises etnográficas apenas no contexto local (cf. BRANDT e CLINTON, 2002), a noção de **esfera** parece-nos central para compreender a relação dos enunciados produzidos em uma situação local com o *contexto social mais amplo*¹¹³ (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.124). O método sociológico, esboçado nas obras citadas¹¹⁴, destaca a necessidade de um olhar para a *situação extraverbal* que inclui, justamente, levar em consideração a produção de enunciados em esferas de atividade humana ou da comunicação social. Ao discutir, por exemplo, a sessão de psicanálise e as narrações e réplicas do paciente com o médico, Bakhtin/Volochinov (2004, p.79) ressaltam que

nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem enunciou: é *produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. Em outra passagem¹¹⁵, procuramos mostrar que todo o produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem.

As discussões que tivemos até aqui nos revelam, então, que as interações que ocorrem em uma dada esfera da criação ideológica (como a escola, a igreja ou a universidade) não podem ser compreendidas apenas pela análise da situação ou do evento. É necessário também levarmos em consideração um contexto social mais amplo. Brandt & Clinton (2002) afirmam também que é necessário ampliar os limites do “local” nas pesquisas sobre letramento situado. Para elas, há um exagero do poder do “contexto local” (micro) para revelar as formas e significados em torno das práticas e eventos de letramento que têm desempenhado historicamente um papel de conectar as pessoas e objetos culturais ao longo do tempo e do espaço. Para as autoras, as práticas de letramento não são inventadas por seus praticantes e envolvem diversos agentes, contextos e tecnologias (cf. BRANDT & CLINTON, 2002, p. 338).

Se compreendermos essa crítica sobre os limites do poder do contexto local para “determinar” os significados do letramento, levando em consideração o pensamento do Círculo de Bakhtin, podemos afirmar que as **esferas ideológicas** – seja a escola, a igreja ou o lar, etc – caracterizam-se justamente

¹¹³ O Círculo, então, utiliza-se de conceitos/noções de base sociológica para se contrapor, por exemplo: (i) ao “método formal” utilizado para estudos da arte pelos formalistas russos (cf. VOLOCHINOV, 1999); (ii) ao método utilizado pelos estudos sobre a língua categorizados como “objetivismo abstrato” (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988); (iii) ao forte apelo ao psiquismo individual do paciente nos estudos de Freud e outras correntes da psicologia (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004); (iv) às teorias estéticas de um modo geral (cf. VOLOCHINOV, 1999).

¹¹⁴ Interessante notar que o subtítulo do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” é “Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem”.

¹¹⁵ Os autores se referem aqui ao texto “Discurso na Vida e Discurso na Arte”, publicado em 1926.

por sua produção ideológica particular (estética, educacional, religiosa, política, etc.) e pelas formas típicas de enunciados que são produzidos no interior das várias atividades para refletir e refratar uma diversidade de vozes sociais; compreendidas aqui como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo e expressa valorativamente seus pontos de vista (cf. BAKHTIN, 1934-35). Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1988, p. 32 - 33):

o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo¹¹⁶ da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

Mesmo sem uma definição ou classificação detalhada dessas esferas/campos nos textos do Círculo de Bakhtin, vemos indícios nas reflexões que procuram inter-relacionar a organização econômica da sociedade com as formas de comunicação social (atividade humana) e suas formas de comunicação/interação verbal. Não é por acaso que eles afirmam que “a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 43). Em um texto de Volochinov (1981, p.289), a escola aparece ao lado, por exemplo, da propaganda, da ciência e da filosofia, fazendo parte das relações ideológicas *stricto sensu*, marcando assim inclusive a diferença de outros espaços de comunicação social citados no texto, tais como: as comunicações artísticas, as relações de produção (nas usinas, atelier, etc.) e as relações cotidianas, entre outras.

No entanto, cabe-nos fazer a ressalva que, se o que nos interessa é o processo dinâmico da circulação dos discursos, a noção de esfera não pode ser operacionalizada de maneira estruturalista. A escola, por exemplo, enquanto uma esfera que produz gêneros que lhes são próprios (como a chamada, o ditado, a redação, etc.) – também reacentua axiologicamente gêneros do discurso produzidos em outras esferas (como os filmes, poemas, notícias, crônicas e romances que são didatizados). Além disso, os acontecimentos e encontros entre sujeitos na escola possibilitam a circulação de outros gêneros e seus discursos (piadas, músicas, fotografias, álbuns de figurinha, rótulos, cartões de aniversário, etc.) para a realização de outras práticas sociais que não têm como objetivo essencial o ensino formal.

Se aceitarmos que os gêneros são “modos sociais de dizer” (FARACO, 2003) e representar os possíveis mundos discursivos (FRANÇOIS, 1996), nossa análise volta-se, então, para as interações sociais entre os sujeitos e seus lugares sociais (de professor, de aluno, de pesquisador, etc.) em situações de produção dos discursos. Aqui novamente a linguagem assume um papel essencial para a

¹¹⁶ Leia-se também “esfera”. Sobre aproximações entre o conceito de esfera/campo do Círculo de Bakhtin e campo de Bourdieu, sugerimos a leitura de Barbosa (2001), Rojo & Barbosa (2003) e Grillo (2006).

compreensão das práticas discursivas, pois ela é uma multiplicadora de mundos e uma “misturadora” de mundos discursivos. Wertsch (1991, p. 8) já afirmava que os seres humanos são vistos como entrando em contato com, e criando, seu mundo social tanto quanto a si mesmos através das ações nas quais se engajam. François (1996, p. 122) desenvolve com mais profundidade tal reflexão, chegando à ideia de que como não podemos contar realmente os mundos, por isso dificilmente podemos contar realmente os gêneros. Por outro lado, ao focarmos nosso olhar para a interação, podemos perceber a dinamicidade dos gêneros em esferas diferentes de atividade, em domínios temáticos diferentes, em situações de comunicação específicas.

Por esse motivo, a noção de esfera, com seus vários complementos (da criatividade ideológica, da atividade humana, da comunicação social), traz em seu bojo a relação entre situação de comunicação e gêneros do discurso, abrindo possibilidades para uma metodologia sociológica de descrição bastante proveitosa para as pesquisas sobre práticas e eventos de letramento. Nos faz pensar, por exemplo, como as práticas de letramento que ocorrem na esfera escolar ora se aproximam das práticas sociais de outras esferas e ora entram em confronto com elas. Ao trazer para a sala de aula uma notícia publicada em um jornal local, por exemplo, Roberta, uma das professoras com quem dialogamos, fez uma leitura compartilhada e discutiu questões da política local da cidade de Bragança Paulista. No entanto, após essa discussão coletiva que não ocorreria no bar, no shopping, na igreja e nem mesmo na esfera familiar daquela forma, a professora solicita que os alunos encontrem *frases negativas e interrogativas* na notícia lida. A leitura diária do jornal e uma notícia produzida na esfera jornalística passam a circular na esfera escolar e recebe uma acentuação valorativa específica das práticas escolares.

Compreender a escola moderna e pública como uma esfera/um campo da criatividade ideológica é abrir possibilidades para estudar sua produção/criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção, circulação e o consumo de textos e discursos em gêneros que lhe são próprios, adequados e/ou permitidos¹¹⁷. Grillo (2006, p. 147), por exemplo, informa-nos que a noção de esfera “constitui uma importante alternativa para pensar as especificidades das produções ideológicas (obras literárias, artigos científicos, reportagens do jornal, livro didático, etc.), sem cair na visão imanente da obra de arte do formalismo nem no determinismo do marxismo ortodoxo¹¹⁸”. Além disso, destaca o

¹¹⁷ Em algumas situações com formação de professores de ensino fundamental I e II escutamos relatos de que alguns gêneros eram proibidos de circular (pela direção da escola ou coordenação) ou de serem utilizados em sala de aula, tais como *rap*, *músicas produzidas para a cultura local* (forró e frevo, por exemplo) e o *desenho animado*. Em contrapartida, outros gêneros como as *crônicas*, *os contos de fada* e as *fábulas* parecem ter um espaço historicamente reservado para circular na esfera escolar, especialmente pelo caráter moralizante e pelos valores expressos em seus textos. Certamente, parte desses gêneros e discursos, que não podem ser utilizados explicitamente pelos professores, aparece discursivamente em outras formas de comunicação social: nas conversas entre os alunos, nos desenhos dos cadernos, nas redações escolares, etc.

¹¹⁸ Apesar dos estudos do Círculo estarem vinculados, em certo sentido, ao marxismo, não podemos classificá-los como *marxistas ortodoxos*. Em primeiro lugar, porque, conforme defende Faraco (2003, p.28), não são todos os textos que procuram se vincular a uma temática marxista. Isso acontece, especialmente, nos textos produzidos nos anos 20 e assinados por Volochinov e Medvedev. Em segundo lugar, porque, diferentemente do formalismo russo e do freudismo, as discussões sobre linguagem e criação ideológica abrem outras possibilidades de pensar os produtos culturais. Para uma discussão mais aprofundada da questão, sugerimos os artigos de Ponzio (1998).

fato de o conceito de esfera possibilitar o estudo das inter-relações entre a realidade plural e dialógica das atividades humanas, assim como as diversas formas e possibilidades de “apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros” (GRILLO, 2006, p. 147). A opção pelo conceito de esfera se deve ao interesse de, através do método sociológico, introduzir o acontecimento em ligações sociais e históricas mais amplas (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988); o que implica não reduzir as análises ao contexto imediato. Além disso, torna-se importante relacionar o conceito de esfera ao de “contexto cultural”, presente nos trabalhos de Bakhtin, para romper com a predominância do contexto verbal imediato na determinação do sentido (cf. FAÏTA, 1997), como fazem alguns estudos da *Análise da Conversação*, por exemplo.

3.2 Letramento: práticas e usos da escrita

Uma outra inter-relação que propomos aqui é a integração da noção de **esfera de circulação de discursos** com o conceito de **letramento** como um conjunto de práticas discursivas relacionadas ao uso de materiais escritos em/para contextos culturais específicos¹¹⁹ (cf. STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN & SIGNORINI, 2000). Normalmente, os estudos do letramento (cf. SCRIBNER & COLE, 1981; STREET, 1984; BAYNHAM, 1994), com base na noção de *domínio*, advinda dos estudos da sociolinguística e da etnografia da comunicação (cf. GUMPERZ E HYMES, 1972), utilizam-se do conceito de “domínios de práticas” (*domains of practice*), referindo-se a lugares ou espaços onde práticas de letramento específicas são criadas e usadas¹²⁰. Street (1984), em sua pesquisa no início dos anos 70 no Irã, descreve as práticas de letramento relacionadas ao domínio da religião (*maktab literacy*), as práticas de letramento relacionadas ao comércio nas vilas (*commercial literacy*) e as práticas das escolas públicas localizadas nas zonas urbanas (*school literacy*). Wagner et al. (apud BAYNHAM, 1994), em suas pesquisas sobre letramento em Marrocos, perceberam a sobreposição no cotidiano dos sujeitos pesquisados em cinco domínios específicos: *doméstico, escola, religião, lazer e trabalho*. Esses estudos deixam de lado uma visão individualista do letramento e apostam em estudos que procuram compreender as práticas de letramento em domínios específicos, levando em consideração as formas como os sujeitos lidam com a cultura escrita.

¹¹⁹ Street (1993) chama atenção que os estudos do letramento, em um diálogo com os estudos de antropologia e linguística, procuram discutir a noção de contexto social operacionalizada pela sociolinguística, assim como pelo interacionismo de Goffman que se ocupa dos aspectos do contexto observados diretamente e das relações imediatas dos indivíduos. Desta forma, aponta-se para o fato de o pesquisador não se ater apenas ao contexto de expressão imediato, mas procurar compreender o contexto cultural.

¹²⁰ A tarefa de casa, por exemplo, é uma atividade que envolve práticas de letramento da esfera escolar, mas que é realizada em outros espaços: a casa, na própria escola, na aula de reforço escolar, etc. Se imaginarmos que um professor solicita para que o aluno faça uma pesquisa em casa para ler na escola, estamos lidando com o letramento escolar que envolve práticas de leitura no lar, na biblioteca do bairro, etc. (cf. PAHL & ROWSELL, 2005). É necessário frisar aqui que os sujeitos, os textos e os discursos transitam entre as diferentes esferas, formando cadeias enunciativas.

Kleiman (1997, p.262), por exemplo, afirma que as práticas “serão diferentes em diferentes domínios ou agências de letramento, isto é segundo a instituição onde elas acontecem, seja esta a escola, a igreja, o lar, os diferentes locais de trabalho, a repartição pública, o consultório médico, a delegacia de polícia”. As diferentes práticas exigirão também diferentes gêneros que participam do processo dinâmico da circulação dos discursos, sempre associado com relações de poder (STREET, 1995; KLEIMAN, 1995; GEE, 2000). Torna-se, assim, quase impossível assumir que em cada esfera específica só circulem determinados gêneros próprios, pois podemos cair em uma visão estruturalista do funcionamento discursivo. Em uma sala de aula, podem existir, como sugere Bazerman (2007, p. 53), “gêneros que fluem das instituições vizinhas para dentro da sala de aula para regulá-la”, “gêneros de dentro da sala de aula que executam essa regulamentação” e “gêneros que fluem para fora da sala de aula e representam o trabalho e a competência do professor e do aluno, desse modo responsabilizando-os perante as expectativas institucionais”. Esse movimento tornou-se visível, por exemplo, quando analisamos os cadernos escolares dos alunos, pois é um suporte de escritura que emerge de instituições vizinhas (religiosa, burocrática) para organizar a vida escolar, as disciplinas escolares, os horários, etc. Ao mesmo tempo, é o *locus* em que são espacializados e temporalizados os objetos de ensino ditados pelos docentes ou escritos na lousa, além de servir como forma de interação com os pais e familiares.

Essas práticas discursivas que envolvem a escrita não envolvem apenas ações de natureza física como *folhear* um livro didático ou *procurar* palavras no dicionário, mas ações mentais, lingüístico-discursivas, sociais e político-ideológicas. Para essa pesquisa, tais reflexões são essenciais para compreender como se dá o processo de construção do saber escolar institucionalizado sobre a língua(gem) nas aulas de língua materna, compreendidas aqui como *eventos de letramento*¹²¹. As concepções de sujeito-agente e de prática social são relevantes para a compreensão da construção de contextos de aprendizagem e de construção do conhecimento nas interações em sala de aula, tais como: diversidade de formas de uso da escrita em eventos e práticas de letramentos específicos; crenças e valores sobre a escrita; mobilização dos saberes sobre a escrita para ensino da leitura e da escrita; relações sociais e (re)construção de identidade(s); modos de compreender a relação complexa e constitutiva das modalidades oral e escrita nas interações verbais (inclusive, estudos que apontam para a *multimodalidade* como constitutiva das práticas sociais¹²²).

De fato, vemos na segunda metade do século XX, no Ocidente, um conjunto de reflexões que se volta para o estudo da relação entre a língua escrita em determinadas sociedades e culturas, com

¹²¹ Vale frisar aqui que os conceitos de evento e prática de letramento, utilizados nos estudos sobre letramento desde o início dos anos 80, serão utilizados como conceitos-chaves de análise das atividades sociais que envolvem a escrita. Em ambos os conceitos, os usos da linguagem são essenciais, uma vez que estamos falando de estudar uso da língua oral ao redor dos textos escritos e as formas em que os significados são construídos em tais interações. Maybin (2000, p.197) destaca justamente o fato de que tais conceitos nos permitem examinar como a linguagem medeia as interações das pessoas ao redor dos textos em diversos níveis de análise. A autora aponta também para a necessidade de pensar tais conceitos e sua relação com os textos (intertextualidade) e discursos (interdiscursividade).

¹²² Kleiman (1995); Rojo (2001a); Jewitt & Kress (2003); Dionísio (2005); Vieira (2005); Rojo e Schneuwly (2007).

destaque para os processos cognitivos em sociedades ágrafas e as possíveis mudanças ocorridas com a introdução da escrita e do processo de escolarização. Psicólogos, antropólogos, historiadores e sociólogos partem para explorar um terreno fértil para pesquisas, utilizando metodologias específicas de cada área do conhecimento (cf. HAVELOCK, 1963; GOODY & WATT, 1963; ONG, 1982; OLSON; 1997; GRAFF, 1995¹²³). Baseando-se, principalmente, em uma perspectiva dicotômica entre “sociedades orais” e “sociedades com escrita”, esses primeiros estudos enfocam: (i) as relações entre a escrita e o desenvolvimento econômico; (ii) os modos de funcionamento cognitivo dos indivíduos e sua relação com a aprendizagem da língua escrita; (iii) formas de utilização e dispersão da escrita em contextos específicos tais como a invenção do alfabeto grego e latino ou da imprensa, entre outros aspectos. São, então, abordagens históricas, etnográficas e psicológicas que tecem várias considerações sobre as culturas baseadas na escrita/na impressão e as culturas orais¹²⁴. Esses estudos, conforme destacam Kleiman (1995) e Ribeiro (1999), apresentam por um lado algumas generalizações precipitadas e/ou reducionismos¹²⁵; mas, por outro, apontam também para questões centrais tais como:

a relevância do alfabetismo na história da cultura, na organização da sociedade ou no comportamento dos indivíduos, ainda que sua influência em qualquer uma dessas dimensões só possa ser compreendida na medida em que se considerem os modos como a leitura e a escrita integram práticas sociais ou padrões culturais mais amplos (RIBEIRO, 1999, p. 45).

A chegada desses estudos sobre a escrita no cenário brasileiro, descritos no artigo de Gnerre (2003), como um “cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades tradicionais no pensamento ocidental”, parece-nos ter ocorrido nos anos 80; período em que assistimos, no Brasil, a um crescimento dos estudos sobre a escrita relacionada com o processo de alfabetização escolar, assim como sobre leitura, aquisição e ensino da escrita. Os anos 80 também favorecem um crescimento sobre pesquisas sobre leitura em diversas áreas do conhecimento (Biblioteconomia, Educação, Letras/Linguística, Psicologia, etc.), além de uma significativa intensificação dessa temática com a criação de programas específicos de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil (cf. Kleiman, 1998b; Ferreira, 2001); em detrimento de outras áreas que dominavam o cenário das pesquisas sobre leitura, como a Psicologia. As metodologias utilizadas nessas pesquisas, por exemplo, abrangem desde situações experimentais (testes, questionários e atividades planejadas previamente) até os

¹²³ Não podemos esquecer aqui de lembrar também dos estudos realizados na Rússia sobre o desenvolvimento da escrita em crianças (e adultos) por Vygotsky (2003) e Luria (1976, 1991). A escrita compreendida como um simbolismo de segunda ordem levaria os sujeitos a um pensamento abstrato e a própria construção de conceitos científicos (e escolares). Gee (1986), no entanto, ressalta o fato de que não fica claro se os resultados discutidos pelos autores são causados pelo letramento em outras esferas, pelo processo de escolarização ou em novas instituições que emergiram com a Revolução Russa.

¹²⁴ Uma boa revisão desse percurso, em língua portuguesa, pode ser encontrada no primeiro capítulo de Ribeiro (1999) e em Gnerre (2003).

¹²⁵ Street (1984) é um dos principais críticos desses primeiros estudos sobre a escrita e sua condição de tecnologia autônoma (independente). Nesta obra, o autor classifica esses primeiros trabalhos desenvolvidos por antropólogos, sociólogos e psicólogos de “modelo autônomo” do letramento; uma vez que “conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (Street, 1993, p. 5).

processos de interação entre o texto e o leitor em contextos específicos, com destaque para metodologias de contexto “natural” de base etnográfica.

Partindo-se do pressuposto de que a LA caracteriza-se “pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998b, p. 55), podemos dizer que os estudos sobre letramento penetram nas pesquisas em Lingüística Aplicada nos anos 80 para compreendermos outras facetas do processo de alfabetização, da leitura e da escrita em ambiente escolar, mas não só. Eles abriram uma possibilidade de empregar metodologias diferenciadas de cunho mais etnográfico e antropológico e pensar possibilidades de estudar os diversos contextos em que textos escritos, orais e multimodais interagem na construção de significados e de identidades sociais. Mudanças de fontes epistemológicas e metodológicas, sem o abandono dos estudos anteriores, fazem surgir na LA a configuração de novas áreas de pesquisa, como é o caso dos estudos do letramento e da educação bilíngüe (cf. KLEIMAN, 1998b).

Em resumo, podemos dizer que os estudos do letramento nascem não apenas de um questionamento/ampliação ao conceito de alfabetização, mas também da tentativa de redimensionar questões teóricas e metodológicas nos estudos sobre leitura e produção de texto/redação. Kleiman em 1990, em um artigo intitulado “A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa”, destaca o conceito de *letramento* como essencial para (re)pensarmos a leitura e a “redação” como fases de um sistema complexo:

O fenômeno da escrita considerado na sua dimensão social, isto é, como um dos fatores de mais impacto nas sociedades tecnológicas modernas, é chamado letramento. Ele foge dos limites da própria modalidade, pois a fala de sujeitos que têm grande familiaridade com a escrita adquire uma tessitura característica do texto escrito, não apenas do texto oral (Tannen, 1980). O fenômeno também foge dos limites restritivos que a escola impõe, pois, primeiro, as funções da escrita no cotidiano são muito mais ricas e diversificadas que as atividades de escrita na escola e, segundo, o letramento bem sucedido começa no lar, uma vez que os programas e currículos da escola já pressupõem familiaridade com as funções sociais da escrita (Heath, 1983, Taylor, 1985). (KLEIMAN, 1990, p. 94).

Encontra-se bastante difundida, atualmente, entre os professores alfabetizadores e das séries iniciais a ideia de que **letramento** é uma “nova forma” ou uma “nova didática” de ensino aprendizagem de língua materna, resultado da incorporação desse conceito pelos documentos oficiais, propostas curriculares estaduais e produção editorial de livros didáticos, entre outros. No entanto, não é essa *perspectiva curricular do letramento* que mobilizaremos na tese por determinadas razões.

Em primeiro lugar, porque o potencial descritivo e analítico das práticas discursivas e dos eventos de letramento fica em segundo plano. A perspectiva curricular volta-se para o “como ensinar” e quase não leva em consideração como são ensinadas e construídas as relações de poder, identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita na escola (cf. KLEIMAN, 1995; KLEIMAN & SIGNORINI, 2000). Em segundo lugar, a percepção da instituição escolar moderna como fruto das relações sociais e da construção do conhecimento via cultura escrita não destaca, como na perspectiva curricular, o

letramento como o próprio objeto de aprendizagem ou como um conteúdo de aprendizagem formal. O letramento escolar não é equacionado aqui como “ensino formal da escrita”.

Alguns pesquisadores na LA utilizam o conceito de letramento escolar justamente para pensar o conjunto de práticas discursivas relacionadas ao uso de materiais escritos. Signorini (2007b, p. 212) defende que o letramento escolar precisa ser compreendido no âmbito institucional, o que envolve um olhar para as práticas de planejamento, avaliação e gestão escolar. Tal posição, presente também em Kleiman (2001), que esclarece a necessidade de pensarmos as práticas de letramento no contexto de trabalho docente, nos ajuda a afirmar que as práticas de letramento escolar vão além da perspectiva curricular que enfoca necessariamente as práticas específicas de leitura e escrita. Como bem diz Signorini (2007b, p.212), essas práticas de ensino formal típicas da esfera escolar estão “em constituição mútua com outras práticas sociais presentes na instituição, da mesma forma como estão em constituição mútua com os aparatos tecnológicos e materiais de que se valem rotineiramente os agentes institucionais em suas atividades”.

Na esfera escolar, há textos que não necessariamente são objetos de aprendizagem formal e sistemática: os bilhetes trocados entre os alunos nas mais diversas aulas, as escritas nas paredes dos banheiros, as listas de chamadas dos professores, as escritas nas carteiras escolares, os avisos espalhados pelos corredores, as mensagens digitalizadas nas telas dos celulares que frequentam as salas de aulas, etc. Parece-nos que essa circulação do discurso na esfera escolar não é o enfoque central da concepção curricular do letramento, apesar de apostar em um ensino voltado para o uso de práticas sociais e gêneros específicos; esquecendo-se talvez que toda prática escolar encontra-se relacionada a uma cadeia de gêneros que faz esta esfera funcionar nas mais diversas atividades.

Os letramentos que ocorrem na esfera escolar não são necessariamente sinônimos, a nosso ver, de práticas de alfabetização ou de ensino formal da leitura e escrita. O letramento escolar abrange as múltiplas práticas e eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana da escola, inclusive aquelas em que estão em jogo o ensino e a aprendizagem formal nas mais diversas disciplinas escolares. Acreditamos que assim não faremos uma cisão, como é bastante comum, entre *letramento* e *cultura escolar* (cf. Mortatti, 2004). Visto desta forma, o letramento escolar pode ser estudado na LA como:

(...) um emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou substituindo em função de demandas oficiais e/ou acesso a novidades acadêmicas. Desse modo, não se adequa à condição de mercadoria ou produto (commodity) a ser compartimentado e disponibilizado, isto é, oferecido/adquirido no mercado mais abrangente dos bens simbólicos; muito embora esse seja o tratamento dado ao letramento escolar em número crescente de cursos de formação do professor, tanto regular quanto continuada (SIGNORINI, 2007b, p.323).

Assim como outros estudos desenvolvidos no Projeto Temático: *Letramento do Professor* (cf. KLEIMAN, 2001; KLEIMAN & MATENCIO, 2005), procuramos nos afastar de uma perspectiva funcional com um viés fortemente individualista que compreende o letramento normalmente relacionado com

capacidades ou habilidades individuais que as pessoas adquirem para se tornarem “letradas”. O letramento, nesta perspectiva, acaba sendo compreendido mais como um conjunto de competências de leitura e escrita que são adquiridas através do processo de escolarização, ou seja, um conjunto de saberes elementares e mensuráveis (saber ler, escrever, etc.).

Ao nos filarmos a uma perspectiva mais antropológica e sociocultural, ligada à tradição etnográfica de estudar aspectos culturais e sociais de determinados grupos de pequenas comunidades, o conceito de letramento que adotaremos aqui designa *os usos sociais da escrita em práticas sociais específicas* (cf. KLEIMAN, 1995), sem esquecer que tais práticas podem ser descritas e analisadas em *eventos/ações* específicas da(s) esfera(s) em destaque. Desta forma, os pressupostos epistemológicos e metodológicos dos estudos sobre letramento conhecidos como *Estudos do Letramento (New Literacy Studies)* podem nos ajudar a focar nossas análises da esfera escolar nos aspectos sociais, culturais e nos usos da linguagem em contextos situados. Esse movimento, como bem explica Gee (2000, p. 180), se “afastava do foco no comportamento do indivíduo (o behaviorismo na primeira metade do século XX) e das mentes do indivíduo (o cognitivismo da primeira metade do século passado) em direção ao foco na interação social e cultural”.

Hoggart (apud FRAENKEL, 2004), em 1957, por exemplo, pesquisou, em um bairro popular do norte de Londres, os usos da escrita em uma sociedade industrial e moderna, mostrando que existiam usos populares da escrita em um mundo operário pouco escolarizado. Heath (1983) estudou **eventos de letramento**¹²⁶ específicos nas comunidades americanas de Roadville e Trackton. A autora define “eventos de letramento” como aqueles eventos que envolvem textos escritos e uma negociação de significados em seus processos interpretativos, como por exemplo, as situações em que familiares discutem a Bíblia ou que adultos (especialmente a mãe) contam histórias infantis para crianças antes de dormir. Kleiman (1998a) investiga classes de educação de jovens e adultos para perceber as inter-relações entre cultura escrita, oralidade e construção de identidades. Vieira (2005) estuda os seminários escolares como eventos de letramento, enquanto que Vóvio (2007) discute representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas, etc. Normalmente, tais estudos utilizam deste modelo sociocultural para compreender mundos particulares em que a escrita, o impresso e as práticas escriturais têm uma função nos atos sociais.

Assume-se assim que certas práticas de letramento são recorrentes em determinadas instâncias de atuação social, uma vez que elas são padronizadas por instituições sociais e relações de poder (cf. KLEIMAN, 1995; BARTON & HAMILTON, 1998). A concepção de letramento assumida nos permite

¹²⁶ Os conceitos de “evento comunicativo” e de “evento de fala” são utilizados pelos estudos da Etnografia da Comunicação com o intuito de descrever e analisar a comunicação através de três unidades de análise: a situação, o evento e o ato. Segundo Hymes (1986, p. 56), o evento comunicativo, uma categoria descritiva, é um conjunto de atividades que são diretamente governadas por regras ou normas de uso da fala. “Uma festa é uma situação de fala; uma conversa durante a festa é um evento de fala; uma piada durante a conversa é um ato de fala” (op. cit, p. 56). Heath parte desses conceitos para utilizar a categoria “eventos de letramento”, destacando agora não só os “atos de fala”, mas os textos escritos e sua imbricação com práticas orais em eventos situados.

refletir sobre o próprio surgimento da instituição *escola* e sua relação com os textos escritos, além de apontar para o fato de que ela é apenas uma das instituições em que os alunos e professores (entre outros sujeitos) participam de eventos de letramento com finalidade explícita de aprendizagem, mas há outras¹²⁷. Nossa pesquisa encontra-se centrada nos letramentos dominantes ou oficiais (dominant literacies), para usar um termo de Street (1993). No entanto, há uma forte relação entre a esfera escolar e a familiar: sabemos que algumas práticas de *letramento* que acontecem no cotidiano (por exemplo, na casa dos alunos) giram em torno dos impressos e materiais escolares. Um bom exemplo são os cadernos escolares que, além de organizar os objetos de ensino e dar maior visibilidade ao saber escolar para os pais e familiares, podem funcionar também como uma “agenda” para troca de recados e informações sobre as ações que acontecem tanto na esfera escolar como na familiar. Dessa forma, estamos assumindo que as práticas de letramento escolar são um produto social e não podem ser isoladas do contexto político e ideológico em que ocorrem. Isso tem sérias consequências para entendermos o uso do livro didático.

3.3 O uso do livro didático nas práticas de letramento escolar

No dia-a-dia da escola, os sujeitos lançam mão da escrita com vários objetivos: aprender, ensinar, comunicar, controlar, provar e disputar espaços de poder no interior da escola (MIGNOT & CUNHA, 2003). Nas aulas de língua materna observadas, a sala de aula, assim com a biblioteca, eram os principais cenários em que a circulação (formal e informal) de textos acontecia. Nos eventos que ocorriam, as professoras utilizavam textos retirados de livros, jornais, revistas, livros didáticos, dicionários, gramáticas, etc. Leitura de textos escritos em voz alta e silenciosamente, produção de textos orais e escritos (e desenhos), cópias, ditados, correções de atividades “de classe” ou de “casa”, avaliações, eram algumas das atividades mais comuns entre professores e alunos de 5ª e 6ª séries. Nos bastidores do trabalho docente, produziam-se também planos de aula, projetos, diários de classe, avaliações, relatórios, etc. No trabalho discente, destaca-se a apropriação no caderno escolar que registra parte do que foi desenvolvido nos 200 dias letivos (segundo a Lei nº9394/96) em determinada disciplina. O caderno escolar pode ser considerado aqui como um “espaço apropriado” (CERTEAU, 1994), pois permite que os alunos se apropriem de determinadas maneiras de fazer e tecer o conhecimento escolar.

¹²⁷ Vale salientar, no entanto, que as práticas de letramento que ocorrem na escola tornam-se mais dominantes e visíveis que outras. Sabemos que as crenças e valores veiculados e proclamados, na esfera escolar, influenciam o modo como os professores e alunos agem dentro dessa instituição e fora dela (cf. HEATH, 1983; STREET, 1984; STREET & STREET, 1991). Não podemos esquecer que a escola forma um ponto de referência importante para os valores e atitudes dos alunos, tornando a escrita escolar um bem cultural desejável. Como bem disse Barton (1994, p. 179): “as atitudes e os valores escolares influenciam a sociedade em geral e é provavelmente verdade que a visão do público geral sobre leitura e escrita é influenciada pelas definições e imagens que circulam nas escolas”.

Se toda prática de letramento envolve os *usos* que os praticantes fazem dos produtos colocados para consumo em seu cotidiano (livros, cadernos, etc.), é relevante compreender os usos que os “praticantes” do cotidiano escolar – alunos e professores – fazem do livro didático adotado oficialmente em aulas de língua materna. No dizer de Alves (2003, p. 75): “somente quando ‘usamos’ fontes produzidas no seu cotidiano é que podemos identificar tanto as repetições e semelhanças como aquilo que de diferente ocorre no interior das escolas e das salas de aulas”. Ao dialogar com os pressupostos de Certeau (1994) sobre a invenção do cotidiano, Alves (2003, p. 76) ressalta que: “nesses processos, multiplicam-se as astúcias, criam-se as múltiplas formas de usar o que é imposto. A possibilidade do que é variado vai aparecer, assim, dentro de redes múltiplas, nas quais os ‘praticantes’ das escolas vivem e criam táticas para agir dentro do espaço apropriado, ‘jogando com o tempo”. Essa possibilidade de interpretação tornou-se importante para estudar os processos interativos que se revelam nos conflitos, nas tensões e relações estabelecidas em sala de aula com o uso do livro didático (entendido como o currículo prescrito e oficial).

No campo da LA, essas astúcias e formas de usar podem ser estudadas especialmente pelas análises da interação verbal (oral e escrita) que ocorrem nas aulas de língua materna, com destaque para “uma interlocução que coloca em circulação significações específicas sobre objetos de ensino” (ROJO, 2007a, p. 346). As aulas, com base em Volochinov (1999), são compreendidas na tese como a *situação social mais imediata*, pois nelas podemos perceber o horizonte social comum aos co-enunciadores, o conhecimento e a compreensão da situação, compartilhados pelos co-enunciadores e a avaliação apreciativa que eles fazem da situação e dos temas¹²⁸ que emergem. O *auditório social* – composto pelos alunos – faz com que as ações didáticas do professor se voltem para as expectativas e antecipações em vários momentos do planejamento, de orientação do currículo prescrito, de exposição dos objetos de ensino e das réplicas que são oferecidas por ambas as partes. Segundo Fontana (2001), é justamente a diversidade de formas que as réplicas podem assumir (um balançar de cabeça, uma anotação no caderno, um pedido para ir ao banheiro, uma pergunta ou comentário, etc.) que lhes informam como a aula está sendo aceita e valorada.

... os nossos dizeres como professores não significam em si, eles significam na relação e são ativamente produzidos pelos alunos que os consomem (Certeau, 1994). Como professores, preparamos o texto, temos no nosso imaginário um auditório social, temos intenções que modelam nossas ações e discursos, mas eles efetivamente significam na interação com as palavras daqueles que nos ouvem (FONTANA, 2001, p. 35).

Com base na *análise dialógica do discurso*¹²⁹, nos chama atenção o dialogismo que envolve o *revozeamento*, a apropriação ou refutação *do discurso de outrem* (especialmente, entre o discurso do

¹²⁸ Os objetos de ensino e sua apreciação de valor por parte dos professores, dos alunos e do pesquisador.

¹²⁹ Termo utilizado por Brait (2002; 2006) para se referir à perspectiva analítica baseada nos estudos do Círculo de Bakhtin que, longe de ter um arcabouço metodológico e conceitual fechado, procura relacionar de forma inseparável a relação entre língua, linguagens, história e sujeitos. Discussões elaboradas pelo Círculo que apontam evidentemente para “uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (Brait, 2006: 10).

professor e o dos materiais didáticos utilizados) com o objetivo de compreender algumas facetas das complexas relações lingüístico-discursivas que se estabelecem na interação em sala de aula. Desta forma, torna-se necessário recorrermos a uma abordagem analítica na qual as práticas discursivas figuram “como os elementos mais importantes para a construção de relações sociais e de conhecimentos em sala de aula”, uma vez que “não é apenas o conteúdo temático o que será objeto de análise, mas a própria linguagem” (KLEIMAN, 2001, p. 22-23). É através da linguagem que podemos dizer como os alunos aprendem, como se dão as relações entre sujeitos para construção do conhecimento em sala de aula, entre outras questões. Para Kleiman (2006a, p. 25):

as nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipos de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. Mas em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia-a-dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação”.

Não podemos esquecer, conforme Brait (2003, p. 220), que a interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem, ou seja, é um fenômeno sociocultural, com características lingüísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas. Revozeando Bakhtin/Volochinov (1988), poderíamos frisar que “a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem”; e, justamente, por este motivo, ela deveria ser vista muito mais como uma categoria analítica dos fatos da linguagem do que como o *locus* onde a linguagem acontece como espetáculo.

Como defende Moita Lopes (2001, p. 164), os professores e alunos estão construindo, na escola, uma rede complexa e dialógica geradora de significado/discurso e conhecimento/aprendizagem através de um processo sociointeracional, o qual está cultural, institucional e historicamente situado. Dessa perspectiva, os discursos em circulação apropriados pelo indivíduo, nesta esfera de comunicação, são eminentemente dialógicos, o que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos. Numa perspectiva bakhtiniana, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído - ou seja, uma arena de conflito de vozes e valores mutáveis e concorrentes (cf. SOUZA, 1995; MORTIMER & SMOLKA, 2001; ROJO, 2001b). Concordamos com Fontana (2001, p. 32) ao comentar que “a aula é um acontecimento de circulação de sentidos. Sentidos postos em movimento muito antes de nossa entrada em sala de aula, num jogo de desdobramentos e de efeitos incontornáveis e incontornáveis, ainda que a ilusão de controle presida a maior parte das leituras que dela se fazem”.

Com base nesses pressupostos teóricos, interpretamos aqui algumas pesquisas e seus resultados sobre o uso do LDP em aulas de língua materna¹³⁰.

De forma geral, podemos afirmar que o livro didático tem sido compreendido apenas por uma faceta: um *objeto de consumo* que direciona as aulas dos professores a tal ponto deles serem conduzidos pelo livro e, por este motivo, não se constituírem como autores de suas aulas. Seguindo tal raciocínio, presente em vários textos acadêmicos (cf. GERALDI, 1991; SILVA, 1998, 2000; BRITTO, 2003; SUASSUNA, 2002) e em algumas ações da política pública de avaliação do livro didático, observa-se uma visão de *recepção passiva* por parte do professor de língua; visto, normalmente, como um “gerente da aula”, um “mero repassador do já dito e já articulado”, um “intermediário entre a proposta do livro e seus alunos” etc. Esses trabalhos apontam para uma **apropriação autoritária** (BAKHTIN, 1998) da proposta didática autoral do LDP, uma vez que os professores ficariam colados às palavras do autor. As interpretações, as ordens, os comandos de leitura e de produção que compõem a arquitetura do livro didático seriam assim repetidos de forma imutável. Nos esforços das professoras para articular o currículo oficial e o disciplinar, elas manteriam os focos de atenção bem próximos da proposta do LDP que funciona assim como um discurso de autoridade. De acordo com as reflexões de Bakhtin sobre as formas de apropriação do discurso de outrem, o discurso de autoridade não seria passível de ser modificado ao entrar em contato com novas vozes. Em *O problema do texto*, Bakhtin nos ajuda a compreender que, na apropriação autoritária, a recepção é reverencial no sentido de que uma voz se sobrepõe a outra voz. Na interação em sala de aula, a proposta do LDP funcionaria como uma *força centrípeta* que busca uma centralização verboaxiológica em suas propostas e respostas às atividades, por exemplo.

Em vários trabalhos sobre usos do livro didático, o docente é representado como seguidor e obediente da progressão proposta pelo livro didático. Suassuna (2002, p. 10), por exemplo, afirma que o professor de português, ao usar o LDP, não é **autor** de suas aulas:

o professor não é autor da aula, primeiramente, porque o *como* não cabe a ele e sim ao autor do LD, ou seja, é este que articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado. Em segundo lugar, pensando o professor como um leitor e tomando a concepção de leitura de Possenti (2001)¹³¹, verifica-se que o professor não é o sujeito que desmonta os textos para ver como eles são construídos, verificando a relação entre sua construção e os efeitos de sentido que produzem. [...] Outro aspecto a ser pensado é da relação autoria/locutor/ singularidade. O professor não é o responsável pelo dizer do LD e, de modo correlato, não se faz presente no fluxo do discurso escolar de modo peculiar, não há aí marcas (indícios) de subjetividade.

De forma geral, o professor é visto como um “gerente da aula”, um “mero repassador do já dito e já articulado”, ou seja, a ele “basta apenas saber decodificar e repetir a aula desenhada pelas autoras

¹³⁰ Vale mencionar aqui que as pesquisas que encontramos durante a pesquisa bibliográfica enfocam as primeiras séries do ensino fundamental e não se concentram necessariamente nas aulas de língua materna, como, por exemplo: Kleiman (1992), Rojo (2001a) e Macedo (2005).

¹³¹ A autora refere-se aqui ao artigo “Indícios de Autoria” de Sírio Possenti (2001).

((do livro didático)), aula que deverá ser sempre a mesma, independente de alunos e professores” (Britto, 2003, p.157). Se o professor não consegue “desmontar os textos para ver como eles são construídos”, o controle do conteúdo e das atividades é feito previamente pelos agentes que produziram o livro didático. Em suma: o professor de língua materna é visto como um executante que realiza o trabalho pedagógico concebido e preparado por outros especialistas.

Já outros estudos como os de Bortoni e Lopes (1991), Kleiman (1992), Matencio (1994), Batista (1997) apontam para o professor como o intermediário entre o autor do livro didático e os alunos. Essas pesquisas não deixam de demonstrar formas de *apropriação autoritária* do livro didático, mas destacam outros elementos em uma tentativa de compreender as relações dialógicas entre o professor e o discurso alheio. Kleiman (1992), tomando como unidade de análise a *pergunta do professor* em aulas das séries iniciais, distingue dois “estilos de ensino”: (i) o enfoque centrado no livro didático e (ii) o enfoque centrado no professor. Segundo a autora, as atividades de sala de aula são realizadas freqüentemente em torno do livro didático, uma vez que ele não apenas “determina o tópico, mas também determina a forma com que o tópico será apresentado, uma vez que os professores preferem ter os alunos lendo do livro do que ouvindo a suas explicações” (KLEIMAN, 1992a, p.190). Neste primeiro caso, a aula estaria centrada nas propostas explicitadas e na própria organização dos conteúdos proposta pelo livro didático: *textbook centered approach*. O professor funciona então como um “mediador para um participante ausente”, ou seja, o(s) autor(es) do LD. No entanto, em sua pesquisa, a autora percebeu professores que preferiam trazer outros tópicos e procuravam se afastar da mediação do livro didático. Neste segundo caso, a aula estaria centrada na figura do professor: *teacher centered approach*. Como o seu foco de análise eram as perguntas que emergem na interação no processo de construção de um contexto de aprendizagem, as aulas em que o livro didático assume um papel de autoridade não contribuem para que os alunos e docentes estabeleçam um modo cooperativo (*cooperative mode*) do ponto de vista da qualidade da interação. Nas aulas em que o professor coordena os turnos e os tópicos, havia uma possibilidade maior de engajamento entre os participantes.

Matencio (1994, p. 92), com base na pesquisa de Kleiman, afirma que nestes contextos, como comentamos no primeiro capítulo, “o professor é quase um repetidor do que está no livro”. Enfim, a contrapalavra ou réplica dada pelos professores (e por extensão seus alunos) ao apreenderem a enunciação de outrem seria calcada na **repetição**. Enfim, retornamos para a obra *Questões de literatura e estética* em que, em um de seus ensaios, Bakhtin (1998) comenta sobre os modos escolares de transmissão das palavras nas disciplinas filológicas¹³². A repetição seria, então, uma forma de transmissão dos discursos e das palavras alheias, visto que as palavras seriam tomadas mais ou menos textualmente da mesma forma, como se de “memória”. As palavras do professor que quase repetem o

¹³² “O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares da transmissão que assimila o de outrem (do texto, das regras, dos exemplos); “de cor” e “com as suas próprias palavras” (BAKHTIN, 1998, p. 142).

que está no livro didático demonstram justamente uma situação em que a palavra autoritária permanece quase sem variações “como se tivesse uma existência monumental, sagrada, que proíbe qualquer profanação textual” (LARROSA, 1999, p. 121). Se a palavra autoritária nos pede um reconhecimento absoluto, como propõe Bakhtin, há pouco espaço para mudanças e assimilações livres por parte dos professores e alunos. O modalizador “quase” abre a possibilidade para pensar que a apropriação das palavras autoritárias revela também níveis de *imbricamento de uma palavra por uma contrapalavra*, sem esquecer de problematizar o grau de firmeza ideológica, o grau de autoritarismo e de dogmatismo que pode acompanhar a apreensão do discurso de outrem¹³³.

De fato, o material didático pode agir em algumas ações do cotidiano escolar como um organizador e estabilizador de práticas escolares, ou seja, um objeto de ações em potencial (cf. KLEIMAN, 1992a), mas estudos recentes do currículo do cotidiano escolar têm contrariado o discurso dominante a respeito das aulas em que os professores estariam repetindo a mesma aula, evidenciada pela repetição do que está prescrito pelos materiais didáticos (cf. OLIVEIRA & ALVES, 2003). As ações verbais, que se desenvolvem no contexto de sala de aula, como bem disse Signorini (2006, p. 185), “não podem ser dissociadas dos sistemas de objetos (disposições arquitetônicas, mobiliário, material didático e de apoio, por exemplo) que dão espessura a esse espaço geográfico e que tanto orientam e predisõem os atores quanto são reorientados e transformados no curso de suas ações”. E isso significa assumir que os livros didáticos são também objetos atuantes numa sala de aula e estão compondo, juntamente com o professor e alunos, um sistema complexo de ações.

A hipótese teórico-metodológica que orientou a formulação dessa pesquisa é que os LDP são, na sala de aula de língua materna, assim como os programas de ensino elaborados pelos professores, objetos de movimento de recontextualização e de re-significação em que as concepções dos professores e dos alunos assumem diferentes significados. Segundo esta hipótese, o estudo sobre os usos do LDP deve ser entendido como uma das formas de compreender o próprio processo dinâmico da interação verbal em sala de aula e da própria construção do saber escolar em contextos de ensino-aprendizagem mediados por diversos gêneros do discurso, inclusive o LDP (cf. ROJO, 2000; 2001a e c).

Para realizar tal abordagem, procuro um enfoque analítico, com base nos Círculo de Bakhtin e seus seguidores, que dê conta das redes de significação que emergem na interação em sala de aula via as apropriações que, porventura, ocorrem no uso do livro didático que vai sendo ressignificado, recontextualizado e transformado pelas ações didáticas do professor e de seus alunos. Além disso, como base em Certeau (1994), discutimos justamente não o consumo, supostamente, passivo do livro didático, mas a criação nascida da prática do desvio no uso desses materiais. Nessa questão específica,

¹³³ A discussão realizada por Volochinov/Bakhtin (1988) ao problematizarem as formas de enquadramento do discurso de outrem no fio do discurso e as dinâmicas de inter-relação do contexto narrativo e do contexto citado nos permite um primeiro olhar para a dinamicidade da transmissão do discurso de outrem.

por exemplo, os cadernos dos alunos e a análise das interações em sala de aula têm nos permitido perceber a “fabricação do cotidiano”, ou seja, “as maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro” (CERTEAU, 1994, p. 79)¹³⁴. Estudar tal questão é procurar compreender a interação entre *semioses* e *discursos* tão presentes em nossas salas de aulas. Afinal de contas, a explicação do professor estará, muitas vezes, associada/imbricada com a voz do(s) autor(es) do(s) livro(s) didático(s) e/ou de outros textos (didáticos, de divulgação científica, teóricos, etc.) que o ajudaram a planejar aquela situação de aprendizagem específica. Analisar as interações em sala de aula mediadas por materiais didáticos aponta necessariamente para as formas de *assimilação* e *distanciamento* da fala alheia, no sentido dado pelo Círculo de Bakhtin.

Matencio (2001, p. 90) afirma que a interação em sala de aula, em termos gerais, é **planejada** “apenas no sentido de que sua temática é, de fato, previamente estabelecida; além é claro, de as relações interpessoais e demais dimensões do quadro participativo serem definidas pela instituição, que atribui, também previamente, lugares e papéis aos interlocutores”. No entanto, as formas que os objetos de ensino são apresentados, as facetas que são focalizadas e elementarizadas (cf. SCHNEUWLY, 2000) vão depender das interações verbais e não verbais que ocorrem entre os sujeitos e os instrumentos semióticos. Com um objetivo geral de caráter didático pré-estabelecido (ex: ensinar os elementos da narrativa), somente através de uma análise da interação e das formas de apropriação e da circulação dos discursos, é possível discutir como os textos são re-orientados no curso das ações-didáticas.

Por esta razão, Matencio (2001, p. 88), ao falar sobre o projeto didático da interação em sala de aula, afirma que não é tarefa fácil para o analista desvendar “a relação complexa entre o oral e o escritural, entre a oralização e a escrita, sobretudo se for levada em conta a função do livro didático como instrumento de mediação da interlocução”. Os orais e escritos se imbricam na construção de um evento de letramento escolar que traz em alguns minutos oralização do texto didático pelo professor e/ou pelo aluno, anotações e esquemas na lousa, retomada de alguns pontos da lousa nas anotações pelo aluno no caderno, etc¹³⁵.

O livro didático aparece tanto no trabalho de Matencio (2001) como no de Batista (1997) como uma das referências principais que organiza didática e discursivamente o projeto de interação do professor. Aqui é possível levantar a hipótese de graus de gerenciamento do evento (mais “passivo” x menos “passivo”) em relação a um *projeto prévio de gerenciamento* (MATENCIO, 2001), tais como um plano de aula ou uma unidade didática de um livro didático que traz um conjunto de textos e atividades.

¹³⁴ Concordamos com Ferraço (2006, p.10) que nos lembra que as discussões sobre currículo (inclusive, a nosso ver, as políticas públicas que discutem o ensino de língua materna e avaliam o livro didático) não consideram “a diversidade de saberes e práticas cotidianas existentes e não pressupõem tais práticas e saberes como tecidos em meio aos movimentos da complexidade do campo educacional e, por efeito, das escolas”. Observa-se um grande descompasso entre as práticas prescritas nos livros didáticos e nos documentos oficiais e as práticas escolares.

¹³⁵ Por essa razão, alguns autores, como Bazerman (2005), destacam o fato de que os textos funcionam em sistemas de gêneros que estão relacionados a sistemas de atividades humanas. No próximo capítulo, ao analisar o caderno escolar, retomaremos a essa questão.

Batista (1997), após analisar aulas de língua materna, observa duas instâncias de produção do discurso: a *instância da aula* e a *instância do exercício*. Na perspectiva de análise do discurso assumida pelo autor, salienta-se que a instância da aula é construída **oralmente** em torno da professora e do seu auditório social: os alunos enquanto uma “turma”. Neste caso, o docente é o responsável pelas estratégias discursivas, pois organiza localmente o discurso produzido em sala de aula: escolhe os alunos que irão responder as atividades, corrige as respostas, repete a resposta dada, comenta, etc. Organiza-se também, conforme o autor, uma interlocução num nível visto como “intermediário”. Neste caso, o docente parte de exercícios ou atividades feitas anteriormente e as rerepresenta aos alunos fazendo com que a aula progrida do ponto de vista temático e discursivo. No geral, a instância aula – representada pelo papel de interlocutor privilegiado – teria a função de objetivar os objetos de ensino, avaliar as relações dos alunos com esses objetos e corrigir essas relações.

Além de organizar localmente, haveria também uma organização global em que a professora organiza o conjunto de atividades em uma seqüência, ou seja, com base em determinados objetivos, há uma organização das ações didáticas e das formas de apresentação dos objetos de ensino e das atividades em relação a um projeto em desenvolvimento, ao ano letivo, ao bimestre, à aula em si, etc. Há, então, uma seqüência, uma progressão e uma forma de organização temporal desses objetos e das atividades que cabe ao professor organizar em suas aulas e nas “tarefas de casa”. As seqüências de atividades assumem assim a função de *elos de uma cadeia de discurso* (BATISTA, 1997).

A *instância do exercício* seria o momento em que o aluno é convidado a fazer uma atividade – em sala ou em outro local – na qual sua interlocução se dá com um texto escrito com fins didáticos. O livro didático, nas aulas analisadas, assume uma grande parte da responsabilidade dessa instância de produção do discurso. O autor faz assim uma análise da organização do material didático utilizado nas aulas e das atividades, pois elas são comentadas, corrigidas e retomadas na *instância da aula*. Na interpretação do autor, grande parte da organização da interlocução e temática da aula encontra-se relacionada com a organização dos textos na instância dos exercícios (BATISTA, 1997). O autor do livro didático, responsável pela seleção de objetos de ensino e de atividades em torno do texto, acaba sendo compreendido como um interlocutor “virtual” importante, pois os conteúdos e saberes sobre a língua(gem) são apresentados na instância da aula. Por outro lado, a hipótese que sustenta a tese do autor leva-me a compreender que o papel do professor na *instância do exercício* é praticamente inexistente, pois cabe a ele apenas a realização das tarefas prescritas pelos livros didáticos. O professor que faz uso do LDP passou a ser, por um lado, compreendido como um profissional sem competências para organizar ou dar conta dos processos de ensino e aprendizagem a ele atribuídos. Batista (1997), após analisar algumas aulas de português, conclui, por exemplo, que o responsável pela *instância do exercício* é o livro didático, pois cabem a ele

as funções de definir um conjunto de saberes a serem transmitidos e suas formas de progressão e de organização; cabem ainda a ele as funções de ensinar – através dos textos-primeiros – e de propor exercícios que, por um lado, assegurem esse ensino, e, por outro, exponham as relações dos alunos com os saberes que se ensinam e a aprendizagem que deles realizam (BATISTA, 1997, p. 96).

Em nossa pesquisa, temos procurado problematizar, com base em nossas observações e dos dados gerados, tanto as perspectivas que ora tratam o professor como não-autor de suas aulas como também aquelas que concebem o professor apenas um intermediário entre a proposta didática autoral do LDP e os alunos. Sem negar a especificidade, o contexto local e a importância desses estudos, acredito que eles normalmente deixam de lado um aspecto essencial deste tipo de interação: a relação complexa e diferenciada entre as modalidades escrita e falada e, conseqüentemente, entre as palavras alheias que são apropriadas pelos professores e alunos e que emergem na situação de interação. Levantadas essas questões, resta-nos, então, saber como se dão, nas interações em sala de aula mediadas por materiais didáticos, *as formas de assimilação e distanciamento da fala alheia*, uma vez que há uma representação social de que o professor de língua materna seria um “seguidor” do livro didático adotado. Por tal razão, sentimos a necessidade de realizarmos uma análise da interação em sala de aula que, ao levar a cabo uma abordagem dialógica do discurso de outrem, considere o contexto e a situação enunciativa, a tensão, a dinâmica e a inter-relação que ligam as formas com o contexto no qual elas aparecem. Ao mesmo tempo, parece-nos é necessário repensar a forte oposição que foi realizada por nós da academia em relação ao livro didático: seus usos podem ser tão múltiplos e as réplicas as mais diversas possíveis. Se compreendemos a aula como um acontecimento único e de relações subjetivas entre os sujeitos e os discursos, parece-me ser possível que existam nas aulas vozes conflituosas que emergem em zonas de contato que mesclam discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo. A transformação de um projeto didático autoral do livro didático em próprias palavras pelos docentes parece-nos ser uma outra forma de compreendermos os usos dos LDPs em sala de aula. Assim, assumimos, como destaca Bakhtin, que podem existir graus variáveis de apropriação das palavras de outrem “na esfera extraliterária da vida e da ideologia” assim como “nas esferas mais elevadas e organizadas das relações sociais” (1998, p. 139). Conforme o autor, no discurso cotidiano, nem sempre as palavras podem ser colocadas entre aspas e podemos transmitir tais palavras desde “a literalidade direta” até a “deformação paródica premeditada da palavra de outrem e sua deturpação”¹³⁶. Ou seja, como sujeitos, somos capazes de modificar, manter e/ou alterar e usar as palavras de outrem conforme nossos objetivos. Nesta tese, nos interessa justamente por discutir momentos em que há mudanças de significado e de acento e até de distorções na apreciação cotidiana do livro didático adotado por professoras e alunos de uma escola pública.

¹³⁶ Vale lembrar aqui que, para Bakhtin, “tanto a autoridade da palavra como sua persuasão interior podem se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo, autoritária e internamente persuasiva” (p. 143).

Capítulo 4

O projeto didático autoral nas escritas cotidianas do caderno escolar



De modo geral, é possível afirmar que o caderno escolar desempenha um papel central nas formas de construção das disciplinas escolares. Anne-Marie Chartier (2000b), em um de seus estudos sobre cadernos franceses, comenta que os professores primários polivalentes e seus alunos fazem usos diversos dos cadernos em cada disciplina escolar. Ou seja, o funcionamento discursivo dos cadernos de língua materna e as práticas de letramento que podemos observar possivelmente se diferencia dos cadernos de outras disciplinas, como os de Matemática ou de Artes (caderno de desenho, etc.). Ao escreverem no caderno, os alunos constroem processos de categorização, designação e representação dos saberes escolares com respectivos objetos de ensino para cada disciplina. Em sua pesquisa, Chakur (2000, p. 191) comenta, por exemplo, que um professor de Ciências trabalhava com três cadernos em sua turma de 8ª série: um caderno para registros de atividades regulares do dia, um para conteúdos paradidáticos e outro para desenhos.

O caderno marca inclusive a entrada dos alunos em um processo de escolarização mais formal, uma vez que é preciso aprender a manuseá-los, a fazer pouca força no lápis para não rasgar as folhas, a apagar os “erros” sem manchar a página, cuidando para não amassar ou fazer “orelhas-de-burro” nas pontas das folhas, etc. O letramento escolar engloba uma série de práticas específicas, entre elas aprender a escrever entre margens nas linhas do caderno, selecionar a disciplina correspondente ao conteúdo dado, preencher diariamente o “cabeçalho” – no início com lápis e depois com caneta... O caderno faz parte do cotidiano escolar, pois é comum professores e alunos discutirem sobre as regras e formas que utilização e de organização. Algumas vezes, há dias específicos para levar o caderno para a sala de aula, assim como em outros dias eles circulam em outros locais (casa dos alunos, dos

professores, sala da coordenação, etc.) com diferentes objetivos (estudo, avaliação, fiscalização, etc.). Enfim, hoje percebemos que os cadernos das mais variadas capas e tamanhos acompanham a vida escolar dos estudantes e trazem narrativas de parte do cotidiano escolar.

No entanto, essas práticas de letramento, que brevemente comentamos aqui, não fizeram parte do cotidiano escolar durante séculos, visto que existiam outras maneiras de organização dos saberes. Durante a Alta Idade Média, por exemplo, os escolares utilizavam, durante uma argumentação oral, o *tablete de cera* para fazer algumas notas com o intuito de ajudar a memória (cf. HÉBRARD, 1990). A utilização regular e repetida da escrita, segundo o autor, em práticas de letramento ainda comuns como o ditado e a cópia não tinha como principal objetivo a construção de um trabalho de cunho intelectual. Objetivava-se, de fato, o auxílio da memória com as anotações escritas. No livro *O nome da Rosa*, Umberto Eco descreve algumas cenas no chamado *scriptorium* em que é possível imaginar práticas de escrita (com destaque para a cópia¹³⁷) comuns dos copistas que utilizavam como suporte de escritura os *rolos de papiro* ou o *pergaminho*:

Os lugares mais iluminados eram reservados aos antiquários, miniaturistas mais habilidosos, aos rubricadores e aos copistas. Cada mesa tinha todo o necessário para miniaturar e copiar: chifres de tinta, penas finas que alguns monges estavam afinando com uma faca afiada, pedra-pome para deixar liso o pergaminho, régua para traçar as linhas sobre as quais seria estendida a escritura. Junto a cada escriba, ou no topo do plano inclinado de cada mesa, ficava uma estante, sobre a qual apoiava o códice a ser copiado, a página coberta por moldes que enquadravam a linha que era transcrita no momento. E alguns tinham tintas de ouro e de outras cores. Outros porém estavam apenas lendo livros, e transcreviam apontamentos em seus cadernos particulares ou tabuletas (ECO, 1983, p.93).

A cultura escolar escrita responsável por esta forma de organizar os conhecimentos, portanto, traz elementos da cópia monástica, das anotações nas margens e nas entrelinhas dos textos, incentivadas nas *faculdades das artes do dictamen* do século XIII (cf. HÉBRARD, 1990). Por tal razão, o ingresso nas práticas de letramento escolar encontra-se geralmente marcado por um conjunto de aprendizagem de técnicas (copiar, anotar, glosar, etc.) utilizadas por um conjunto de transmissão de saberes que passam pela escrita (manuscrita e caligráfica) e pelo gesto gráfico. Nessa direção, os suportes de escritura (como a lousa e o caderno) acabam possibilitando formas diferenciadas de categorização, elementarização e organização dos saberes escolares.

O *caderno* (do latim *quaternio*), por exemplo, origina-se da ideia de dobrar uma folha ao meio e compor uma estrutura de quatro folhas em branco: o *códex*. Essas folhas, se justapostas e dobradas certo número de vezes, dão origem ao formato do livro, ou seja, uma sucessão de cadernos que são costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. Folhas de papel soltas, datadas e

¹³⁷ A cópia tornou-se um exercício fundamental para vários tipos de aprendizagem na esfera escolar. Os alunos devem usar a grafia à mão para imitar os mais diversos tipos de exemplos, uma vez que a cópia é o exercício que melhor exprime, segundo Roger Chartier (2002), a autoridade sobre a escrita.

assinadas (posteriormente costuradas e encadernadas pelo próprio aluno) darão origem ao caderno para uso escolar. Conforme comenta Hébrard (2001, p. 118):

O caderno é um instrumento comum do aluno de colégio desde o século XVI. No *Ratio Studiorum*, é frequentemente designado pela expressão “livro branco” e seu uso é proposto em alternância com o do texto impresso com grandes espaços permitindo ao aluno anotar acima da linha a explicação, dada pelo regente da aula, sobre o texto clássico, grego ou latino trabalhado.

O livro era denominado de “branco” na medida em que tinha uma diagramação com grandes espaços em branco destinados à prática da anotação, do lembrete ou da construção de observações sobre o lido¹³⁸. No período em que o caderno *ad hoc*, produzidos pelas gráficas e livrarias, não era um suporte de escritura comum nas escolas, os exercícios de escrita (como a caligrafia e a cópia) eram realizadas em “folhas de papel empilhadas e não costuradas” (HÉBRARD, 2001, p. 118). Jean Batista de la Salle, ao escrever um regulamento para as escolas que fundara, além de detalhar como as aulas deveriam ser e os tipos adequados de atividade (copiar cartas modelos e documentos oficiais, por exemplo), solicitava que os alunos trouxessem folhas de bom papel, dobradas em quadrado e costuradas (cf. HÉBRARD, 2001).

Esse breve exemplo nos mostra as dificuldades encontradas no processo de elaboração e de produção de cadernos para uso nas escolas. De um lado, o preço do papel na Europa era alto no fim do século XVIII e ao longo do século XIX (cf. VIDAL, 2005); por outro lado, o período encontra-se marcado pela forte utilização de suportes da escrita para organização dos saberes, especialmente com a discussão sobre as vantagens do método mútuo. Segundo Fernandes (2008), a *lousa de ardósia* e a *areia* surgem como uma tentativa de diminuição de custos para o ensino; inclusive, da utilização do papel, por ser um objeto delicado e luxuoso. Para o ensino primário, Lancaster, por exemplo, fazia sugestões para um ensino voltado para a escrita na areia ou lousa em um primeiro momento; em seguida, os alunos podiam escrever no papel.

O uso da lousa viria a substituir ou a coexistir com o caderno durante muito tempo. Era muito mais econômico, porque a lousa ou a ardósia tinham uma duração indefinida (...). Por outro lado, a lousa era um ‘caderno’ com diversas funções, porque tanto servia para o ensino da escrita como para a prática de operações aritméticas (FERNANDES, 2008, p.53).

O método mútuo trouxe para as escolas elementares a união do ensino da leitura e da escrita com uma progressão específica, ou seja, em um primeiro momento, os alunos escreviam com os dedos nas mesas de areia para só depois praticar com os lápis de pedra nas lousas de ardósias, culminando na escrita com pena no papel (cf. VIDAL, 2005, p.126). Assim, só no final do século XIX, com a redução

¹³⁸ Vale lembrar aqui, como assinala Hébrard (1990, p. 70), que as técnicas de escrita antes de fazerem parte das práticas de letramento escolar foram “savoir-faire eruditos, provenientes de meios profissionais específicos”. Em determinado momento, como na citação de Umberto Eco, o uso da mão e a qualidade caligráfica do copista, que trabalhava no *scriptorium*, mostra uma situação exemplar para pensar a cultura escrita profissional dos clérigos.

do preço do papel é que o caderno assume a função de suporte de escrita privilegiado para as tarefas escolares. “Na América Latina, tanto durante a época da colônia, como depois da independência, até bem adiante no século XIX, o papel era um artigo de luxo e, por isso, um recurso caro para o trabalho escolar” (GVIRTZ, 2005, p.41).

No início do século XX, observa-se que há, de forma cada vez mais crescente (especialmente nas escolas urbanas), a utilização do papel e do lápis grafite para aulas de leitura e escrita (cf. RAZZINI, 2008). Ao lado da expansão da escola elementar e com a ênfase na instrução popular - entre o final do século XVIII e início do século XX, o caderno começa

a se constituir como o principal instrumento de registro da atividade discente e de aprimoramento do controle docente, então estendido à atuação em sala de aula, por reunir a dispersão do papel pautado em um objeto que denunciava a seqüência diária (semanal e mensal) da dinâmica do ensino (as matérias lecionadas, os exercícios indicados e as práticas de correção)” (VIDAL, 2005, p. 159).

Em seguida, percebemos que houve uma maior produção e circulação de cadernos escolares, inclusive com sua distribuição gratuita nas escolas públicas. Do ponto de vista da **produção**, é importante frisar que eles inicialmente eram produzidos e comercializados nas papelarias das cidades. Com o aumento da demanda, surge no Brasil uma forte *indústria cademeira* que faz dos estudantes até hoje seus consumidores privilegiados.

Mignot (2005a) ressalta que os cadernos – enquanto suportes de escrita – veiculam valores, crenças, saberes e práticas em suas *capas, contracapas e formas de organização*. Os cadernos da coleção *Cívica da Casa Cruz*, objetos de estudo da pesquisadora (cf. MIGNOT, 2005a e b), por exemplo, possuem capas que cultuavam vultos históricos, símbolos nacionais, bandeiras, mapas do território brasileiro, etc. Assim como os manuais escolares da época, eles traziam imagens patrióticas e cenas do cotidiano dos jovens, permitidas para circulação nas escolas. Atualmente, as capas dos cadernos e suas folhas estampam obras de arte ou “cantores, atores, jogadores de futebol, personagens de quadrinhos e jovens pegando onda na prancha de surf, desafiando o mundo de patins ou escalando montanhas” (MIGNOT, 2005a, p.175).

Do ponto de vista da **recepção e do uso**, percebemos que as folhas de papel avulsas passam a ser substituída pelo caderno em um movimento que mostra como a *forma escriptural dos saberes* passou a organizar a relação espaço-tempo e o trabalho docente e discente na escola. Segundo Hébrard (2001), o uso dos cadernos parece constituir, depois da metade do século XIX até hoje, uma parte essencial do tempo escolar, uma vez que o *exercício* se tornou o centro do trabalho¹³⁹. Destacamos aqui, então, a forte relação escriptural da gênese dos cadernos com as práticas de letramento que apontam para o que Vicent, Lahire e Thin (2001) denominaram de *forma escolar*, ou seja, para como os

¹³⁹ Nas palavras do autor: “o caderno não só se oferece como suporte do mesmo, mas ainda lhe confere a sua verdadeira significação”. (p.118).

próprios objetos vão também construindo/inventando/inventariando formas de instituir a chamada *cultura escolar*.

Nesse sentido, o próprio uso do caderno e sua arquitetônica disciplinar precisam ser compreendidos de forma dinâmica, ou seja, entendidos como formas re-criadas por sujeitos praticantes da vida cotidiana escolar. Se as páginas dos cadernos não nos revelam toda a dinâmica da interação em sala de aula, nem toda a produção escrita dos alunos, elas nos permitem compreender indícios do que está mais próximo e mais distante do prescrito e normatizado. Algumas relações dos alunos com os sujeitos, com os objetos de ensino e atividades oficiais se fazem presentes (ou ausentes) nesses cadernos (cf. OLIVEIRA, 2008).

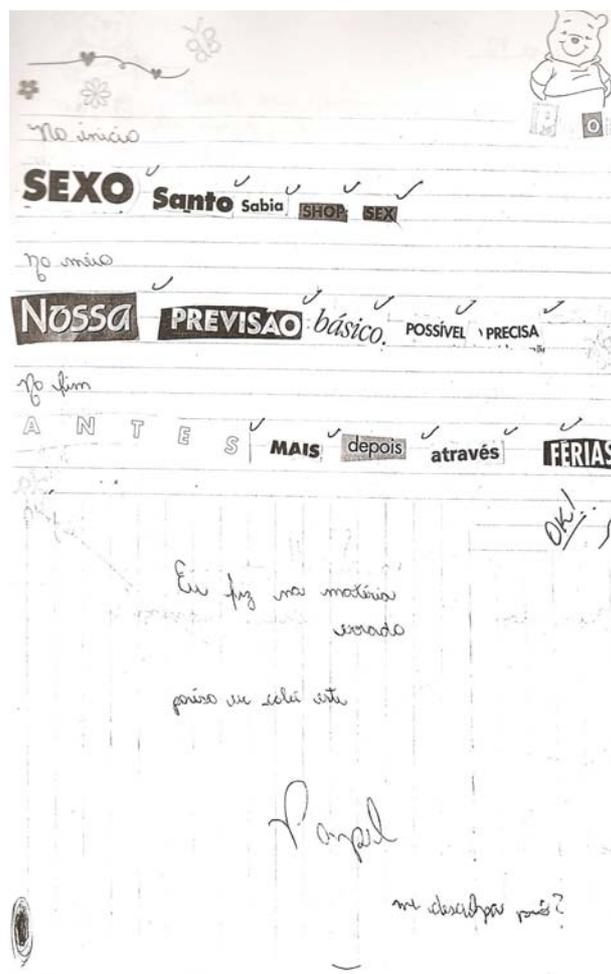
Os usuários dos cadernos procedem, então, a operações próprias que marcam um processo de autoria da (re)construção do saber escolar. Como Certeau exemplifica (1994, p.94): “a criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor”. Na perspectiva da Linguística Aplicada, a análise do caderno pode representar uma forma de reflexão sobre as maneiras de fazer do professor e de parte da construção coletiva do seu projeto didático autoral, uma vez que as anotações, textos e atividades escolares neles apresentadas constituem “uma lista referencial que define um mundo de saberes legítimos, talvez mesmo o mundo dos únicos saberes que merecem este nome”, como bem diz Chartier (2002, p. 23). De uma perspectiva enunciativa, o caderno pode ser compreendido como um espaço ocupado discursivamente pela cultura escrita com íntimas relações com os processos de apropriação/interiorização e revozeamento específicos das interações que ocorrem na esfera escolar.

A análise dos cadernos escolares nos possibilita pensar, pela ótica dos estudos do letramento, no conjunto de práticas discursivas que vão além da descrição da materialidade física do suporte em direção à construção discursiva pelas “escritas cotidianas¹⁴⁰” de uma determinada disciplina escolar e suas representações e apreciações dos objetos de ensino. Este capítulo é dedicado justamente ao estudo desse suporte de escrita – o caderno escolar – no intuito de compreender algumas facetas da escolha de determinados objetos de ensino, especificamente na relação com o uso do livro didático adotado para as aulas de Português. Por esta razão, apesar da importância de um olhar para esse objeto sob diversas perspectivas (pragmática, cognitiva, historiográfica, etc.), priorizamos aqui o caderno escolar como um instrumento de ensino que pode nos ajudar a compreender o currículo do cotidiano e suas inter-relações com o currículo prescrito pelo LDP adotado. O enfoque escolhido, neste sentido, volta-se muito mais para as questões de cunho didático-pedagógico: o que nos revelam esses suportes de escrituras sobre o trabalho dos alunos e dos professores? Como se dá a escolha de determinadas

¹⁴⁰ Usamos o termo no sentido de escritas produzidas por pessoas comuns (como as professoras e alunos) sem uma intenção de publicação, em oposição aos escritos prestigiados e valorizados (cf. MIGNOT & CUNHA, 2003). Em suma: escritas que contribuem para a fabricação escritural do cotidiano escolar.

atividades e de textos? O que as anotações e correções nos revelam sobre o ensino de língua materna e do uso do livro didático? Quais atividades do livro didático aparecem publicamente no caderno?

Ao mesmo tempo, essa construção coletiva nos permite compreender outras formas em que os objetos de ensino são *categorizados, classificados e organizados* na dinâmica discursiva de sala de aula. A noção de *espacialização* destaca, por exemplo, a ideia de que há um espaço no caderno para cada disciplina escolar. Opera-se então um sistema de classificação/representação do que seria a disciplina escolar (ou matéria) “Português” e os tipos de atividade que podem ocupar as páginas dessa repartição. No dia 23/03/2005, por exemplo, Gabriela realiza (talvez, por engano) atividades de outra disciplina escolar no caderno de Português. Essa ação faz com que ela cole um papel em branco para “esconder” as atividades que ocupam o “espaço” da disciplina de Português. Em seguida, escreve um bilhete de desculpas para a professora: *Eu fiz na matéria errada/poriso eu coleí este/Papel/ me desculpa prô?*



Caderno de Gabriela 23/03/2005

Esse breve exemplo abre possibilidade para observarmos o caderno escolar como um suporte de práticas discursivas pedagógicas (cf. GVIRTZ, 2005). O bilhete de Gabriela marca bem formas de interação entre professor e aluno no sentido de construção de um espaço cotidianamente registrado para determinada disciplina escolar.

O nosso interesse por trazer os cadernos para a tese deve-se justamente ao fato de que, durante as observações em sala de aula e nas conversas com as professoras, o caderno escolar assumia uma função central nas interações. Ele, diferentemente de outros documentos ou do próprio livro didático, levava a narrativa do cotidiano escolar para o supervisor pedagógico, para a família, para os alunos que faltavam às aulas e para o próprio pesquisador. Enfim, diversas funções do caderno evidenciavam a presença de uma pluralidade de agentes discursivos em sua construção. Nos dias de quinta-feira, por exemplo, uma das professoras recolhia os cadernos para “dar o visto”, ou seja, uma

prática profissional que marca as correções da atividade e mostra algumas características do trabalho docente e discente, assim como concepções de avaliação¹⁴¹.

Nossa interpretação do caderno escolar é atravessada pela questão da utilização do LDP, por isso a análise do caderno trouxe indícios de aproximação e resistências em relação à proposta didática autoral do livro didático adotado. Além disso, nos ajudou a compreender características das práticas de letramento escolar e do tipo de interação que ocorrem nesses eventos, assim como um olhar mais atento para a construção do currículo do cotidiano que se revela publicamente via as escritas cotidianas, fruto da interação entre professoras e alunos¹⁴².

Assim, o caderno escolar pode ser compreendido como um *suporte de escritura* em que se dá uma parte da produção dos saberes escolares (como a divisão das disciplinas, a sucessão espacial das folhas, organização temporal das tarefas, etc.) além da aprendizagem das regras, da etiqueta escolar e de seu funcionamento. Abrindo uma das primeiras páginas do caderno, datada de 15 de fevereiro de 2005, há apontamentos relativos ao “contrato pedagógico” da professora com seus alunos de 5ª série: “1. Respeitar o colega, o professor, a direção e os funcionários; (...) 3. Trazer diariamente o material de estudo (lápiz, borracha, apontador, canetas, régua, cola, tesoura, lápis de cor, cadernos¹⁴³); (...) 8. Fazer as lições de casa.). Essa mesma página, numerada pela própria aluna e enfeitada com flores e com a boneca *Barbie* com duas sacolas de compras nas mãos¹⁴⁴, ainda traz: (i) a mensagem do dia - “quando alguém evolui, evolui tudo que está a sua volta”; (ii) as assinaturas da aluna e da professora que informam que ambas estão cientes do contrato pedagógico e (iii) o uso de um adesivo colorido com a figura de um urso panda com o slogan “**ME LIGA!**”. Várias *semioses* configuram assim o espaço praticado pela aluna, mostrando um conjunto de práticas discursivas escolares.

Os cadernos escolares permitem estudar tanto os objetos de ensino que foram, de fato, escolhidos e ensinados pelas professoras quanto as atividades escolares e outros aspectos que compõem a disciplina escolar. Gvirtz (2005) e Chartier (2000b) defendem que a construção dos cadernos constitui um dos processos e produtos mais significativos das práticas escolares, uma vez que aponta para a transmissão dos saberes escolares e outras práticas, tais como avaliação, imposição de condutas, etc. Ao mesmo tempo, as produções dos cadernos nos permitem discutir as práticas inventivas do professor (CHARTIER, 2000b) e a fabricação do cotidiano na sala de aula.

Gvirtz (2005, p. 22) chama atenção para dois fatos importantes sobre o uso do caderno escolar com fonte primária de investigação. O primeiro é que o caderno, usado quase que diariamente pelos

¹⁴¹ É bastante comum os alunos perguntarem no início do ano letivo se os cadernos serão utilizados como instrumento de avaliação pelo professor da disciplina.

¹⁴² Nossa tradição de pesquisa em LA tem priorizado essencialmente as “redações” produzidas pelos alunos, mas acho necessários trabalhos que se debrucem sobre os diários de classe, os planos de ensino, os cadernos, a lousa, etc. Nesta direção, como bem sugere Kleiman (2001, p. 43), estaríamos analisando “práticas de leitura e escrita **para** o trabalho e **no** contexto de trabalho”.

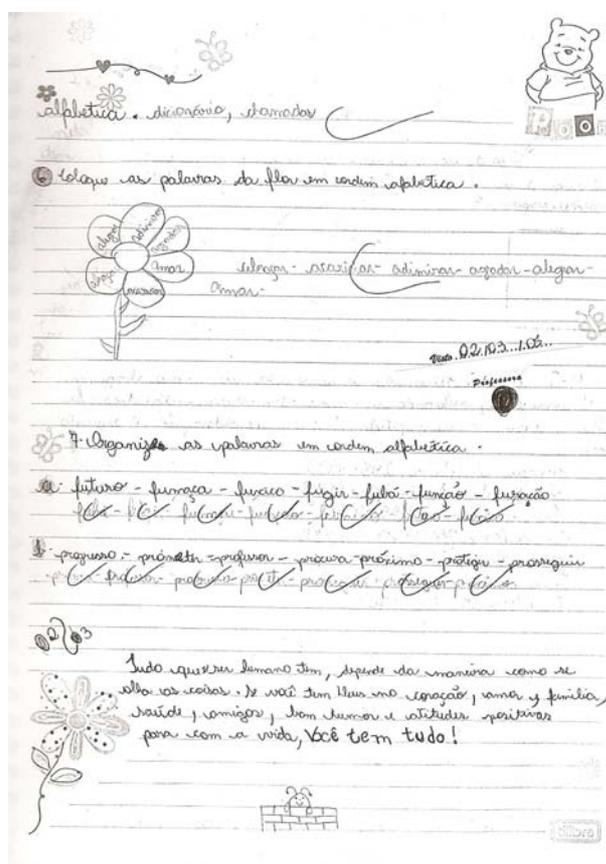
¹⁴³ Vale notar aqui que o livro didático adotado encontra-se ausente dos materiais de estudo e do contrato pedagógico.

¹⁴⁴ Elementos que apontam certamente para “padrões estéticos e de consumo pequeno-burgueses” (OLIVEIRA, 2008, p.132).

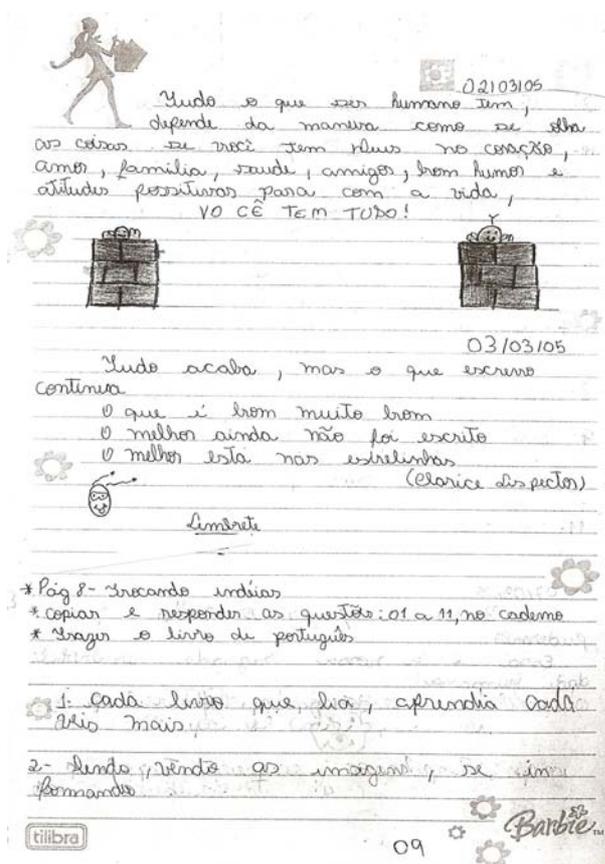
alunos, tem a capacidade de conservar o registrado nas aulas, diferentemente das escritas realizadas na lousa. Para a pesquisadora argentina:

a favor da escolha deste objeto encontra-se, além disso, o fato de que todos os dias, em quase todas as horas de classe, alunos e professores realizam um minucioso processo de escrituração cujos âmbitos de registro privilegiados não se pode desconhecer o caderno e o quadro-negro. É evidente, portanto, que o primeiro constitui um campo significativo para observar os processos históricos e pedagógicos da denominada “vida cotidiana da escola”, não tanto no que toca às relações de poder interpessoal (embora isto também possa ser encontrado), mas (e sobretudo) no que concerne à produção de saberes.(GVIRTZ, 2005, p.23).

De fato, praticamente encontramos um registro escrito para cada dia de aula do ano letivo. Às vezes, só a data e uma citação. Outras vezes, um conjunto mais extenso de atividades e textos manuscritos ou fotocópias arquivadas nas folhas do caderno. Vejamos dois exemplos:



Caderno de Gabriela 02/03/2005



Caderno de Amanda 02/03/2005 e 03/03/2005

No dia 02/03/2005, é possível ler nos cadernos das duas alunas: a *mensagem do dia* (com as respectivas ilustrações) e o carimbo que marca a avaliação dos cadernos. Já nas anotações do dia seguinte 03/03/2005, o manuscrito do caderno de Amanda já traz outra *mensagem do dia* juntamente com o *lembrete* da tarefa de casa: *copiar e responder as questões 01 a 11 do livro didático no caderno*, além de não esquecer de *trazer o livro de português*. É importante ressaltar, neste breve exemplo, que “cada texto encontra-se encaixado em atividades sociais e estruturas e depende de textos anteriores que

influenciam a atividade e organização social” (BAZERMAN, 2005, p.22). Para dar conta de tal dinamicidade, o autor propõe a noção de **sistema de gêneros** para destacar o pressuposto, já presente no Círculo de Bakhtin, de que “um gênero segue outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas” (op.cit, p.32). O sistema de gêneros, podemos dizer, colabora para entendermos o que ocorre nas esferas escolares ou acadêmicas:

O conjunto de gêneros escritos por um professor ((universitário)) de uma determinada disciplina pode constituir em um programa de disciplina, exercícios escritos, anotações pessoais sobre leitura, anotações para dar aula e planos de aula, questões de exame, avisos por e-mail para turma, respostas individuais a questionamentos e comentários de alunos, comentários e notas sobre a produção escrita dos alunos, e boletins de notas ao final do semestre. Alunos dessa mesma disciplina teriam um conjunto de gêneros de certa forma diferente: anotações sobre o que foi dito nas palestras e aulas, anotações sobre as leituras, esclarecimentos nas fichas de trabalhos solicitados e no programa da disciplina, questionamentos e comentários para o professor e/ou colegas de turma por e-mail, anotações sobre pesquisa bibliográfica e coleta de dados para tarefas, rascunhos de trabalho e cópias finais de trabalho, respostas dos exames, carta de solicitação de revisão de nota (BAZERMAN, 2005, p. 33).

Apesar do enfoque do autor ser nas práticas e eventos de letramento acadêmico, parece-nos pertinente relacionar com o nosso contexto de pesquisa. De fato, presenciamos, nas aulas a que assistimos e nos textos que tivemos acesso, um sistema de gêneros que compõem um sistema de *atividades didáticas*, com a finalidade de “criar oportunidades e expectativas de aprendizagem” (BAZERMAN, 2005, p.23). Rojo (2007a, p.346), ao compreender a aula como um sistema de atividades e de gêneros, afirma que as atividades didáticas

não se esgotam na troca de turnos ou nos padrões interativos mais frequentes, mas são seqüências de ações complexas, hierarquizadas, que envolvem diversas modalidades de linguagem e diferentes vozes, que colocam em cena outros textos/discursos, entre outras coisas, por meio do suporte semiótico material do ensino, seja ele a fala/lousa/giz, seja o livro didático, sejam outros materiais trazidos pelo professor.

Essa perspectiva para a dinâmica discursiva de sala de aula indica-nos que o caderno escolar é “um espaço de interação entre professores e alunos, uma arena onde quotidianamente se enfrentam os atores do processo de ensino-aprendizagem e onde, portanto, é possível vislumbrar os efeitos dessa atividade: a tarefa escolar” (GVIRTZ, 2005, p. 23). As marcas de correção e o carimbo (com data e nome completo da professora) podem ser compreendidos com um tipo de réplica avaliativa comum nas correções de atividades escolares. Esses registros mostram o que foi solicitado pelo docente e o que foi efetivamente realizado pelas alunas. Por exemplo, Amanda responde as atividades no caderno; mas, diferentemente de Gabriela, não copia as perguntas do LDP conforme solicita a professora como tarefa de casa. Eles evidenciam também que o caderno escolar vai sendo formado por um conjunto de trabalhos que o aluno realiza tanto na escola como na esfera doméstica.

Um dos aspectos-chave da cultura escolar, junto à distribuição e usos do espaço, são os ritmos e distribuição do tempo em sala de aula e fora dela. A arquitetura do tempo escolar (calendários anuais, quadros de horários e programações mensais, semanais e diárias) marca o ritmo, a seqüência e o momento em que se devem realizar as diferentes atividades e tarefas. Seu estudo não só mostra que o tempo escolar é um tempo social, uma construção cultural e acadêmica, mas, ao mesmo tempo, desvela a vida cotidiana, a intra-história, das instituições educativas e da sala de aula. (VIÑAO, 2008).

Anotações, cópias, transcrições, ilustrações, vistos das professoras ou das próprias alunas, lembretes, mensagens fazem parte da corrente de comunicação verbal ininterrupta da vida cotidiana e mostram particularidades do cotidiano escolar. No dizer de Bakhtin/Volochinov (1988, p. 125), “só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana quanto existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias”. Nas páginas dos cadernos, encontramos “fórmulas estereotipadas” que servem às necessidades da esfera escolar (como o carimbo com data e assinatura da professora) ou seus comentários das atividades e dos textos produzidos pelas alunas que funcionam como *réplicas*. No dia 23 de fevereiro de 2005, ao lado da redação intitulada “A minha história”, encontro o enunciado avaliativo da professora “*Refaça! Organize em parágrafos!*”. São fórmulas, para seguir a metáfora bakhtiniana, que se elaboram na interação verbal entre os sujeitos (professores, alunos, pais), os saberes sobre a língua(gem) na instituição escolar. As fórmulas da vida corrente/cotidiana, nesta perspectiva epistemológica, são elementos da festa, dos lazeres, das relações que se travam no hotel e nas fábricas. Certamente, também das relações que se travam nas escolas. O ato “impresso”, assim como o “manuscrito” que ocupam os cadernos, depende da recepção ativa e da esfera em que se dá sua produção, circulação e recepção do discurso de outrem.

4.1 *Mise en page*: organização e (re)construção da disciplina Português

A análise mais detalhada que fizemos das páginas dos cadernos mostrou como a escrita possibilitou formas/sistemas de organização dos saberes escolares tanto do ponto de vista de objetos de ensino específico, como de práticas escolares (ler, escrever, analisar, etc.). De maneira geral, os cadernos se aproximam da arquitetônica dos livros didáticos, pois foi possível encontrar neles esquemas, tabelas, textos verbais e imagéticos, exercícios e textos manuscritos distribuídos ao longo do tempo e com alguns títulos específicos para marcar e categorizar o tipo de tarefa escolar. Em suma: a construção dos cadernos no cotidiano da sala de aula mostra-nos um processo de categorização e de construção discursiva dos saberes escolares em determinada disciplina.

A distribuição dos saberes ao longo de um tempo é marcada pela prática comum de organizar as atividades e textos pelas datas dos dias correspondentes (dia/mês/ano). No caderno de Gabriela, por exemplo, são poucas as páginas do caderno que não revelam tal fórmula como marco inicial das atividades solicitadas e/ou realizadas. Logo abaixo da data, aparecem as frases do dia. A escolha dessas frases é feita pela professora que as escreve na lousa, normalmente acompanhada pela leitura e discussão oral com os alunos. Em seguida, os alunos são solicitados a copiarem tais frases ou trechos dos textos lidos, com a possibilidade de ilustrá-las em seus cadernos.

Desde o século XV, observa-se que os alunos copiam da lousa orações dominicais e salmos (cf. SANTOS, 2002). Alguns versículos bíblicos foram encontrados no conjunto das 63 frases do dia que compõem o caderno de Gabriela, tais como: “*Pedi e vos será dado, buscai e achareis, batei e vos será aberto; pois todo o que pede recebe; o que busca acha e ao que bate se lhe abrirá. Matheus – 7, 7-8*”. Assim com nas antologias escolares do século XIX e XX, o caderno traz também uma coletânea de pensamentos e provérbios com o objetivo pedagógico de discutir determinadas crenças e valores, difundidos na vida cotidiana. No conjunto de frases do dia, vale ressaltar o reforço do valor do **trabalho**: “O trabalho é algo inestimável! Não se cobra pelo que se faz, mas pelo que se sabe!! (02/05/2005); da importância da **sabedoria**: “Vida sã é a que se inspira no amor e se guia pela sabedoria” (09/03/2005), “O caminho da sabedoria é não ter medo de errar” (04/04/2005); da escolha da **amizade com boas companhias**: “Se um dia a solidão apertar, lembre-se que sou seu amigo”, “A amizade esvazia o sofrimento porque a simples lembrança do amigo é lenitiva com jeito de talco na ferida” (29/03/2005); da importância de dizer a **verdade**: “Algumas vezes a verdade não é tão bonita quanto uma flor, mas precisamos encanta-la com coragem para vencer os grandes desafios” (17/02/2005), “Eu tenho que dizer sempre a verdade por mais difícil que seja. Eu optei pela verdade. E você?”, etc. Essas frases transcritas aqui nos mostram o tom sentencioso que as frases do dia ocupam nos cadernos: um tom valorativo com caráter de conselho, ou seja, máximas organizadas pela professora para formação do cidadão.

Do conjunto de frases sem uma autoria explícita, vale mencionar as frases do dia que tematizam a **leitura**: “Para saber ler a vida, a gente precisa saber ler os livros” (28/02/2005); “Leia, simplesmente, leia para ser + feliz” (28/06/2005); “Ler é preciso” (30/06/2005); “Ler também é um exercício”; “Ler é um ótimo exercício”. A prática da leitura (com destaque para a leitura dos livros) recebe aqui uma valoração apreciativa positiva, uma vez que “para viver” ou “para ser mais feliz” é preciso *ler*. Essas frases colaboram para (re)construção de representações sobre valores e atitudes importantes dos alunos, uma vez que procura transformar a leitura em um bem cultura desejável. As máximas que surgem nos cadernos assemelham-se às campanhas governamentais de incentivo à leitura (“ler é viver, ler é prazer, leia, leia, leia, leia mais”) em que o ato de ler é compreendido como bom em si, ou seja, um “ótimo exercício”.

Há ainda as frases do dia que se aproximam do gênero “frases” das revistas de circulação semanal (cf. PEDROSA, 2001). Elas normalmente trazem a identificação do autor, e, algumas vezes, um aposto explicativo que faz referência à sua profissão e/ou origem. Com base na classificação proposta por Pedrosa (2001, p.160), podemos inferir que grande parte das frases é **atemporais**, uma vez que parecem produzir efeitos semelhantes independentemente da época em que são veiculadas¹⁴⁵. No caderno, foi possível encontrar frases de *escritores brasileiros, e, de outras nacionalidades* (Cícero,

¹⁴⁵ Pedrosa (2001) contrapõe as *frases atemporais* ou *eternas* às *frases situadas* que trazem nas revistas analisadas (Contigo, Época, Galileu, IstoÉ, Placar, Tudo e Veja) falas de locutores relacionadas a questões atuais, tais como fatos políticos, escândalos, etc.

Samuel Taylor, Tiago de Mello, Clarice Lispector, Cora Coralina, Elias José, José Paulo Paes, Raul Pompéia, etc.), filósofos (Hermógenes, Aristóteles, William James), compositores (Chico Buarque, Barão Vermelho), personalidades do esporte (Ayrton Senna, Michel Schumacher), líderes políticos e religiosos (Gandhi, Buda, etc.). O caderno escolar traz, então, uma coletânea de frases de locutores conhecidos e adultos que comunicam valores aos jovens sobre diversos temas: religião, esporte, educação, amizade, relacionamento, etc. Enfim, tais frases expressam formas de se comportar, de agir, de pensar esperadas pela escola e legitimadas pela professora de língua materna:

- (i) “Somos capazes de alterar nossa vida, mudando nossas atitudes. Do jeito que você pensa, você será. **William Jones**, filósofo americano” (02/08/2005).
- (ii) “Eu penso muito sobre tudo e todos esses planos viram um sonho que vejo crescer, progredir: vejo pessoas felizes através deles, principalmente crianças. **Ayrton Senna**” (06/06/2005).
- (iii) “Quem fica deitado não pode cair, mas não aprende a andar. **Hermógenes**”.
- (iv) “Todos juntos somos fortes, somos flecha, somos arco. Todos nós no mesmo barco não há nada a temer. **Chico Buarque** em Saltimbanco”. (23/03/2005).

Pode-se, desde então, analisar o caderno escolar com sua implicação com a cultura escrita escolar, por meio do uso e das formas organização dos saberes nas páginas: a data, as frases do dia, os títulos, os textos, os exercícios, as ilustrações, etc., pois conforme Chartier (2007b, p. 55):

Nessas manipulações cotidianas, os alunos aprendem, pela força do hábito e da rotina, uma classificação implícita dos saberes escolares. A representação (e não definição) que cada aluno faz da atividade e/ou do saber em questão é construída empiricamente, por semelhança e diferença, pela acumulação de tarefas. Aprende-se o sentido do conceito ancestral de “gramática” ou mais recente de “tecnologia” como se aprende sua língua, pelo uso e não por princípios, em contexto e não por definições.

Hébrard (2001, p.115) destaca o fato de que, “misturando, ao texto, esquemas, figuras e mesmo imagens, ele [o aluno] se dá os meios de dispor de um instrumento próprio a organizar a enciclopédia de seus conhecimentos”. Nos dois cadernos em análise de 5ª série, foi possível perceber diálogos com o projeto didático autoral dos LDP, uma vez que as páginas dos cadernos trazem como um sistema:

- (i) uma **coletânea de textos** para serem copiados e lidos. Neste caso, são textos diferentes do livro didático adotado que os alunos recebem no formato de fotocópias para colarem no caderno. Os textos podem também ser copiados na lousa ou ditados pela professora.
- (ii) um **conjunto de atividades/exercícios** de leitura, produção de texto e gramática, elaboradas pela professora ou sugeridas pelo LDP adotado ou outros materiais didáticos.
- (iii) **anotações** sobre os objetos de ensino que são normalmente escritas na lousa ou são copiadas pelos alunos com base nas explicações dos livros didáticos.

- (iv) **ilustrações** realizadas pelas alunas como forma de ilustrar os textos, atividades e mensagens que compõem o caderno.

Enquanto no livro didático adotado pela escola, como analisado anteriormente, os objetos de ensino são apresentados em forma de unidades didáticas, organizadas de acordo com uma progressão e com uma metodologia de ensino específica; no caderno escolar, percebemos uma organização que revela muito mais um conjunto de exercícios de práticas escolares de linguagem organizados temporalmente (ditado, exercícios de vocabulário e de análise gramatical, proposta de redação, pesquisas, etc.). Os *exercícios didáticos*, conforme Batista (1997), esclarecem, informam, ensinam, fazem a atenção de seu leitor voltar-se para um ponto e outro, orientam e dirigem o aluno, buscando fazê-lo aprender. Os exercícios organizados temporalmente no caderno nos revelam alguns **objetos de ensino e práticas** que são construídos na interação em sala de aula. Conforme Hébrard (2001), o caderno não é redutível ao suporte de papel necessário à aprendizagem da escrita. Ele ordena o espaço e o tempo escolar nas três dimensões de suas páginas, conduzindo o aluno a entrar no exercício repetido das suas características de inscrever os saberes escolares através da escrita. Ele dá à escrita escolar, conforme o autor, seu sentido e sua especificidade: “ela é antes de tudo um exercício”.

Acreditamos que um olhar mais detalhado para o caderno escolar possa nos ajudar a compreender a seleção dos objetos de ensino pelo professor na dinâmica discursiva de sala de aula. Ele é o local – o espaço físico - em que os objetos de ensino, escolhidos pela professora tanto do LDP quanto de outras fontes, são discursivamente espacializados e temporalizados¹⁴⁶. As páginas do caderno de Gabriela nos ajudaram a compreender que os objetos de ensino priorizados pela professora ao longo do ano letivo ora se aproximavam e ora se distanciavam da proposta didático-autoral do livro didático.

De forma geral, podemos perceber que o currículo do cotidiano representado no caderno escolar da aluna Gabriela se distancia do currículo prescrito pelo livro didático. Para mostrar esse processo dialógico, discutiremos como a coletânea de textos, os exercícios e anotações mostram facetas da proposta didático autoral da docente que seleciona, recorta, destaca, (re)organiza e (re)alinha, em certo sentido, a proposta didático autoral do livro didático adotado. Enfim, contrariando o discurso dominante de que a prática docente é apenas uma repetição do que está prescrito no livro didático, encontramos outras formas de tecer o currículo cotidiano. Como sugere Oliveira (2008, p.136): “a repetitividade de que a escola é acusada desaparece quando mergulhamos no estudo das pistas deixadas nos cadernos escolares sobre aquilo que nela efetivamente se passa”. O caderno nos permite também apostar na ideia de que as propostas do LDP, enquanto formas discursivas, são marcadas por usos situados que

¹⁴⁶ Levantamos aqui a importância da co-enunciação, pois muito do que está no caderno dos alunos são cópias do que estava escrito no quadro-negro ou no próprio livro didático.

mostram, no dizer de Certeau (1994, p.82), operações cotidianas. Ou seja, o autor traz à tona o fato de que os instrumentos não agem sozinhos, mas não manipulados por usuários no cotidiano.

4.2 Coletânea de textos: permanências, criações e reinvenções

Nas cento e quarenta e cinco (145) páginas que analisamos do caderno de Gabriela, do início do ano letivo até o final do mês de outubro de 2005, foi possível perceber a construção de uma coletânea de textos, ou seja, uma antologia escolar específica. Assim como nos LDPs, tornou-se possível conhecer e analisar os textos escolhidos pela professora Roberta para a formação do leitor escolar e que se encontram espacializados temporalmente nas páginas dos cadernos. Conforme Dionísio (2000, p.112), “quando se elaboram listas de textos, particularmente para uso escolar, estamos a operar aquilo a que se pode chamar uma ‘seleção de cultura’”, ou seja, enquanto docente legitimamos uma determinada seleção textual, genérica e discursiva, elemento essencial na construção da proposta didática autoral.

Ao longo das aulas, a aluna Gabriela copia os textos, ditados pela professora ou escritos na lousa, além de colar fotocópias dos textos impressos trazidos para compor a coletânea. A análise quantitativa do caderno de 5ª série trouxe-nos uma coletânea formada por **40 textos** diferentes dos 115 textos já disponibilizados pelo *corpus textual* do LDP adotado. Tal dado reitera nossa perspectiva, esboçada no primeiro capítulo, que a disciplina Língua Portuguesa constitui-se também pelo trabalho de seleção de textos e gêneros específicos, além das atividades didáticas realizadas ao redor deles. O quadro 4.1 a seguir mostra a coletânea encontrada no caderno¹⁴⁷:

Quadro 4.1: Coletânea de textos nos cadernos de 5ª série

Título do texto no caderno	Autoria	Gênero
1. ABC da passarada ¹⁴⁸	Lalau e Laurabeatriz	Poema
2. A formiga e a pomba	Pedro Bandeira	Fábula
3. Miss aiquehorror	Enric Larreula, Roser Capdevila	História infantil
4. O homem e a cobra	Monteiro Lobato	Fábula
5. Emília no país da gramática	Monteiro Lobato	História infantil
6. Estação espacial Alpha	Globo Ciência	Notícia
7. Pat, o morcego, é um microavião	Globo Ciência	Notícia
8. Sem título	O Estado de S. Paulo	Notícia
9. O mundo mágico de arco-íris	O Estado de S. Paulo	Propaganda
10. Nos space camps	www.spacecamp.br	Notícia

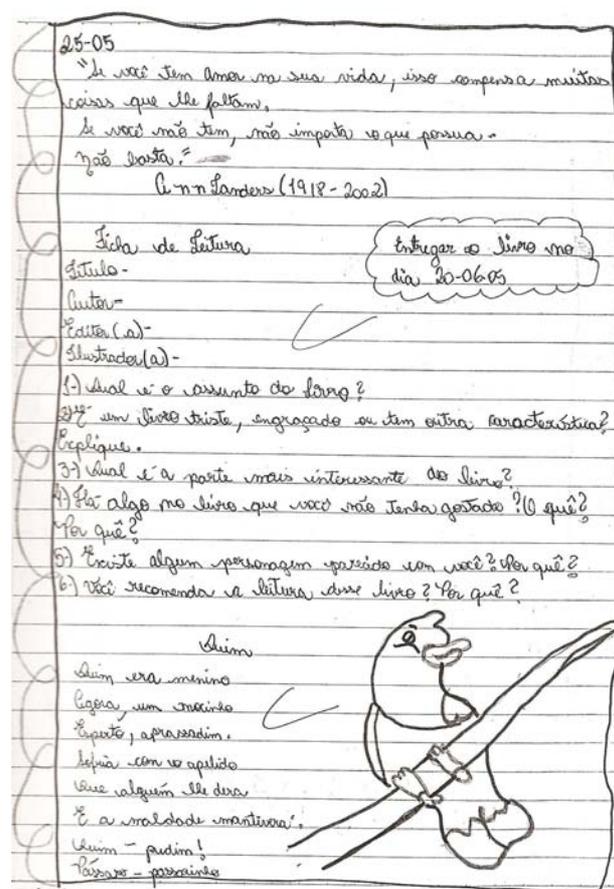
¹⁴⁷ Para apresentação dos textos no quadro 1, seguimos a ordem cronológica em que eram apresentados no caderno pela aluna Gabriela ao longo do primeiro semestre e segundo semestre (até o final do mês de outubro).

¹⁴⁸ Os títulos em negritos mostram que o texto foi encontrado de forma manuscrita, enquanto que os títulos em itálico sinalizam que o texto impresso foi colado nas folhas do caderno.

11. Planeta Água	Guilherme Arantes	Letra de música
12. Água, um alimento	Não informado	Artigo de vulgarização científica
13. Gostas de chuva	Luiz Camargo	Poema
14. Asa Branca	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	Letra de música
15. Você sabia?	Não informado	Verbetes
16. Água doce a água salgada na Terra	Não informado	Explicação didática
17. Caixa surpresa	Angela Carneiro	Poema
18. Quim	Renata Jatobá	Poema
19. <i>Como nasceu a alegria</i>	Rubem Alves	História infantil
20. Como nasceu a mandioca	Não informado	Lenda
21. Ayrton Senna	Seninha	Poema
22. Amor oculto	Roseana Murray	Poema
23. <i>A bolsa, a bolsinha e a bolsona</i>	Rosane Pamplona	Conto
24. Minha cama é um veleiro	Robert Louis Stevenson	Poema
25. A flor e o vento	Hardy Guedes	Poema
26. Todo jardim	Sérgio Naks	Poema
27. Girassol	Vinicius de Moraes	Poema
28. <i>A princesa e a ervilha</i>	Hans Christian Andersen	Conto de fadas
29. <i>A cegonha e a raposa</i>	Esopo	Fábula
30. Coisas boas	Elias José	Poema
31. Quinta-feira	Paulo Rangel	História infantil
32. Aula de leitura	Ricardo Azevedo	Poema
33. Ser pai	Josué Cintra Damião	Poema
34. Central do Brasil	Não informada	Sinopse
35. <i>O mistério dos peixes de rabo cortado</i>	Lucia Machado de Almeida	História infantil
36. Caixa surpresa	Ricardo Azevedo	Poema
37. Tampinha	Álvaro Cardoso Gomes	História infantil
38. <i>Chico</i>	Salete Brentam	História infantil
39. A origem dos nomes	Delta Júnior	Texto de vulgarização científica
40. Os seixos encantados	Jorge Saad	História infantil

O que nos revela essa coletânea? Em primeiro lugar, é possível perceber que a construção do projeto didático autoral da aula passará pela seleção, por parte do professor, de textos e de livros para leitura dos alunos. Nas aulas de Roberta, a prática de leitura escolar contemplava geralmente três instâncias do processo de escolarização da leitura (cf. SOARES, 1999): (i) o uso da biblioteca escolar; (ii) a leitura e o estudo de livros de literatura e (iii) a leitura e o estudo de textos nas aulas de português¹⁴⁹. Em relação à primeira instância, percebem-se no caderno lembretes para devolução do livro da biblioteca que os alunos tomavam emprestados para leitura semanal ou quinzenal: “troca de livro” (17/03/2005); “trazer o livro de leitura para trocar” (31/03). Em outras páginas, como a do dia 25/05/2005, a professora Roberta elabora um roteiro de seis questões para apreciação dos alunos sobre os livros que escolheram para ler, ou seja, elabora uma *ficha de leitura*.

Nesta mesma página, um lembrete que marca o fluxo de tarefas e das ações pelo caderno: “entregar o livro no dia 20-06-05”. Esses lembretes marcam na instância da biblioteca escolar ou de classe um tempo de acesso ao livro, assim como os rituais de leitura com o preenchimento das fichas (cf. SOARES, 1999). No geral, o empréstimo era realizado quinzenalmente e controlado pela professora através de um “caderno de empréstimos” em que se anota o nome do aluno, o título da obra escolhida e a data de devolução. No geral, os alunos são levados pela organização da dinâmica e pelo acervo disponibilizado pela professora a fazerem escolhas de obras literárias com o intuito de recontar oralmente a história para a classe e/ou preencher a ficha de leitura, em que uma das questões é: “você recomenda a leitura desse livro? Por quê?”.



Caderno de Amanda 25/05/2005

Essa prática de leitura expressa no caderno indica tendências antagônicas em diálogo: por um lado, abre-se a possibilidade de os alunos escolherem no acervo da biblioteca escolar os livros para leitura; de outro lado, a perspectiva pedagógica da leitura que se baseia na livre escolha encontra-se mediada por uma *ficha de leitura* que é usada tanto para os livros lidos pela professora em sala quanto para os escolhidos pelos alunos.

¹⁴⁹ Apesar de não ser objetivo da tese analisar detalhadamente a especificidade das práticas de leitura literária, consideramos relevante apresentar uma breve descrição de tais práticas, pois elas nos ajudam a compreender os cadernos escolares e o uso do livro didático adotado.

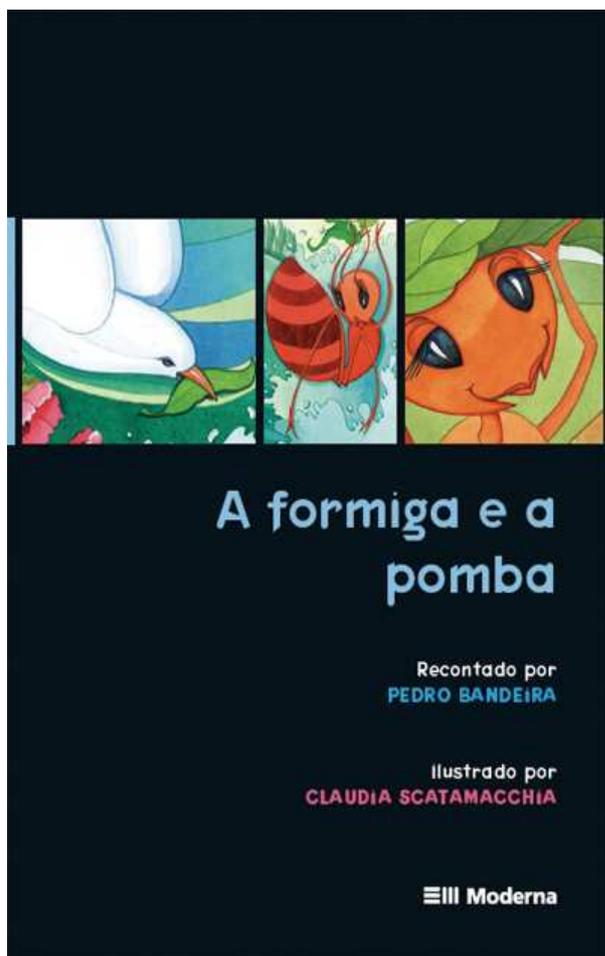
No processo de construção de sua aula de língua materna, inclusive para avaliação da compreensão dos alunos, era comum, no momento de abertura nas aulas observadas, a leitura de trechos de livros de literatura infantil (histórias infantis, poemas, fábulas, etc.). Assim, compreendemos que muitos dos textos que compõem a coletânea e as atividades de reescrita de narrativas solicitadas pela professora¹⁵⁰ marcam o cotidiano deste grupo, pois revelam práticas de letramento escolar específicas. Alguns textos são lidos pela professora em voz alta e discutidos com os alunos oralmente. Em seguida, o texto é ditado ou escrito na lousa para que os alunos componham sua coletânea de textos no caderno. Essa atividade de cópia é categorizada pela docente como *reescrita* no sentido em que os alunos irão (re)escrever o texto em seu caderno e ilustrá-lo. O caderno escolar assume assim a incumbência de transcrever o que está escrito na lousa, pois é de fato o material escolar que permanecerá com o aluno ao longo de sua escolaridade. Estamos próximos a uma situação descrita por Hébrard (2001) na França no século XIX e início do XX:

Para além do que foi assim copiado, à razão de duas ou três páginas por dia de aula (estamos no fim dos estudos), o modelo visado é o livro. Nesse tempo em que o escrito é raro, particularmente no meio rural, em que as edições para crianças de Hetzel e Hachette ainda só atingem, devido ao seu preço, um público burguês e extremamente limitado, o professor sabe que o caderno corre o risco de ser, ao lado do manual de leitura, o único 'livro' que a criança pode olhar e mesmo guardar no termo de sua escolarização. O caderno se esmera, portanto, em imitar o livro, um livro severo, sem ilustrações, que se assemelha a estes manuais de leitura corrente dos manuscritos, que foram publicados depois da invenção da litografia, durante a Restauração, até a Belle Époque.

Se pensarmos na lógica da política pública em que o livro didático será devolvido à escola no final do ano letivo, o caderno escolar assume um papel central na organização da coletânea de textos que o aluno poderá consultar e guardar ao longo de seu processo de escolarização¹⁵¹. Por outro lado, os cadernos analisados trazem os textos copiados e ilustrações que tecem uma rede dialógica com as ilustrações dos livros originais, geralmente levados para a sala de aula pela professora. Para exemplificar, podemos comparar as semelhanças entre as ilustrações da capa do livro “A formiga e a pomba”, publicado pela editora Ática – em que o escritor Pedro Bandeira reconta a fábula de Esopo e as ilustrações que aparecem após a “reescrita” da fábula. A capa do livro e a ilustração de Gabriela destacam justamente: (i) a pomba que arranca um ramo de uma árvore para salvar a formiga da correnteza de um rio (*com o bico afiado/arrancou uma folhinha/que jogou naquelas águas/prá salvar a formiguinha*) e a formiga que, passado algum tempo, salva a pomba, das artimanhas de um caçador.

¹⁵⁰ Em seguida, comentaremos sobre essas atividades de produção escrita, intituladas nos cadernos de “reescrita”.

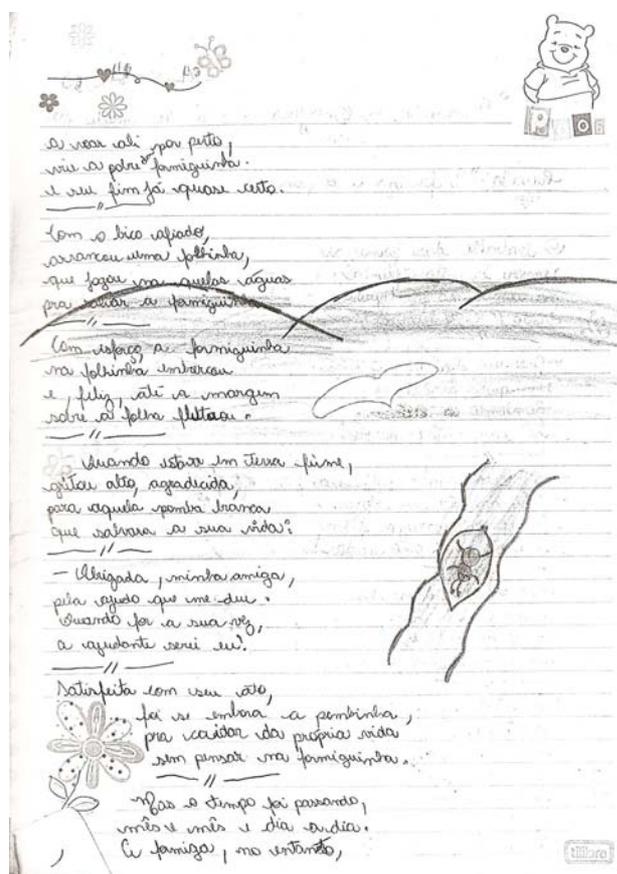
¹⁵¹ Vale lembrar aqui que o tempo escolar gasto com cópias é enorme, mostrando uma fragilidade do próprio PNLD que não garante que o LD pertença ao aluno, mas à escola. Ao término de três anos, esses livros passam muitas vezes a ser um problema, uma vez que encontramos diretores e coordenadores sem saberem o que fazer com uma grande quantidade de livros didáticos de todas as disciplinas na biblioteca da escola.



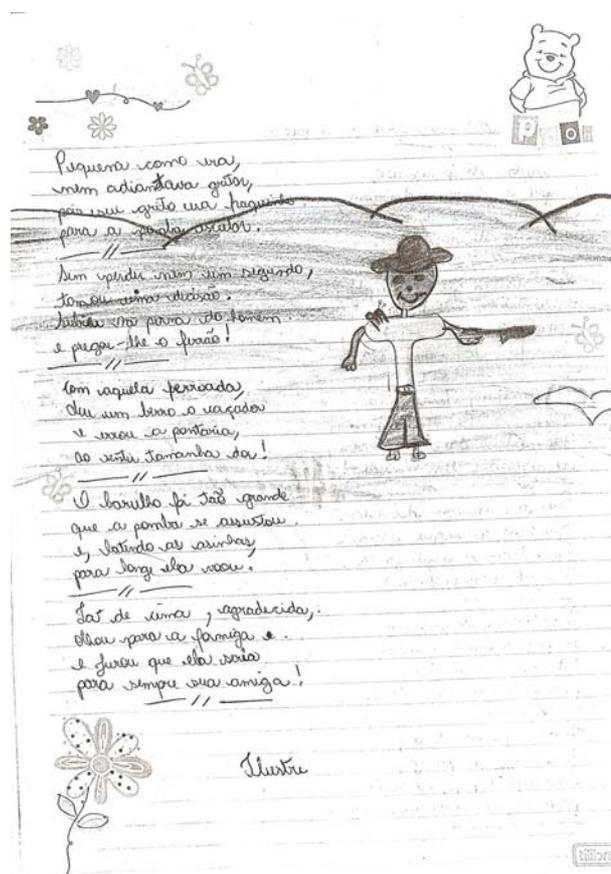
Caderno de Gabriela: a formiga e a pomba

Essa prática de letramento escolar de construção da coletânea no caderno faz com que os alunos assumam o papel de *copistas* e de *ilustradores/designers* dos textos escolhidos pela professora. Essa produção escolar de intercalação de textos com ilustrações produzidas pelos alunos dá um alinhamento, uma unidade enunciativa que nos possibilita vê-la como um gesto da construção do projeto didático autoral da docente. Aproximando-se da arquitetura dos LDP e dos paradidáticos, o caderno escolar de Português parece-nos que vai se constituindo também com temas, formas de composição e estilos específicos. Apresentar um projeto gráfico para ilustração dos textos parece ser uma marca estilística tanto dos livros didáticos quanto dos cadernos produzidos por esse grupo de alunos. As ilustrações permeiam as páginas dos cadernos, dando a eles um caráter lúdico e possibilitando que a docente avalie a compreensão do aluno através da **“recepção visual”** de elementos dos textos (personagens, ações, acontecimentos, etc.). O antagonista da fábula – o caçador – assim como o cenário de clímax não aparecem destacados nas ilustrações de Gabriela. No entanto, esses elementos ganham destaque nas folhas do caderno de Amanda. Ou seja, ao solicitar explicitamente em alguns enunciados de tarefas escolares que os alunos ilustrem os textos da coletânea do caderno, a professora

abre uma *outra* possibilidade de trabalho com a leitura escolar: a compreensão do texto através da *visualização*, entendida como “a ação de o leitor transformar o texto em imagens” (CAMARGO, 2006, p.117).



Caderno de Amanda: a formiga e a pomba

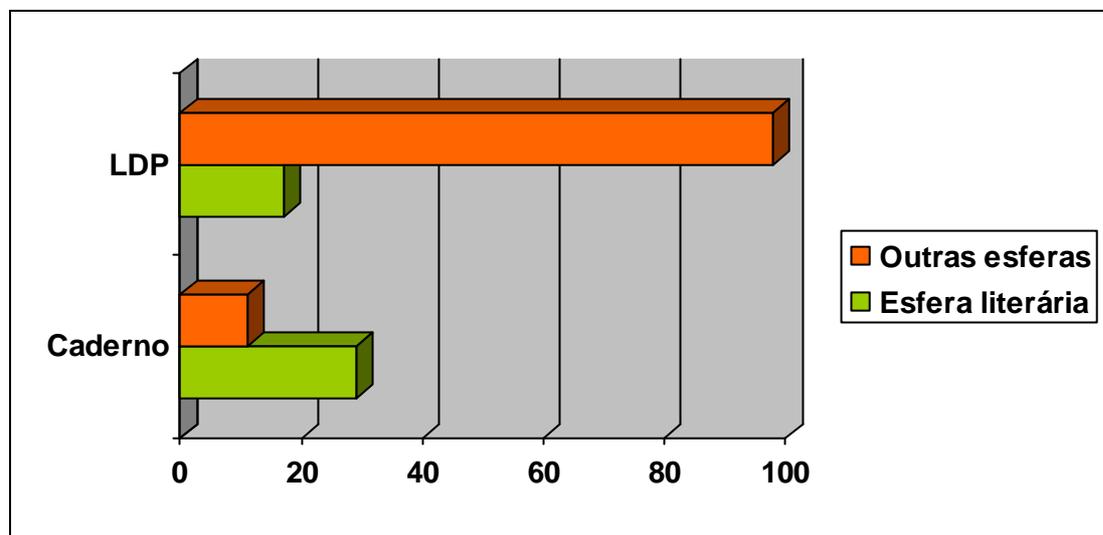


Caderno de Amanda: a formiga e a pomba

A coletânea do caderno demonstra que há uma intenção pedagógica em fazer circular na esfera escolar textos predominantemente da esfera literária, praticamente ausentes do livro didático adotado. Na coletânea do caderno, composta por 40 textos, 72,5% (29) são textos literários diversificados (poemas, contos, histórias infantis, fábulas, lendas, etc.). No volume de 5ª série de *Linguagens no século XXI*, como comentado no segundo capítulo, apenas 14,7% são textos literários. Difere assim consideravelmente a quantidade de textos literários na coletânea construída pela professora Roberta e a proposta pela autora do LDP. Na proposta didática autoral da aula, a seleção de *poemas* e *histórias infantis* possibilita à professora construir e agenciar práticas de letramento e formar leitores em uma determinada concepção do ensino de língua materna que privilegia os textos literários como *corpus* textual que dá identidade à disciplina escolar. O projeto didático autoral do LDP parece tentar se afastar desta identidade e focaliza gêneros como *crônicas* e *lendas*, mas em comparação com gêneros de outras esferas. A coletânea de textos e as atividades de leitura que encontramos no caderno escolar

diferenciam das encontradas no LDP adotado: há um predomínio dos textos literários em verso no caderno, em contraposição de textos produzidos nas esferas jornalística e de divulgação científica no LDP, por exemplo.

Gráfico 4.1: Esfera literária (artes verbais) no caderno e no LDP adotado



Em relação à autoria dos textos literários no caderno escolar, percebe-se também que há uma recorrência dos autores (Elias José, Vinicius de Moraes, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira) e de obras que aparecem em outras coleções didáticas de ensino fundamental I e II, que se distanciam neste sentido de *Linguagens no século XXI*. A permanência da cultura escolar em manter uma antologia para formar uma comunidade de leitores escolares passa justamente pelo fato de que tais seleções não são neutras e precisam ser legitimadas e representativas de um determinado cânone escolar¹⁵². No entanto, vale salientar que esses textos normalmente não eram retirados de outros livros didáticos, uma vez que a professora sempre trazia os livros em seu suporte original para apresentar aos alunos. A seleção do fragmento, assim como as formas utilizadas para a apropriação didática do texto - através de perguntas de compreensão, de estudo do vocabulário, de ilustrações, de discussão oral e produção de frases do dia, etc. -, podem ser percebidas como outra faceta da construção do próprio projeto didático autoral da aula que é tecido pelo currículo do cotidiano. Vejamos, a título de ilustração, a forma como a professora Roberta apresenta para seus alunos, em uma das aulas gravadas, a leitura de um texto literário:

Roberta: (...) eu trouxe uma mensagem, tá? Eu vou ler a mensagem/ é o trecho.. o trecho da mensagem de hoje eu vou retirar ... de um texto poético do Fernando Paixão. Ahn .. Isso aí só depois meu amor. Isso aí vai ser do projeto do trânsito, tá? ((falando com um aluno)) Agora nós vamos concluir essa atividade do livro tá.. do uso do dicionário. E::: em seguida nós vamos iniciar o nosso projeto sobre...o trânsito. Tudo bem?

¹⁵² Dionísio (2000, p. 241) chama atenção para o fato de que o corpo de autores citados e utilizados passa a integrar a “memória literária” de um determinado grupo de alunos.

Alunos: Tudo bem.

Roberta: Isso. Então.. a mensagem de hoje eu vou/ é::: retirar de um texto /vou retirar de um texto poético do Fernando Paixão. Fernando Paixão nasceu em Portugal e veio para o Brasil com seis anos de idade e a partir daí ele se tornou brasileiro, tá? Ele nasceu em 55. Então, eu vou ler o texto poético e depois eu retiro ... uma estrofe para colocar como abertura da nossa aula. A mensagem de hoje, tá? Eu achei SUPER-interessante..

Paula: [Essa?]

Roberta: Isso.

Paula: É a do VARAL de poesias?

Roberta: É retirada do::/ desse livrinho que estou usando né, na abertura de nossas aulas, Varal de Poesias. Eu achei super-interessante este texto. Pode entrar ((dirigindo-se a um aluno que chegou atrasado na aula)). Eu achei super-interessante por quê? Porque fala do surgimento da..da amizade, como surgiu uma amizade, como nasce uma amizade. O título do\ desse texto chama-se macacalho.

Rafael: Como?

Roberta: Macacalho.

Rafael: Macacalho.

Roberta: Veja só por que macacalho. Vamos descobrir? ((a professora começa a ler o texto olhando para a turma))

A leitura do texto encontra-se atrelada à prática de trazer uma frase/uma mensagem do dia para discussão oral com os alunos. Neste dia, Roberta retira a mensagem de um texto poético, ou seja, ela lerá um poema do escritor Fernando Paixão, intitulado “Macacalho”. Esse evento de letramento é marcado por uma breve contextualização do escritor e de uma explicitação metadiscursiva das ações que serão realizadas pela professora: “**eu vou ler** o texto poético e depois **eu retiro uma estrofe** para colocar como abertura de nossa aula”. Roberta, neste momento, faz uma avaliação apreciativa bastante positiva sobre o texto que será lido, pois o considera “SUPER-interessante”. Sua entonação para falar sobre o texto chama atenção dos alunos, pois é o momento da construção discursiva da *mensagem do dia*¹⁵³. Antes da leitura do poema, uma das alunas reconhece o livro trazido pela professora, indagando se ele faz parte da antologia apresentada em *Varal de Poesias*, livro utilizado pela docente em aulas anteriores. A professora justifica a escolha do poema para os alunos e inicia o trabalho de exploração pedagógica do texto. O poema “Macacalho” traz uma mensagem, regra ou máxima sobre amizade, ou seja, um texto coerente para o efeito educativo da abertura das aulas de língua materna. A relação escolar com a leitura, como comenta Batista (2004), volta-se também para o ensino de **valores**, principalmente por atividades de extração de ensinamentos trazidos pelo texto.

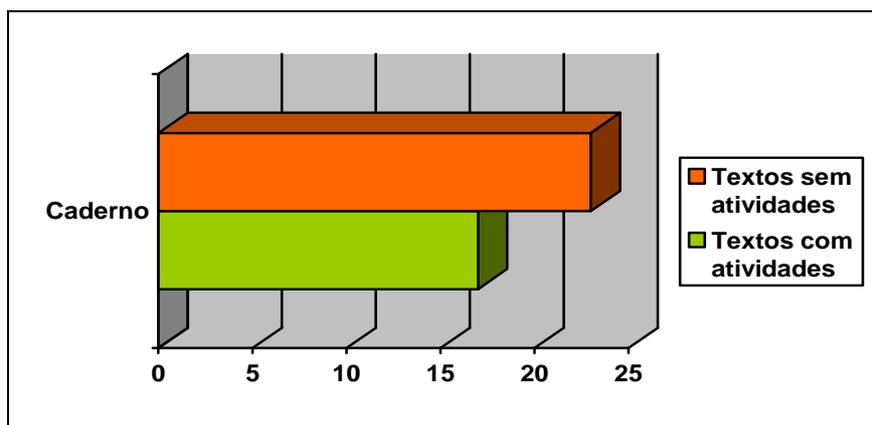
As frases do dia e os textos da coletânea nos permitem, ainda que de forma parcial e provisória, afirmar que a esfera literária tem um privilégio nas aulas, independentemente das atividades que são realizadas com os textos. Esses dados nos fazem refletir também sobre a ideia bastante divulgada que o texto literário perdeu espaço com a ênfase em outras esferas. Se isso pode ser observado no LDP adotado, o caderno mostra-nos outras maneiras de construção de coletâneas. Ao mesmo tempo, vale salientar que os textos escolhidos são de autores de literatura infantil frequentemente utilizados por

¹⁵³ Essa mensagem certamente será copiada nos cadernos como marca do início do trabalho docente e discente.

professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, ou seja, são textos e autores que formam um cânone escolar para textos dirigidos a crianças.

Nossa interpretação das relações entre textos e atividades permite-nos perceber que um pouco mais de 50% dos textos (23) aparece no caderno em um formato semelhante ao das antologias escolares, ou seja, como um conjunto de textos sem exercícios explícitos que possivelmente foram discutidos e trabalhados oralmente em sala de aula. Neste caso, apenas uma análise da interação em sala de aula nos mostraria os objetos de ensino (re)construídos com os alunos em determinados eventos. Por outro lado, o caderno nos dá indícios de que muitos desses textos pertencem a **projetos temáticos**, desenvolvidos ao longo do bimestre. No dia 27/04/2005, lê-se o título “Projeto – Planeta Água”, seguido de uma coletânea de seis textos, ilustrados pelas alunas, sobre a temática da água: *Planeta Água; Água, um alimento, Gotas de chuva, Asa Branca, Você sabia?, Água doce e água salgada na Terra*. Neste caso, o caderno funciona como as antologias escolares do início do século XX que traziam textos organizados tematicamente ou com base em critérios da historiografia literária.

Gráfico 4.2: A relação entre textos e atividades específicas



Os outros textos presentes na coletânea (17) são seguidos de atividades específicas as quais participam, segundo Gvirtz (2005), dos processos de homogeneização, compartimentalização, classificação e hierarquização dos saberes escolares. O processo de homogeneização, por exemplo, fará com que o aluno perceba a quantidade de exercícios relacionados a determinado texto. Na construção cotidiana do caderno, os alunos perceberam que apenas alguns textos trazem exercícios escritos e numerados, enquanto outros exercem outras funções (como os textos que são ilustrados, etc.). Esses fatos nos fizeram refletir sobre o processo de compartimentalização dos saberes sobre os textos. Os próprios títulos e subtítulos, encontrados ao longo das páginas analisadas, mostram que determinados textos foram utilizados, por exemplo, para realização de **atividades escritas de compreensão de texto**. Ou seja, os títulos “Estudo do texto” (03/05/2005), “Lendo e interpretando”

(04/05/2005), “Para ler, pensar e opinar” (07/06/2005), “Refletindo sobre o texto” (23/06/2005) e “Atividades” (30/08/2005) fazem referências a atividades de leitura na escola. Gvirtz (2005, p.84) comenta que, nestes casos, título e instrução se unificam e auxiliam na construção da classificação dos objetos de ensino típicos da disciplina Português.

Observando as seções do caderno que trazem exercícios de compreensão pelos nomes que lhes são dados, é possível perceber um diálogo com os nomes das seções de compreensão comumente encontradas em livros didáticos (*Relendo o texto, Refletindo sobre o texto, Vamos trabalhar o texto, Estudo do texto, Interpretando o texto*, etc.). Possivelmente, algumas dessas atividades foram retiradas ou modificadas de outros livros didáticos que a professora consulta para organização das suas aulas. Neste caso, resta-nos destacar a escolha da docente por produzir, adaptar, selecionar, utilizar, reconstruir outras propostas didáticas que se distanciam do ponto de vista teórico e metodológico da proposta do LDP adotado. No caderno, as perguntas de compreensão variam de acordo com a finalidade para cada atividade específica. A exploração do texto “Miss aiquehorror”, por exemplo, aposta em um trabalho de levantamento de hipóteses e predição, pois as perguntas levam os alunos a imaginarem como era a bruxa do texto que venceu um concurso de feiúra:

Agora: imagine e descreva essa bruxa. Roteiro:

a- Qual é a estatura?

R: *média*

b- Qual é o peso aproximado?

R: 25

c- Qual é a cor da pele?

R: ~~*bege*~~

d- Como são os olhos, o nariz, a boca, o pescoço, os cabelos?

R: *os olhos são pretos e o nariz grande e a boca vermelha, o pescoço pequeno, os cabelos meio branco.*

e- Como são os braços, as pernas, as mãos e as unhas?

R: *os braços são finos, as pernas não sei e a unha muito grande.*

f- Como é a voz?

R: *grossa*

g- Como é o andar?

R: *meio torto.*

h- *Com que tipo de roupas gosta de se vestir?*

R: *vestido preto e um chapéu preto e uma bota.*

A aluna procura responder todas as perguntas realizadas pela professora na tentativa de descrever a bruxa vencedora. O conjunto de respostas dado por Gabriela, nesse caso, evidencia sua predição ou antecipação das características físicas da personagem: uma bruxa de estatura média, como aproximadamente 25 quilos, com a pele bege, olhos pretos, nariz grande, boca vermelha, etc. A letra da música “Planeta Água” também aparece intercalada por uma seção de compreensão chamada de “Estudo do texto”. Neste caso, as atividades de leitura privilegiam um trabalho de localização de informações, explorando o texto, especialmente, do ponto de vista temático, com algumas perguntas inferenciais. Destaca-se aqui novamente a preocupação com a ilustração dos textos como facilitadora do processo de compreensão. Vejamos as perguntas elaboradas:

1) O texto trata da existência da água no planeta em que vivemos. Escreva uma palavra ou expressão que sirva para caracterizar esse elemento da natureza.

R: A água é fonte de vida.

2) Em sua opinião, a ilustração do texto que você fez fornece elementos para que você possa compreendê-lo melhor?

R: Sim.

3) Identifique no poema as palavras que rimam:

R: mundo- profundo, grotão – ribeirão – sertão – população – trovão – canção – algodão – plantação – inundação – chão.

4) O que você entende pela caracterização dada à iara: “misteriosa canção”?

R: Ela atraía os homens com seu canto. Ninguém a vê é um mistério, uma lenda.

5) O texto termina com o seguinte “terra, planeta água”. O que você entende por esse verso?

R: Porque cerca de 70% da superfície terrestre é composta por água.

As perguntas apontam para questões específicas e pontuais do texto, pois elas trazem o que deve ser focalizado como importante para perceber/avaliar se houve uma compreensão do texto pelos alunos. Elas possibilitam um trabalho com a temática principal do texto, a ilustração produzida pelos alunos, as rimas que compõem a letra da música (tratada do ponto de vista didático como um *poema*), além de conhecimentos enciclopédicos sobre a *iara* e sobre a quantidade de água no planeta terra. O projeto didático autoral aponta assim para um trabalho temático em que o gênero como objeto de ensino não aparece em primeiro plano, como parece apostar o LDP adotado.

Alguns textos são acompanhados de uma atividade bastante comum nas aulas de português que observamos: **o estudo do vocabulário**. Neste caso, o caderno traz seis seções com o título de “Estudo do Vocabulário”, responsáveis pela exploração de palavras desconhecidas dos textos através de consulta dos dicionários distribuídos pela professora. Em um primeiro momento, os alunos coletivamente

informam quais são as palavras que não compreenderam do texto. Em seguida, eles copiam essas palavras no caderno e seus respectivos significados, retirados do dicionário escolar que possui um fim pedagógico.

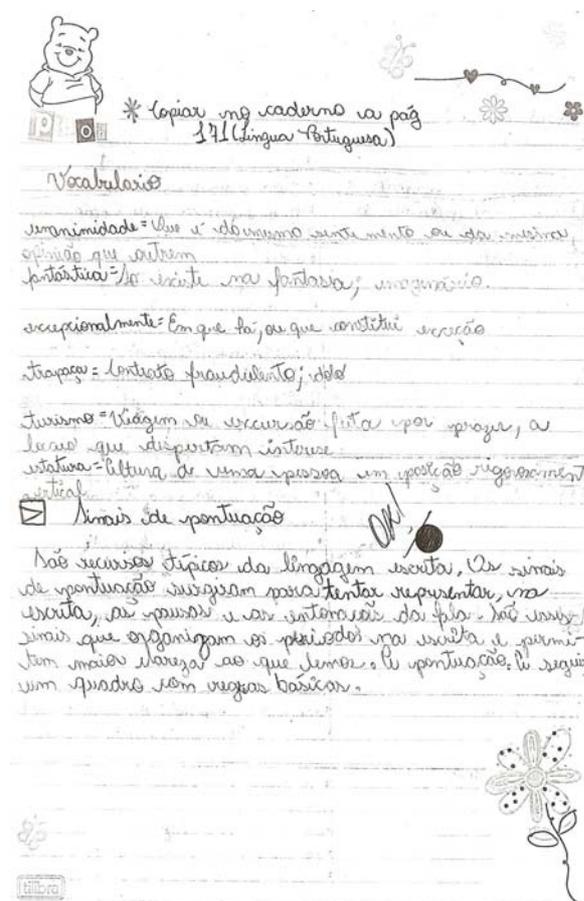
Normalmente, os livros didáticos de português, como mostra a pesquisa de Leal (2003), procuram explorar o vocabulário através do uso de perguntas (o que significa a palavra “x” na frase?), com possíveis reescrituras de frases e textos (reescreva os trechos abaixo substituindo as expressões em negrito...). A docente, pelo observado nos cadernos e nas aulas, tem como objetivo proporcionar uma discussão sobre os termos não compreendidos pelos alunos, por isso o caderno é utilizado como forma de sistematização das palavras desconhecidas e seus respectivos significados. As páginas são transformadas em espaços para organização de um glossário das palavras não compreendidas pelo grupo. As entradas das palavras são hierarquizadas pela ordem em que aparecem no texto, seguidas dos verbetes (especialmente os significados).

Apesar de o vocabulário ser uma parte essencial do ensino-aprendizagem dos usos da língua (especialmente em atividades de leitura), o léxico, enquanto tal, não parece como um objeto de ensino central no LDP adotado, inclusive com seções didáticas específicas para seu tratamento. Normalmente, as atividades de leitura privilegiam questões em que os alunos apreendam a temática e a estrutura global do texto por meio de resumos ou perguntas mais globais, por exemplo. No caderno, o léxico aparece como objeto de ensino mediante atividades de leitura, discussão oral e procura de palavras no dicionário. Essas páginas revelam que uma das maneiras de conhecer e de discutir o significado do conhecimento lexical é através da consulta do dicionário¹⁵⁴. Para Kleiman (1996), o dicionário é útil para a aprendizagem do léxico em dois momentos: “quando se trata do significado de palavras-chaves, que ocorrem repetidas vezes no texto e cuja hiper-lexicalização marca essa relevância, e quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial, sejam estes elementos-chaves ou não” (p.68).

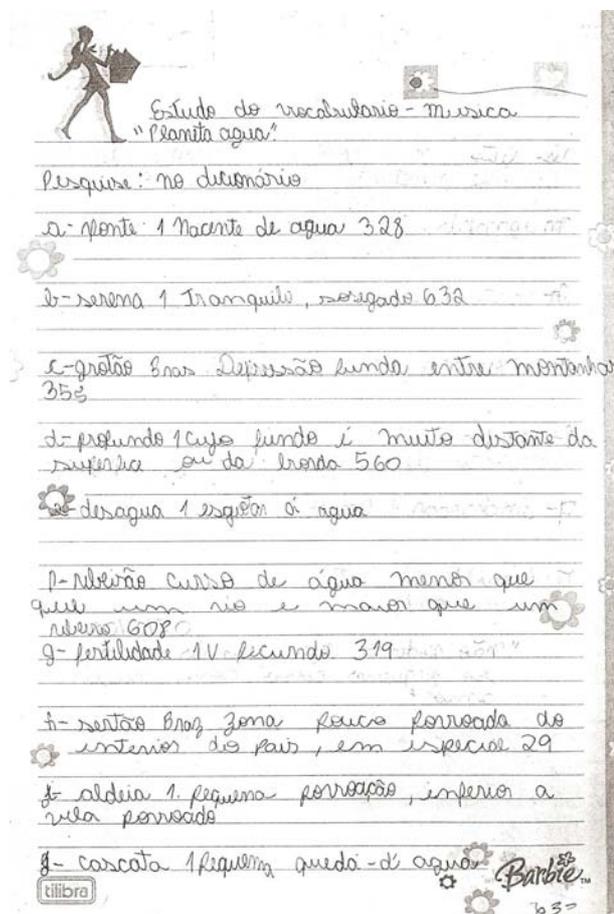
Na sala de aula pesquisada, não são essas concepções que guiam o saber docente e profissional, mas sim a concepção de que o dicionário é a melhor e legitimada referência para um trabalho escolar com o léxico. De um lado, tal prática revela a crença de que um dos problemas de compreensão é o *léxico* do texto, em detrimento de outros aspectos textuais, genéricos ou discursivos. Percebe-se assim que o uso do dicionário surge relacionado à prática de letramento escolar de consultar o dicionário para selecionar o significado mais adequado ou possível. O fato de não serem palavras preestabelecidas pela professora ou pelos autores do livro didático abre espaço para uma consulta de vocábulos não conhecidos pelos alunos, assim a atividade aponta para uma prática de consulta para resolver problemas lexicais. Como podemos observar, na página a seguir do caderno de Amanda, as palavras “unanimidade”, “fantástica”, “excepcionalmente”, “trapaça”, “turismo” e “estatura” foram as

¹⁵⁴ Durante a correção das atividades com o uso do dicionário, como analisaremos no próximo capítulo, a docente recorre a estratégias de inferência lexical e análise do contexto.

escolhidas pelos alunos para o trabalho com o léxico do texto “Miss Aiquehorror”. A seção didática “Estudo do vocabulário” apareceu nos com a música “Planeta Água”, com uma quantidade maior de palavras: “fonte”, “serena”, “grotão”, “profundo”, “deságua”, “ribeirão”, “fertilidade”, “sertão”, “aldeia”, “cascata”, “leito”, “igarapés”, “inundação”, “moinho”, “encharcar”, “humilde”:



Caderno de Amanda: vocabulário



Caderno de Gabriela: pesquisa no dicionário

O caderno nos permite, assim, conhecer as atividades de língua materna e suas repartições que (des)velam formas de organização da cultura escolar e escrita. Assim, “o espaço do caderno é uma perpétua reinscrição de um escrito que já está lá e que se deve transformar seguindo as instruções” (CHARTIER, 2007b, p.53), como “pesquise no dicionário”. Esses objetos de ensino, especializados e categorizados como **pesquisa** no caderno, serão essenciais para as interações que ocorrem nas aulas em que tais atividades são corrigidas. Na interação em sala de aula, como veremos no próximo capítulo, outras concepções emergem e o dicionário nem sempre se mostra eficiente na tentativa de compreender o significado do conjunto de palavras que formam o texto.

Como a seleção dos textos encontra-se marcada por seu potencial pedagógico (cf. DIONÍSIO, 2000), podemos afirmar que uma porção bem menor da coletânea (12,5%) é acompanhada por atividades sobre o funcionamento da língua. Assim, cinco trechos de textos da esfera jornalística são utilizados para o ensino da pontuação, especialmente a função das *vírgulas*. Como é possível ler na imagem anterior, há

uma atividade que solicita copiar no caderno a página 171 (Copiar no caderno...). O uso do livro didático aparece marcado normalmente por atividades de cópia, uma vez que os LDP são devolvidos à escola no final do ano letivo, dificultando, talvez, a retomada de alguns pontos e atividades. Roberta solicita que os alunos copiem no caderno escolar uma parte da síntese gramatical que compõe as páginas finais do LDP adotado. O apêndice gramatical parece ser utilizado apenas uma vez no ano letivo para o ensino da pontuação. Esse apêndice gramatical, igual para todos os volumes e localizado no final das unidades didáticas, traz alguns tópicos gramaticais (acentuação, uso de maiúsculas, classe de palavras, sinais de pontuação, etc.) no intuito de servir como “consulta” para os alunos e professores. Segundo o Manual do Professor, o apêndice não tem como objetivo propor “exercícios de memorização de regras ou nomenclaturas”.

A *Síntese gramatical*, como é categorizada, assemelha-se ao discurso de obras de referência (as gramáticas), pois apresenta de maneira não diretamente interativa, verbetes e definições seguidos de alguns exemplos, classificações e listas, sem atividades ou exercícios, que ficariam, nesse caso, a cargo do professor. No caderno em análise, percebemos, que há um **primeiro movimento** de cópia das explicações sobre os sinais de pontuação para o caderno, seguida de uma atividade de explicação do uso da vírgula elaborada pela docente. O apêndice funciona aqui como um *discurso de autoridade* em que as *palavras alheias* da explicação gramatical são copiadas no caderno com poucas alterações, inclusive gráficas.

SINAL DE PONTUAÇÃO	EMPREGA-SE
• ponto	• no final de uma frase; • depois de uma abreviatura.
? ponto de interrogação	• para assinalar uma pergunta.
! ponto de exclamação	• para expressar admiração, surpresa, alegria, dor.
• vírgula	• entre elementos de uma enumeração; • para separar o vocativo; • para separar aposto; • para marcar a ausência de um elemento que se suprimiu; • em datas, para separar o nome da localidade; • para separar expressões ou palavras explicativas (isto é, ou seja).
; ponto e vírgula	• em frases extensas em que há vírgulas.
:: dois pontos	• para anunciar uma citação, uma enumeração ou uma explicação; • para anunciar a fala de um personagem; • depois do vocativo, em correspondências.
— travessão	• para assinalar a mudança de interlocutor em um diálogo; • para pôr em evidência palavras, expressões e frases.
... reticências	• para indicar incompletude de uma idéia; • para representar, na escrita, hesitações comuns da língua falada.
“ ” aspas	• no início e no fim de um texto citado literalmente; • para marcar os diálogos; • na representação de nomes de livros e legendas; • para dar sentido especial a uma palavra ou expressão.
() parênteses	• para abrir e encerrar uma explicação; • para separar um comentário ou reflexão; • para indicações bibliográficas.

171

Sinais de pontuação

São recursos típicos da linguagem escrita. Os sinais de pontuação surgiram para tentar representar, na escrita, as pausas e as entonações da fala. São esses sinais que organizam os períodos na escrita e permitem maior clareza ao que lemos. A pontuação também pode ser usada como um recurso estilístico, a fim de produzir diferentes efeitos. A seguir, um quadro com as regras básicas.

SINAL DE PONTUAÇÃO	EMPREGA-SE
• ponto	• no final de uma frase; • depois de uma abreviatura.
? ponto de interrogação	• para assinalar uma pergunta.
! ponto de exclamação	• para expressar admiração, surpresa, alegria, dor.
• vírgula	• entre elementos de uma enumeração; • para separar o vocativo; • para separar aposto; • para marcar a ausência de um elemento que se suprimiu; • em datas, para separar o nome da localidade; • para separar expressões ou palavras explicativas (isto é, ou seja).
; ponto e vírgula	• em frases extensas em que há vírgulas.
:: dois pontos	• para anunciar uma citação, uma enumeração ou uma explicação; • para anunciar a fala de um personagem; • depois do vocativo, em correspondências.
— travessão	• para assinalar a mudança de interlocutor em um diálogo; • para pôr em evidência palavras, expressões e frases.
... reticências	• para indicar incompletude de uma idéia; • para representar, na escrita, hesitações comuns da língua falada.
“ ” aspas	• no início e no fim de um texto citado literalmente; • para marcar os diálogos; • na representação de nomes de livros e legendas; • para dar sentido especial a uma palavra ou expressão.
() parênteses	• para abrir e encerrar uma explicação; • para separar um comentário ou reflexão; • para indicações bibliográficas.

171

O segundo movimento é elaborar atividades de pontuação, uma vez que o livro didático adotado não supre essa necessidade docente. Surge assim um conjunto de atividades que exploram a pontuação em frases: “pontue o texto abaixo” (12/04/2005), “empregue . ! ? nos finais de frases”, “empregue a vírgula onde for necessário”. Os textos aparecem com a seguinte atividade: “analise juntamente com colegas a utilização das vírgulas destacadas nos textos a seguir. Depois, elaborem por escrito uma justificativa para cada um dos casos apresentados”. Nota-se aqui que os exemplos trazidos pela docente procuram exemplificar as explicações sobre a vírgula copiadas da página 171 do LDP, isto é, trazem casos de “separar elementos de uma enumeração”, “separar o vocativo”, “em datas, para separar o nome da localidade”, “para separar um aposto”, etc. As notícias são utilizadas com a intenção didática de elementarizar o uso da pontuação (em destaque a vírgula) em determinados trechos¹⁵⁵. De um lado observa-se a tensão entre um trabalho em que o objeto de estudo ora é a *frase* (percepção dos recursos entoacionais) ora é o *texto* (marcação de deslocamentos e intercalações).

Em relação ao ensino de gramática, vale salientar que a análise do caderno nos possibilitou também visualizar que alguns objetos de ensino que são espacializados e hierarquizados no caderno se afastam da proposta do LDP adotado. No período analisado, foi possível construir um quadro-síntese sobre os tópicos que impulsionaram a docente na construção de definições, explicações e formulações de atividades que ora se aproxima e ora se distancia da proposta do livro adotado.

Quadro 4.2: Projetos didáticos autorais: caderno e LDP

Aproximações da proposta didática autoral do LDP ¹⁵⁶		Distanciamento da proposta didática autoral do LDP	
28/02/2005	1. Anotações sobre o uso de letras maiúsculas.	24/02/2005	1. Anotações sobre o alfabeto, conceito de fonemas e letras.
29/03/2005	2. Anotações sobre o uso de letras maiúsculas.	23/03/2005	2. Listagem de palavras que contenham a letra S em diferentes posições (início, meio e final da palavra).
12/04/2005	3. Anotações sobre os sinais de pontuação.	28/03/2005	3. Classificações de número de letras e fonemas em uma lista de palavras, conceitos de dígrafo e ditongo.
31/08/2005	4. Anotações sobre repetição e estabelecimento de ligações coesivas entre as orações.	30/03/2005	4. Listagem de palavras com dígrafos (ch, lh, nh, rr, ss, que/i gue/gui, sc).
		28/06/2005	5. Exploração através de palavras cruzadas de palavras que contêm j, g, x, ch, ss, ce, ci.

¹⁵⁵ Vale salientar que o termo “Sintaxe”, presente na página 171 do LDP e ausente do caderno, reaparece implicitamente em algumas atividades, uma vez que o LDP aborda a pontuação especialmente sob a ótica da sintaxe, enfatizando os deslocamentos sintáticos em suas explicações sobre a vírgula.

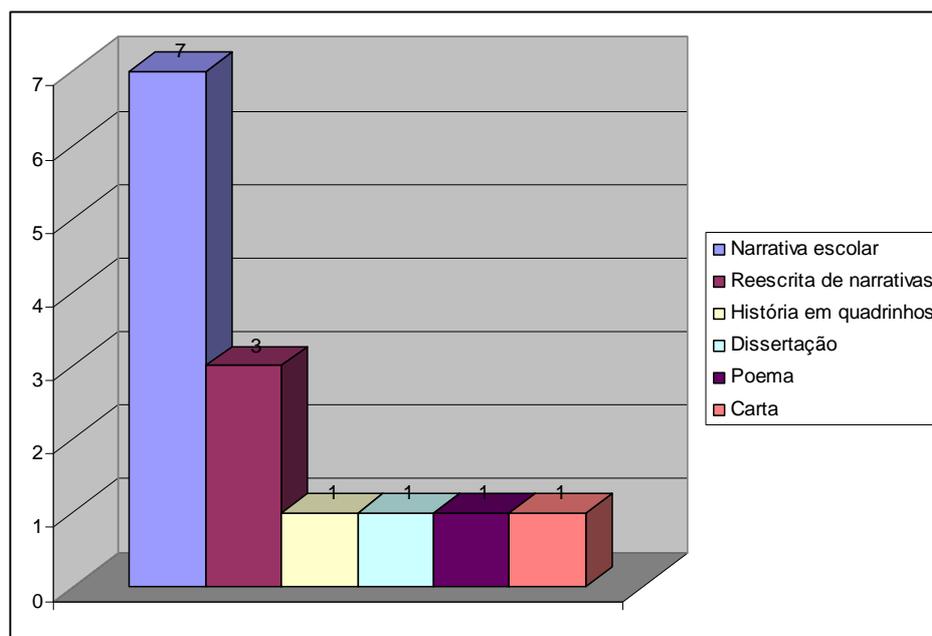
¹⁵⁶ Essas aproximações não apontam necessariamente para o uso do LDP adotado, mas apenas para valorações axiológicas próximas dos objetos de ensino do ponto de vista da seleção e apresentação.

As páginas do caderno trazem também um conjunto representativo de atividades que sustentam tais objetos de ensino, especialmente nos casos em que a docente se afasta do *currículo prescrito*. No trabalho com alfabeto, por exemplo, os alunos são solicitados a procurar no jornal palavras com K, W ou Y; organizar nome de pessoas para uma agenda em ordem alfabética, organizar palavras que iniciam com a mesma letra em ordem alfabética. A **ortografia**, ausente nos recentes livros didáticos de ensino fundamental II, permanece no caderno em algumas atividades de observação da posição contextual das letras nas palavras e na atividade do **ditado**, cujo objetivo é avaliar o desempenho dos alunos em relação às regularidades e irregularidades ortográficas. No dia 16/03/2005, lemos que as dez palavras ditadas foram: *existe, infelizmente, endereço, privilégio, razão, faça, palhaço, admirador, empréstimo, exato*. Aqui a seleção das palavras mostra facetas do projeto didático autoral da aula de português, pois a escolha revela os problemas e dificuldades que a professora acredita que os alunos possuem. O ditado, como aponta Chartier (2007b, p. 32), é um exercício escolar que pode ser feito coletivamente e de forma padronizada, possibilitando assim uma correção e tratamento mais objetivo com a língua. A autora afirma também que “a história do ditado mostra que não é somente o desempenho dos alunos que está em questão” (p.35), mas uma determinada concepção da cultura escrita voltada para o respeito e tratamento da língua oficial via ortografia. Com uma função normativa típica da disciplina Português, essas atividades de escrita voltam-se, mesmo que indiretamente, para a fixação de regras, convenções e instruções.

Além da coletânea, das atividades de leitura, das anotações e exercícios voltados para o funcionamento da língua, o caderno escolar também é composto por atividades de produção escrita pelos alunos: *redações*, conforme a categorização mais corrente. O mapeamento que fizemos nos cadernos permitiu-nos observar que *14 textos* foram produzidos pelas duas alunas¹⁵⁷. A predominância é dos gêneros escolares em prosa (13), com apenas a produção de um poema (1). Do conjunto dos textos em prosa, destacam-se as narrativas escolares, uma dissertação temática sobre o turismo em Bragança Paulista, uma história em quadrinhos, além de atividades de escrita cujo objetivo é produzir um final diferente para um conto ou reescrever as histórias lidas em sala de aula.

¹⁵⁷ Neste caso, desconsideramos as cópias (reescritas), ditados, respostas a questionários, uma vez que priorizamos aqui as propostas que partiam de comandos de produção de texto, elaborados pela docente ou pelos autores de livros didáticos.

Gráfico 4.4: Produção escrita no caderno: redações



No caderno, é possível perceber que a professora traz outros comandos de produção de texto para o cotidiano escolar, distanciando-se novamente da proposta didática autoral do LDP. Em relação às temáticas, por exemplo, observa-se a predominância de temas do *cotidiano extra-escolar* em que os alunos escrevem narrativas para falar sobre suas experiências com a família, o bairro ou outras experiências como viagens. A título de exemplificação, trazemos dois exemplos de comandos de/para produção que aparecem no caderno:

- Você existe. Igual a você não há ninguém. Faça um texto falando sobre você. Para ajudá-lo a compor esse texto, nós lhe faremos algumas perguntas. Dê respostas completas a cada pergunta.

Roteiro:

1. Qual é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Onde você mora?
4. Você tem irmãos? Quantos?
5. O que você mais gosta de fazer?
6. Às vezes, você fica triste? Quando?
7. Quem é o seu melhor amigo? Sobre o que conversam?
8. Como é a casa em que você mora?
9. Como você gostaria que ela fosse?
10. Seu pai e sua mãe trabalham? Em quê?
11. Você conversa muito com sua mãe e seu pai? Sobre o que conversam?
12. Você gosta de seus pais?
13. O que você acha do estudo? E da escola que você estuda?
14. Você brinca? De que você gosta de brincar?

15. Você trabalha? Em quê?
16. Você acredita em Deus? Quem é Deus para você?
17. Você é feliz? Quando você fica muito alegre?
18. O que gostaria de ter, mas não tem?
19. Se você pudesse, o que mudaria no mundo?

Agrupe as respostas das perguntas anteriores em cinco parágrafos e você terá um texto.

1º parágrafo – respostas 1, 2, 3 e 4

2º parágrafo – respostas 5, 6 e 7

3º parágrafo – respostas 8, 9, 10, 11, 12

4º parágrafo – respostas 13, 14 e 15

5º parágrafo – respostas 16, 17, 18 e 19

- Organize sua rotina diária, dando seqüência as ações ou fatos. (Lição de casa)

O tempo escolar – início do ano letivo – e as temáticas trabalhadas ao longo do ano letivo parecem ser a base principal das atividades de produção de texto. Os gêneros visados estão normalmente implícitos no comando de produção (reescreva a história lida, produza um final diferente para o conto) ou são inferidos pelas leituras dos textos anteriores (organize sua rotina diária). Essa parece ser uma outra característica do projeto didático autoral da professora: relacionar as atividades de produção às de leitura. O livro didático adotado aposta em outro projeto, uma vez que procura explicitar outros elementos para a produção de texto na esfera escolar, tais como a finalidade da produção, a especificidade do gênero, os lugares de circulação e os possíveis interlocutores. Isso significa que o LDP, recomendado com distinção pelos pareceristas do Ministério, tendeu, no contexto pesquisado, a cada vez mais se aproximar das normatizações oficiais de planejamento, distanciando-se das práticas de ensino cotidianas da escola¹⁵⁸. Assim, podemos finalizar esse capítulo com a seguinte questão: qual é o espaço das atividades propostas pelo LDP nos cadernos analisados?

4.3 Relações entre os cadernos e o LDP adotado

Nos cadernos de 5ª série analisados, observamos que há o predomínio de atividades de leitura e produção de texto, além de objetos relacionados ao ensino do funcionamento da língua e da ortografia que não é contemplado no LDP adotado. A título de ilustração, podemos citar o fato de que, pela análise do caderno e de nossas observações em sala de aula, apenas uma atividade de produção de texto solicitada pelo livro foi trazida para compor o projeto didático autoral da aula. A coletânea de textos e as atividades de leitura que encontramos nos cadernos diferenciam-se das encontradas no LDP adotado:

¹⁵⁸ Algumas pesquisas argentinas, citadas por Gvirtz & Larrondo (2008), apontam justamente para a não visibilidade de um possível impacto das mudanças das políticas curriculares macro nos cadernos. Desta forma, aponta-se normalmente para uma grande distância entre o currículo prescrito e o currículo ensinado.

há um predomínio dos textos literários em verso e voltados para o público infantil no caderno, em contraposição de textos produzidos nas esferas jornalísticas e de divulgação científica no LDP, por exemplo.

Notamos que tanto os objetos de ensino quanto as concepções sobre o ensino da leitura e escrita que se inscrevem nos cadernos se distanciam da proposta didática autoral do LDP apresentada no terceiro capítulo. Essa distância entre os projetos didáticos autorais, talvez, explique o porquê de o LDP ser pouco utilizado nas aulas observadas e de ter pouco espaço no caderno dos alunos. Por outro lado, é possível observar que, em alguns momentos do ano letivo, os cadernos remetem às atividades, anotações e textos do livro didático adotado. Quando isso acontece, seja como “tarefa de casa”, anotações para “trazer o livro para aula” ou por meio das respostas das atividades, percebe-se indícios/marcas dos usos feitos pelos sujeitos no cotidiano escolar. Não podemos esquecer também que, como lembra Viñao (2008), os livros didáticos (especialmente os não-consumíveis) trazem várias indicações para que as atividades sejam realizadas no caderno. *Em Linguagens no século XXI*, há menções explícitas ao caderno como espaço legitimado para resolução das atividades, como por exemplo:

1. As palavras abaixo não se encontram no dicionário. Que palavra você deve procurar para descobrir o significado de cada uma delas? **Escreva-as em seu caderno.** (5ª série, p.18).

É justamente através das poucas cópias das atividades presentes no livro didático que estamos afirmando que o livro didático tem uma função secundária no projeto didático autoral da aula, da seleção dos textos para leitura, produção e tópicos gramaticais estudados. As professoras indicam que é importante que os alunos copiem as atividades do livro didático, assim como algumas explicações, visto que o livro entregue no início do ano será devolvido à escola no final do ano letivo. O caderno escolar assume assim a incumbência de transcrever o que está escrito no quadro-negro ou no livro didático, pois é de fato o material escolar que permanecerá com o aluno ao longo de sua escolaridade.

A análise realizada nos cadernos de 5ª série mostrou que apenas algumas páginas das duas primeiras unidades didáticas foram utilizadas como exercícios escolares de leitura e produção de texto, ou seja, um total de 192 páginas, com sete unidades temáticas, apenas 24 atividades que aparecem utilizadas no caderno das alunas Gabriela e Amanda:

Quadro 4.3: Coletânea de textos nos cadernos de 5ª série

Data ¹⁵⁹	Páginas do LD	Unidade didática do LD	Atividades do LD presentes no caderno
03/03/05	07-08	Unidade 1: Livros e mais livros	* A professora solicita que os alunos copiem e respondam no caderno 11 questões da seção didática “Trocando idéias”. Para responder tais questões, os alunos devem ler um fragmento de

¹⁵⁹ Quando não foi possível apreender a data correspondente, informamos apenas o mês e o ano.

			uma mensagem escrita por “Livro: a troca” de Lygia Bojunga Nunes para o Dia Internacional do Livro Infantil em 1982 (página 7 do LD).
07/03/05	24-26	Unidade 2: Cartas e mais cartas	* A professora solicita que os alunos respondam no caderno a atividade 1 da seção “Analisando”. A atividade 1 é composta por cinco perguntas de compreensão de um cartão-postal retirado do livro de literatura infanto-juvenil “Marta e William”, publicado por Álvaro Cardoso Gomes em 1996 (Editora FTD).
08/03/05	24-27	Unidade 2: Cartas e mais cartas	* Em sala de aula, a aluna continua a responder as atividades do LD. Aparece a atividade 2 (p.26) como atividade principal dessa aula. Aqui, novamente, o enfoque é a leitura do cartão-postal. A atividade 2, composta também por 5 questões de compreensão, analisa a resposta dada pela personagem Marta ao primeiro cartão-postal, escrito por um admirador secreto. * Como atividade de casa (“Para casa”), há indicações de responder as atividades 3 e 4.
14/03/05	27	Unidade 2: Cartas e mais cartas	* Como atividade principal no caderno, aparecem as atividades 5 e 6 da seção “Analisando” (p.27). A atividade 5 é de compreensão de texto, enquanto que a atividade 6 solicita a produção escrita de uma resposta de Marta para o cartão-postal recebido em 15/07/1994.
04/05	171	Sinais de Pontuação	* Professora solicita para copiar no caderno a página 171 sobre sinais de pontuação.
31/05	33-34	Unidade 2: Cartas e mais cartas	*Como atividade principal no caderno, aparecem a leitura de uma carta, retirada do livro “Os nomes do amor” de Marcos Bagno e Stela Maris Rezende, e as atividades da seção “Aplicando” (pág. 34).
01/06/05	34-35	Unidade 2: Cartas e mais cartas	* Continuação das atividades do dia 31/05 (atividade 8).

Pelo quadro acima, percebemos que nenhuma das sete unidades temáticas foi utilizada de forma completa e linear no caderno e o uso do livro didático concentrou-se praticamente no primeiro semestre, sendo priorizadas outras atividades no segundo semestre (com destaque para a preparação do SARESP). A professora Roberta selecionou uma seção didática da Unidade 1 “Livros e mais livros”; uma seção didática de leitura de cartões-postais e outra seção didática de leitura, produção de texto e análise lingüística, intitulada “Cartas formais e informais” da Unidade 2. Esse movimento de aproximação da proposta didática autoral do LDP revela também que a docente se aproximou de gêneros da vida cotidiana e que normalmente circulam nas aulas de língua materna (cartão-postal, carta pessoal). No caderno da aluna, observa-se também, como comentamos anteriormente, uma cópia da *Síntese Gramatical* sobre sinais de pontuação, seguidas de atividades que não se encontram no livro didático adotado. Predominam, na seleção, as atividades de leitura de alguns textos propostos pelo LDP para leitura nas unidades iniciais.

Percebemos então que, além da análise da interação em sala de aula, os cadernos nos ajudaram a compreender práticas específicas escolares e o próprio re-alinhamento do projeto didático autoral realizado pela professora quando utiliza o LDP em suas aulas. Olhar para os cadernos tem-nos permitido compreender outras maneiras de construção do projeto didático autoral de uma aula de português. Os objetos de ensino e a forma de abordá-los indicam uma autoria do trabalho docente pela forma que cada professor inventa o cotidiano sem ter uma obrigação de explicitar suas escolhas, nem mesmo de registrá-las nos diários de classe. Ao mesmo tempo, sabemos que o caderno não traz **toda** a produção escrita dos alunos na dinâmica da sala de aula. Ele nos indicou apenas alguns indícios do currículo do cotidiano.

Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral (VIÑAO, 2008, p. 25).

Os tempos improdutivos, os intervalos entre uma tarefa e outra, as explicações orais e outros elementos só podem ser percebidos com análises da interação oral em sala de aula em relação com as interações escritas (forma de correção oral, intervenção individual ou coletiva, etc.). Por essa razão, no próximo capítulo, focalizaremos o uso do livro didático na dinâmica discursiva de sala de aula.

Capítulo 5

Diálogos entre os projetos didáticos autorais: o uso do LDP adotado

Das 144 aulas a que assistimos na EEJG, apenas em 12 encontros a proposta didática autoral do LDP adotado para usar durante três anos (2005, 2006 e 2007) estava presente. Nesses encontros, os alunos de 5ª e 6ª séries utilizavam o livro *Linguagens no século XXI* para resolução de atividades do LDP (especialmente as de leitura), cópia dos enunciados das atividades ou explicações didáticas, leitura em voz alta ou silenciosa dos textos. Na 5ª série, por exemplo, o LDP foi utilizado apenas em três aulas para uma atividade de pesquisa no dicionário, como mostraremos mais adiante. Na 6ª série, o LDP foi utilizado em 08 aulas em que a professora selecionou algumas atividades da unidade “História em quadrinhos e super-heróis” (ver anexo 6). Por essa razão, como já comentamos no capítulo anterior, a proposta didática autoral da aula foi construída pelas docentes e seus alunos: visitas à biblioteca, leitura de paradidáticos, filmes, músicas, projetos temáticos, construção de maquetes, reescritas, ditados, pinturas, redações, discussões orais, etc. Nesse processo de construção de vários objetos e práticas de ensino de língua materna, procuramos mapear o papel do livro didático adotado na (re)construção do projeto didático autoral da aula de Português.

Os cadernos da 5ª série, por exemplo, revelaram que há dois projetos didáticos autorais distintos e, muitas vezes, em conflito. Rojo (2005, p.5) destaca que a “pior forma de uso” é quando o professor “perde a autonomia e abandona seu próprio projeto de ensino em favor daquele livro, executando com seus alunos as instruções do autor, de ‘fio a pavo’”. As observações em sala de aula e as análises dos cadernos mostram que não foi esse modo de usar o LDP adotado que predominou, uma vez que as professoras e seus alunos não abandonaram seus projetos e desejos de ensino¹⁶⁰. O olhar prescritivo e normativo poderia lançar aqui várias críticas aos textos, aos objetos de ensino selecionados e aos percursos metodológicos adotados pelas professoras, uma vez que se distanciam das propostas presentes em textos acadêmicos ou dos documentos oficiais (PCN, Proposta Curricular do Estado, etc.). Ao mesmo tempo, vale nos questionar se não somos nós (pesquisadores, formadores de professores, etc.) que estamos distantes do currículo do cotidiano e supervalorizando, por várias razões, os currículos *prescritos* nas mais diversas instâncias (públicas, oficiais, acadêmicas, didáticas), etc.

Se o livro didático adotado, recomendado com distinção pelo PNLD-2005, não foi central na construção do projeto de ensino e na construção do projeto didático autoral das aulas, qual foi a sua

¹⁶⁰ No entanto, é importante destacar que a Diretoria de Ensino de Bragança Paulista, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, exercia um papel de determinar algumas ações e projetos para serem desenvolvidos/cumpridos em sala de aula: projetos temáticos específicos (trânsito, água, etc.), gincanas, preparação para o SARESP, organização de aulas para o projeto Hora da Leitura, etc.

função na dinâmica discursiva de sala de aula? Como os professores utilizaram as propostas em sala de aula? Que adaptações foram realizadas? Para responder a essas questões, selecionamos alguns episódios das aulas gravadas em que os objetos de ensino, os textos ou as temáticas do livro didático eram focalizados na aula de Português. Para isso, retomamos aqui a preocupação de trabalhos anteriores (BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005; BUNZEN, 2007) de compreender o LDP como um gênero discursivo que traz um projeto didático autoral, como demonstramos no segundo capítulo, que apresenta para professores e alunos um projeto de ensino-aprendizagem de língua materna. Há na construção das unidades didáticas, por exemplo, apreciações valorativas sobre o que ensinar, que textos escolher, o que priorizar, o que recortar, o que focalizar, a quem ensinar, em que sequência, etc. Este projeto didático autoral, na dinâmica da aula, pode se manter mais próximo da intenção do autor ou pode se afastar em diferentes graus. Como defende Matêncio (2001, p.89):

um dos elementos que definem a configuração de uma aula é a existência de um *projeto de interação* do professor, que gerencia efetivamente o evento, mas pode ser mais ou menos passivo quanto à organização didático-discursiva do que lhe serve como fonte de referência para seu projeto prévio de gerenciamento.

A *sinopse* que construímos (ver anexo 5) funciona aqui como uma interpretação das intenções didáticas do autor do LDP em relação a uma determinada unidade didática, organizada em um conjunto específico de páginas. A leitura da sinopse nos permite conhecer justamente a organização didático-discursiva proposta por um livro didático enquanto fonte de referência para um conjunto determinado de aulas. Resta-nos, agora, neste capítulo, problematizar o que acontece nas situações em que os professores usam os textos, as atividades e/ou as propostas com outras finalidades, ou seja, quando o projeto discursivo do livro didático adotado (implícita ou explicitamente) provoca determinados movimentos discursivos de (re)orientação do projeto discursivo da aula. Como comenta Choppin (1999, p.15), é ao professor a quem pertence a função de construir uma coerência com seu projeto de ensino e de definir seu “próprio itinerário a partir de uma multidão de andamentos possíveis”. A título de exemplificação, podemos citar aqui o trabalho com a seção didática “Trocando idéias” que, no projeto didático autoral do LDP, aparece como um espaço de trocas orais (conversas, debates, discussões, etc.) na sala de aula sobre uma determinada temática, mas, que, nas aulas observadas, eram atividades solicitadas para serem realizadas como “tarefas de casa” por escrito, nem sempre com discussões orais nas aulas posteriores. Para Silva & Mori-de-Angelis (2003, p.194), essas atividades “tratam a linguagem oral como *mídia* para a realização de outras atividades”, ou seja, são propostas que promovem o uso da linguagem oral na interação em sala entre os alunos e com o professor. Assim, se a linguagem oral como *mídia* foi alçada a objeto de ensino na seção didática “Trocando Idéias”, o projeto didático da aula orientou a atividade para uma resolução escrita, sem o uso da linguagem oral.

Assim, o nosso contexto de pesquisa nos levou para refletir sobre a **reorientação do projeto didático autoral**, um tipo de uso do LDP que normalmente não se encontra descrito em pesquisas sobre a temática, uma vez que a representação mais comum é a do professor que usa o livro didático de “fio a pavio”. Se as análises dos cadernos mostraram alguns indícios dos usos do LDP, acreditamos que alguns episódios de interações em sala de aula, mediadas por materiais didáticos, possam nos ajudar a repensar as formas de *assimilação* e *distanciamento da fala alheia*, no sentido dado por Bakhtin, na esfera escolar. Tal encaminhamento propõe também uma compreensão da LA como um campo que nos possibilita estudar o letramento escolar, a autoria na escola e o discurso didático/pedagógico na tentativa de contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula (cf. KLEIMAN, 2001; MATÊNCIO, 2001, ROJO, 2007a).

5.1 Dicionário, livro didático e o ensino do vocabulário

A escolha dos primeiros episódios aqui apresentados justifica-se basicamente por duas razões. Em primeiro lugar, pelo fato de ser um dos poucos momentos do ano letivo em que a professora usa o LDP adotado para compor o seu projeto didático autoral. Em segundo lugar, por ser um dado que possibilita uma discussão sobre o movimento de distanciamento da proposta do LDP adotado ao longo da construção discursiva dos objetos de ensino. A discussão estará baseada na análise de uma aula de leitura, especialmente o momento da correção da atividade, em que Roberta seleciona um dos textos do LDP para atingir seus objetivos.

É a quarta semana de aula do mês de setembro, época em que os alunos estavam desenvolvendo um projeto temático sobre o trânsito (recomendado pela DERBP) e não tinham ainda utilizado o livro didático naquele bimestre. A turma era composta por 32 alunos, sendo 17 meninas e 15 meninos, entre 10 e 14 anos. Os alunos, de forma geral, residem na zona rural de Bragança Paulista e são de famílias de agricultores ou operários não qualificados. A sala de aula comportava sem problemas o número de alunos e as carteiras são organizadas pela professora em duplas, de frente para a lousa e para a mesa da professora. No fundo da sala, no canto direito, havia uma estante em que os professores organizavam os materiais didáticos (atlas, livros didáticos, dicionários, revistas, etc.).

A professora Roberta inicia a aula do dia 24/09/2005 procurando reunir os alunos para uma breve conversa sobre o *Sistema de Avaliação em Rede do Estado de São Paulo* (SARESP) a ser realizado no início do mês de Novembro. Nesse dia, Roberta informa que a “prova não tem punitivo¹⁶¹” e que a sua preocupação principal será com a leitura. Em seguida, comenta com os alunos que os *textos informativos* podem ser encontrados em jornais escritos ou falados, assim como em revistas semanais.

¹⁶¹ Como essa aula não foi gravada, utilizamos aqui nossas notas de campo comentadas para descrever aspectos gerais da aula.

Para finalizar sua explicação, afirma que “o desafio na leitura do texto informativo é compreender o texto”, mostrando provas anteriores do SARESP, uma das quais explorou um texto sobre o câncer de mama. Após uma breve discussão oral sobre texto informativo em que a professora procurava ter o controle sobre o que está sendo dito, Roberta entrega exemplares do LDP adotado para os alunos – que estavam na estante da sala – e pede para que encontrem um *texto informativo*: “o desafio é descobrir um texto informativo no meio de tantos textos diferentes”. Segundo Roberta, em nossas conversas, a escolha dessa estratégia estava ancorada em duas questões: (i) a leitura de textos informativos, exigidos pelo SARESP-2005¹⁶²; (ii) a aprendizagem do uso do dicionário, preocupação comum nas aulas de português, como vimos no capítulo anterior. Algumas aulas foram planejadas, então, com o objetivo de familiarizar os alunos com os textos informativos e trabalhar com as habilidades exigidas pela avaliação em rede.

Como alguns alunos sentiram dificuldades para encontrar o texto informativo, a professora sugere a leitura silenciosa em duplas do texto¹⁶³ “O choro” que compõe a unidade didática “Imagens e Lágrimas”, apresentada no quarto capítulo da tese. Ao comentar os objetivos de leitura, a docente solicita que os alunos leiam apenas a página 82 – os trechos intitulados de “A emoção encenada” e “A catarse do corpo”. Após a finalização da leitura silenciosa, os alunos são convidados a lerem em voz alta trechos da reportagem e a grifarem as palavras que não compreendem do texto. Essas palavras são anotadas pela professora na lousa, criando assim uma pequena lista dos vocábulos que não foram compreendidos pela maioria dos alunos (*comoção, cânfora, glicerina, ápice, catarse, melancólico, pranto*, etc.). Os alunos indicaram **seis** palavras do texto “A emoção encenada” e **dezesesseis** palavras do texto “A catarse do corpo”. Nossas notas registram justamente um comentário apreciativo da professora que se volta para a sala é diz “não imaginava que eram tantas palavras assim”. A segunda parte da aula do dia 24/09/2005, os alunos procuram as palavras desconhecidas no mini-dicionário Aurélio do século XXI, avaliado pelo PNLD-2002, e distribuído pela docente para realização dessa tarefa escolar no caderno escolar.

Observamos aqui um uso do livro didático adotado como um “arquivo ou acervo de textos”, no sentido dado por Rojo (2005). A professora utiliza parte do texto da reportagem “O choro” para compor o seu projeto de ensino naquele momento, distanciando-se do projeto didático autoral do LDP. Esse possível distanciamento faz com que a professora (re)organize a proposta do LDP de exploração desse texto em outra direção: uso do dicionário e leitura do texto informativo. De fato, a preocupação dos alunos passa a ser com a atividade do dicionário: “precisamos copiar o significado inteiro?”. O texto escrito tomado como *objeto empírico de estudo* (cf. Rojo, 2001) é utilizado com o intuito didático de

¹⁶² Roberta havia acabado de participar de uma oficina pedagógica pela DERBP (Diretoria de Ensino de Bragança Paulista) em que uma das habilidades de leitura priorizadas era “inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto”.

¹⁶³ Roberta costumava organizar os alunos em duplas para realização das atividades e para a própria organização cartográfica da sala de aula.

mostrar que as palavras têm vários significados e que eles precisam, com a ajuda do dicionário, encontrar o sentido mais próximo ao “contexto”.

Em certo sentido, não se trabalha aqui com estratégias de leitura voltadas para a inferência lexical sem o auxílio do dicionário, apesar da preocupação da docente com “o contexto” – palavra várias vezes retomadas nas explicações e nas aulas. Roberta, por exemplo, circula entre as duplas lembrando-as para “verificar o sentido de acordo com o texto”. No caso em tela, percebemos que a professora constrói o seu projeto didático autoral através das explicações locais de como consultar o dicionário, de como procurar determinadas palavras, etc. Durante a explicação para uma das duplas, ela comenta, por exemplo, que não é sua intenção que eles copiem o dicionário, mas que compreendam o sentido. Em outra dupla, um dos alunos questiona que a palavra “pranto” não existe, pois ele só conhecia a palavra “pranta”. Sem perceber que se tratava de uma questão de compreensão de natureza lexical que envolvia variantes linguísticas em conflito, Roberta apenas solicita para ele continuar sua procura no dicionário. Neste caso, a professora, em sua interação local, vai construindo sua aula através das dúvidas, anseios e resistências dos alunos, pois uma delas comenta “professora, cansa muito procurar no dicionário”.

Este é um exemplo das aulas observadas em que o projeto didático autoral do LDP foi ignorado em direção à (re)construção de outros objetos e objetivos de ensino. A professora utiliza um conjunto de estratégias que faz com que um dos textos escolhidos pelo LDP não seja utilizado segundo o projeto didático autoral do LDP, sofrendo algumas modificações em função do currículo do cotidiano. Nossa análise consistirá justamente em identificar os projetos/movimentos de ensino que envolvem um princípio de apropriação de outros discursos e de construção de outros percursos para aprendizagem. Para isso, utilizaremos da sinopse da unidade didática (ver anexo 5) e de episódios gravados em áudio da interação em sala de aula no dia 25/09/2005.

Ao selecionar um texto do LDP e definir a leitura em silenciosa e em voz alta de apenas dois trechos da reportagem, a professora demonstra que seu projeto didático autoral não coincide com as formas de ensino propostas pelo livro didático. Desse modo, como discute Silva (2005) em suas pesquisas sobre usos do livro didático de alfabetização, a professora seleciona, “apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (p.194). Para a autora, o próprio gesto de selecionar algo do livro didático e realizar outras tarefas abre espaço para refletirmos o processo de reposição do livro didático em relação a outras práticas profissionais. No nosso caso, Roberta retoma sua preocupação legítima com o uso do dicionário e com o ensino do léxico através da leitura¹⁶⁴, mobilizando assim instrumentos semióticos materiais e discursivos (SCHNEUWLY, 2000) para a realização de tarefas escolares. O currículo cotidiano vai, então, sendo tecido por práticas singulares de seleção, extração e transformações moleculares e que tomam direções

¹⁶⁴ Apesar de sabermos que a questão de conhecimento de vocabulário não se reduz a questão do número de palavras desconhecidas do aluno (cf. KLEIMAN, 1989), essa parece ser a motivação da professora para realização de um trabalho com o *dicionário*.

variadas, não necessariamente as previstas pelo livro didático ou mesmo pelo professor (cf. SIGNORINI, 2007a). A professora Roberta recorta e focaliza duas matérias vinculadas da reportagem (de um total de quatro), realizando um outro processo de recontextualização via currículo cotidiano, além de mudar consideravelmente os objetivos previstos pelo projeto didático autoral do LDP.

Conforme comentamos no segundo capítulo (ver seção 2.2.1), a reportagem foi utilizada para discussão das noções de parágrafo e do gênero resumo. As tarefas solicitadas pelo LDP deixam de lado algo essencial para ambos os projetos didáticos autorais: o contexto de situação mais amplo, a autoria da reportagem e das matérias, o período em que a reportagem foi veiculada, para quem o texto foi escrito (normalmente mulheres adultas de classe média, etc.), informações sobre a revista Marie Claire e seu perfil editorial, etc. A falta de tais informações possivelmente prejudica a construção dos resumos assim como trabalho com uma percepção discursiva do léxico. O livro didático aposta, por um lado, na capacidade de resumir como uma maneira de ensino da compreensão de textos, com destaque para identificação do tópico frasal ou frase-núcleo do parágrafo. As atividades de leitura e de produção de resumos apontam, em certo sentido, para um trabalho de leitura que leva em consideração a leitura global do texto por alunos de 5ª série. Marcuschi (2001c), por exemplo, sugere como trabalho escolar a produção de resumos, pois, segundo ele, “trabalhar com a compreensão pela técnica de resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas” (p. 57).

Quadro 5.1 Comparação entre os projetos didáticos autorais

Projeto didático autoral do LDP ¹⁶⁵	Projeto didático autoral da professora
<p>3.2 Perceber formas de organização das informações em <u>textos midiáticos</u>, como a reportagem.</p> <p>3.2.1 <u>Leitura de quatro fragmentos</u> da reportagem especial sobre lágrimas: (i) A emoção encenada; (ii) A catarse do corpo; (iii) o choro reprimido; (iv) Virilidade não está em xeque, publicada na revista Marie Claire, 1995.</p> <p>3.2.2 Leitura de uma explicação sobre o fato de que os trechos lidos são “textos informativos ou referenciais”, uma vez que “são escritos com a intenção de transmitir informações”.</p> <p>3.3.3 Discussão sobre o tema comum nos fragmentos lidos e sobre o enfoque temático específico de cada um.</p> <p>3.3.4 Discussão sobre a função dos subtítulos e a antecipação da temática dos textos.</p> <p>(...)</p> <p>3.4 Identificar tópico central e sequenciação dos tópicos em um texto informativo.</p> <p>3.4.1 Releitura do fragmento “A catarse do corpo”.</p> <p>3.4.2 Identificação da frase em cada um dos seis parágrafos que traz a “idéia central”, ou seja, o tópico frasal.</p>	<p>1. Ler <u>textos informativos</u> com o intuito de usar o dicionário para “inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto” (objetivos do SARESP).</p> <p>1.1 Localização de textos informativos na coletânea do livro didático adotado.</p> <p>1.2 Leitura em voz alta de dois fragmentos da reportagem especial sobre lágrimas: (i) A emoção encenada; (ii) A catarse do corpo, publicada na revista Marie Claire, 1995.</p> <p>1.3 Produção coletiva de uma lista de palavras desconhecidas pelo grupo de alunos.</p> <p>1.4 Localização no dicionário do significado das palavras desconhecidas, procurando a acepção mais pertinente para o contexto da matéria vinculada.</p> <p>1.5 Discussão coletiva, no intuito de correção, da consulta ao dicionário.</p> <p>1.6 Seleção/eleição de sinônimos para substituir os termos desconhecidos.</p>

¹⁶⁵ Utilizamos aqui as informações e numeração proposta na sinopse da Unidade Imagens e Lágrimas (anexo 5).

3.4.3 Organizar seis tópicos, que apresentam informações básicas sobre o fragmento lido, na seqüência em que aparecem no texto. 3.4.4 Localização no fragmento “A emoção encenada” dos parágrafos que tratam sobre o choro na TV, no teatro e no cinema. 3.4.5 Localização do fragmento que se encontra organizado em uma estrutura de cinco parágrafos, em que o primeiro traz a apresentação do assunto, os outros depoimento de entrevistados e conclusão.	
---	--

Apesar de manter o foco na questão da compreensão do texto informativo, a professora Roberta re-alinha a proposta do LDP para um trabalho no nível local, focalizando o léxico e não a macro-estrutura do texto. Ao mesmo tempo, a docente percebe que os seus alunos de 5ª série terão dificuldades em relação ao conteúdo referencial (assunto sobre choro, lágrimas, etc.) – especialmente porque ela não estava utilizando a unidade didática por completo – e os resumos poderiam demonstrar vários problemas de compreensão relativos à forma como as tarefas estavam sendo encaminhadas. Assim, parece-nos que, do ponto de vista discursivo, esse LDP constrói uma rede intertextual entre as atividades que dificulta, inclusive, a apropriação da proposta didática por partes, uma vez que o professor precisa utilizar a unidade didática de forma mais completa. A própria resenha do PNLD-2005 alerta o professor neste sentido: “para levar a cabo todo o potencial desta coleção, é fundamental que o professor conheça e abrace todo o trabalho proposto na unidade” (p.109), ou seja, a variedade de propostas da coleção, quando observamos o seu uso, não parece ser tão flexível para que o professor possa fazer adaptações, como sugere a resenha. A forma como o projeto didático autoral da coleção adotada é apresentada não favorece, do ponto de vista do tempo e das atividades, flexibilidade. Parece-nos, assim, essencial que os critérios de avaliação possam também levar em consideração características próprias do cotidiano escolar.

É interessante perceber que tanto o livro didático quanto a professora, por interesses diferentes, escolheram a reportagem para exemplificar o conceito de *texto informativo*. No entanto, a professora distancia-se de seu projeto inicial de fazer uma discussão sobre o que poderia ser um *texto informativo* e utiliza a reportagem para ensinar o *léxico*, com auxílio do dicionário. A preocupação da professora com a extensão do texto para alunos de 5ª série e com um vocabulário especializado fez com que sua “rota” inicial fosse alterada, em função de uma certa perplexidade por parte dela com o número de palavras desconhecidas pelos alunos¹⁶⁶: *probabilidade, comoção, fluxo, cânfora, glicerina, ápice, catarse, transbordar, inflam, dissolvido, enrijece, adversa, tónus, impotência, eficazes, frustração, melancólico, psíquica, flacidez, usufruir, prazerosa, pranto*.

¹⁶⁶ A autora certamente percebeu que o texto poderia trazer palavras desconhecidas pelos alunos, pois há um comentário no início da unidade didática para o professor “explicar palavras e expressões porventura desconhecidas” (p.78). Pede-se também para comentar que o texto faz parte de uma reportagem maior sobre o assunto “choro”.

Também é interessante que, das 22 palavras desconhecidas dos alunos, 12 pertencem ao Glossário que se encontra no final do livro didático, que já aponta os significados apropriados segundo o contexto, diferentemente do dicionário, que apresenta várias acepções. Assim, o projeto didático autoral do LDP previa, pela quantidade de palavras presentes no Glossário, que as matérias vinculadas poderiam trazer dificuldades em relação ao vocabulário, inclusive de palavras que não foram salientadas pelos alunos, como “psicoterapeuta” e “glândulas”. O uso do dicionário e não do glossário do LDP¹⁶⁷ mostra uma preocupação em trabalhar com os alunos o fato de que as palavras são polissêmicas, mas que eles precisam localizar o “sentido” que se aproxima do contexto da reportagem. Roberta aproxima-se em parte da proposta de Ilari dos anos 80 (1997, p.60) que valora como positivo “distribuir periodicamente entre os alunos a tarefa de pesquisar palavras que chamaram a atenção da classe por ocasião de leituras feitas”. Aproxima-se também de informações do próprio *Guia de Livros Didáticos: Dicionários* (BRASIL, 2003) que informa que uma das funções do dicionário na escola é “esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções)”, “desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia, etc.)” (p.19). Por essa razão, a professora categoriza a atividade do seu projeto didático autoral como “uso do dicionário”, como podemos ver na primeira sequência:

Episódio 1: Preparação do evento interativo – organizando as atividades do dia

11 **P:** ah tá/ tá certo ((falando para o pesquisador)) ahn.. PESSOAL..ahn eu trouxe uma mensagem...tá?/eu vou
12 ler a mensagem/ é o trecho.. o trecho da mensagem de hoje eu vou retirar... de um texto poético do Fernando
13 Paixão... ahn...ISSO aí só depois meu amor/ isso aí vai ser do projeto do trânsito tá? ((falando com um aluno)
14 agora nós vamos concluir essa atividade do livro tá? do uso do dicionário/ e::: em seguida nós vamos iniciar o
15 projeto sobre... o trânsito/ tudo bem?
16 **As:** tudo bem

No episódio 1 (linhas 11-16), a professora encontra-se na etapa de *preparação* da aula (MATENCIO, 2001), orientando os alunos que começam a se organizar para uma atividade do projeto do trânsito (*isso aí só depois meu amor. Isso aí vai ser do projeto do trânsito, tá?*). Roberta chama atenção de alguns alunos e projeta temporalmente (no presente e no futuro) suas ações para o tempo da aula: primeiro a mensagem do dia (*eu vou ler...*), em segundo lugar a conclusão da atividade do livro e do uso do dicionário e (*agora nós vamos concluir...*), em terceiro lugar, iniciar o projeto sobre o trânsito (*em seguida, nós vamos iniciar*). Ao controlar o tópico em sala de aula e os enquadres interacionais, a professora organiza temporalmente as tarefas. Desta forma, a atividade do seu projeto didático autoral passou a ser definida discursivamente como uma “atividade do livro” sobre “uso do dicionário” (linha 14).

¹⁶⁷ Vale salientar que o Glossário deste LDP não se encontra no final de cada texto como é comum em várias coleções de Português, mas no final do livro.

No entanto, não é uma atividade proposta pelo livro, mas pelo projeto didático da professora. Nesse movimento discursivo de operações didáticas, um dos objetos de ensino (uso do dicionário) é temporalizado, ancorado no presente (“agora”), situando os alunos num dado percurso de aprendizagem (antes, agora, depois) e recortando/apontando simultaneamente para determinadas tarefas.

Após a leitura e a breve discussão do texto “Macacalho”, como anunciado nas linhas 11-12, a professora Roberta volta a organizar as tarefas temporalmente na aula, pois uma das alunas volta a perguntar sobre o projeto do trânsito anunciado em aulas anteriores. Ao questionar sobre as atividades do dia, os alunos abrem espaço para que a professora enuncie seus objetivos e explicita algumas facetas de seu projeto didático autoral, como podemos perceber no segundo episódio:

Episódio 2: Preparação do evento interativo – (re)organizando as atividades do dia

61 ((Joana¹⁶⁸ pergunta se o projeto do trânsito será iniciado naquela aula))
62 P: ISSO/ hoje...após a correção..do uso do dicionário...que nós iniciamos na aula passada tá? e continuamos
63 hoje na .. na terceira aula
64 ((Rodrigo pergunta algo sobre o projeto do trânsito))
65 P: observar o quê?
66 ((Rodrigo responde algo em tom baixo para a professora))
67 P: ISSO...ISSO GENTE/ não vamos confundir/ depois que a gente terminar essa correção/ É::: por favor/ nós
68 vamos iniciar o projeto...tá? Vai dar tempo pessoal.
69 A: ainda hoje?
70 P: sim
71 ((Marina pergunta algo sobre o projeto))
72 P: o quê?
73 As: do projeto? ((vários alunos falam de uma só vez))
74 P: Isso...porque essa semana é a semana nacional do trânsito
75 A: que legal
76 P: RAN RAN ((faz um sinal positivo))
77 ((Marina fala algo baixo e pergunta sobre a finalização do projeto))
78 P: sim/ é::: eu tenho a intenção de finalizar...já no próximo dia 28/ isso...isso

No episódio 2, o interesse dos alunos volta-se para a elaboração de cartazes sobre o trânsito, enquanto que a professora retoma seu objetivo principal que é a “correção do uso do dicionário” (linha 62). Eles temem não dar tempo de iniciar o projeto, enquanto a professora pretende terminar a correção da atividade da aula passada. Nas linhas 67-68, ela retoma a ideia de finalizar a correção para depois trabalhar com o projeto temático, tranquilizando os discentes em relação ao tempo (*vai dar tempo pessoal*). Os alunos questionam a professora sobre os objetivos (linha 73) e a duração (linha 77) do projeto, fazendo com que ela explique de forma resumida que é um projeto relacionado com a “semana nacional do trânsito”. A professora enfoca e direciona a discussão para a correção da atividade do dicionário, evitando uma dispersão temática que poderia interferir em seu planejamento inicial. Os alunos parecem se interessar pelo planejamento do projeto sobre o trânsito e mantêm perguntas sobre sua organização, enquanto que a professora Roberta procura manter o foco no uso do dicionário. Dessa

¹⁶⁸ Lembramos novamente aqui que os nomes atribuídos aos alunos são codinomes.

forma, a aula prossegue com a correção das atividades feitas pelos alunos na classe, mas finalizada como tarefa de casa.

Episódio 3: Correção das atividades do uso do dicionário (I)

79 **P:** então pessoal vamos fazer a correção do texto.. da pesquisa .. né que nós fizemos do dicionário...ah:: para
80 conhecermos as palavras desconhecidas do/dos textos sobre o choro/ eu queria que vocês terminassem em
81 casa/ alguns alunos que não ...tinham dicionário em casa...ah..eu dei um tempo para concluírem na terceira
82 aula/ tudo bem gente? como nós vamos fazer a correção? eu vou reler o texto... e todas as vezes/ e quando
83 eu me deparar com aquela palavra que eu retirei para a gente fazer a pesquisa...eu paro e peço para alguém
84 me falar aqui qual o significado que ele pesquisou sobre a palavra... qual é o significado que se encaixa
85 melhor aqui/ tudo bem gente?/ porque eu falei para vocês que:: as palavras têm ene significados..né?
86 depende do contexto onde elas estão inseridas/ então... o que nós vamos fazer? nós vamos tentar explicar
87 com outro sinônimo...esta palavrinha...que vocês desconheciam/ tudo bem gente? quem faltou ontem...vai
88 prestar atenção...tá...no trabalho e:: vai observando no texto que todos estão com o livro..né?/página 82
89 **As:** professora?
90 **P:** página 82
((os alunos começam a fazer barulho))
91 **As:** professora?
92 **P:** OH::: EH:::
((dois alunos discutem na sala))
93 **P:** OH..EU/ EU interrompi a correção por sua causa ((fala em tom alto)/O LIVRO/ para nós fazermos a correção
94 precisamos O LIVRO e o CADERNO/ posso iniciar a LEITURA? Carla? posso iniciar a leitura? isso...vocês
95 vão acompanhar a leitura PELO livro e observar a pesquisa NO caderno...a consulta ao dicionário
((Carla pede para ir ao sanitário))
96 **P:** agora não meu amor// ah::: Glória.. posso começar por você? (+2)
((Glória faz um gesto positivo com a cabeça))
97 **P:** ah:: então o seguinte... se o aluno não souber..ou não fez a: a pesquisa da forma que era para ser feita..
98 então...eu peço para outro aluno me dar/ me fornecer a palavrinha ta...o sinônimo...ok? Glória? então... o
99 seguinte. ((começa a leitura do texto)) “A emoção encenada. Qual novela que, para mostrar um drama, não
100 recorre às lágrimas? essa fórmula é tão certa quanto a probabilidade” probabilidade/Glória? o que você fez?
101 **A:** qualidade de provável
102 **P:** qualidade de provável? o que é provável?
((Glória não responde))
103 **P:** ah? que outro sinônimo a gente poderia colocar aí?
((Vários alunos falam ao mesmo tempo))
104 **A:** a gente não pode pegar o dicionário para ver?
105 **P:** não...não...porque nós já fizemos esse trabalho ontem/ e hoje..né? agora é hora da correção/não é hora
106 mais da pesquisa/ uhn... o que é provável? (+1)
((silêncio dos alunos))
107 **P:** o que se pode com-pro...VAR
108 **As:** [var
109 **P:** isso mesmo/ ((a professora continua a leitura)) “de o choro ser literalmente falso. Na TV, muitas vezes
110 conseguimos conduzir o emocional para a lágrima e embarcar em comoção VERDADEIRA”/ Sueli?
111 comoção...Sueli? o que você pesquisou Sueli? que palavra eu consigo substituir aqui no lugar de
112 comoção? (+4)
113 **A:** perturbação
114 **P:** então ficaria assim... na TV/ muitas pesso/muitas vezes conseguimos conduzir o emocional para a lágrima
115 e embarcar...em perturbação...uhn? numa perturbação? que outra palavra ficaria melhor pessoal no lugar
116 de...ahn?
117 **A:** revolta
118 **P:** revolta?...que outra vocês...ahn?
119 **A:** abalo
120 **A:** comoção
121 **P:** comoção? uhn?
122 **A:** emoção

124 P: emoção..uma emoção/ uma emoção verdadeira/ (+2) perceberam gente? ahn? perceberam que tem que
125 ser um trabalho de pesquisa mesmo...vendo quais são as palavras que se encaixam melhor/.../

O episódio 3 mostra um evento de letramento escolar comum nas aulas de língua materna que é a conversa sobre o texto, ou seja, o texto escolar possibilita um processo de leitura específico que aqui é retomado na forma de “correção”, mas que abre outras possibilidades de continuar essa conversa, iniciada na aula anterior. Em vários momentos da correção, a professora Roberta indicia que a atividade feita pelos alunos com o dicionário é uma **atividade de pesquisa** (*vamos fazer a correção do texto.. da pesquisa, linha 79; deparar com aquela palavra que eu retirei para a gente fazer a pesquisa, linha 83; se o aluno não souber..ou não fez a:: a pesquisa, linha 97). A forma como a professora categoriza a atividade como “pesquisa” mostra que ela valoriza essa tarefa como algo que instiga a curiosidade dos alunos, levando-os ao conhecimento do significado de palavras desconhecidas. O dicionário é aqui um dos instrumentos semióticos de ensino mobilizados pela professora, pois tem a função de tornar presente o objeto a ensinar (palavras desconhecidas), assim como a reportagem do livro didático que traz outras dimensões desse objeto (cf. SCHNEUWLY, 2000). Para o autor, esses instrumentos permitem uma dupla semiotização do objeto de ensino, pois asseguram o encontro com o objeto a ensinar. Tanto o texto do livro didático quanto o dicionário são instrumentos materiais que asseguram a direção da atenção do aluno, permitindo que o professor construa seu currículo local/cotidiano e re-crie a proposta do LDP. De um lado, o verbete do dicionário escolar fornece significados possíveis da palavra, mas não mostra normalmente o contexto em que podem ser encontradas. Parece-nos que, em determinados momentos, essa é uma das facetas do objeto de ensino construído em seu projeto didático autoral: auxiliar os alunos na percepção do significado da palavra desconhecida pelo contexto, mas com o auxílio do dicionário.*

Durante a retomada na correção da atividade, a professora assume uma metodologia específica para a correção: ela lerá o texto e, quando aparecer uma das palavras desconhecidas, ela irá parar para que os alunos comentem sobre o significado pesquisado (linhas 82-87). Ensina-se também a forma com que a correção deverá ser feita e os materiais didáticos necessários: livro didático e caderno escolar (*Vocês vão acompanhar a leitura ... PELO livro e observar... a pesquisa NO...caderno...a consulta ao dicionário). Ou seja, os objetos de ensino são espacializados e temporalizados por meio desses instrumentos semióticos que permitem a consulta, checagem e são sujeitos a vários usos. Os alunos que faltaram, por exemplo, devem acompanhar a correção com o livro aberto na página 82.*

A atividade de correção permite também que a professora retome, em certo sentido, seu objetivo inicial que é fazer os alunos perceberem que as palavras têm vários significados, dependendo do contexto que elas estão (*porque eu falei para vocês que:: as palavras têm ene significados..né?*). Ao longo da interação, surge um comando de atividade que se aproxima das atividades de alguns livros didáticos de reescrever os termos desconhecidos por sinônimos. A partir da linha 90, observa-se um

processo de construção de uma estratégia para o ensino do vocabulário, uma vez que a professora começa a categorizar discursivamente a **sinonímia** como central para resolução da tarefa (Nós vamos tentar EXplicar..com outro sinônimo..esta palavrinha .. que vocês desconheciam; *eu peço para outro aluno me dar/ me fornecer a palavrinha tá.. o sinônimo.*). A resposta esperada parece não ser apenas a acepção/definição do dicionário, mas um **sinônimo**. A professora retoma, na linha 98, a proposta já presente na aula anterior de que a pesquisa do dicionário deveria ser para procurar uma “palavrinha” que tenha um significado que se aproxime (um sinônimo). Durante a correção, seus enunciados também focalizam e referenciam a relação semântica de sinonímia: “que outro sinônimo a gente poderia colocar aí?” (linha 103); “que palavra eu consigo substituir aqui no lugar de comoção?” (linha 112) ou “que outra palavra ficaria melhor pessoal no lugar de...” (linha 116). Esse movimento discursivo explicita para o aluno que o projeto didático autoral da aula toma a **palavra** como a unidade de sentido priorizada e a **substituição** como estratégia principal. Em síntese, poderíamos definir o *projeto didático autoral da aula* com o seguinte esquema geral que aponta para dois focos:

Estudo do vocabulário ¹⁶⁹
Foco 1 → Enfoque no uso do dicionário → “hora da pesquisa”
Foco 2 → Enfoque nas questões relativas à significação da palavra (sinonímia) → “hora da correção”

O foco 1, como destaca a professora na primeira aula em que trabalha com o texto, tem como objetivo desenvolver o hábito e as habilidades de consulta a dicionários; possibilitando o contato dos alunos com esse objeto cultural na esfera escolar. O uso de dicionários origina, na instância do exercício (BATISTA, 1997), toda uma forma de interlocução em sala de aula, uma vez que a professora discutiu problemas específicos das duplas em relação à consulta e que retoma agora nas atividades de correção. Os alunos desenvolveram a tarefa solicitada com base nos verbetes de dicionário e não com auxílio do glossário do LDP, organizando tais informações – compreendidas como pesquisa – no caderno. Apesar de saber que nem todos os alunos dispõem de condições para ter um dicionário, ela utiliza o tempo escolar para garantir tal prática de letramento. Ao consultar o verbete do dicionário, os alunos encontraram, para determinadas palavras, um número específico de acepções. Sua tarefa seria, conforme solicitado, para não copiar todas as acepções, mas procurar a que mais se aproxima do contexto da reportagem. Essa atividade aproxima-se de objetivos comuns em livros didáticos que se voltam para a compreensão de que “é preciso saber identificar, entre os vários significados de uma palavra, no verbete, aquele que expressa o sentido dela em determinada frase”¹⁷⁰. Os livros didáticos

¹⁶⁹ Nome da atividade escolar que aparece com determinada regularidade nos cadernos desta sala de aula e em alguns livros didáticos de LP.

¹⁷⁰ O livro “Português: através dos textos” de Magda Soares (1990), por exemplo, apresenta tal objetivo no Manual do professor.

focalizam a consulta de um verbete – normalmente retextualizado na própria página do LDP; enquanto que a professora prefere a consulta ao dicionário, possibilitando outros percursos de aprendizagem.

O foco 2, específico do momento de correção, traz outro enfoque relacionado com o primeiro, portanto mais específico: o estudo da significação das palavras (em especial da sinonímia). A sinonímia parece ser uma estratégia discursiva de objetivar e de expor um saber sobre a língua que faz com que o discurso da sala de aula possa progredir. Conforme Batista (1997, p. 45), “o discurso, tendo em vista sua função corretiva, é uma fala que se alimenta dos erros, isto é, dos objetos objetificados pelo professor. Não havendo esses objetos, o discurso cessa”. Assim, não é a consulta ao dicionário que será objeto de correção, mas a escolha “correta” de uma das acepções, compreendida como sinônimo. No entanto, nota-se que a professora espera que os alunos substituam a palavra do texto por um sinônimo, dando assim condição para a “existência de um objeto de ensino a ser corrigido” (BATISTA, 1997, p.44). A **sinonímia**, compreendida como um conjunto de palavras de mesmo sentido em determinado contexto, passa a organizar a atividade de correção das atividades, aproximando-se das atividades escritas que contemplam a substituição de palavras ou expressões por sinônimos¹⁷¹. Neste caso, a atividade de correção faz com que outras facetas do objeto de ensino sejam focalizadas ao longo dos turnos. Parece-nos que há uma significativa diferença entre as expectativas na construção do LDP e dos critérios de avaliação em relação aos objetos de ensino passíveis e possíveis de serem construídos pelo professor usuário do livro didático.

A atividade de correção organiza-se em seqüências da professora e dos alunos em torno das palavras (des)conhecidas. Roberta lê o trecho da reportagem até a palavra específica que será, na dinâmica discursiva da aula, objeto de discussão, recebendo assim uma entonação diferenciada. Como a aluna Glória foi escolhida para ser a primeira aluna a responder (*Glória.. posso começar por você?*, linha 96), sua tarefa é informar sua resposta para a palavra “probabilidade” no trecho da matéria “Essa fórmula é tão certa quanto a **probabilidade** de o choro ser literalmente falso”. A resposta da aluna encontra-se na linha 101, em que Glória revozeia a definição do dicionário escolar no formato de verbete “qualidade de provável”. Roberta não comenta explicitamente a resposta da aluna, mas questiona o significado de “provável”, mostrando mais uma vez que seu foco é na palavra (linha 102). Como Glória não responde, dirige-se à sala perguntando “que outro sinônimo a gente poderia colocar aí?”. Apesar de não dizer que a resposta estava errada, a professora solicita um “outro” sinônimo para substituir a palavra “probabilidade” no texto. A entonação dada pela professora na linha 102 (*qualidade de provável? o que é provável?*), com ênfase na palavra **provável**, mostra ao grupo que a resposta anterior não funciona como um “sinônimo”. Um dos alunos solicita utilizar o dicionário para responder, mas a

¹⁷¹ Marcuschi (2008, p. 274) diz que, em uma análise recente de livros didáticos, constatou que “mais da metade dos exercícios com o vocabulário se situa no trabalho com a sinonímia”, como por exemplo: “sublinhe as palavras que você desconhece e procure seus significados no dicionário, indicando qual deles é o mais apropriado”.

professora chama atenção que aquela atividade é de “correção” e não mais de “pesquisa”, organizando assim discursivamente as tarefas da disciplina de língua materna.

Na linha 106, a professora retorna a pergunta em busca de um sinônimo adequado e pergunta: “o que é provável?”. O silêncio dos alunos faz com que ela informe aos alunos que é “o que se pode com-pro-VAR” (linha 107). Não há aqui um retorno ao texto para observar se a resposta dada por Glória seria adequada para o contexto, até porque ela não informa um sinônimo, mas apenas verbaliza uma das acepções que encontrou no dicionário. A professora também não traz um sinônimo em sua intervenção (como “possibilidade”, por exemplo), mas discute o significado de “provável” questionando se de fato houve uma compreensão da acepção do dicionário. São enunciados que mostram o caráter avaliador e corretivo da dinâmica no movimento discursivo de (re)construção de determinados objetos de ensino. Esses movimentos, como destaca Batista (1997, p.49), promovem uma organização local e intermediária da interlocução, assegurando a continuação e continuidade da tarefa. Por outro lado, como sugere o autor, avalia-se também as relações dos alunos com os objetos de ensino.

Ao responder o que é provável, a professora antecipa uma possível resposta dos alunos, não abrindo possibilidade para maiores discussões sobre a palavra “probabilidade”. A leitura em voz alta continua até a surgir o segundo vocábulo, responsável por detonar outra discussão sobre a significação. A aluna Sueli é escolhida pela professora para indicar uma palavra para substituir a palavra “comoção” (*Sueli? Comoção...Sueli? O que você pesquisou Sueli? Que palavra eu consigo substituir aqui no lugar de comoção?*, linhas 110-112). Sueli recupera, em sua resposta, a primeira palavra do verbete do dicionário consultado, a saber: “**comoção**. sf. 1. Perturbação, abalo. 2. Revolta, motim. 3. Med. Perturbação orgânica [Pl.-ções]”. Na linha 113, sua resposta é justamente o termo “perturbação”, que é checado pela professora, no contexto da frase, em uma tentativa de substituir o termo equivalente no texto: (então ficaria assim... na TV/ muitas pesso/muitas vezes conseguimos conduzir o emocional para a lágrima e embarcar...em perturbação...uhn? numa perturbação?).

Aqui novamente, a professora recorre à turma para solicitar outra palavra que ficaria melhor no lugar de comoção (linha 115). Os alunos começam a citar outros termos presentes na definição do dicionário, mostrando que eles fizeram a cópia de todo o verbete no caderno. As palavras “revolta” (linha 117) e “abalo” (linha 119) retomam as alternativas do dicionário na dinâmica da correção, mas a professora legitima a palavra “emoção” (linha 122), que não aparece no verbete do dicionário, como a mais adequada. Vale frisar que a atividade aqui é de substituição de palavras no contexto (uma espécie de reescrita do texto) e os movimentos discursivos são aqueles de uma correção coletiva oral, visando uma discussão sobre os significados das palavras. Roberta não diz aos alunos que nem sempre as palavras de sentido equivalentes podem ser usadas no mesmo contexto, mas chama atenção para o fato de que o trabalho de pesquisa exige perceber “as palavras que se encaixam melhor” (L125). A atividade proporciona a construção de um conceito de sinônimo que destaca palavras relacionadas pelo

significado em uma atividade oral de substituição que aponta para a noção de semelhança (entendida como “encaixe”). No entanto, o conceito de sinônimo fica em segundo plano em alguns momentos da aula, possibilitando que a professora mostre para os alunos outras estratégias de leitura. No trecho a seguir (linhas 150 - 216), por exemplo, a discussão da palavra “cânfora” provoca o “apagamento” do conceito de sinônimo:

Episódio 4: Correção das atividades do uso do dicionário (II)

150 P: ((lendo)) “se uma câmara”/ posso continuar mocinhos? “se uma câmara pifa dez vezes, uso o
 151 cristal japonês, explica a atriz Fernanda Montenegro. O cristal é uma espécie de cânfora”/ ahn..explique
 152 para mim Gel/ CÂNFORA? o que você pesquisou sobre esta palavra?
 153 A: canforeira ((fala baixo))
 154 P: cânfora era a palavra (+1) uhn? (+2) qual é a palavra que ocu/que está no texto?
 155 A: canforeira
 156 P: canforeira?.. não é cânfora?
 157 As: cânfora...CÂNFORA
 158 A: (xxxx)
 159 P: e o que vocês deduziram?
 160 A1: canforeira
 161 A2: [canforeira
 162 P: oi?
 163 A: canforeira
 164 P: [É a Gel que está falando pessoal/ por favor/ vamos ouvi-la? OH..OH..José Carlos (+1) ahn..psiu..
 165 interrompe/ por favor/ a Gel vai explicar...vai ler o que ela encontrou sobre a palavra/ com licença os
 166 mocinhos/ vocês estão atentos ao que nós estamos fazendo?/ está mesmo?.. e por que está ...ahn.../.../

176 P: psiu...oh...Henrique..Rodrigo...por favor/ Gel coloque o que você ah...pesquisou
 177 A: no dicionário?
 178 P: [sim
 179 A: (xxxx) canforeira
 180 P: certo ...e aí? mas qual o significado dessa palavra no contexto?
 181 A1: [pro/eu sei ((fala alto levantando a mão))
 182 A2: [eu sei professora
 183 P: ahn..você pesquisou o quê?
 184 A: cânfora também
 185 P: cânfora (+2)/ PSIU...CALMA...deixe a Clara...a Clara falar
 186 A: ((lendo no caderno)) “substância cristalina odor...odor...odor” é difícil essa palavra
 187 A1: [odorífera
 188 A2: [odorífera
 ((vários alunos falam de uma só vez))
 189 P: sim...PSIU...OH
 ((Jéssica pede para ler e a professora consente com um gesto positivo))
 190 P: vamos ouvir? fala...
 191 A: ((lendo no caderno)) “substância cristalina idoriferia ((odorífera)) de emprego comercial e me-di – ci- nal e
 192 medicinal
 193 P: [tá.. é um produto...medicinal..né? que é feito a partir desta planta..né? pra...
 194 A: [é para escrever assim oh...
 ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
 195 A: é um produto quer dizer
 196 P: [que é passado ao redor dos olhos/não é isso? para provocar irritação..CERTO? OH
 197 psiu... vocês perceberam que no texto já estava a explicação...do que é cânfora..uhn? vocês não
 198 perceberam isso ontem..né?
 199 As: NÃO
 200 P: (xxxx) olha em seguida fala assim ((lendo o texto)) “o cristal é uma espécie de cânfora que passado ao

201 redor dos olhos provoca a irritação e faz lacrimejar instantaneamente. É um recurso útil para dar continui-
 202 dade às lágrimas depois de tantas repetições de cena que o artista é obrigado, às vezes, a fazer. Não é
 203 raro gravar uma sequência de choro antes da situação que a justifique, afirma o ator Rodrigo Santoro”/ em
 204 seguida estava explicando...qual era a utilidade..dessa/desse produto..né?/ dessa...dessa substância/ então
 205 vocês não perceberam ontem ao ler o texto/ eu coloquei na lousa porque vocês me falaram né...que vocês
 206 não tinham feito essa leitura
 207 A: [prestado atenção
 208 P: [ISSO..vocês não tinham prestado atenção

A discussão da palavra “cânfora” nos revelou também outras facetas do processo de (re)construção dos objetos de ensino. No início, os alunos apóiam-se e ancoram suas repostas na segunda acepção do dicionário pesquisado: “**cânfora**. sf. 1. Substância cristalina, odorífera, de emprego industrial e medicinal, extraída de vários vegetais e também obtida por via sintética. 2.canforeira”, por aproximar-se do solicitado pela professora: uma “palavrinha” que pode ser utilizada como “sinônimo”. Analisando esse recorte, observa-se que a professora parece mobilizar agora uma concepção de leitura que vê os alunos como sujeitos cognitivos que são capazes de fazer hipóteses sem o auxílio do dicionário, por isso pergunta “o que vocês deduziram”? (linha 159). O aluno começa a ser visto como um sujeito ativo que pode deduzir e utilizar conhecimentos pessoais para compreender uma palavra do texto. Essa mudança no encaminhamento da correção levará a construção de outras noções e facetas do objeto de ensino, pois agora a preocupação volta a ser o significado das palavras no **contexto** (linha 180). A mediação da professora aqui parece levar os alunos a avaliar o contexto lingüístico na escrita, com o objetivo de determinar se é possível chegar a um significado aproximado. No entanto, os alunos estão presos ao discurso autoritário do dicionário trazido como instrumento material para realização da atividade e talvez um não facilitador para um trabalho metacognitivo de leitura. Apesar da leitura dos alunos das acepções encontradas no dicionário (*substância cristalina odor..odor..odor/ ou substância cristalina *idoriferia ((odorífera)) de emprego comercial*) a professora retoma elementos das definições, mostrando-lhes que a resposta já estava no próprio texto. Na linha 197, a pergunta de Roberta é: “vocês perceberam que no texto já estava a explicação do que é cânfora?” detona uma reflexão metadiscursiva sobre uma tarefa metacognitiva de leitura (cf. KLEIMAN, 1989). A professora justifica que só colocou a palavra no quadro, pois os alunos indicaram, mas que os alunos poderiam perceber que depois do termo “cânfora” havia definições e explicações que ajudariam o trabalho de inferência (*Vocês perceberam que no texto já estava a explicação ... do que é cânfora*). Enfim, o objeto de ensino vai sendo, no decorrer da correção, acrescido de várias facetas que o distanciam do projeto didático autoral do LDP, em relação à produção de resumos, do conceito de parágrafo e de texto informativo. E o projeto didático da professora também vai mudando – como é próprio de uma interação mais improvisada, com um início/objetivo bem claro, mas com sequências menos planejadas.

Não estamos negamos que o livro didático seja um dispositivo curricular, mas percebemos que ele pode ser objeto de utilizações muito diferentes. Na sala de aula, funcionou muito mais como objeto de movimento de contextualização e de re-significação em que professores e alunos assumem importantes papéis. Por seu caráter multifacetado, age, muitas vezes, como organizador e estabilizador de práticas escolares, ou seja, como um objeto de ação (cf. KLEIMAN, 1992a). Os textos informativos presentes no livro adotado possibilitou a construção de uma atividade de localização de palavras desconhecidas pelo grupo de alunos, seguida da consulta aos verbetes no dicionário escolar. A “pesquisa” realizada pelos alunos no caderno é recuperada e revozeada na interação em sala em um processo dinâmico de construção de determinados objetos de ensino não previstos pelo projeto didático autoral do LDP. Assim, o currículo cotidiano também assume o lugar do imprevisível (cf. SOUZA, 2002) em que os enunciados da professora e dos alunos, em uma construção coletiva, assumem um papel central para a construção discursiva dos objetos de ensino ensinados e avaliados. A concepção de leitura e de uso do dicionário da professora, constitutiva do seu projeto didático autoral, envolve a proposta do livro didático adotada.

Nesta direção, é justamente essa apreciação valorativa sobre o ensino de língua materna e sobre seus alunos que dará o tom para a re-orientação da proposta. Como sugere Rojo (2007b, p. 1771), “os enunciados escolares não estão desconectados entre si e nem são aleatórios”, uma vez que o conteúdo temático liga-se “ao objeto de ensino elementarizado, objetivado nos discursos (do livro, do professor) e ligados a uma intenção primeira de enunciar, a uma vontade enunciativa, a um projeto discursivo (...)”. Os episódios trazem exemplos que mostram a apreciação de valor da professora sobre os objetos de ensino (ensino do vocabulário, uso do dicionário, sinonímia, etc.) e sobre as capacidades de leitura de seus interlocutores (os alunos) que podem se distanciar do projeto discursivo do livro didático em vários momentos. Se partimos da ideia de Rojo (2007 b) de que “todo projeto de ensino é ao mesmo tempo um projeto discursivo”, podemos perceber claramente que, na aula em análise, o projeto discursivo da docente é o que permite a elementarização dos objetos de ensino, uma vez que ela não estava sendo “guiada” pelo livro didático adotado. Ao mesmo tempo, seu projeto discursivo e as formas de apreciação do objeto aproximam-se de outras atividades sobre vocabulário presentes em outros LDP, como, por exemplo: “Releia silenciosamente o texto. Há alguma palavra ou expressão cujo significado você desconhece? Leia, agora, só a frase em que essa palavra aparece. Consegue deduzir o sentido? Se não, procure o sentido no dicionário. Faça o mesmo com todas as palavras que apresentam dificuldade para você (Faraco & Moura, 5ª série, 2001)¹⁷²”.

No intuito de trazermos outros elementos para essa discussão, analisaremos agora outros episódios em uma sala de 6ª série.

¹⁷² Exemplo retirado de Leal (2003).

5.2 Elementos da narrativa: histórias em quadrinhos e super-heróis

Nossos próximos episódios de análise dessa construção discursiva do projeto didático autoral da aula em diálogo com o LDP adotado e outros materiais didáticos foram retirados de uma aula que consideramos exemplar para discussão desse processo dinâmico. A aula de Português de aproximadamente 100 minutos de duração, gravada em áudio no dia 04/10/2005, traz em cena a professora Helena procurando coletivamente dar continuidade ao estudo dos elementos da narrativa como seus 27 alunos de 6ª série. Nossa análise recairá sobre a etapa de preparação da aula (cf. Matencio, 2001), especificamente a primeira seqüência didático-discursiva (Linhas 1- 76) em que a professora retoma elementos do objeto de ensino, especializados na lousa e no caderno escolar nas aulas anteriores.

Se observarmos o quadro 5.2, veremos que o objeto de ensino “narração” é recortado e elementarizado no caderno de uma das alunas através de termos negritados e explicações sobre: a) o conceito de narração; b) os elementos da narrativa; c) posição do narrador e foco narrativo.

Quadro 5.2: Caderno Escolar com anotações de aula (27/09/05 e 03/10/05)

27/09/05

"Certo dia, João foi com um único pai. Certo dia, João foi com o pai."

narrador

narrar é contar uma história, um acontecimento, um fato, supostos ou imaginários.

personagem é a pessoa inventada pelo autor, a quem são atribuídas as ações fundamentais da narração.

foco são pontos de vista que a personagem realiza.

ênfase é a maneira como o autor explica os fatos de uma história e a apresentação, a ênfase e o destaque.

ênfase conta o personagem por meio de que:

- a) ela faz → ações da personagem.
- b) ela fala → fala da personagem.
- c) ela pensa → pensamentos da personagem.
- d) como ela é → características da personagem.

narrador é a pessoa que conta a história.

posições de narrador e foco narrativo.

Para contar uma história, o narrador pode estar em duas posições:

27/09/05

1ª posição: Foco do narrador.

O narrador é uma das personagens que vive o fato. Ele participa de fato: pensa, age, sente, fala... chama-se **narrador-personagem** para isso e o narrador fala dele mesmo, emprega, portanto, a 1ª pessoa.

2ª posição: Foco do leitor.

O narrador é apenas um observador. Ele fala das personagens, não participa de fato. Chama-se **narrador-observador** e emprega, portanto, a 3ª pessoa.

A posição que o narrador assume para contar uma história determina o **foco narrativo**.

1ª pessoa = narrador-personagem

3ª pessoa = narrador-observador

... N N N N N

03/10/05

"Todos os seres matriculados na escola da vida, onde o mundo é o tempo."

Essa continuação

© **Temporário**

O João sempre estava calmamente em sua casa e vivia a mãe. Após dia, porém chegou o narrador e foi dar o quê e quando.

As anotações deste caderno escolar destacam justamente os conceitos explicitados na aula do dia 27/09/05 (narrar, personagem, fatos, enredo, narrador) e as definições apresentadas na lousa pela professora. São justamente elementos dessas anotações sobre os **personagens** e o **narrador** que serão retomados e re(a)presentados no episódio em análise; em especial, as formas como o leitor-aluno (referido como *you* na anotação escolar) “conhece o personagem”. Assim, a professora, em seu projeto didático autoral, espera que os alunos respondam que reconhecem-no através das ações, da fala, do pensamento e das características (físicas e psicológicas). O projeto didático da professora Helena destaca também a posição do narrador para contar a narrativa (dentro do fato → narrador-personagem → 1º pessoa; fora do texto → narrador-observador → 3ª pessoa).

As anotações mostram também que o projeto didático autoral aproxima-se dos termos utilizados pelos manuais de análise literária, para designar a função do narrador na história: **foco narrativo**, por exemplo. O que está aqui em jogo é a posição ou perspectiva do narrador frente aos fatos narrados, identificados pelo pronome pessoal usado na narração. Assim, ganham destaque também os tipos de narrador: *terceira pessoa* que se posiciona fora dos fatos narrados ou *primeira pessoa* que participa diretamente do enredo.

Essas anotações emergem após a utilização esporádica, no terceiro bimestre escolar, da unidade didática 6 (Histórias em quadrinhos e super-heróis). Segundo o Manual do Professor, o objetivo desta unidade é focar o gênero histórias em quadrinhos e “promover uma reflexão sobre os signos usados nesse gênero textual e fornecer ao aluno uma série de ferramentas conceituais que lhe permita ler esses textos. O objetivo final não é simplesmente colocar os alunos em contato com as histórias em quadrinhos, mas desenvolver o olhar crítico e reflexivo, capaz de inter-relacionar aspectos de diferentes linguagens e, assim, ampliar suas competências de leitura e análise” (p. 47). Para realizar tal objetivo principal, a unidade didática, composta por 30 páginas, encontra-se dividida em 09 seções didáticas específicas¹⁷³ que trazem um conjunto de atividades didáticas de leitura, produção de textos, oralidade e análise lingüística.

Deste conjunto que compõe o projeto didático autoral do LDP, a professora selecionou alguns textos e atividades para serem desenvolvidos com seus alunos, com destaque para os seguintes elementos: a) análise da combinação de texto e imagem; b) identificação das convenções icônicas das histórias em quadrinhos (balões, onomatopéias, tipos de letras, etc.); c) relação entre texto de informação e histórias em quadrinhos. Na aula do dia 26/09/2005, por exemplo, antes do episódio focado aqui, observamos que a professora solicita que os alunos leiam um fragmento de artigo de revista e respondam um conjunto de questões de interpretação de texto que solicita a comparação dos super-heróis japoneses com os americanos. A comparação se dá através da leitura de trechos do artigo

¹⁷³ As seções didáticas que compõem a Unidade 6 são: A estrutura narrativa → Os super-heróis → Estúdio de Quadrinista → A relação entre as histórias → Recursos da HQ → Sugestão de Leitura → Diferentes estilos de HQ → Sugestão de Leitura → Estúdio de Quadrinista.

Heróis do Futuro, publicado em uma revista destinada a leitores de histórias em quadrinhos. Essa seleção mostra que há uma construção de um projeto didático autoral que se aproxima da apreciação da autora para alguns objetos de ensino (especialmente dos aspectos estruturais da HQ e dos textos informativos sobre manga) que parecem mais próximos dos interesses dos alunos dessa classe. Aqui, novamente, parece-nos que a elementarização do objeto de ensino e da re-orientação do LDP envolve a apreciação de valor da docente sobre os saberes e interesses de seus alunos. Perguntas centrais da perspectiva da professora possivelmente são: o que eles conseguem/sabem fazer? quais textos chamam sua atenção?

Quadro 5.3: Fragmento do artigo de revista e questões propostas pelo LDP no caderno escolar

Analizando

O textos a seguir discorrem sobre a história de um super-herói japonês – Songoku. Os textos foram retirados de uma revista destinada a leitores de histórias em quadrinhos. Na época da publicação desse texto, o anime Dragon Ball estava para ser lançado no Brasil e reportagens sobre a história eram frequentes na imprensa porque contribuíam para a divulgação do desenho.

O primeiro mangá do super-herói japonês Songoku apareceu há quase vinte anos no Japão. Esse super-herói teve uma trajetória diferente dos super-heróis americanos: ele foi crescendo junto com seus leitores e fãs, tornando-se adolescente quando eles também chegam à adolescência, casando-se e tendo filhos quase na mesma época que seu público. Assim, um menino de doze anos que acompanhou DRAGON BALL desde o primeiro capítulo, ao final dos mais de quinhentos capítulos da série já tinha 22 anos, tendo ao longo desse tempo se transformado da mesma maneira que seu herói.

HERÓIS DO FUTURO, Press. São Paulo, ano 2, n. 23, p. 11 - 12. (Adaptado)

SONGOKU O HERÓI DE DRAGON BALL

Ele veio ainda pequenino do planeta Saya (também chamado de Vegita) para a Terra. Um menininho com um curioso rabo de macaco, o protagonista de DRAGON BALL começou sua longa aventura em nosso mundo como um molequinho ingênuo, bem-humorado, forte e ágil como ele só. Na Terra, SONGOKU é adotado por um sábio velhinho chinês chamado SONGOHAN, que falece pouco depois. Órfão, o pequeno GOKU (como ele também é chamado) passa a se virar sozinho, levando uma vida simples na casa onde morava com seu pai adotivo, sem ter idéia de sua origem, nem do destino que o aguardava.

Eis que, um dia, ele conhece a garota mais charmosinha – e rica – do mundo, BULMA, que está à procura das lendárias DRAGON BALLS, esteras mágicas de cristal que estão espalhadas pelo mundo e que, ao serem reunidas, invocam um deus-dragão de nome SHENRON, que concede um desejo à pessoa que o chamou. Após conceder o desejo, o dragão some e as bolas se espalham de novo pela Terra, para novamente serem recuperadas, chamarem o dragão, que concede o desejo... enfim, vive um círculo vicioso. Através de Bulma,

EXERCÍCIOS:

26/03/05

1) Compare a história de super-heróis japoneses, como Songoku, com a história que está contada nos super-heróis americanos, como Batman e Super-Homem.

2) Qual semelhança você observa quanto à origem de personagens, habilidades e/ou armas especiais, poderes físicos, mágicos?

R: Toda super-herói tem um poder diferente um de outro, mas não são todos os poderes e armas, mas todos, a cada um tem a sua história a respeito.

3) Qual diferença para os super-heróis americanos?

R: Há uma conexão entre eles, eles combatem em um mesmo mundo, eles não usam capa, eles são, só um cada super-herói tem sua origem.

4) O primeiro texto explica a grande origem, a história de Songoku de infância, a família que ele tem, a qual ele se tornou parte de uma situação de equilíbrio inicial, responda às seguintes perguntas:

4.1) Qual é o ponto de partida da história de Songoku?

R: Ele vive no planeta Saya, onde ele nasceu, ele foi adotado por um velho que cuidava dele, ele sempre viveu de cristal.

4.2) Qual fato rompe essa harmonia? O que dá origem ao conflito?

R: O que sempre não se esquece dele, o que dá origem a uma vida de uma vida mais e melhor.

4.3) A história aponta, além à situação de harmonia inicial, como nos primeiros capítulos de super-heróis americanos? Explique.

R: Ele segue e todo a sua vida, ele se torna mágico e constante, porque ele se separa, ele se divide, então que conhecem um dia e quem ele é.

Ao selecionar determinadas atividades, observamos que algumas facetas do objeto de ensino proposto pelo projeto didático autoral são deixadas de lado e, algumas vezes, reapresentadas com outros objetivos. A estrutura da narrativa com enfoque para o gênero HQs e as atividades de produção de texto da seção didática intitulada Estúdio de Quadrinista - que sugerem a criação de personagens, de roteiros e de *script* para a história em quadrinhos - não são trabalhadas de acordo com o projeto didático autoral do LDP. Ocorrem, então, no encontro desses projetos didáticos autorais, alguns re-alinhamentos.

A título de exemplificação, podemos citar: i) a não utilização das discussões sobre a estrutura narrativa e sua relação com o gênero HQ, mas a introdução da **narração** como um gênero escolar-guia (cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 2004); ii) a solicitação de uma produção de texto para avaliação em que os alunos deveriam imaginar-se como um super-herói e comentar sobre o possível nome e os poderes, diferentemente do LDP que objetivava a criação de heróis para compor uma história em quadrinhos. O comando de produção de texto proposto pela professora, como podemos ver no quadro 5.4 solicita que o aluno escreva com base em algumas perguntas: “Imagine-se um super-herói. Como você se chamaria? Quais seriam os seus poderes? Por quê?”.

Quadro 5.4: Atividade avaliativa de produção de texto (28/09/05)

ESTÚDIO DE QUADRINISTAS parte 1

Você já parou para pensar em um super-herói fantástico que tenha a ver com o mundo de hoje, com as necessidades do homem moderno, com o qual o público se identifique? Que espécie de super-herói faria sucesso hoje? Que poderes ele teria? Que tipo de aventuras ele viveria? Quais seriam seus companheiros? Quem seriam seus inimigos? Que perigos enfrentaria? Quais seriam suas armas? De onde seus poderes seriam provenientes? E mais, qual seria sua nacionalidade?

O mercado editorial brasileiro está sentindo falta de um novo super-herói. Profissionais criativos e repletos de idéias na cabeça precisam se reunir e pôr no papel um perfil desse novo personagem. A intenção é atingir pra valer o público adolescente e fazer desse super-herói uma febre nacional. Para isso, nada mais conveniente do que contratar um grupo de adolescentes.

Vamos criar um personagem?

Reúna-se com mais três ou quatro colegas e, baseando-se nos dados da ficha do Batman, crie um super-herói. Procedam assim:

- Comecem a falar sobre um dos personagens da capa da revista, apontando tudo o que lhes ocorra sobre ele.
- Pensem em três ou quatro situações e façam-no passar por elas.
- Acrescentem e retirem informações, características pessoais, poderes, história de vida, identidade secreta, acessórios de combate, pontos fracos, etc.
- Cada um dos integrantes do grupo escutará e irá corrigindo o que pareça muito absurdo, sem propósito ou lógico demais do que diz o outro. Lembrem-se de justificar tudo aquilo que estiver além das possibilidades humanas.
- Anotem o perfil do personagem e rascunhem um desenho dele.
- Não se esqueçam de dar-lhe um nome.
- Expliquem, em um parágrafo, que motivos levariam o personagem a ser um sucesso nacional.

Lembrem-se de que a motivação do super-herói é sempre a luta pela justiça. Seu prêmio é a vitória e o reestabelecimento da ordem.

A seguir, você vai ler as primeiras páginas da história *O conflito do século*. É um episódio do que foi uma das batalhas mais comentadas no mundo das histórias em quadrinhos. Num primeiro momento, aproveite para apreciar a história e não considere as observações e as questões que estão nas laterais.

136

Nome: João Guilherme - 28 de setembro

Atividade: avaliativa

Produção de texto:

Tema: Imagine-se um super-herói. Como você se chamaria? Quais seriam os seus poderes? Por quê?

Meu primeiro dia de super-herói

Superdine sou, eu, gosto de brincar, de me divertir, de cantar, de falar até de ir ao combate e ajudar quem precisa. Eu tenho como uma das minhas grandes aventuras, e a primeira.

Eu um dia disse a papai uma semana que eu tinha vontade para mudar a cidade. Os papais ficaram tranquilos, os gatos, os cachorros e os peixes como sempre reunidos, as crianças correm e eu que eu penso:

- Era só assim! beijando eu queria que aquela cidade era perfeita, mas era só por enquanto, por que quando eu abri os olhos, não era a mesma coisa, havia aparecido um monstro de três olhos,

Esses dois exemplos mostram que uma parte do projeto didático autoral da professora ou projeto de interação, como propõe Matencio (2001), seja reconstruir atividades didáticas e processos de ensino-aprendizagem, mais do que seguir linearmente às ordens do LDP adotado. A proposta de produção escrita do LDP, por exemplo, sugere a escrita de um “roteiro de história em quadrinhos”. Para atingir aos objetivos da autora, os alunos deveriam criar um novo super-herói, com características específicas, para o mercado editorial brasileiro. No intuito de auxiliar na criação do roteiro, o projeto didático do LDP apresenta um conjunto de perguntas para iniciar o planejamento de um perfil de super-

herói para os dias atuais, suas características, seus inimigos, seus poderes, etc. O LDP traz também uma definição de uma possível situação de produção: **quem escreve** (um grupo de adolescentes contratados por profissionais criativos que precisam de um perfil para um novo personagem); **para quem se escreve** (público adolescente); **para que se escreve** (atingir o público e fazer desse super-herói uma febre nacional). O trabalho é indicado para ser feito em grupos, pois os alunos devem discutir oralmente as características do personagem escolhido (poderes, histórias de vida, pontos fracos, etc.). Como podemos ver no enunciado da atividade avaliativa (ver quadro 5.4), a professora Helena retoma alguns elementos, mas com outros objetivos e estratégias didáticas.

O episódio 5, objeto de nossa análise, caracterizado pela preparação do evento interativo, revela que a professora retoma facetas do objeto de ensino em construção, solicitando que, retrospectivamente, os alunos voltem a suas anotações no caderno para responder a seus questionamentos. Observamos, então, um *modo retrospectivo de ser do texto escrito* didático em sala de aula (Rojo, 2000) em que os participantes da interação negociam sentidos, registros e linguagens sociais de maneira autoritária ou internamente persuasiva, com o intuito de realizar articulações entre o que já foi trabalhado e o que será estudado nas outras etapas da aula. O episódio caracteriza-se, então, como uma forma de rememorar os alunos das aulas anteriores e, ao mesmo tempo, avançar/projetar, no processo de elementarização dos objetos de ensino. Vejamos:

Episódio 5: Preparação do evento interativo: os personagens (I)

01 P: lembram como conhecemos o personagem?/ que ações ele faz?
02 A1: nadar
03 P: que mais que ele faz?
04 A2: pular
05 A3: poder/ não?
06 A2: [falar
07 P: e ele fala?
08 AA: fa::la
09 P: fala?
10 AA: fala
11 P: ah:: tem a fala do personagem?
12 AA: tem
13 P: vamos lá então/o que é que fala aí? ((a professora refere-se às anotações do caderno))
14 A4: fala do personagem
15 A2: fala isso aqui
16 P: e aí/ o que é que é isso?
17 A7: [PROfessora?
((vários alunos falam ao mesmo tempo))
18 A4: é o que ele fala
19 A2: [é o que ele fala
20 A5: a fala dele
21 A7: observa a boca dele ((com tom irônico))
22 A6: pode ser até uma fala de sentimento ou:: um narro/um narrador
23 A5: [a fala dele é que o autor
24 P: I::sso/ presta atenção gen::te/ presta atenção/ como é que a fala do personagem é representada no texto narrativo?
25 A3: pelo

26 A7: [TRAvessão
 27 P: ah:: muito bem::/ e antes do travessão tem alguma coisa?
 28 A7: dois-pontos
 29 A3: tem:: aqueles::
 30 A8: dois pontos
 31 P: [ah:: o espaçozinho do::
 32 A7: [parágrafo
 33 A1: depois tem dois-pontos né?
 34 P: l::sso/correto/ essa parte aliás nós já estudamos essa parte dos sinais de pontuação né?/ o travessão vimos ... que inicia a fala do personagem/ muito bem/e o outro? que mais sobre o personagem?
 35 A4: o que ele pensa
 36 P: [o que ele:: pensa::/ e o personagem pode pensar na história?
 37 AA: po::de
 38 P: [pode?/ como seria o pensamento do personagem? ((em um tom misterioso)) alguém lembra de alguma coisa?
 ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
 39 A3: ah:: numa história em quadrinhos aí tem um balãozinho/aí como é que é?
 40 A7: um balãozinho que tem lá
 41 A4: [um balãozinho com uma nuvenzinha/sei lá
 42 P: [ah::: uma luzinha/ ah::: muito bem/aqueles balõeszinhos né com bolinhas de pensamento
 43 A4: é

A pergunta de professora na linha 1 (lembram como conhecemos o personagem?/ que ações ele faz?) dirigindo-se aos alunos torna discursivamente o objeto a ensinar, através de um movimento retrospectivo que retoma o enunciado do caderno “você conhece o personagem por meio do que: a) ela faz → ações da personagem” e ajusta o foco discursivo inicial. A pergunta da professora Helena refere ao passado (“lembram?”) e às anotações no caderno para recapitular projetos/objetivos didáticos e prosseguir no presente com o processo de representação dos objetos de ensino. Em seguida, no movimento contínuo de pergunta-resposta-avaliação, característico da aula dialogada, destacam-se: a réplica de A3 (linha 5) que foca o objeto de ensino do projeto didático autoral do LDP (super-heróis e a relação com os poderes), mas que não recebe comentários da professora; e a réplica de A2 (linha 6) que, dando continuidade às anotações do caderno, revozeia um dos tópicos: “b) ela fala → fala da personagem” e ajusta o foco discursivo. Define-se já aqui uma tensão constante no processo de reapresentação dos objetos de ensino nesse episódio, pois alguns alunos – com destaque para as intervenções de A3 – retomam características das **histórias em quadrinhos**, enquanto que a professora e outros alunos procuram prosseguir na elementarização da **narração** como um gênero escolar e dos **elementos da narrativa**.

Movimento discursivo semelhante acontece quando a professora, ao continuar a dinâmica da representação do objeto através da discussão sobre o pensamento do personagem na narração (linhas 34, 36 e 38), recebe como resposta a interação entre A3, A7 e A4 (linhas 39, 40, 41) que destaca elementos da estrutura composicional e estilística das HQ: “numa história em quadrinhos aí tem um balãozinho”, “um balãozinho com uma nuvenzinha”. Os alunos não apresentam a “fala dos personagens” e “o pensamento dos personagens” com base na narrativa escolar, como propõem o texto didático do

caderno e o projeto didático da aula da professora. Esse processo de ajuste no foco discursivo revela movimentos discursivos de referenciação dos objetos de ensino construídos pelo professor que estão em competição com um conjunto de esquemas conceituais dos alunos que parecem re(a)presentar o objeto de ensino do LDP. O conteúdo temático de um grupo de alunos volta-se para o objeto de ensino elementarizado no LDP (história em quadrinhos), enquanto outros se ligam à vontade enunciativa da professora (texto narrativo).

Na aula em análise, em que se pretende ensinar a ler e produzir narrações, a professora esboça um projeto discursivo através de suas ações-didáticas que fornece informações sobre elementos da narrativa e mostra sua apreciação de valor sobre esse objeto. Esse projeto de ensino é um projeto discursivo autoral que, mais do que querer ensinar o gênero HQ, pretende re-alinhar a proposta do LDP e introduzir outros pontos de vistas sobre a narrativa. Vejamos como se dá a continuidade da discussão sobre o pensamento dos personagens na narrativa:

Episódio 6: Preparação do Evento Interativo: os personagens (II)

44 P: mas em um texto não/não em quadrinhos? vocês se lembram?
45 A4: o quê?
46 P: não em quadrinhos
47 A4: é::: ah:: só com:: só com fala?
48 P: um texto escrito sem estar em quadrinhos/ sem balões
49 A7: ele pensou ou eu pensei
50 A8: PONTos
51 A9: dois-pontos/vírgula
52 P: [vocês não estão (acompanhando) né?
53 A9: dois-pontos
54 P: não/ dois-pontos/mas e aí como é que a gente representa a fala do personagem?
55 A9: põe ponto de::: exclamação
56 P: nós estamos revendo um pouquinho os sinais de pontuação ainda ((fala para o pesquisador))
57 A7: ele disse/dois-pontos/não? (+3) travessão
58 A5: travessão
59 P: [travessão né? e entre::?
60 AA: [parênteses
61 P: [esqueceram?/AS::pas
62:AA [aspas
63 P: colocam as palavras entre aspas/ mas vamos voltar aqui para os personagens/que mais que vocês têm aí sobre os personagens?
64 AA: características
65 P: e::: o que é que é isso?/características dos personagens?
66 A12: os poderes/ alguma coisa assim
67 A7: [cala a boca
68 A12 [os poderes que ele tem
69 A: a roupa
70 A7: as habilidades
71P: vocês continuam pensando nos super-heróis né? ((fala rindo))
72A7: [as habilidades dele
73 P: ficou sabe Clecio/ a historinha em quadrinho ficou na cabeça/eles só pensam em super-heróis/ você precisa ver as redações que eles fizeram/depois eu te mostro ((fala em direção ao pesquisador))/muito bem/ e aí que mais em?/características do personagem/vamos falar um pouquinho sobre as características?
74 A5: vamos/ dos super-heróis?
75 P: não precisa ser só de um super-herói/ por exemplo oh:: digamos que eu tô contando uma historinha em que a T. ((refere-se a uma das aluna da sala)) é a personagem/ eu não posso falar
76 A: [daí ela estava com uma blusa azul uma calça estampada e um brinco prata/ e daí ((risos))
77 P: I::sso MU::ito bem

Um outro movimento de reajuste do foco discursivo para o objetivo de ensino *narração* acontece quando a professora (linha 44) solicita que os alunos tragam exemplos que não se refiram às histórias em quadrinhos. Neste momento, ela procura afastar-se do projeto didático do LDP, delimitar e retomar o tópico ao solicitar outros exemplos que envolvam “um texto escrito sem estar em quadrinhos” (linha 48). Neste caso, as respostas dos alunos apontam para a percepção das vozes na narrativa – do narrador e da personagem (A7 - *Ele pensou ou Eu pensei*) ou para a colocação da pontuação para separar as falas das personagens (A7 - *ele disse/dois-pontos/não? (+3) travessão*). As intervenções de A8 e A9 (linhas 50 e 51) fazem com que a professora e os alunos voltem sua atenção para as marcas tipográficas do discurso direto (dois pontos, travessão, emprego de aspas) elementarizando outros objetos de ensino que escapam ao projeto interativo inicial da aula. Ou seja, a pontuação emerge em vários momentos como o foco da discussão. Por essa razão, a professora Helena, na linha 63, reintroduz os elementos do objeto ensinado – personagens - chamando os alunos para o tópico em questão e para as anotações no caderno: ***mas*** vamos ***voltar aqui*** para os personagens/que mais que vocês têm ***aí*** sobre os personagens?

Os alunos revozeiam o texto didático do caderno escolar que demanda fidelidade e não apropriação livre das palavras (linha 64), uma vez que o próximo item a ser discutido seria de fato “d) como ela é → características da personagem”. Aqui, observamos também que os alunos respondem a pergunta elicitativa da professora (linha 65), fazendo referência aos poderes dos super-heróis e às habilidades (linhas 66 ,68, 70 ,72). Neste momento, a professora percebe que grande parte dos alunos está retomando a voz do projeto didático autoral do LDP e das suas aulas anteriores e dá uma contrapalavra para os alunos com uma entoação de riso (linha 71) e para o pesquisador faz comentários sobre a valoração apreciativa dos alunos sobre as histórias em quadrinhos (linha 73). Nesta contrapalavra, fica evidente que o foco discursivo que ela pretende construir e que orienta suas ações didáticas está relacionado ao objeto NARRAÇÃO, mas os alunos re(a)presentam muito mais o objeto de ensino *histórias em quadrinhos*. Não é a toa que, ainda no final do episódio em destaque, a professora retoma o foco discursivo – *e aí que mais em?/características do personagem/vamos falar um pouquinho sobre as **características**?*- e A5 aceita a proposta da docente, mas faz uma pergunta com o intuito de inserir os super-heróis novamente na construção do objeto de ensino (linha 74). Isso faz com que a docente (linha 75) responda negativamente ao questionamento de A5, realizando uma refração ideológica provocada pelas diversas vozes que ecoam nos enunciados sobre o objeto de ensino (cf. ROJO, 2007a).

Podemos, possivelmente, observar nesses episódios estratégias de apropriação da palavra (do projeto didático autoral) que se apresentam nos movimentos de retomadas, repetições, extensões, aproximações e transformações tanto do professor quanto dos alunos. Ou seja, o que está em jogo nesses breves episódios das aulas são os movimentos de negociação de significações num processo

situado e cotidiano de negociação e incorporação de vozes sociais (do livro, do caderno, do professor, do aluno, etc.) que fazem uma tessitura de dizeres nas formas de (re)apresentar discursivamente os objetos de ensino. De uma forma mais ampla, percebem-se formas de valorizar e de se relacionar com determinados objetos do conhecimento que se revelam pela medição pelo outro, pela palavra. Enfim, o diálogo – o que não exclui o conflito - de projetos didáticos autorais parece ser constitutivo das aulas e do ato de aprender-ensinar dos sujeitos na esfera escolar.

Algumas considerações finais

Ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada.

Michel de Certeau

Em nossa dissertação de mestrado (cf. BUNZEN, 2005, p.134-135), ao tecer as considerações finais, apontamos para a necessidade de pesquisas que procurassem se debruçar sobre os seguintes objetivos de pesquisa: “(i) (re)pensar os estudos sobre o processo de transposição didática via livro didático e seu percurso metodológico e epistemológico; (ii) aprofundar os estudos sobre o gênero LDP, principalmente em relação ao processo de didatização que nos revelará aspectos essenciais sobre o estilo didático deste gênero do discurso; (iii) (re)pensar a questão do estilo do autor no gênero LDP; o que implica também discutir e aprofundar o próprio conceito de autoria; (iv) iniciar uma discussão sobre a recepção do gênero LDP em aulas de língua materna”. De modo geral, esses quatro pontos apontavam sugestões para uma agenda de pesquisa a ser explorada: *produção, escolha, circulação, perfil discursivo e recepção do gênero do discurso LDP*.

Nesta direção, podemos dizer que a gênese dessa tese-enunciado tomou como ponto de partida alguns elementos desses quatro pontos que foram aqui retomados, em graus e tons diferentes, ao longo dos capítulos. Conforme indicado na introdução, partimos de uma investigação sobre as relações entre projetos didáticos autorais com destaque para o *currículo prescrito* em uma coleção de livro didático de Português (Linguagens no século XXI) e o *currículo praticado no cotidiano escolar* por sujeitos (com destaque para as professoras e seus alunos de 5ª e 6ª séries) de uma escola pública, no município de Bragança Paulista (SP). Levando em consideração o próprio surgimento da escola, dos materiais didáticos e da própria disciplina “Português”, nossas discussões tiveram como base os programas, os textos oficiais, as antologias, os livros didáticos e os textos acadêmicos (entre outros) que constituem, digamos assim, o *discurso da prescrição* e da própria “inovação”. A carência de pesquisas do ponto de vista histórico sobre os usos dos textos didáticos no cotidiano escolar fazia com que predominasse, na discussão acadêmica e em algumas políticas públicas (em especial o PNLD), o pressuposto de que o professor de português teria o livro didático como o principal referencial norteador das ações didáticas.

De um lado, essa imagem do professor, fortemente vinculada ao LDP, surge no cenário brasileiro do início dos anos 80, nos trabalhos progressistas e contrários à pedagogia tecnicista, vinculada ao acordo MEC-USAID (1966), que se tornou instrumento para a operacionalização do ideário

da ditadura militar. O livro didático era normalmente associado a uma mercadoria que se encontrava a serviço da expansão industrial e do desenvolvimento do capitalismo, propagador de ideologias malélicas ao sistema educativo, tornado-se assim um alvo do debate teórico sobre problemas curriculares. O professor era compreendido como um tecnólogo “que não sabe o que fazer em sala de aula” (SILVA, 2000, p. 39) e, por isso, se utilizava de “modismos metodológicos, como os livros didáticos e manuais pré-programados” (op.cit, p. 39). A idéia central que aparece em vários textos, como foi pontuado ao longo da tese, é a de que a organização, seleção das atividades e o uso dos textos (proposição de questões e exercícios) deixou de ser da responsabilidade do professor e passou, a partir da redemocratização do ensino, para o autor do livro didático. O discurso de sala de aula seria então “controlado” por um discurso particular – o LDP - que teria um forte poder de intervenção na dinâmica discursiva de sala de aula. Neste sentido, o professor que faz uso dos LDP passou a ser compreendido como um profissional sem competências para organizar ou dar conta dos processos de ensino e aprendizagem a ele atribuídos.

No âmbito das políticas públicas, por outro lado, (re)aparece a ideia de que a reforma curricular deve atingir essencialmente os textos escolares (especialmente, os livros didáticos), uma vez que eles representariam o “currículo efetivo”, ou seja, são eles que selecionariam os objetos de ensino e orientariam, em seu projeto didático-autoral, os alunos e professores para determinadas atividades. Isso explica, talvez, o aumento no orçamento do Banco Mundial, ao longo dos anos 90, para projetos de melhorias dos textos escolares em detrimento da formação docente (cf. TORRES, 1998, p. 154). No entanto, se o currículo do cotidiano é aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares, a construção desse projeto didático autoral da aula encontra-se nas mãos do professor (agente que escolhe, inclusive, se vai utilizar ou não determinado material didático), e de seus alunos.

Se as práticas escolares não podem ser inferidas diretamente do currículo prescrito (seja pelos documentos oficiais ou pelo livro didático adotado), tornou-se essencial, ao longo do nosso estudo, pensar na construção dos conhecimentos sobre a língua(gem), considerando as interações entre os sujeitos e os textos na esfera escolar. A análise dos cadernos, a observação em sala de aula e as conversas com as professoras mostraram que o LDP adotado não era o principal instrumento semiótico mediador nas práticas de letramento escolar no ano letivo de 2005. Os valores e a apreciação valorativa sobre determinados objetos parece-nos ter múltiplas relações com o que Bakhtin entende por atividade autoral, o que nos permitiu falar ao longo da tese em “projetos didáticos autorais”. Nesse sentido, foi importante procurar compreender de que maneiras os professores e alunos produzem ações responsivas e elaboram avaliações apreciativas em relação ao projeto didático autoral do LDP.

O referencial epistemológico adotado trouxe-nos uma reflexão de que a multiplicidade possível dos usos dos livros didáticos passa pela *apropriação* que os docentes e discentes fazem de determinado projeto discursivo. Essa apropriação do discurso de outrem pelos sujeitos praticantes do currículo

mostra-nos as *maneiras de fazer* dos materiais didáticos e dos textos escritos que circulam na esfera escolar (seja no caderno, na lousa ou no livro didático, etc.). A análise mais detalhada de algumas unidades (como *Imagem e Lágrima*, no capítulo 2) permite-nos verificar como vão sendo articulados/temporalizados/espacializados, pelos agentes produtores do LDP, um conjunto de objetos de ensino típicos da tradição escolar com objetos mais recentes que são legitimados pelos estudos lingüísticos, pelos documentos oficiais e pela própria avaliação do Ministério. Ao analisarmos o estilo didático dessa coleção, observamos que a maneira de apresentação dos objetos de ensino no gênero LDP envolve uma maneira específica do autor se dispor e organizar, por meio de textos injuntivos, explicativos e informativos, tais objetos. O **projeto didático autoral do LDP** é possível de ser analisado justamente pelas escolhas desses objetos de ensino, dos textos que compõem a coletânea, dos objetivos gerais e específicos, que podem, inclusive, mudar em cada edição. Destacam-se também aqui o conjunto de atividades, as maneiras de apresentação dos conteúdos temáticos e o próprio projeto gráfico-editorial que nos revelam um estilo didático possível de ser enunciado.

No âmbito do PNLD, esse projeto didático autoral é avaliado por suas escolhas e recebe comentários apreciativos positivos e/ou negativos da parte dos avaliadores. A coleção *Linguagens no século XXI*, por exemplo, foi concebida, no âmbito do PNLD-2005, como uma obra-enunciado inovadora, pois trazia um trabalho em uma perspectiva discursiva em que os gêneros assumem um papel central na organização das unidades e nas atividades de leitura e produção de texto. Além disso, atribui-se um caráter de inovação às atividades de oralidade e à utilização de textos multimodais. Na dinâmica do currículo cotidiano, o projeto didático autoral, avaliado com distinção pelo PNLD-2005, vai sendo recontextualizado, ressignificado e transformado na dinâmica de sala de aula, pelas ações das professoras e de seus alunos. Assim, as *táticas* (cf. CERTEAU, 1994) utilizadas pelas professoras apontam para um processo de apropriação do discurso alheio: ora o LDP funciona como *discurso de autoridade* (nas atividades de cópia de explicação sobre determinados conteúdos, por exemplo) e em outros momentos como um *discurso internamente persuasivo* que permite uma interpenetração entre o discurso do LDP e das professoras. Em outros momentos, não analisados detalhadamente na tese, percebe-se que há um *esquecimento* ou *apagamento da memória* em que as propostas de outros livros didáticos tornam-se *palavras próprias*. (cf. BAKHTIN, 1998). Nossas análises procuraram justamente refletir sobre como se dá essa cadeia de interação verbal e significações na aula de Português para perceber o processo de (re)construção do projeto didático autoral que envolveu os significados e apreciações valorativas que a professora e seus alunos constroem em relação aos objetos de ensino e ao projeto didático autoral do LDP.

A compreensão da escola como uma *esfera de circulação dos discursos* e da aula como uma *cadeia enunciativa* nos fez (re)pensar o letramento escolar no contexto local, levando em consideração algumas práticas institucionais (planejamento de aulas, elaboração de projetos, organização para o

SARESP, avaliação dos cadernos escolares, etc.). Essa reflexão mostrou o uso do livro didático ou outros materiais escritos (como os textos avulsos ou o dicionário escolar) em uma rede mais complexa do que imaginávamos no início da pesquisa. Se entendemos o professor como um *agente de letramento* (cf. KLEIMAN, 2001), os modos múltiplos de utilização desses instrumentos semióticos escritos apontam para negociações, autonomia e autoria que emergem no nível local e que revelam justamente indícios do processo de construção **do projeto didático autoral da aula**. Ao mesmo tempo, esses usos mostram “modos de fazer” e movimentos discursivos que demonstram como professores e alunos agem sobre o *currículo prescrito*, que legitima o “discurso da inovação”.

Longe de pensar que tais usos do LDP adotado são indevidos ou distorções, precisamos assumir que os professores e alunos não são consumidores passivos do projeto discursivo elaborado por outros agentes. Ao contrário, com base em seus interesses, crenças, valores, apreciação dos objetos de ensino e dos sujeitos aprendizes, observamos um processo de diálogo – o que não exclui o conflito – entre projetos didáticos autorais. Os professores e os alunos podem assim transformar o projeto do LDP para adequar aos seus próprios objetivos, como fez a professora Roberta ao trabalhar com a reportagem “O choro” para explorar o texto informativo, uso do dicionário e sinonímia. A análise dos episódios de sala de aula aponta para o fato de que as professoras mantêm alguns elementos da unidade didática em uso (elementos da narrativa, características das histórias em quadrinhos), mas, em vários momentos, transformam e subvertem as ações do projeto didático autoral do livro didático adotado, construindo outros objetos de ensino. Em suma: o projeto discursivo do LDP e o das professoras apreciavam as capacidades e os saberes dos alunos de 5ª e 6ª séries com objetivos diferentes, mostrando-nos que ainda é preciso problematizar o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores.

Não podemos deixar de destacar o fato de que o processo de apropriação da proposta do LDP é influenciado pelas experiências das professoras, que possibilitam o desenvolvimento de um conjunto de ações didáticas. A estratégia de uso do dicionário ancora-se, por exemplo, em uma prática profissional já cristalizada na disciplina de Língua Portuguesa e recorrente nas aulas da professora Roberta ao longo do ano letivo. Por essa razão, ao retomar o dicionário na leitura de um texto do LDP e propor uma atividade coletiva para trabalhar com o léxico, a professora afasta-se das sequências pedagógicas de *Linguagens do século XXI*, mas aproxima-se de outras propostas de livros didáticos. Provavelmente, essas adaptações encontram-se relacionadas às suas experiências profissionais em diversos âmbitos, incluindo as práticas de letramento específicas do próprio local de trabalho (como a implementação de projetos pedagógicos pela SEEBG) e de outras esferas de circulação do discurso.

Poderíamos dizer que os resultados de nossa pesquisa possibilitaram-nos uma reflexão sobre o papel que damos a própria construção dos projetos didáticos autorais e de avaliação de materiais didáticos nos cursos de formação inicial e continuada. A perspectiva mais comum parece ser a análise de livros didáticos com o intuito de tecer críticas ao projeto didático autoral à luz das teorias lingüísticas.

Parece-nos essencial complementar tal trabalho com a análise do LDP como um discurso escrito, parte integrante de uma discussão ideológica que refuta, confirma, antecipa respostas e objeções, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 123), abrindo espaço para compreender sua arquitetura e estilo didático que se dirigem a determinados interlocutores com várias finalidades. Assim, apostamos em uma formação que compreenda as diversas vozes sociais que emergem das redes intertextuais e interdiscursivas tecidas para composição de um projeto didático autoral. Enfim, propomos uma análise discursiva do próprio LDP e dos procedimentos autorizados e legitimados para ensinar determinados objetos de ensino em aulas de língua materna.

As questões relacionadas com a formação inicial e continuada e com as condições de trabalho docente precisam também serem privilegiadas de forma mais contundente na política educacional que envolva a escolha e usos de materiais didáticos. Apesar da natureza exploratória de nossa tese (estudo de caso em um contexto situado no município de Bragança Paulista), percebemos a importância de uma maior discussão sobre o Programa Nacional do Livro Didático e suas repercussões em relação à escolha e ao uso. Se um conjunto de trabalhos tem demonstrado que houve melhorias do ponto de vista do campo editorial, parecem-nos necessárias outras investigações sobre o uso do LDP adotado para ampliar algumas conclusões. A crença de que um LDP bem avaliado mudaria a prática do professor precisa ser repensada, pois corremos o risco de existir um grande investimento em “livros inovadores”, que legitimam o currículo prescrito nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos, mas que não serão utilizados nas aulas por vários motivos, entre eles a inadequação da proposta para o *tempo escolar*, para o *perfil do aluno* ou mesmo a própria negação de determinados objetos de ensino valorizados pelo professor. As professoras investigadas mostram com suas táticas que o que está em jogo nesse terreno de disputas curriculares é a necessidade de substituir atividades e (re)construir o projeto didático autoral do LDP de maneira compatível com o nível de seus alunos. Enfim, nossa tentativa de fazer um estudo sobre os usos mostrou a necessidade de outros estudos nas ciências sociais que se voltem para esse terreno complexo de negociação, de interações, de sedimentações, de dúvidas e de riscos, nem sempre contemplados nos cursos de formação de professores e nas políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete et al. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Ano 17, nº 31, 1998.
- ACHARD, Pierre. Um ideal monolíngüe. In: Geneviève Vermes e Josiane Boutet (Orgs.) *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. In: Eliane Lopes et alli. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, 2003.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2003.
- ANDRADE, Elenise As imagens do possível e/ou as possibilidades das imagens no ensino de Ciências. In: *Revista Educativa*. Nº 01. Nova Odessa, SP, 2004.
- ANGELO, Graziela. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. Unicamp, 2005.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramaticalização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade. In: Marcos Bagno (Org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. M. (1959-61/ 1979) O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: M. M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, M. M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BAKHTIN, M. M. (1920-24/1979) O autor e a personagem na atividade estética. In M. M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, pp. 3-192. SP: Martins Fontes, 2003c.
- BAKHTIN, M. M. (1934-35/1975) O discurso no romance. In M. M. Bakhtin. *Questões de Literatura e de Estética – A teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. M./MÉDVEDEV, P. N. *El método formal en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica*. Tradução Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. (1927). *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.

- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo,SP: Hucitec, 1988.
- BARBOSA, Jaqueline. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutorado. LAEL-PUC-SP, 2001.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford and Cambridge: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies. Reading and Writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. In: *Cadernos de História da Educação*. Nº 04, 2005.
- BATISTA, Antônio Augusto. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE, 2004a.
- BATISTA, Antônio Augusto. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 b.
- BATISTA, Antônio Augusto. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Roxane Rojo e Antônio Batista (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto; ROJO, Roxane; Zúñiga, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BATISTA, Antônio Augusto; COSTA VAL, Maria da Graça. Livros didáticos, controle do currículo, professores. In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.) *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto; GALVÃO, Ana Maria; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 20, 2002.
- BAYNHAM, Mike. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. New York: Longman Publishing, 1994.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistema de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. Onde está a sala de aula? In: *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2007.

- BELMIRO, Célia. Uma educação estética nos livros didáticos de Português. In: Roxane Rojo e Antônio Batista (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: Angela Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: Angela Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: Marcus Oliveira e Serlei Ranzi (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual de São Paulo, 1993.
- BOMÉNY, Helena Maria. O livro didático no contexto da política educacional. In: João Batista Araújo e Oliveira et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.
- BORTONI, Stela. & LOPES, I. A interação professora x alunos x texto didático. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Nº 18, 1991.
- BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*. Volume 30. Nº 3. São Paulo, set/dez, 2004a.
- BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: Maria Stephanou & Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume 1- Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: Beth Brait (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: Dino Preti (Org.) *Análise de textos orais*. 6ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: M. Cecília Pérez Souza-e-Silva e Daniel Faïta. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRANCO, António. A "leitura literária" e a *outra* nas vozes do currículo e dos programas. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Nº 45, 2005.
- BRANDT, D; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: *Journal of Literacy Research*. Volume 34. Nº 03, 2002.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRITTO, L. O Leitor Interditado. In: *Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BUNZEN, Clecio. Conhecimentos lingüísticos na escola: como os livros didáticos caminham nesse terreno nebuloso? In: Costa Val (Org.) *Alfabetização e Letramento: a contribuição dos livros didáticos*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2009. (no prelo).
- BUNZEN, Clecio. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: *Anais do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.
- BUNZEN, Clecio. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: Inês Signorini (Org.) *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BUNZEN, Clecio. *O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL- UNICAMP, 2005.
- BUNZEN, Clecio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: *Ao pé da Letra*. Volume 3. Recife, Pe. UFPE, 2001.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- CAMARGO, Luís. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago*. Tese de Doutorado em Teoria e História Literária. IEL-UNICAMP, 2006.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CARDOSO, Teresa. As Aulas Régias no Brasil. In: Maria Stephanou & Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume 1- Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CASAGRANDE, N. S; BASTOS, N. M. O. B. Ensino de Língua Portuguesa e políticas lingüísticas: século XVI e XVII. In: Neusa Barbosa Bastos. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.
- CASSIANO, Célia. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. In: *Caderno de História*. Nº23, São Paulo, 2004.
- CASTANHEIRA, M; CROWFORD, T; DIXON, C; GREEN, J. (2001) Interactional Ethnography: an approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. In: *Linguistics and Education*. V. 11 (4).
- CAVALCANTE, Marilda. A propósito de Lingüística Aplicada. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Nº 07, 1986.

CELANI, Maria Antonieta. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: Paschoal, M & CELANI, M. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC- PUC-SP.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAKUR, Cilene. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n.198, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007a.

CHARTIER, Anne-Marie. Exercícios escritos e cadernos de aluno: reflexões sobre práticas de longa duração. In: *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007b.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados/SBHE. Nº 3, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. “Fazeres” ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: *Educação & Pesquisa*. São Paulo. Vol 26, Nº 02, 2000a.

CHARTIER, Anne-Marie. A propôs des cahiers d’élèves. In: Milos Kucera, Jean-Yves Rochex, Stanislav Stech, sous la direction de, *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, Université Charles de Prague, Editions Karolinum, 2000b.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre leitura – 1880-1980*. São Paulo, SP: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. O manuscrito na era do texto impresso. In: *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, Nº 02, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique, 1991.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. Volume 30, Nº 3, São Paulo, 2004.

CHOPPIN, Alan. Les manuels scolaires- de la production aux modes de consommation. In : Rui Vieira Castro (Org.). *Manuais escolares : estatuto, função, história*. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Universidade do Minho, 1999.

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

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: *Anais do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002.

- COLINVAUX, D. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. In: *Pró-Posições*. Volume 18. Nº 03. Campinas, SP, 2007.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CORACINI, Maria José. Subjetividade e Identidade do(a) professor(a) de português. In: Maria José Coracini (Org.) *Identidade & Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- CORACINI, Maria José. (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CORDIER-GAUTHIER, C. Les éléments constitutifs du discours du manuel. In: *ÉLA Revue de Didactologie des langues-cultures*. Un discours didactique: le manuel. N.º 125, 2002.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: Roxane Rojo e Antônio Batista (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- COSTA VAL, Maria da Graça. et al. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE, 2004.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica. 2005
- CUNHA, D. A. C. . Dialogismo em Bakhtin e Jakubinskii*. In: *Investigações* (Recife), Recife, v. 18, n. 2, p. 91-101, 2005.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: Geneviève Vermes e Josiane Boutet (Orgs.) *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.
- DIONISIO, Angela. Gêneros multimodais e multiletramento. In: Acir Mário Karwoski et al. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kayganguê., 2005.
- DIONISIO, Angela. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- DIONISIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: Aparecida Paiva et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DIONISIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina, 2000.

ECO, Umberto. *O Nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1986.

FACCINA, Rosemaire. Políticas lingüísticas e ensino de língua portuguesa- da República Velha à Constituição de 1934. In: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduação/Doutorado/Letras/Publicações/Artigo_RoseFaccina_PolíticasLinguisticaseEnsinoLD.pdf Acesso em 12/03/2007.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: Beth Brait (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: Djane Correa (Org.) *A relevância social da Lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola: 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 3ª ed. Cascavel, ASOESTE, 1984.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: Eliane Lopes et alli. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: Ana Mignot (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

FERRAÇO, C. Possibilidades para entender o currículo escolar. In: *Pátio – Revista Pedagógica*. Número 37. p. 8-11, 2006.

FERRAREZI JR, Celso. *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2007.

FERREIRA, Norma. *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995*. Campinas, SP: Komedi, Arte Escrita, 2001.

FIAD, Raquel. Diversidade e Ensino. In: *Leitura: teoria & prática*. Ano 13. Número 23, Associação de Leitura do Brasil, 1994.

FONTANA, R. A. C. . Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Filosófica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, 2001.

FRAENKEL, Beatrice. Suporte de escritura. In: Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (Org.) *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANÇOIS, Frederic. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variação das figuras do sentido*. Carapicuíba: Pró-fono. 1996.

- FREGONEZI, Emílio. Conteúdo programático de Língua Portuguesa. In: *Elementos de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- FREIRE, Ana. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Maria Teresa Freitas et al. (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALVÃO, Ana Maria. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX. In: *Língua escrita*. Belo Horizonte, nº 01, 2007.
- GAUER, Ruth. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: Maria Stephanou & Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume 1- Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GEE, J. The new literacy studies: from 'socially situated' do work of the social. In: David Barton et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- GEE, J. Orality and Literacy: from the savage mind to ways with words. In: *Tesol Quarterly*. Nº 20, 1986.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lílian; FIAD, Raquel. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. IN: *D.E.L.T.A*. Volume 12, Nº 02, 1996.
- GNERRE, Maurizio. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOMES-SANTOS, Sandoval. *A questão dos gêneros no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas, UNICAMP, 2004.
- GOODY, J; WATT., I. (1963). *As conseqüências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Multilingüismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Campinas, SP: CEFIEL/IEL, Unicamp, 2005.
- GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: Beth Brait (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006
- GUMPERZ, J. J; HYMES, D. (Orgs.) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1972.
- GVIRTZ, Silvina. *Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

- GVIRTZ, Silvína; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: Ana Mignot (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- HAIDAR, Maria de Lourdes. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil (sua história)*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.
- HANSEN, João A. A civilização pela palavra. In: Eliane Lopes et alli. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HANSEN, João. Leituras coloniais. In: Márcia Abreu (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.
- HAVELOCK, Eric. *Origins of Western Literacy*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1963.
- HEATH, Shirley. *Ways with words. Language. Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, Shirley Brice. Critical factors in literacy development. In: Castell, S. et alli. (Org.) *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. Cambridge, CUP, 1986.
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados/SBHE. Nº 1, 2001.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: Márcia Abreu (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Teoria & Educação*. N. 02, 1990.
- HILSDORF, Maria Lucia. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HÖFLING, Eloísa. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº 70, 2000.
- HYMES, Dell. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: Jonh Gumperz e Dell Hymes (Ed.) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JEWITT, C; KRESS. G. (Orgs.) *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.
- JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: Alice Lopes & Elisabeth Macedo (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 1, 2001.

KATO, Mary. O ensino de língua após a implantação da Lingüística. In: *Boletim da Abralín*, São Paulo: 1983.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. 2006a.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Manuel Corrêa e Françoise Boch (Orgs.) *Ensino de Língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006b.

KLEIMAN, Ângela. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: Denize Silva e Josênia Vieira (Orgs.). *Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras. Editora Plano, 2002.

KLEIMAN, Angela. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Angela Kleiman. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: André Valente (Org.) *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Roxane Rojo (Org.) *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998a.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b.

KLEIMAN, Angela. Análise e produção de textos. In: Maria Teresa Pereira (Org.). *Língua e Linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1997.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela Kleiman (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. In: *Revista D.E.L.T.A.* Volume 08. Nº 02. São Paulo, EDUC, 1992a.

KLEIMAN, Ângela. O ensino de línguas no Brasil. In: Paschoal, M et al. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992b.

KLEIMAN, Angela. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Nº 18. Campinas, SP, 1991.

KLEIMAN, Ângela. A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Nº 16. Campinas, SP, 1990.

- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTE, Marilda. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Apresentação. In: *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- L'ABBATE, S. . Análise Institucional e Educação em Saúde um diálogo produtivo. BIS. Boletim do Instituto de Saúde, v. 34, p. 6-9, 2004.
- LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: P.U.L., 1999.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: Márcia Abreu (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.
- LATOUR, Bruno. On the partial existence of existing and non-existing objects. In: Lorraine Daston (editor) *Biographies of Scientific Objects*, Chicago University Press, pp. 247-269, 1996.
- LAURIA, Maria Paula. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, trilhos da lei e as sendas do texto*. Tese de Doutorado em Educação. FE- USP, 2004.
- LEAL, Audria. Os exercícios de vocabulário nos livros didáticos. In: Ângela Dionísio e Normanda Beserra (Orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- LEITE, Marli Quadros. O discurso dos exemplos nas gramáticas portuguesas do século XVI. In: Hudinilson Urbano et alli. (Orgs.) *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo, Cortez, 2001.
- LÜDKE, M.& ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LURIA, A. (1929). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Lev S. Vigostkii et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo, SP: Ícone Editora, 1991
- LURIA, A. *Cognitive Development: its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- MACEDO, Maria do Socorro. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- MAINGUENEAU, D. Discurso citado. In: Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (Orgs.) *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARCILIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- MARCUSCHI, Elisabeth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luís Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luís Antonio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.
- MARCUSCHI, Luís Antonio. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.
- MARCUSCHI, Luís Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001c.
- MARINHO, Marildes. Discursos sobre a língua nos currículos de final do século. In: BARRETO, E.S.S et al (1998) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. London: SAGE, 1996.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MAYBIN, J. The new literacy studies: context, intertextuality and discourse. In: David Barton et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- MEY, Jacob. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MIGNOT, Ana. Tangenciando imagens: bastidores da produção dos suportes da escrita escolar. In: Inês Barbosa de Oliveira et al. (Org.) *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 a.
- MIGNOT, Ana. Por trás do balcão: os cadernos da coleção cívica da Casa Cruz. In: Maria Helena Stephanou et al. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III, Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 b.

MIGNOT, Ana; CUNHA, Maria. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: Ana Mignot e Maria Teresa Cunha (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo, Cortez, 2003.

MOIRAND, S. Didaticidade. In: Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (Orgs.) *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. (Org). *Por uma lingüística indisciplinada*. São Paulo: Parábola, 2006a.

MOITA LOPES, L. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: *Por uma lingüística indisciplinada*. São Paulo: Parábola, 2006 b.

MOITA LOPES, L. (2001). Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: Maria Inês P. Cox & Ana Antônia de Assis Peterson. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MORTATTI, Mário do Rosário. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTIMER, E; SMOLKA, A. (2001). Linguagem, cultura e cognição: um olhar sobre o ensino e a sala de aula. In: Eduardo Mortimer e Ana Luiza Smolka (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.

MUNAKATA, Kasumi. Livro didático: produção e leituras. In: Márcia Abreu (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

MUNAKATA, Kasumi. (2001). Livro didático e formação do professor são incompatíveis?. Trabalho apresentado no Simpósio "O livro didático e a formação de professores". (Mimeo).

NEVES, Maria Helena de Moura. O ensino da disciplina gramatical. In: *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NONNON, Elisabeth. Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. In: *Repères*. N° 22. INRP, Paris, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: Ana Mignot (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Íris. Um encontro de leitores com catálogos infantis. In: Norma Ferreira (Org.) *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

- ONG, Walter. (1982) *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer. *Literacy and Education: understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman, 2005.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: Eliane Lopes et alii. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PEDROSA, Cleide. "Frases": caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: Ângela Paiva Dionísio et al. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise da sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.
- PFROMM NETO, Samuel et al. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro, 1974.
- PIETRI, Emerson. A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Unicamp. 2003.
- PLANE, S; SCHNEUWLY, Bernard. Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. In: *Repères*. Nº 22, 2000.
- PONZIO, A. *La revolución Bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998.
- RAFAEL, Edmilson. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: Angela Kleiman (Org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- RANGEL, Egon. (2006). Questões impostas pelo PNLD. Entrevista realizado por Conrado Mendes. In: www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevista/abril_2006. Acessado em 05/05/2006
- RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Ângela Dionísio (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- RAZZINI, Márcia. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: Ana Mignot (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- RAZZINI, Márcia. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume 3- Séculos XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- RAZZINI, Márcia. O livro didático e a memória das práticas escolares. Trabalho apresentado no Simpósio "O livro didático e a formação de professores", 2003. (Mimeo).
- RAZZINI, Márcia. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: Vera Masagão Ribeiro (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. As teorias do alfabetismo e o problema de pesquisa. In: *Alfabetismo e Atitudes*. São Paulo: Papyrus, 1999.

ROCCO, Maria Thereza. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Educación e Pesquisa*. Volume 27. Nº 01, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao trivium? In: Inês Signorini (Org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (Orgs.) *Linguística aplicada e suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a.

ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa (LDP-Propertil) – dez anos de avaliação: 1997-2007. In: Anais do I Simpósio Internacional sobre Livro Didático: Educação e História. CD-ROM, 2007b.

ROJO, Roxane. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) *Por uma lingüística indisciplinada*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula – modos de usar. In: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005. Acessado em 03/08/2005.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: Roxane Rojo e Antônio Batista (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: Maria Teresa Freitas e Sérgio Costa (Orgs.) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. Juiz de Fora; UFJF, 2002.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: Inês Signorini (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Angela Kleiman (Org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

ROJO, Roxane. Enunciação e interação na ZDP: do nonsense à construção dos gêneros de discurso. In: Eduardo Mortimer e Ana Luiza Smolka (Orgs.) *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001c.

ROJO, Roxane. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Roxane Rojo (Org.) *A prática de Linguagem em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. O conceito de “esferas de atividade/comunicação” em Bakhtin: Sua aplicação para a construção de currículos para o ensino de língua materna. In: *Caderno de Resumos do 13º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*:120. SP: LAEL/PUC-SP, 2003.

ROJO, R. & BATISTA, A (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, p. 0603/06, 2006.

ROSA, A. No comando, a seqüência injuntiva!. In: Ângela Dionísio et al. (Org.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROSSETI-FERREIRA, Maria; AMORIM, Kátia; SILVA, Ana. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Anabela. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, USP. 2002

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l’enseignant: um essai didactique, in: *Repères*, nº 22, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; CORDEIRO, Gláís; DOLZ, Joaquim. A la recherche de l’objet enseigné: une démarche multifocale, 2005. (Mimeo).

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J & RONVEAUX, C. Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés, 2005. (Mimeo).

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J et al.(Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCRIBNER, S; COLE, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: Inês Signorini (Org.) *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (Orgs.) *Linguística aplicada e suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

SIGNORINI, Inês. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: Ângela Kleiman e Inês Signorini (Orgs.) *O Ensino e a Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Boa intenção sem direção nas aulas de Língua Portuguesa. In: *A produção da leitura na Escola – pesquisas e propostas*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático e qualidade de ensino. In: *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Lílian Lopes da. Os parâmetros curriculares no Brasil e a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. In: *Anais do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, V. 2, 1999.

SILVA, Paulo; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: Roxane Rojo e Antônio Batista (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: Marcos Bagno (Org.) *Linguística da norma*. Loyola, 2002.

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

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy Alves et al. (Orgs.) *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte, Ceale: 1999.

SOARES, Magda. Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações. In: Elisabeth Marcuschi e Edla Soares (Orgs.) *Avaliação Educacional e Currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora da UFPE, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

- SOUZA, L.. O conflito de vozes na sala de aula. In: Maria José Coracini. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- SOUZA, Maria Éster Vieira de. A leitura no livro didático: a reiteração do mesmo. In: *Revista do Gelne*. Vol.4. Nº1/2. 2002.
- SUASSUNA, Livia. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor. Trabalho apresentado no I Simpósio sobre Materiais Didáticos: do giz ao CD-ROM. UFPE, 2002.
- STREET, Brian. *Social literacies*. London: Longman, 1995.
- STREET, Brian. Introduction: the new literacy studies. In: Brian Street (Org.) *Literacy in Cross-Cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, J; STREET, B. The schooling of literacy. In: Barton, D. e Ivanic R. (org.) *Writing in the Community*. Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications, Inc, 1991.
- TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Liva de Tommasi et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VALSECHI, Marília Curado. Desenrendando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do programa Teia do Saber. Dissertação de Mestrado DLA-IEL-UNICAMP, 2009.
- VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo elites. In: Maria Stephanou & Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume 2- Séculos XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- VIANNA, Carolina Assis Dias. A formação continuada de professores e a educação a distancia: novas possibilidades, Dissertação de Mestrado DLA-IEL-UNICAMP, 2009
- VICENT, G; LAHIRE, B; THIN, C. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. Nº 33, p. 7-47, 2001.
- VIDAL, Diana. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- VIDAL, Diana; FILHO FARIA, Luciano. A escolarização no Brasil: cultura e história da educação, 2007. (Mimeo).
- VIEIRA, Ana Regina. *O seminário: um evento de letramento escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. In: Márcia Abreu (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

- VINAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: Ana Mignot (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- VOLOCHINOV, Valentin. (1999) El discurso em la vida y el discurso en el arte: acerca de la poética sociológica. In: *Freudismo: un bosquejo crítico*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- VOLOCHINOV, Valentin. (1930). La structure de l'énoncé. In: Tzvetan Todorov. *Mikhail Bakhtine Le Principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.
- VÓVIO, Claudia Lemos. Entre discursos: representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, IEL-Unicamp, 2007.
- VÓVIO, Claudia Lemos. Letramento escolar. In: *Algumas noções fundamentais para o curso Alfabetização e Letramento* (material de apoio para aulas), 2008.
- VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Lev S. Vigostkii et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo, SP: Ícone Editora, 1991.
- XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1991.
- ZANDWAIS, Ana. Diretrizes curriculares sobre o ensino médio no Brasil: ressonâncias interdiscursivas entre os Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas e FHC. 2004.
- ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: Aparecida Paiva et all. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. In: *Em Aberto*. Nº 69, ano 16, Brasília, 1996.
- ZOTTI, Solange. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

	Livro:	Linguagens no século XXI		Ano	2002	Edição:	1ª edição	Autor(es)	Heloísa Harue Takazaki			
	Editora:	IBEP	Situação no PNLD		Livro apresentado pela primeira vez para avaliação no oficial no ano de 2003. Aprovado no PNLD/2005 e no PNLD/2008.							
	Série	5ª série	Número de páginas	256	Número de unidades didáticas		07	Apêndices ou Anexos	(X)SIM ()NÃO			
	Unidade analisada	4. Imagens e lágrimas					Número de páginas da unidade em análise		20			
1*	Abertura da unidade	Forma de abertura			Página dupla com apresentação dos objetos de ensino e dos objetivos da unidade didática.							
2		Resumo narrativo			Na primeira página, apresentação dos objetos de ensino da unidade (a imagem, parágrafo e o resumo). Na segunda página, uma citação do livro <i>Para entender a arte</i> , escrito por R. Cumming, e uma apresentação dos objetivos da unidade.							
	Seções didáticas principais e regulares	Elementos constitutivos do texto didático			Cadeia de atividades escolares				Eixos de ensino enfatizados			
3		Comando de leitura			1. Conversa ou debate inicial sobre a temática do choro. 1.1 Manifestar opiniões e experiências pessoais oralmente, como forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática. 1.1.1 Leitura de abertura de uma reportagem sobre “lágrimas”, publicada na revista Marie Claire, em outubro de 1995.				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
3	Trocando idéias	Questionário-roteiro para discussão oral			1.1.2 Discussão oral sobre os motivos que levam as pessoas a chorar, sobre o choro convulsivo e formas de consolar. 1.1.3 Discussão oral sobre a admissão do choro e sobre a idéia que o homem não chora. 1.1.4 Discussão oral sobre que tipos de filmes ou livros provocam o choro.				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
4	A imagem	Comando de leitura Pintura			2. Leitura de texto não-verbal 2.1 Analisar elementos temáticos de uma pintura de Pablo Picasso. 2.1.1 Leitura da pintura em óleo sobre tela “Mulher em Lágrimas”, 1937. 2.1.2 Reconhecimento da figura do primeiro plano em que o artista retrata o rosto de uma mulher.				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
		Questionário escrito										

* Número de página da unidade.

			<p>proposta.</p> <p>3.1.1 Leitura frases sobre Picasso e produção de um parágrafo com no mínimo três períodos, evitando repetições e utilizando elementos coesivos e pontuação.</p>				
7 8		<p>Comando de leitura</p> <p>Trecho de reportagem adaptado para o leitor da obra didática</p>	<p>3.2 Perceber formas de organização das informações em textos midiáticos, como a reportagem.</p> <p>3.2.1 Leitura de quatro fragmentos da reportagem especial sobre lágrimas: (i) A emoção encenada; (ii) A catarse do corpo; (iii) o choro reprimido; (iv) Virilidade não está em xeque, publicada na revista Marie Claire, 1995.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
9	Analisando	<p>Explicação em boxe</p> <p>Questionário escrito</p>	<p>3.2.2 Leitura de uma explicação sobre o fato de que os trechos lidos são “textos informativos ou referenciais”, uma vez que “são escritos com a intenção de transmitir informações”.</p> <p>3.3.3 Discussão sobre o tema comum nos fragmentos lidos e sobre o enfoque temático específico de cada um.</p> <p>3.3.4 Discussão sobre a função dos subtítulos e a antecipação da temática dos textos.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
9	Parágrafo	<p>Explicação</p> <p>Fragmentos da reportagem como exemplos</p>	<p>3.3 Compreender o conceito de parágrafo, assim como sua relação com a organização das informações e como recurso visual.</p> <p>3.3.1 Leitura da explicação sobre a idéia de que o parágrafo tem uma função de organizar os textos informativos, além da questão visual.</p> <p>3.3.2 Análise de duas formas de organização do texto: a primeira em que o texto é dividido em seis parágrafos e a segunda em que o texto é apresentado em apenas um parágrafo.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
10		<p>Questionário escrito</p> <p>Explicação</p>	<p>3.3.3 Análise da relação entre texto-leitor por meio da legibilidade dos dois textos apresentados.</p> <p>3.3.4 Leitura da explicação sobre parágrafos, com destaque para o fato de que sua extensão depende dos efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Além disso, apresenta-se a idéia de que o parágrafo é “um bloco de informações sobre determinado assunto”, “uma pequena</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

			unidade de significado que compõem a unidade maior do texto”.				
10	Aplicando	Questionário escrito	<p>3.4 Identificar tópico central e seqüenciação dos tópicos em um texto informativo.</p> <p>3.4.1 Releitura do fragmento “A catarse do corpo”.</p> <p>3.4.2 Identificação a frase em cada um dos seis parágrafos que traz a “idéia central”, ou seja, o tópico frasal.</p> <p>3.4.3 Organizar seis tópicos, que apresentam informações básicas sobre o fragmento lido, na seqüência em que aparecem no texto.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
11		Questionário escrito	<p>3.4.4 Localização no fragmento “A emoção encenada” dos parágrafos que tratam sobre o choro na TV, no teatro e no cinema.</p> <p>3.4.5 Localização do fragmento que se encontra organizado em uma estrutura de cinco parágrafos, em que o primeiro traz a apresentação do assunto, os outros depoimento de entrevistados e conclusão.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
11	O resumo	<p>Explicação em boxe</p> <p>Comando de produção</p>	<p>4. Sumarização e resumo</p> <p>4.1 Perceber o processo de sumarização para produção de um resumo.</p> <p>4.1.1 Leitura de uma explicação sobre o que é um resumo, compreendido como “a exposição ou apresentação abreviada, concisa de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais do conteúdo...”. A explicação destaca também que o resumo, normalmente, não é feito pelo autor do texto, especialmente o resumo escolar.</p> <p>4.1.2 Utilizando as informações de atividades anteriores (3.4.2 e 3.4.3), produzir um texto – resumo – utilizando vírgulas e elementos coesivos para evitar repetição.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística

12		<p>Explicação em boxe</p> <p>Questionário</p> <p>Comando de produção</p> <p>Questionário</p> <p>Comando de produção</p> <p>Explicação em boxe</p>	<p>4.1.3 Leitura de uma explicação sobre técnicas de resumo. No geral, informa-se que não há um método para resumir um texto, mas que é essencial uma leitura completa do texto e uma releitura parágrafo por parágrafo para compreender o tópico frasal. A questão da sequenciação das idéias e dos elementos de coesão são também comentados no boxe.</p> <p>4.1.4 Localização no fragmento “Virilidade não está em cheques” do momento em que os jornalistas resumem o conteúdo das declarações dos entrevistados.</p> <p>4.1.5 Localização de informações no fragmento “A emoção encenada” para perceber como funciona o choro: (i) na Tv; (ii) no cinema e (iii) no teatro.</p> <p>4.1.6 Produção de um parágrafo para unir as três respostas obtidas em 4.1.5.</p> <p>4.1.7 Antecipação do conteúdo do fragmento “O choro reprimido” por meio de duas perguntas.</p> <p>4.1.8 Resolução das perguntas elaboradas em 4.1.7.</p> <p>4.1.9 Produção de um parágrafo para unir as duas respostas obtidas em 4.1.8.</p> <p>4.1.10 Leitura de informações sobre a função do resumo: “produzir outro texto mais breve que conserve os conteúdos principais”.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
13	Produzindo texto	Comando de produção	<p>5. Texto informativo para compor uma reportagem</p> <p>5.1 Produzir um texto informativo sobre a lágrima para compor uma reportagem como a lida em 3.2.1.</p> <p>5.1.1 Solicitação para pesquisa em enciclopédias, professores de Ciências sobre a temática: lágrimas.</p> <p>5.1.2 Orientação para divisão do texto em três parágrafos: (i) a constituição da lágrima; (ii) a função da lágrima e (iii) o colírio.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística

13	Estudo da língua	Atividades de análise lingüística	6. Pronomes oblíquos átonos: coesão 6.1 Perceber a função referencial dos pronomes oblíquos átonos em textos formais escritos. 6.1.1 Identificação da expressão que é retomada pelo o pronome “os” em uma frase retirada da reportagem lida em 3.2.1. 6.1.2 Identificação da expressão que é retomada pelo pronome “la” em uma frase retirada da reportagem lida em 3.2.1. 6.1.3 Substituição da palavra repetida por pronomes oblíquos átonos em cinco frases que enfocam o mesmo tema da expressão analisada em 6.1.2.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
14		Explicação em boxe	6.1.4 Explicação que os pronomes oblíquos átonos adquirem a forma “lo”, “la”, “los”, “las” quando associados a verbos terminados em r, s ou z, e as formas “no”, “na”, “nos”, “nas”, quando associados a verbos terminados em sons nasais.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
14	Aplicando	Atividades de análise lingüística	6.1.5 Substituição em quatro frases de palavras repetidas por pronomes oblíquos átonos correspondentes.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
14	Sugestão de leitura	Resumo da obra em boxe	7.1.1 Indicação para leitura do livro <i>Um barril de risadas, um vale de lágrimas</i> , de Jules Feiffer, Editora Companhia das Letrinhas.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
15		Comando de leitura Trecho de reportagem	8. Reportagem: marcas lingüísticas subjetivas 8.1 Reconhecer marcas lingüísticas subjetivas em reportagem. 8.1.1 Leitura da reportagem “Chororô planejado”, publicada pela revista <i>Veja</i> , 1998.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
16	Analisando	Atividades de análise lingüística	8.1.2 Comparação dos fragmentos da <i>Marie Claire</i> e da <i>Veja</i> em relação as marcas de subjetividade, compreendidas como “presença de quem escreve”. 8.1.3 Análise dos recursos lingüísticos que permitem afirmar que há uma maior aproximação com o leitor. 8.2 Identificar tópico central e informações principais em um texto	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística

		Questionário escrito	<p>informativo.</p> <p>8.2.1 Localização da idéia principal do texto, apresentada no primeiro parágrafo.</p> <p>8.2.2 Transformação das explicações presentes na reportagem em dicas para um manual básico de roteiristas de cinema.</p> <p>8.2.3 Discussão sobre o porquê de os roteiristas utilizarem determinados recursos para fazer o público chorar.</p>				
16	Trocando idéias	Questionário-roteiro para discussão oral	<p>9.1 Manifestar experiências pessoais e opiniões sobre filmes que fazem o público chorar e os recursos utilizados pelos roteiristas.</p> <p>9.1.1 Questionamento sobre o fato de o leitor ter assistido a alguns dos filmes citados na reportagem: <i>Tomates Verdes Fritos, O Campeão, Laços de Temura, Central do Brasil, Cinema Paradiso</i>.</p> <p>9.1.2 Discussão sobre possíveis cenas e filmes que fizeram alguém da turma chorar ou se emocionar.</p> <p>9.1.3 Discussão sobre a possibilidade de poder generalizar que as pessoas se emocionam com as mesmas cenas.</p> <p>9.1.4 Discussão sobre a possibilidade de escrever um “manual” sobre como fazer as pessoas chorarem.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
17	Estudo da língua	Atividades de análise lingüística	<p>10. Concordância verbal</p> <p>10.1 Observar a concordância verbal e as mudanças que ocorrem nas frases.</p> <p>10.1.1 Reescritura de uma frase da reportagem lida em 8.1.1, substituindo o pronome “você” por “alguns espectadores” e “nós”.</p> <p>10.1.2 Reescritura de uma frase da reportagem lida em 8.1.1, substituindo a forma verbal “encontre” pelos verbos “ter” e “estar”.</p> <p>11. Registro formal e informal</p> <p>11.1 Transformar frases com um tom coloquial, registro informal, em um registro mais formal.</p> <p>11.1.1 Reescritura de duas frases retiradas da reportagem lida em 8.1.1, depoimentos de um dos entrevistados, para um registro mais formal.</p> <p>12. Regência verbal do verbo “assistir”</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística

			<p>12.1 Observar e analisar o uso da regência do verbo “assistir”.</p> <p>12.1.1 Leitura de uma frase e da explicação que é comum usar o verbo assistir sem a preposição “a”. No entanto, ressalta-se o fato de que a “língua padrão” exige a preposição “a” quando o verbo “assistir” for empregado no sentido de ver, observar, presenciar, etc.</p> <p>12.1.2 Reescritura de frases que contêm os verbos “ver”, “presenciar”, “testemunhar”, substituindo-os pelo verbo “assistir”.</p> <p>12.1.3 Pesquisa em uma gramática para saber quando é que o verbo assistir não vem acompanhado da preposição “a”.</p>				
18	<p>Comando de leitura</p> <p>Pintura</p> <p>Questionário escrito</p>	<p>14. Leitura de texto não-verbal</p> <p>14.1 Comparar obras diferentes sobre a mesma temática: o choro.</p> <p>14.1.1 Leitura da pintura “Pranto”, do pintor Candido Portinari.</p> <p>14.1.2 Análise das partes do quadro que parece haver maior incidência de luz e das cores que chamam mais atenção do espectador.</p> <p>14.1.3 Discussão sobre o que sugere a expressão do rosto da mulher.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística	
19	<p>Questionário escrito</p> <p>Biografia em boxe</p> <p>Questionário escrito</p>	<p>14.1.4 Discussão sobre os recursos que o pintor utilizou para representar os sentimentos da mulher.</p> <p>14.1.5 Análise das linhas internas do braço que formam ângulos de 90° graus em relação à base da pintura.</p> <p>14.1.6 Discussão sobre o que a função das linhas retas e angulosas na pintura.</p> <p>14.1.7 Leitura do boxe didático que traz uma biografia de Torquato Cândido Portinari (1903-1962), retirada da Enciclopédia do Estudante.</p> <p>14.1.8 Explicação que o autor criou uma “linha imaginária que permite separar a obra em duas partes”.</p> <p>14.1.9 Análise da primeira parte da pintura, com destaque para os gestos das mãos e a expressão que o rosto sugerem.</p> <p>14.1.10 Análise de o choro encontra-se representado na</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística	

			<p>primeira parte da pintura.</p> <p>14.1.11 Análise de elementos presentes na segunda parte da pintura.</p> <p>14.1.12 Análise dos sentimentos representados e se os traços representam uma figura feminina.</p>				
20		<p>Questionário escrito</p> <p>Pinturas</p>	<p>14.1.13 Discussão dos possíveis momentos que são representados na pintura pela dor e pelo sofrimento do personagem.</p> <p>14.1.14 Comparação das duas obras em relação aos temas, às linhas.</p> <p>14.1.15 Discussão sobre uma apreciação estética e subjetiva das duas obras: qual obra agradou mais o leitor.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise lingüística
20	Oficina de Criação	Comando de produção de texto	<p>15. Obra de arte</p> <p>15.1 Produzir uma obra de arte inspirada no tema da unidade 4: choros e lágrimas.</p> <p>15.1.1 Produção em uma folha de papel de uma obra de arte, utilizando diversos materiais possíveis: lápis de cor, guache, hidrocor.</p> <p>15.1.2 Exposição do trabalho na escola.</p>	Leitura	Produção artística	Oralidade	Análise lingüística